



HAL
open science

Les pratiques urbaines des lycéens de quartiers populaires : quelles expériences de l'altérité ?

Marine Huet

► **To cite this version:**

Marine Huet. Les pratiques urbaines des lycéens de quartiers populaires : quelles expériences de l'altérité ?. Sociologie. Université de Lyon, 2018. Français. NNT : 2018LYSE2036 . tel-01891034

HAL Id: tel-01891034

<https://theses.hal.science/tel-01891034>

Submitted on 9 Oct 2018

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.



UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2

N° d'ordre NNT : 2018LYSE2036

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 483 Sciences sociales

Discipline : Géographie, Aménagement, Urbanisme

Soutenue publiquement le 19 juin 2018, par :

Marine HUET

**Les pratiques urbaines des lycéens de
quartiers populaires:
*quelles expériences de l'altérité?***

Devant le jury composé de :

Jean-Yves AUTHIER, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Président

Marie-Hélène BACQUE, Professeure des universités, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Rapporteur

Mirna SAFI, Directrice de Recherches, Observatoire Sociologique du Changement, Rapporteur

Anaïck PURENNE, Chargée de recherche, Ecole Nationale des Travaux Publics de l'État, Examinatrice

Stéphane TONNELAT, Chargé de recherche, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Examinateur

Éric CHARMES, Directeur de recherche, Ecole Nationale des Travaux Publics de l'État, Directeur de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale – pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

UNIVERSITÉ DE LYON

École doctorale 483

ÉCOLE NATIONALE DES TRAVAUX PUBLICS DE L'ÉTAT

Laboratoire : Environnement, Ville, Société (EVS)

Les pratiques urbaines des lycéens de quartiers populaires: quelles expériences de l'altérité?

Thèse présentée pour l'obtention du Doctorat en Géographie, Aménagement, Urbanisme,
présentée et soutenue publiquement le 19 juin 2018

Marine HUET

Thèse dirigée par **Éric CHARMES**

Membres du jury :

Jean-Yves Authier, professeur, université de Lyon

Marie-Hélène Bacqué, rapporteure, professeure, université Paris Nanterre

Eric Charmes, directeur de thèse, directeur de recherche, université de Lyon

Anaïck Purenne, chargée de recherche, université de Lyon

Mirna Safi, rapporteure, directrice de recherche, Sciences Po

Stéphane Tonnelat, chargé de recherche, CNRS, université Paris Nanterre

Remerciements

Je remercie en premier lieu mon directeur de thèse Éric Charmes. Merci pour ta présence, pour ton soutien infaillible, ta patience et pour avoir fait de ton mieux pour me faire progresser. Ta grande disponibilité et ton bel investissement dans l'accompagnement des doctorants auront été pour moi essentiels tout au long de cette aventure. Les échanges que nous avons eus au-delà du travail de thèse, des questions d'égalité hommes-femmes au rôle de la recherche en passant par la politique ont également été d'une grande richesse.

Je remercie l'ensemble des membres du jury pour avoir accepté d'évaluer ce mémoire et de participer à la soutenance.

Je remercie l'ENTPE pour les conditions matérielles mises à disposition des doctorants qui offrent un cadre de travail propice et confortable.

Je remercie tout particulièrement les adolescents qui ont accepté de participer à l'enquête. Les rencontres ont été riches, parfois drôles, parfois touchantes, votre énergie et votre volonté ont été précieuses. Je remercie également les professionnels des lycéens Robert Doisneau et Juliette Récamier qui m'ont fait confiance et ouvert les portes de leurs établissements. Je remercie spécifiquement Mr Rosier et Mr Dramisino pour leur disponibilité et leur engagement.

J'adresse un remerciement aux adolescents de PoliCité pour leur dynamisme, leur engagement, leur authenticité et leur ambition. Vous rencontrer aura été un véritable moteur pour moi. Je remercie également Samia pour sa confiance et son investissement toujours inspirant.

Je remercie Julianne Boudreau pour son accueil au Centre Urbanisation Culture Société à l'INRS à Montréal. Ce stage de recherche outre atlantique aura été une belle expérience.

Un grand merci à tous les membres de RIVES pour avoir rendu ces quatre années plus conviviales et plus riches : Anaïk Purenne, Claudine Desforges, Emmanuel Martinais, Eric Charmes, Fabrice Bardet, Fatiha Belmessous, François Duchêne, Françoise Lafaye, Laurette Wittner, Patrick Gimenez, Philippe Genestier et Thierry Coanus.

Anaïk merci de m'avoir embarquée dans l'aventure de PoliCité et des entretiens Jacques Cartier, grâce à toi j'ai découvert une autre approche des sciences sociales et ainsi fait de belles expériences. Emmanuel, merci pour ton amitié, ton soutien et tes encouragements. Merci également de m'avoir entraînée dans le cours de « Fabrique de la Participation Citoyenne » et les projets associés. Fabrice merci pour ta courtoisie et ta manière de toujours mettre l'accent sur le positif. François, merci pour ta bienveillance et ta sensibilité ; ton engagement dans le collectif est toujours précieux et inspirant. Françoise, merci pour les échanges que nous avons eus, pour tous tes conseils et pour m'avoir permis de participer aux rencontres CNRS « Jeunes et citoyens ». Patrick merci pour ton amitié, ton travail logistique et pour avoir exacerbé ma fibre féministe. Philippe merci pour les échanges que nous avons

eus et pour vos conseils. Thierry, merci pour toutes les discussions autour du déjeuner et les références culturelles apportées. Je remercie également Hélène Balazard pour ses conseils et son partage d'expériences.

Je remercie les doctorants et post-doctorants rencontrés au fil de ces quatre années dont certains sont devenus de véritables amis: Felix et Robin pour leur accueil au début de l'aventure. Yannick pour ta gentillesse et pour ton parcours, exemplaire à mes yeux. Arie pour les rires, le bureau partagé et surtout ta bonne humeur ! Maryame merci pour tous ces goûters partagés (et ceux à venir), pour ton soutien et tes encouragements. Nicole pour tes rires communicatifs, pour ton aide précieuse dans les moments les plus compliqués et surtout pour toutes les soirées ! Merci également à Joseph, Élodie et Delphine pour les moments conviviaux à expérimenter de nouvelles blagues. Merci également à Fanny pour ton amitié, ta patience et nos rencontres improbables ! Merci à Antoine pour m'avoir permise de travailler avec lui sur l'enquête PDU au lycée Doisneau. Enfin merci à Etienne, Thibaud, Dounia, Camille, Huana, Nabil, Yasser, Victor et Alex pour toutes les discussions partagées autour d'un verre.

Je remercie chaudement tous mes relecteurs : Anaïk, Aurélien, Emmanuel, François, Ghislaine, Hélène, Thierry et bien sûr Éric.

Je remercie également tous mes amis qui, chacun à leur manière, m'ont apporté beaucoup de soutien et de réconfort. Leïla qui me connaît si bien et qui a l'art de s'embarquer dans des histoires improbables ! Fleur, pour toutes tes blagues et ces fous-rires partagés ! Laurent et Pierre-Antoine pour m'avoir soutenue en toutes circonstances, pour être aussi patients et à l'écoute ! Hélène pour ton énergie et ton engagement, pour toutes tes « anecdotes » qui me font me sentir moins seule, pour les chouettes voyages des dernières années pour tous ceux à venir et pour le Brunello qui nous attend ! Aliénor pour ta présence, ta confiance et tous les bons moments passés ensemble : des premières soirées lyonnaises à la coloc' en passant par Barcelone et l'Andalousie ! Perrine pour ton écoute et ton honnêteté. Merci à tous les Lyonnais (et associés) pour les agréables moments passés : Benoit, Célénie, Jean-Nicolas, Johan, Léa, Léah, Magali, Manon, Pauline, Pedro, Sabine, Steph. Un merci tout particulier à Gaspard dont les sourires permettent toujours de retrouver le moral!

Je remercie ma famille pour la stabilité qu'elle m'a toujours offerte. Ma grand-mère pour son attention et toutes ses leçons de vie glissées au fils des phrases les plus anodines. Marie pour ta présence et ton accueil inconditionnel. Mes oncles et tantes et toute la « tribu » : Aurélien, Alexine, Amandine, Louloute, Kevin, Romain, Floriane, Flavie, Corentin, Clarisse, Justine, Sébastien, Adrien et Julien. Je remercie plus particulièrement Merveille pour tous nos échanges épistolaires. Je remercie également Lionel de faire en sorte que la maison soit toujours aussi accueillante et pour tous les bons moments passés ensemble.

Je remercie Sylvie et Patrick pour avoir été aussi accueillants et chaleureux et pour m'avoir permis de m'évader. Rien de tel qu'une tranchée ou des balades à ski pour déconnecter de la thèse !

Je remercie mon grand frère, dont le coup de téléphone il y a 10 ans a changé tant de choses ! Merci d'être aussi présent. Merci à Elise, Ewan, Agathe et Owen pour tous les bons moments partagés, en espérant qui puissent maintenant être plus nombreux !

Je remercie ma maman pour tout qu'elle fait pour moi, pour ton soutien de mon premier jour d'école à tous les suivants et pour tout « le reste ».

Enfin, je remercie Aurélien pour ton précieux soutien jour après jour, pour ta patience, pour les footings défouloirs, les randonnées nocturnes, les petits plats réconfortants, pour tes bras protecteurs et surtout pour la famille que nous sommes devenus. Aucun mot ne suffira à exprimer ma gratitude.

Ce travail a comporté un stage de recherche à Montréal soutenu par la Région Rhône Alpes dans le cadre du programme Explora Doc 2015.

Crédits photographiques : Sauf mention contraire, les photographies illustrant ce manuscrit sont de l'auteur. Elles ne peuvent être reproduites qu'en précisant la source et le nom de l'auteur dans le cadre d'une utilisation à but non lucratif. En particulier, toute utilisation à des fins commerciales, médiatiques ou publicitaires est exclue sans autorisation préalable écrite de l'auteur.

« Le grand maître Soulaymann a oublié. Il a oublié d'où il venait, il a oublié les siens, il a oublié la douleur des siens, il a oublié les amis avec lesquels il a grandi et dont le destin peut être de mourir asphyxié dans un commissariat de police ou violé par une matraque sur la place publique ! Il se présente à vous, tentant de vous faire croire qu'il suffit de l'observer pour conclure que l'ascension sociale est possible. Il cherche ainsi à vous faire oublier, à vous aussi. Il cherche à vous faire oublier qu'il compte encore, malheureusement, parmi les exceptions. Il a eu la possibilité d'accéder à une école d'avocat réputée. La nôtre. Mais s'il n'avait pas eu le regard concentré sur son propre nombril, il lui aurait suffi de regarder autour de lui pour constater qu'il est quasiment le seul jeune issu de banlieue à avoir intégré cette école et de manière plus flagrante encore, le seul Noir. Mais à force d'efforts d'intégration, le grand maître Soulaymann a certainement oublié qu'il était noir. Il est ce que les siens appellent un "Bounty", noir à l'extérieur et blanc à l'intérieur. Pour un jeune de banlieue qui réussit à intégrer une école telle que la nôtre ! Combien frappent à la porte sans que jamais la porte ne s'entrouvre ? Combien parviennent même jusqu'à la porte ? »

Kery James, *A VIF*, Actes Sud, 2017, p.15

Sommaire général

INTRODUCTION GENERALE	11
CHAPITRE I ENQUÊTER AUPRES DES LYCÉENS DE QUARTIERS POPULAIRES	29
Introduction	30
1. DE VAULX-EN-VELIN AU LYCÉE ROBERT DOISNEAU	31
2. L'ENQUÊTE DE TERRAIN : D'UN MONDE À L'AUTRE	53
3. L'EXPÉRIENCE DU DÉCENTREMENT : LE PROJET DE RECHERCHE-ACTION POLICITÉ	63
Conclusion.....	69
Chapitre II DES JEUNES DE QUARTIERS POPULAIRES « GHETTOÏSÉS » ?.....	70
Introduction	71
1. DE LA SÉGRÉGATION URBAINE À LA « GHETTOÏSATION ».....	72
2. LES CONSÉQUENCES URBAINES ET SOCIALES DE LA SÉGRÉGATION	81
3. LA SÉGRÉGATION URBAINE VUE PAR LES LYCÉENS DE VAULX-EN-VELIN	92
Conclusion.....	101
Chapitre III DES « FROMS » AUX « RACAILLES » : UN MONDE SOCIAL POLARISÉ	102
Introduction	103
1. UN RETOURNEMENT DU STIGMATE CONTRE LES « FROMS »	104
2. UN DÉTOURNEMENT DU STIGMATE ENVERS LES « RACAILLES »	135
Conclusion.....	160
Chapitre IV LE LYCÉE COMME MICROCOSME SOCIAL : L'EXPÉRIENCE DE L'ALTÉRITÉ À DOMICILE.....	162
Introduction	163
1. LE LYCÉE : UN ESPACE DE CONTACT, MALGRÉ LA SÉGRÉGATION ?.....	165
2. LES OPTIONS RARES À DOISNEAU : UNE ALTERITÉ FORTE	173
3. LES RAPPORTS DE GENRE : ENTRE DOMINATION MASCULINE ET DOMINATION SOCIALE 195	
Conclusion.....	211

Chapitre V DU QUARTIER AU CENTRE-VILLE : UN CONTINUUM DE PRATIQUES	212
Introduction	213
1. LES LYCÉENS DANS LA VILLE : DES PRATIQUES URBAINES INDUITES PAR LE LYCÉE ...	214
2. LES ACTIVITES EXTRA-SCOLAIRES REVELATRICES DE LA DIMENSION GENREE DES PRATIQUES URBAINES	227
3. DE LA DÉCOUVERTE À LA ROUTINISATION : LA CONQUÊTE DE LYON	245
4. LE CENTRE-VILLE DE LYON : UNE ACCESSIBILITÉ CONDITIONNÉE PAR L’OFFRE COMMERCIALE ET LA MORPHOLOGIE URBAINE	255
Conclusion.....	286
Chapitre VI LE CENTRE-VILLE DE LYON : UNE EXPÉRIENCE DE L’INDIFFÉRENCE LIMITÉE	287
Introduction	288
1. L’AIR DE LA VILLE REND LIBRE ET ANONYME : LA RECHERCHE DU DÉPAYSEMENT SOCIAL	290
2. UNE EXPÉRIENCE DE L’INDIFFÉRENCE CONDITIONNÉE PAR L’ADOPTION DES NORMES DOMINANTES.....	300
Conclusion.....	324
Conclusion générale	326
Bibliographie	338
Annexes.....	373
Liste des clichés	396
Liste des encadrés	397
Liste des figures	397
Liste des tableaux	397
Table des matières	398

INTRODUCTION GENERALE

« Ils restent à Vaulx. Et ils ont ce qu'ils entendent à Vaulx. Donc je veux dire, ils ne sortent pas, sauf ceux qui font l'option théâtre, ceux qui ont ce genre de choses, le cirque, ça n'a rien à voir. Donc c'est pour ça qu'on est contents d'avoir le foot, le cirque, et tout ça, parce que ça permet d'avoir cette mixité. Mais bon ceux qui ne font ni théâtre, ni cirque, ni foot, je veux dire, eux ils ne sortent pas. [...] On discute avec les élèves. Il y a une élève de terminale L. Je ne sais pas si elle a été interviewée, qui ne savait pas que la Saône passait à Lyon. »

Membre de l'équipe administrative du lycée de Vaulx-en-Velin

Ces propos reprennent l'idée couramment véhiculée dans les médias que les quartiers de grands ensembles, qui cumulent les difficultés socio-économiques, sont des lieux d'enfermement social. Le manque de ressources financières ne permet pas aux populations de quitter leur quartier si elles le souhaitent et les rend ainsi captives de leur lieu de vie. Cela se double de l'idée d'un immobilisme quotidien important (Lapeyronnie, 2008). Le périphérique qui cerce les grandes villes semble alors constituer une frontière physique et symbolique quasiment infranchissable (Truong, 2012).

Le « ghetto » comme lieu d'enfermement social

Ce phénomène apparaît comme d'autant plus problématique que les villes sont considérées comme un environnement propice au brassage social grâce à la concentration de populations appartenant à différents groupes sociaux (Charmes & al., 2013). Or, les travaux de recherche en sociologie, géographie et études urbaines des dernières décennies s'accordent pour beaucoup à dire que la distance sociale entre ces groupes augmente (Donzelot, 2004 ; Paugam, 2009; Maurin, 2004). Cet éloignement est étroitement lié à leur répartition dans l'espace urbain. Pour Donzelot, la relégation spatiale des groupes sociaux défavorisés dans les quartiers de grands ensembles a été engendrée par la conjoncture économique. Actuellement, cette distance spatiale tend à accentuer la distance sociale. Les récentes évolutions du marché du travail, avec l'augmentation des emplois tertiaires, n'ont pas été suivies d'une redistribution spatiale des populations. Ainsi, la relégation spatiale engendre une distance spatiale et sociale à l'emploi. Cela a pour conséquence de renforcer l'isolement des populations reléguées. La relégation va ainsi de pair avec un entre-soi contraint, une très faible mobilité des habitants ainsi qu'une forte insécurité sur les espaces publics (Donzelot, 2004).

L'accentuation des processus de relégation et de ségrégation spatiale et sociale au cours de ces dernières décennies est un constat partagé dans la sphère scientifique (Avenel, 2009). Les travaux de Didier Lapeyronnie ont cependant engendré des débats quant à la pertinence du terme « ghettoïsation » qu'il choisit pour décrire les évolutions récentes des quartiers populaires. Nous reviendrons dans le deuxième chapitre sur cet aspect. Notons toutefois dès à présent que les analyses qu'il a menées ne prennent pas en compte les pratiques urbaines des populations considérées. En effet, à l'instar de nombreux travaux portant sur la ségrégation urbaine et la mixité sociale, l'expérience de l'entre-soi n'est traitée qu'au regard de la diversité des groupes sociaux au sein d'un espace résidentiel donné. Les mobilités quotidiennes et les mobilités résidentielles sont peu prises en compte.

« Le ghetto repose sur une déconnexion fortement marquée avec le reste de la ville : personne ne s'y rend et très souvent la seule connaissance que les autres habitants en ont se fait à travers les faits divers et les reportages publiés par la presse. La population du ghetto est ainsi isolée par la ségrégation urbaine, et tend à se comporter, collectivement, comme une population isolée » (Lapeyronnie, 2008 : 138)

Lapeyronnie nuancera ces propos par la suite, rappelant la diversité des modes de vie et de faire des habitants des quartiers en proie au processus de « ghettoïsation ». L'expérience urbaine et sociale que constitue la mobilité quotidienne est succinctement évoquée à travers le handicap qu'engendre une certaine forme de rejet social dont sont l'objet les habitants du « ghetto ». Les déplacements hors des quartiers résidentiels seraient vécus comme l'expérience directe de la méfiance d'autrui et plus largement de la stigmatisation et du racisme. Cependant, la mobilité hors du quartier n'est pas étudiée en tant que telle, elle constitue davantage un détour pour évoquer ce rejet (Lapeyronnie, 2008). À la lecture de l'ouvrage, l'interrogation demeure donc quant aux rapports à l'ensemble de l'agglomération des habitants du quartier : la relégation engendre-t-elle une rupture totale avec le reste de l'agglomération, et ce même dans les déplacements quotidiens ? Si l'ouvrage, déjà riche, ne peut tout aborder, la question mérite d'être posée puisque la mobilité est un thème central dans l'analyse des processus de ségrégation spatiale (Oppenchain, 2015). Ces derniers sont des mécanismes dynamiques dont les causes peuvent être multiples. En particulier, un taux relativement constant de pauvreté dans une commune peut s'expliquer par un renouvellement important de la population (Gilbert, 2011).

« Autrement dit, la ségrégation n'est pas le produit d'une société figée. Elle se construit au contraire dans les échelles de la mobilité sociale et spatiale, et dans la réalité d'une dynamique d'intégration à l'œuvre pour une partie de la population, fort hétérogène comme on le sait. Contrairement à l'image courante, il existe dans les quartiers une diversité de trajectoires de réussite « banale », et qui sont d'ailleurs exemplaires par leur banalité. » (Avenel, 2009 :44)

La nécessité de prendre en compte les mobilités, et les expériences sociales qu'elles sont susceptibles d'engendrer dans l'analyse du rapport au monde, constitue le point de départ de nos travaux de recherche.

Les pratiques urbaines dans le rapport au « ghetto »

Les mobilités spatiales et résidentielles sont considérées comme indispensables à « l'intégration sociale et à l'autonomie individuelle » (Bacqué & Fol, 2007 ; Rousseau, 2008). Toutefois, cette mobilité n'est pas accessible à tous les individus de la même manière. Les classes populaires ont un potentiel de mobilité plus faible que les classes moyennes et supérieures. Le développement de ce potentiel, que Kaufmann désigne par le terme « motilité », est au cœur des politiques publiques françaises (Kaufmann, 2008). Dans un article portant sur l'injonction à la mobilité contemporaine, Bacqué et Fol interrogent le postulat qui précède les politiques publiques françaises de promotion de la mobilité. Ce postulat stipule que « la concentration de la pauvreté dans des territoires ségrégués est problématique en ce qu'elle engendre un processus d'isolement spatial et social qui renforce les difficultés d'accès à l'emploi et les formes de dépendance sociale. » (Bacqué & Fol, 2007 :3). La politique de la ville a pour ambition de désenclaver les quartiers les plus populaires à travers des modes de promotion de la mobilité spatiale ainsi que de la mobilité résidentielle. L'enjeu de la mobilité spatiale, dont l'accroissement permettrait un meilleur accès aux bassins d'emplois, se concrétise par des politiques de développement de l'accessibilité (notamment en transports en commun) des quartiers périphériques afin d'encourager les déplacements des ménages défavorisés. Ces politiques sont considérées par les pouvoirs publics comme un moyen de lutter contre la relégation spatiale. Cette dimension territoriale des politiques publiques trouve son paroxysme dans les politiques promouvant la mixité sociale. Les politiques de mobilité résidentielle ont également une dimension individuelle. Les ménages sont encouragés à déménager vers d'autres espaces urbains afin de se soustraire à la « culture de la pauvreté » qui est associée aux quartiers populaires (Authier, 2008). La dimension politique de la question des pratiques de mobilité des populations ségréguées rend l'étude de leurs pratiques urbaines d'autant plus intéressante.

À ce jour, divers travaux ont mis en lumière des pratiques urbaines des habitants hors de leur quartier ségrégué. Dès les années 1990, Laurence Roulleau-Berger questionne les conséquences de la circulation des jeunes entre les banlieues et le centre-ville de Lyon (Roulleau-Berger, 1991). Catherine Foret et Pascal Bavoux analysent pour leur part les expériences vécues par les adolescents des périphéries lyonnaises au sein d'une artère commerciale du centre-ville lyonnais, la rue de la République. (Bavoux & Foret, 1990). Michel Kokoreff met en avant le caractère structurant des pratiques urbaines pour les adolescents des périphéries populaires (Kokoreff, 1994). Plus récemment, Fabien Truong interroge les pratiques urbaines des lycéens de Seine-Saint-Denis au sein de la métropole parisienne (Truong, 2012). Nicolas Oppenchaim quant à lui constitue une typologie des divers déplacements quotidiens d'adolescents de zones urbaines sensibles franciliennes (Oppenchaim, 2016). Enfin, la revue *Les Annales de la recherche urbaine* consacre un numéro à « La ville des enfants et des adolescents » au sein duquel Isabelle Danic, Jean-Yves Authier, Virginie Bathelier, Sonia Lehman-Frishi, Joël Zaffran, Elsa Ramos et François de Singly analysent les mobilités urbaines des adolescents issus de différents environnements urbains. Ces divers travaux attestent de l'existence des pratiques de mobilité dans les quartiers ségrégués, notamment chez les adolescents. Ainsi bien que les espaces les plus relégués des villes sont souvent synonymes de faible mobilité des habitants qui y séjournent, l'ancrage résidentiel n'est pas exclusif. Oppenchaim rappelle à partir des travaux de l'École de Chicago que :

« La mobilité quotidienne permet donc de mettre en contact des personnes issues d'univers hétérogènes. Elle n'abolit pas les distances sociales, mais si les interactions auxquelles elle donne lieu sont d'une autre nature que dans le quartier de résidence ou la sphère familiale, elles n'en sont pas moins socialisantes. » (Oppenchaim, 2016 : 15)

En effet, habiter dans un quartier et se rendre tous les jours dans un tout autre quartier pour y travailler a de grande chance de constituer une expérience urbaine (spatiale mais surtout sociale) très différente que le fait d'habiter dans ce même quartier sans en sortir. De même, habiter ponctuellement dans un espace n'engendre pas la même expérience qu'habiter toute sa vie dans ce quartier.

Au cœur de ce paysage scientifique, ce sont les pratiques urbaines des lycéens de quartiers populaires et plus largement leurs rapports à la ville qui ont attiré notre attention. Cette question est à la croisée de différents enjeux sociaux, urbains et politiques. Afin d'interroger le rapport à la ville de ce groupe spécifique d'individus, dont une des caractéristiques est de vivre dans des territoires ségrégués, la focale a été placée sur l'altérité vécue lors des pratiques urbaines. Le quotidien de tout individu s'inscrit dans un espace dont le périmètre est structuré par le logement, le lieu de travail ou de scolarisation ainsi que par les divers

lieux supports de leurs activités. La dimension de cet espace varie d'un individu à l'autre. L'augmentation conséquente des mobilités et la diminution des temps de parcours ces dernières décennies ont engendré un élargissement subséquent des espaces parcourus chez une partie de la population. Les individus sont en mesure de traverser quotidiennement divers espaces urbains et ruraux et, de fait, d'être en contact avec une grande diversité de groupes sociaux. Cette diversité est relative aux espaces parcourus puisque la répartition des populations n'est pas homogène sur le territoire. Un individu dont les déplacements s'effectuent dans un espace restreint peut être exposé quotidiennement à une grande diversité sociale si ce lieu est fréquenté par divers groupes sociaux¹. À l'inverse des déplacements importants n'engendrent qu'une faible expérience de la diversité sociale s'ils sont effectués dans des espaces socialement homogènes.

Les expériences dans le quartier au-delà du « ghetto »

Les pratiques urbaines auxquelles nous nous intéressons prennent place dans les espaces publics urbains. Le concept d'espace public étant polysémique, il convient dès à présent d'en préciser le sens.

En sciences sociales, la question des espaces publics urbains apparaît en même temps que ceux-ci sont soupçonnés de disparaître. Le développement de l'urbanisme fonctionnaliste engendre des critiques croissantes quant à la fin des espaces publics. Des auteurs tels que Richard Sennett ou encore Jane Jacobs défendent la ville traditionnelle au regard de l'urbanisme « moderne » considéré comme néfaste au lien social puisque le nouveau modèle urbain ne permet plus à la rue d'être le théâtre d'interactions sociales mixtes (Jacobs, 1992 [1961] ; Sennett, 1995). Le concept d'espace public, dont le terme apparaît pour la première fois en France dans les années 1970, recouvre des réalités complexes et différentes. D'une part, l'espace public a une dimension immatérielle notamment avec la « sphère publique de discussion » définie par Jürgen Habermas, d'autre part, il désigne une réalité matérielle décrite par l'École de Chicago (Grafmeyer & Joseph, 2009 [1979] ; Habermas, 1988). C'est à la dimension sociologique de l'espace public matériel que nous nous intéressons ici.

Dans sa dimension matérielle, l'espace public fait référence à l'ensemble des surfaces urbaines appartenant au domaine public (c'est-à-dire aux collectivités ou à l'État) et accessible à tous. L'intérêt de ce concept réside dans le lien entre le spatial et le social dont l'urbanité est l'aboutissement et dont les espaces publics seraient les supports. Sans que l'espace public ne soit conceptualisé en tant que tel, ses spécificités ont déjà été mises en avant par les chercheurs de l'École de Chicago pour qui la ville constitue une expérience particulière (Grafmeyer & Joseph, 2009 [1979]). Les espaces publics sont ainsi caractérisés par l'hétérogénéité des groupes sociaux en présence. Cette coprésence engendre des effets

¹ Cette diversité est appréhendée aussi bien en termes de classes sociale, d'origines ethno-raciales, d'origines culturelles, etc.

sociaux propres au phénomène urbain. Dans cette approche, les espaces publics sont caractérisés par leur accessibilité.

L'accessibilité des espaces publics est une caractéristique fondamentale qui permet l'établissement d'une foule urbaine où l'anonymat prévaut entre les individus en présence. Pour l'anthropologue Colette Pétonnet, l'anonymat constitue une « pellicule protectrice » nécessaire à la coprésence des individus. Cet anonymat est constitutif d'une certaine liberté puisque c'est le « *confort de l'incognito qui évite les comptes à rendre* » (Pétonnet, 1994 : 18). Cette approche positive de la ville considère cette dernière comme libératrice des structures communautaires, notamment rurales. Toutefois, cet anonymat est également vecteur d'une certaine insécurité à l'origine d'une critique morale. Pour cette dernière, la ville est considérée comme un lieu de dépravation (Pétonnet, 1994).

La caractérisation par les sciences sociales des différents espaces urbains renvoie à la dialectique entre communauté (rurale) et société (urbaine). Les espaces publics incarnent la société où l'égalité entre les citoyens prévaut au-delà de leurs différences. Les espaces publics s'opposent aux espaces communautaires par la mise entre parenthèses des appartenances qu'ils permettent. Ceci se fait toutefois au prix de l'anonymat. À l'inverse, dans les espaces communautaires, l'interconnaissance renvoie à une chaîne de liens à la communauté et fait obstacle à l'expérience d'une véritable différence (Charmes, 2006). Ainsi, pour Georg Simmel repris par Nicolas Bernard, l'expérience de la différence participe de la culture de la ville qui « *tourne autour de l'expérience que l'on pouvait y faire de la différence hors du territoire familial, dans la rue.* » (Bernard, 2007 : 54). Dans la lignée de cette pensée, les espaces publics urbains sont aujourd'hui considérés comme des lieux de l'apprentissage de l'altérité. À ce propos, Cynthia Ghorra-Gobin écrit : « *Cette capacité d'apprentissage de l'autre et de ce qui n'est pas soi provient essentiellement de la puissance de l'anonymat que peuvent offrir les espaces publics* » (Ghorra-Gobin, 2001 : 13).

L'espace apparaît alors comme le terrain de relations potentielles. L'idée proposée par Henri Lefèbre que « *les rapports sociaux, abstraction concrète, n'ont d'existence réelle que dans et par l'espace* » permet de mettre en évidence le lien étroit qui existe entre espace et lien social (Bernard, 2007). Dans cette optique, l'espace public revêt une importance particulière pour le « vivre ensemble » et pour le lien social en général. Ce rôle de l'espace public comme générateur de lien social est parfois contesté en ce que les interactions sont superficielles. Cependant, des auteurs comme Pascal Bavoux et Catherine Foret considèrent que la *fugacité* des interactions est compensée par leur *répétitivité* (Bavoux & al., 1990). Dans ce cadre, l'espace est à la fois acteur et support des relations sociales, du moins celles qui peuvent s'établir hors de la sphère strictement privée.

Toutefois, l'anonymat décrit ici comme étant au cœur du concept sociologique d'espace public urbain ne prévaut pas au sein de tous les espaces considérés juridiquement comme publics. Différents régimes de sociabilités peuvent s'établir et les règles d'usages peuvent varier. L'opposition fondamentale entre espace public et espace privé se décline en termes

d'accessibilité, mais également en termes de règle d'usage. Ainsi, pour Neil Smith et Setha Low, « *public space is traditionally differentiated from private space in terms of the rules of access, the source and nature of control over entry to a space, individual and collective behavior sanctioned in specific spaces, and rules of use.* » (Low & Smith, 2005 :4).

Parmi les espaces juridiquement publics, deux régimes de sociabilités ont été caractérisés en sociologie urbaine, cette dichotomie est notamment présente dans les travaux d'Isaac Joseph et de Lyn Lofland (Lofland, 1998 ; Joseph, 1984). Ces régimes reprennent l'opposition entre communauté et société : sur les espaces publics, l'anonymat prévaut, tandis que les espaces communautaires sont caractérisés par le régime de familiarité et d'interconnaissance entre les individus (Lofland, 1998 ; Charmes, 2006). Lyn Lofland présente trois régimes de sociabilité urbain : le régime privé (qui s'établit entre personnes intimes), le régime de quartier (régime d'interconnaissance) et le régime public (Lofland, 1998 ; Tonnelat, 2016). Ces différents régimes sont caractérisés par les relations entre individus et à ce titre, ils ne sont pas spécifiquement spatialisés. Ainsi, un régime privé peut très bien s'établir dans un groupe d'individus (qui se connaissent) sur un espace public urbain (au sens juridique). « *En réalité l'espace public ne constitue qu'une petite partie des espaces urbains. Marqué par l'anonymat, il se retrouve le plus souvent aux frontières des quartiers ou dans les espaces de grande circulation.* » (Tonnelat, 2016 : 2). Cette acception sociologique réduite des espaces publics amène Lyn Lofland à considérer les espaces où s'établit le régime de quartier comme exempt de l'expérience de l'altérité.

Rappelons ici que cette opposition entre espaces publics et espaces communautaires est remise en cause par certains chercheurs, qui voient dans les espaces publics dits « communautaires » ce qui relève de l'image idéalisée du village. Selon eux, les régimes d'interactions qui s'y développent dépassent le cadre de la familiarité. En effet, si l'anonymat peut être moindre dans ces espaces, il n'est pas nul pour autant et « *les frottements entre les différents groupes d'usagers de l'espace mettent à l'épreuve les fondements civils de l'ordre social* » (Charmes, 2006 : 84). De fait, pour ces auteurs, la coprésence avec autrui, avec l'étranger tel que le définit Simmel, est également une expérience faite par les habitants dans leurs quartiers de résidences (Charmes, 2006).

Nous nous plaçons ici dans la continuité de la perspective défendue par Éric Charmes. Nous formulons ainsi l'hypothèse que l'expérience de l'altérité faite dans les quartiers populaires défavorisés n'est pas nulle et ne peut être exclusivement réduite à l'expérience de l'entre-soi social. La diversité des trajectoires et des expériences vécues au sein de ces quartiers demande de reconsidérer les expériences sociales qui peuvent y être faites. Selon l'échelle d'observation, une commune peut être considérée comme une commune périphérique ségréguée relativement à une agglomération ou bien comme une mosaïque de quartiers hétérogènes, c'est notamment le cas pour Vaulx-en-Velin, commune périphérique de la métropole lyonnaise qui sera au cœur de notre étude. Cela nous amène à considérer les pratiques urbaines effectuées au sein de la commune résidentielle comme potentiellement porteuses d'expériences sociales diverses. Pour ce faire, il paraît nécessaire de dépasser le

positionnement dichotomique qui sous-tend les travaux sur les pratiques urbaines et qui considèrent les espaces publics des espaces résidentiels ségrégués comme des espaces communautaires et les espaces de centre-ville comme des espaces publics.

Encadré 1. Le concept d'altérité

Tout au long de nos travaux, l'expérience de la diversité des individus et des groupes sociaux sera appréhendée à l'aide du concept d'altérité. Pour reprendre les termes du *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, l'altérité désigne « *la condition de l'autre au regard de soi* » (Levy & Lussault, 2003). La reconnaissance de l'autre dans sa différence et le processus qui amène à cet état de fait sont regroupés sous la vaste notion d'altérité. Il s'agit avant tout de saisir en quoi l'« autre » est différent de soi, ces critères pouvant être divers. Dans la perspective proposée par Denise Jodelet :

« parler d'altérité concerne une caractéristique affectée à un personnage social (individu ou groupe) et permet donc de centrer l'attention sur une étude des processus de cette affectation et du produit qui en résulte, en prenant en considération les contextes de son déploiement, les acteurs et les types d'interaction ou d'interdépendance mise en jeu. » (Jodelet, 2005 : 9)

Le processus de mise en altérité se développe autour d'une différence et est socialement construit. Cette différence est construite vis-à-vis de soi, de fait, l'altérité est fortement liée à la question de l'identité, elle se constitue en opposition à soi : est autre ce qui est différent de soi, ce qui n'est pas soi. Enfin, la mise en altérité s'établit selon divers gradients entre deux pôles : l'autre peut être reconnu dans une certaine proximité ou à l'inverse dans une extériorité totale. La considération de l'autre par rapport à soi-même permet également le positionnement de soi par rapport à l'autre et vient renforcer la construction identitaire de soi.

Enfin, à travers ces différents aspects, les enjeux que représentent les espaces publics urbains émergeront. En effet, au vu des pratiques urbaines des lycéens, ce sont avant tout les expériences de l'altérité vécues au sein de ces espaces que nous étudierons. Cela nous amènera à mettre en lumière les enjeux contemporains des espaces publics urbains dans une société où les normes dominantes et des représentations sont appréciées par les médias et sont largement diffusées.

Etre jeune en banlieue

Au regard des travaux sur les adolescents des quartiers populaires défavorisés issus du travail de recherche de master, nous avons ciblé l'enquête de terrain sur des adolescents de Vaulx-en-Velin, mais qui ne sont pas des « jeunes de banlieue » tels que le stéréotype médiatique l'entend². Par-là, il s'agissait de s'intéresser à ces adolescents sans mobiliser le prisme de la délinquance ou de la déviance. Au contraire, l'intérêt portait sur cette majorité d'adolescents des communes populaires de périphérie qui a une très faible visibilité médiatique. Ce travail de recherche ne porte donc pas sur les « jeunes de banlieue », mais sur des jeunes qui habitent et/ou sont scolarisés dans ces communes périphériques populaires. Il ne s'agit pas de se focaliser sur les jeunes marginaux de ces espaces urbains, ces « galériens » qui ont fait l'objet de nombreux travaux scientifiques tels que ceux de François Dubet ou Michel Kokoreff pour ne citer qu'eux (Dubet, 1987 ; Dubet et Lapeyronnie, 1992). Un des enjeux du travail de doctorat a donc été de sortir du cadre d'analyse lié à la catégorie socialement construite du « jeune de banlieue ».

Pour autant, les études sur les « jeunes de banlieue » sont nombreuses et constituent un cadre théorique qui a fortement alimenté notre culture scientifique. Elles décrivent un univers culturel juvénile propre à ces quartiers. Nous sommes partie de l'hypothèse que les lycéens auxquels nous souhaitons nous intéresser pouvaient y adhérer à des degrés divers, mais qu'ils pouvaient aussi ne pas faire sens sur notre terrain d'étude. En particulier, les travaux de Lepoutre, Lapeyronnie, Beaud, Truong et Oppenchain ont constitué pour nous des références. Nous proposons de présenter brièvement quelques-uns de ces travaux puisque leurs analyses permettent de structurer le paysage scientifique dans lequel nous nous inscrivons.

David Lepoutre a constitué une étude majeure sur la sous-culture des rues de ce qu'il appelle la « jeunesse de banlieue ». La question de la violence, physique et verbale est au cœur de ses travaux, toutefois, le parti pris du sociologue a été de ne pas s'inscrire dans le champ de la déviance. L'auteur part de l'idée que les grands ensembles de banlieue constituent un cadre socio-urbain (Lepoutre, 2001).

« La pertinence sociale de l'espace du grand ensemble, liée à la force de l'attachement résidentiel, la spécificité des relations d'interethnicité, la densité des réseaux d'interconnaissance, ainsi que les formes particulières d'agrégation juvénile constituent ainsi le cadre général d'une sociabilité adolescente qui tire sa spécificité du contexte urbanistique, social, ethnique et démographique du grand ensemble de banlieue » (Lepoutre, 2001 :27).

² Nous détaillerons davantage ce stéréotype ainsi que les enjeux dont il est porteur dans le chapitre II.

Lepoutre définit une sous-culture adolescente spécifique aux grands ensembles, qui au-delà des modes spécifiques de sociabilité, se caractérise par un langage et des interactions verbales spécifiques ainsi que des échanges de violences physiques. Un « système de valeurs centré sur l'honneur » alimente cette culture des rues. La catégorie d'analyse mobilisée par l'auteur est caractérisée par l'environnement urbain des jeunes, les grands ensembles de banlieue, et une tranche d'âge, celle des collégiens. Tous les adolescents de la tranche d'âge considérée n'adhèrent cependant pas à la sous-culture des rues. Deux autres figures d'adolescents sont identifiées et constituent des « pôles » de part et d'autre de l'axe des positions constitué par la culture des rues (Lepoutre, 2001 : 143). D'un côté ceux que les adolescents appellent les « bouffons » ne participent pas à la culture des rues et restent à l'écart des groupes de pairs qui y adhèrent. Ces « bouffons » sont le plus souvent des élèves qui ont un bon niveau scolaire et un très faible ancrage au sein des espaces publics urbains des grands ensembles. L'auteur précise que les « bouffons » sont souvent méprisés par les jeunes participants à la sous-culture des rues, cette dernière constituant le système de normes légitimes pour cette tranche d'âge au sein des grands ensembles (Lepoutre, 2001). De l'autre côté, les « cailleras » adhèrent à la sous culture des rues, mais ont des pratiques délinquantes. Par ailleurs, si ce sont généralement des garçons qui sont évoqués dans l'enquête, les filles participent également à la culture des rues, mais dans un degré moindre puisqu'elles sont moins présentes au sein des espaces publics (Lepoutre, 2001).

Enfin, Lepoutre émet l'hypothèse qu'à l'issue du collège, la majorité des adolescents abandonnent progressivement cette sous-culture et adoptent des sociabilités similaires à ceux des groupes dominants. Une minorité d'adolescents cependant, perpétuent leur adhésion et tendent vers les sous-cultures délinquantes. L'adhésion ou non à la sous culture des rues, elle-même fortement liée à l'ancrage au sein des espaces publics urbains du grand ensemble, constitue un critère de différenciation parmi la « jeunesse de banlieue ». Ainsi, dans ces travaux, Lepoutre identifie une certaine hétérogénéité parmi les « jeunesses de banlieue ».

Plus récemment, Fabien Truong, également professeur « en banlieue » a mis à profit son affectation dans un lycée de Seine-Saint-Denis pour analyser les trajectoires scolaires des lycéens des quartiers populaires. Le sociologue s'inscrit dans la continuité des travaux de David Lepoutre, dont il regrette la trop faible prise en compte de l'évolution des trajectoires, et de ceux de Stéphane Beaud sur le parcours dans l'enseignement supérieur d'adolescents de cités. L'auteur, en prenant acte des évolutions sociales des années 2000 ainsi que la poursuite de la « démocratisation scolaire », analyse les trajectoires d'un groupe de lycéens pendant leurs années au lycée puis lors de leurs études supérieures. À l'instar de David Lepoutre, Fabien Truong acte l'existence d'une « condition banlieusarde, c'est-à-dire le fait que : *« [ses] anciens élèves partagent une expérience collective de la stigmatisation suffisamment forte et répétée pour engendrer un sentiment d'appartenance »* (Truong, 2015 : 12). Cette expérience collective est posée en amont et n'est pas davantage discutée (Nozarian, 2016). Les lycéens de Zone d'Education Prioritaire constituent pour Fabien Truong

un « groupe social marginalisé » qui correspond à ce que Norbert Elias et John Scotson nomment la « minorité du meilleur » (Truong, 2015 : 11). Le sociologue ne caractérise pas davantage son objet d'étude, si ce n'est avec les catégories mobilisées par les lycéens eux-mêmes qui se distinguent des « racailles » (Truong, 2015 : 26). Les lycéens sont ensuite caractérisés selon leurs trajectoires scolaires dans l'enseignement supérieur. Ainsi, dans les travaux de Fabien Truong, c'est la « condition banlieusarde » doublée de l'appartenance au lycée général qui caractérise son objet d'étude.

Enfin, les révoltes urbaines qui ont eu lieu dans les quartiers populaires périphériques ont alimentées de nombreux travaux scientifiques. Stéphane Beaud et Michel Pialoux ont ainsi analysé les violences urbaines, en partie menées par les « jeunes de la ZUP », qui ont eu lieu à Montbéliard en 2000 (Beaud & Pialoux, 2003). Cet ouvrage, et le rappel qui suivra en 2005 dans un article publié dans la revue *Liens Socio*, replacent les jeunes des ZUP dans un contexte social plus général : « *chômage des jeunes non ou peu diplômés, précarisation sans issue, aggravation de la ségrégation urbaine, échec scolaire, paupérisation et déstructuration des familles populaires habitant en HLM, discriminations à l'embauche et racisme ordinaire, etc.* » (Beaud & Pialoux, 2005 : 2). Ces éléments sociaux structurels dans lesquels évoluent les jeunes des quartiers engendrent une homogénéité de la jeunesse de ces espaces urbains, le dénominateur commun de cette jeunesse est le « *partage des mêmes conditions sociales d'existence et de conscience d'appartenance à une même génération sacrifiée* » (Beaud & Pialoux, 2005 : 3). Le statut (scolaire ou professionnel) des différents jeunes engendre plus ou moins de distance entre eux, mais n'implique pas la constitution de groupes étanches. Les auteurs voient donc dans la jeunesse des quartiers populaires périphériques diverses « fractions » touchées à des degrés différents par les difficultés sociales, le racisme, les discriminations et plus largement par la domination (Beaud & Pialoux, 2005).

Ainsi, la manière dont sont construits les objets d'étude dans les divers travaux que nous venons de présenter procède de deux observations. Tout d'abord, chez les auteurs évoqués, l'environnement urbain, les grands ensembles de banlieue, constitue une expérience collective pour l'ensemble des adolescents qui y vivent. À ce titre, les adolescents de ces quartiers constituent un groupe social spécifique qui peut être distingué du reste des adolescents français. Par ailleurs, les auteurs notent l'existence d'une hétérogénéité parmi ces adolescents. L'adhésion ou non à la sous-culture des rues sont des facteurs de différenciations. Mais s'ils sont identifiés, les adolescents les plus éloignés de la sous-culture juvénile sont peu ciblés par les recherches.

Au-delà du « jeune de banlieue », le lycée de banlieue

Notre volonté d'enquêter sur des adolescents de quartiers populaires qui ne sont pas des « jeunes de banlieue » ne permettait cependant pas de délimiter un groupe particulier. Nous avons donc choisi une double caractéristique pour identifier un groupe de population. Premièrement, les adolescents devaient habiter en quartiers périphériques populaires. La

seconde caractéristique que nous avons sélectionnée pour identifier notre objet d'étude a été la filière de scolarisation des adolescents. L'objet d'étude a ainsi été délimité: les lycéens de lycée général et technologique public. Si la catégorie « jeune de banlieue » désigne globalement des adolescents et jeunes adultes en voie d'exclusion sociale, le statut de lycéen, *a fortiori* lycéen en filière générale permet d'en prendre le contrepied.

Le groupe « lycéens de banlieue » ne correspond pas au stéréotype des « jeunes de banlieue » puisqu'il est constitué d'adolescents scolarisés qui, au moins jusqu'au collège, étaient en voie de réussite scolaire. La sélection entre le collège et le lycée général permet d'affirmer que les adolescents qui entrent au lycée général ne sont pas en échec scolaire³. Cela ne signifie pas pour autant que les élèves qui ne vont pas en lycée général à l'issue du collège sont en voie d'échec scolaire. De fait, le groupe « lycéens en filières générales et technologiques » constitue une partie des élèves qui ne sont pas en échec scolaire. Par ailleurs et à l'inverse, cette caractéristique n'exempte pas de la délinquance.

Le groupe « lycéens de banlieue » ne constitue pas un groupe social homogène dans la mesure où les caractéristiques sociales des individus qu'il regroupe peuvent varier. Toutefois, le partage d'une expérience commune ainsi que le partage d'affiliations identitaires permettent de le saisir comme groupe social pertinent pour l'analyse des pratiques urbaines.

« Pour les enfants des classes populaires, le " lycéen du général " possède d'abord les attributs de l' " intelligence " et de l'exception. Ils génèrent les petits profits attachés aux infradifférences, le " lycéen " se définissant d'abord contre la " racaille ". » (Truong, 2015 :26)

Prendre pour objet des lycéens de quartiers stigmatisés ne présage en rien des univers sociaux dans lesquels ils évoluent. Aussi le choix de l'objet d'étude ne vise pas une représentativité des adolescents de ces quartiers, mais une certaine diversité qui échappe à l'enquêteur lorsque celui-ci centre son attention sur les adolescents déviants. Dans ces travaux, Michel Kokoreff établit une typologie composée de trois catégories : les scolarisés, les exclus et les précaires (Kokoreff, 2007). La première catégorie est considérée comme la plus « intégrée », c'est à celle-ci que nous nous intéressons.

Ce choix prend également source dans un constat simple : « *c'est le diplôme qui conditionne le statut social* » (Béraud, 2008 : 62). Certes, ce conditionnement est à nuancer, ne serait-ce que par l'existence de discrimination à l'embauche. Cependant, en France, l'obtention d'un diplôme reste un moyen d'ascension sociale efficace. Or l'ascension sociale des jeunes des quartiers défavorisés serait un moyen de lutte contre la ségrégation sociale.

³ Cependant, ils peuvent l'être depuis leur entrée au lycée général.

Ainsi, le choix de lycéens vivant dans des quartiers défavorisés permet d'étudier l'impact de la stigmatisation sur des jeunes qui ne présentent pourtant pas les caractéristiques du stigmate (ces jeunes sont inclus scolairement et donc en voie de réussite potentielle). De plus, limiter l'analyse aux lycées généraux permet d'avoir accès à des adolescents, qui au vu de leur parcours scolaire, seront amenés, pour la grande majorité d'entre eux, à faire des études supérieures hors de leur quartier et donc à vivre en coprésence avec d'autres groupes de populations. Ce passage du lycée général aux études supérieures est crucial dans le parcours professionnel qui suivra. Par ailleurs, la tranche d'âge concernée par le lycée correspond à une période de développement d'une certaine autonomie des jeunes. En effet, si leurs déplacements sont encore très encadrés au collège, ils commencent à l'être moins au lycée (Oppenchain, 2016)

Dans ce cadre, Vaulx-en-Velin a été retenu pour l'étude principale. Tout d'abord, cette commune présente l'intérêt de posséder son propre lycée général. Par ailleurs, l'histoire urbaine de la commune en fait une ville fortement ségréguée et stigmatisée encore aujourd'hui. À travers le jeu de la carte scolaire, le lycée⁴ accueille essentiellement des jeunes des quartiers avoisinants. Ceci étant, les options rares dispensées par l'établissement lui permettent de scolariser des élèves qui n'habitent pas dans le bassin de recrutement du lycée.

La proximité immédiate de l'établissement à notre laboratoire de rattachement et l'intérêt du proviseur pour l'étude proposée ont été des facteurs facilitant l'accès au terrain. Afin de mettre en lumière le rôle du lieu de scolarisation dans le rapport à la ville, un second lycée a été sélectionné comme contre point à l'étude principale : le lycée Juliette Récamier situé à Lyon. Cet établissement, surnommé « le lycée des Arabes⁵ » présente la particularité de recruter des élèves dans les communes périphériques populaires de l'agglomération lyonnaise tout en étant physiquement situé dans le centre-ville de Lyon dans un quartier parmi les plus bourgeois de la ville (le quartier d'Ainay dans le 2^e arrondissement).

Les individus auprès de qui notre enquête a été menée ont donc entre 15 et 19 ans. La tranche d'âge considérée est davantage restreinte que celle désignée par la catégorie « jeune de banlieue ». Cette dernière recouvre trois âges sociaux selon Carine Guérandel et Eric Marlière : les adolescents, les post-adolescents et les jeunes adultes (Guérandel & Marlière, 2017). C'est aux adolescents que nous nous intéressons, c'est-à-dire à des individus ayant atteint la puberté et qui, sans être indépendants (notamment financièrement), acquièrent une certaine autonomie vis-à-vis de leurs parents. Plus particulièrement :

⁴ Cet établissement scolaire sera présenté dans le premier chapitre.

⁵ Voir notamment l'article de presse : http://www.liberation.fr/cahier-special/2000/05/27/profs-pourquoi-le-malaise-lyon-lycee-recamier-en-pleine-crise-d-identite-ce-lycee-accueille-aujourd-_325393

« Ce moment, constitué d'une autonomie sans indépendance (économique), conduit l'adolescent, selon François de Singly, à osciller entre deux identités, celle qui est liée à sa famille et celle qui est liée à son groupe de pairs » (Galland, 2009 : 8)

Cette période de la vie s'accompagne d'une autonomisation dans les mobilités et un besoin de d'investir de nouveaux espaces hors de la sphère familiale (Oppenchain, 2016).

Pour désigner ces individus, nous utiliserons donc les termes « adolescents » et « lycéens ». Dans une moindre mesure, nous aurons également recours au nom et adjectif « jeune » afin de limiter de trop nombreuses répétitions. Ainsi, ce n'est pas l'acception sociologique du terme « jeune » qui sera mobilisée, c'est-à-dire l'âge transitoire⁶ entre la sortie du système scolaire et l'entrée dans la vie active, mais le sens commun (Mauger, 1995; Noel, 2010).

Economie de la recherche

Les pratiques urbaines que nous souhaitons explorer ici dépassent les pratiques de mobilité. Au-delà du déplacement et de l'expérience qu'il induit, ce sont l'ensemble des expériences de coprésence que nous souhaitons interroger. Les contextes sociaux, urbains et scolaires dans lesquels les lycéens évoluent nous amènent à nous intéresser à la spécificité de leurs rapports à l'espace urbain. Afin d'évoquer à la fois leurs pratiques urbaines et leurs rapports à l'espace urbain, la notion « d'expérience urbaine », telle que définie par Michel Kokoreff sera mobilisée. Elle désigne « *le rapport « subjectif » (plutôt que sensible) à la ville et les conduites qu'il implique et illustre* » (Kokoreff, 1993 :172).

« L'hypothèse de travail destinée à orienter l'analyse des matériaux recueillis peut se formuler de la manière suivante : les rapports à l'espace contribuent fortement à organiser les modes de vie des jeunes des cités. Afin de décrire les modalités de ces rapports, nous proposons le terme d'expérience urbaine (Kokoreff, 1993). Par-là, il faut entendre non seulement une expérience - au sens tourainien du terme - « subjective » plutôt que « sensible », produit d'un « vécu » social (familial, scolaire, culturel), mais un ensemble des significations produites par et investies dans l'environnement, les représentations qu'il cristallise et les pratiques qu'il contribue à organiser. Dans ce sens, cette expérience n'est pas seulement «

⁶ Cette approche de la jeunesse ne doit cependant pas faire oublier que « la jeunesse n'est qu'un mot » tel que le stipule Pierre Bourdieu. Par « jeune », il ne s'agit donc pas de désigner une unité sociale puisque que la classe d'âge considérée recouvre une hétérogénéité d'individu et de positions sociales (Bourdieu, 1978).

urbaine » : elle met en jeu la nature même de la vie sociale de cette population. »
(Kokoreff, 1994 : 33)

Les modes de vie contemporains, incitent à prendre en compte l'ensemble des déplacements d'un individu, car les dynamiques sociales ne dépendent plus uniquement de l'ancrage territorial. Ceci étant, mobilité et ancrage territorial (dans l'espace résidentiel) ne sont pas nécessairement antagonistes et il s'agit de ne pas négliger le rôle l'espace résidentiel (Oberti & Prétéceille, 2016).

Dans ce cadre, la question principale de ce travail de recherche porte sur l'expérience de l'altérité induite par la coprésence de *l'étranger* et des adolescents non marginalisés au sein et en dehors de leur quartier résidentiel ségrégué.

La première question qui sous-tend cette thèse est générale. À l'ère de la culture de la mobilité, le rapport aux quartiers est-il modifié par les pratiques urbaines ? (Remy, 1996 ; Rémy, 2004) Plus particulièrement, l'entre-soi résidentiel exclut-il nécessairement l'expérience de la diversité sociale ? Ces questions sont posées dans le cas spécifique d'adolescents non marginaux des quartiers populaires périphériques. Nos travaux ont pour ambition d'interroger les expériences urbaines des adolescents de quartiers ségrégués. Notre choix⁷ s'est tourné vers les espaces ségrégués de l'agglomération lyonnaise et plus particulièrement vers les adolescents de Vaulx-en-Velin. La métropole de Lyon est caractérisée par une répartition spatiale non homogène de sa population. Vaulx-en-Velin est une des communes où le revenu fiscal médian est le plus faible de l'agglomération⁸.

Les données mobilisées pour répondre à ces interrogations sont essentiellement issues des enquêtes qualitatives menées au lycée Robert Doisneau et au lycée Juliette Récamier. Dans ce dernier établissement, l'enquête a été centrée sur des entretiens semi-directifs. Au lycée Doisneau, la démarche a été plus large : des observations flottantes et participantes, des parcours commentés et des débats collectifs ont été effectués en parallèle des entretiens semi-directifs. Le premier chapitre de ce mémoire présentera le processus méthodologique qui a été mis en place dans chacun des établissements. Il aura également pour objectif d'interroger la nature des données recueillies. En particulier, l'attention sera portée sur la situation d'examen réciproque induite par les entretiens semi-directifs. Le rapport enquêté-enquêtrice sera questionné au regard des rapports de domination et de la distance sociale qu'entraînent une enquête auprès « d'acteurs faibles » (Payet, 2001). Nous reviendrons également sur l'opportunité qui nous a été offerte de nous impliquer dans un projet de recherche-action qui a permis d'enrichir le travail de terrain.

Les pratiques urbaines interrogées prennent sens au regard d'un contexte urbain spécifique : celui d'une commune ségréguée de l'agglomération lyonnaise. Il paraît donc nécessaire de

⁷ Cet aspect sera davantage explicité ultérieurement.

⁸ Cf. carte des revenus médians de l'agglomération en annexe 3

repositionner le cadre théorique de la ségrégation urbaine afin de mettre en perspective notre propos. C'est à cela que nous nous attacherons dans le deuxième chapitre. Les enjeux de la ségrégation urbaine seront développés ainsi que les débats portant sur des phénomènes de « ghettoïsation » des communes les plus reléguées. Ce chapitre permettra également de mettre en lumière la manière dont les adolescents vaudais⁹ rencontrés évoquent leur ville et la stigmatisation médiatique dont elle fait régulièrement l'objet.

Une fois ces éléments de contexte exposés, nous chercherons à comprendre dans quelle mesure les pratiques urbaines peuvent modifier le rapport à la ville et à la société. Pour ce faire, il conviendra d'explicitier ce double rapport. Au regard des travaux de sociologie urbaine sur les quartiers populaires périphériques, nous formulons l'hypothèse que le fait de vivre (et *a fortiori* de grandir) dans un espace ségrégué voir relégué oriente les perceptions sociales et les expériences urbaines. Par conséquent, les perceptions sociales de la population étudiée devront être explicitées afin de mettre en perspective les expériences urbaines. Ce sera l'objet du chapitre III. A partir des entretiens effectués auprès des lycéens portant sur leurs pratiques urbaines, les processus de catégorisation seront analysés afin de faire émerger les catégories structurantes de leurs représentations sociales. Nous verrons comment, par un double processus de mise à distance, les lycéens de Vaulx-en-Velin identifient deux polarités contre lesquelles ils se définissent. La première polarité, qui désigne les habitants de classes sociales supérieures de Lyon, est construite en réaction à la stigmatisation dont les lycéens se sentent victimes en tant qu'habitants de Vaulx-en-Velin. Ce retournement du stigmate se double d'un détournement de ce dernier à l'encontre des adolescents et jeunes adultes les plus marginalisés de leur commune de résidence.

Nous verrons également que ces représentations s'établissent sur des dimensions dichotomiques qui imbriquent à la fois les positions sociales, les origines ethno- raciales, les origines urbaines ainsi que le genre et des aspects moraux. La complexité et l'entremêlement des dimensions structurantes des représentations sociales de ces jeunes nous amènent à mobiliser le concept d'intersectionnalité tel qu'il a été développé par Kimberley Williams Crenshaw. Le rapport à l'espace urbain étant intrinsèquement lié à des dimensions sociales, morales et ethno- raciales comme nous le verrons au fur et à mesure de notre propos, une approche intersectionnelle permet de considérer le rapport à l'espace urbain des lycéens à travers les multiples dimensions de leurs caractérisations sociales et par conséquent de leur identité. Cela permet notamment de mettre en lumière des particularités de leurs expériences urbaines sans pour autant ériger le groupe « lycéen de banlieue » en un groupe social homogène constitutif d'une identité figée et unique. Ainsi, la localisation des « lycéens de banlieue » à l'intersection de leurs origines urbaines, de leurs origines sociales et ethno- raciales, et de leurs parcours scolaires, rend leurs rapports à l'espace urbain particulier au regard d'autres adolescents issus d'autres environnements urbains. Il en est de même avec divers groupes d'appartenance (jeunes dont les familles ont connu un parcours migratoire international, jeunes urbains, jeunes de communes périphériques d'une grande

⁹ Vaudais et Vaudaises sont les noms donnés aux habitants de Vaulx-en-Velin

agglomération, jeunes d'une commune périphérique populaire stigmatisée, etc.). Cette intersectionnalité structurelle, qui se répercute sur l'identité intersectionnelle personnelle (dans la mesure où les groupes sociaux d'affiliation identitaire sont pour partie des catégories socialement construites par la société), ne sera pas abordée de manière exhaustive. Seules les dimensions spatiales, sociales, ethno-raciales, genrées et scolaires seront prises en compte (Crenshaw, 2005).

La confrontation de ces représentations sociales à l'expérience de l'altérité sera dans un premier temps examinée au regard de l'expérience de la coprésence effectuée en milieu scolaire. Quelles expériences de la diversité sociale sont faites au lycée par les adolescents vaudais ? L'école constitue une destination quasi quotidienne des lycéens. Nous avons donc choisi de la considérer comme un « laboratoire de diversité sociale ». L'institution scolaire ne constitue pas l'objet central de notre analyse, mais elle a été une porte d'entrée. L'école est un espace de socialisation¹⁰ où des élèves d'origines diverses sont en coprésence. C'est à cette coprésence que nous nous intéresserons, en considérant que, l'école, comme lieu physique et social, peut faire partie des pratiques urbaines et que la cour de récréation, ou plus largement, l'espace physique de l'établissement, peuvent être associés à différents égards à des espaces publics (Maruéjols, 2011). Le chapitre IV aura pour objet de mettre en lumière qui est « l'autre » en milieu scolaire et comment cette altérité est vécue au quotidien. Nous mobiliserons pour ce faire la théorie du contact. Nous nous focaliserons sur le lycée de Vaulx-en-Velin dont les options rares en font un lieu de coprésence spécifique au sein de cette ville ségréguée. En effet, ces options permettent de scolariser des adolescents issus de diverses régions françaises et qui ne vivent donc pas à Vaulx-en-Velin. Le jeu de la carte scolaire est ainsi relativisé par la présence de ces allochtones ce qui entraîne différents processus de mise en altérité.

Nous faisons ici l'hypothèse que le lycée constitue un microcosme social qui permet aux lycéens de faire l'expérience de la diversité sociale, aussi limitée soit-elle. Cette diversité n'est pas caractérisée *a priori*. Au cours de l'enquête de terrain, une attention particulière a été portée aux expériences de l'altérité vécues entre des groupes constitués à partir de catégories sociales telles que le genre ou l'origine ethno-raciale. Toutefois, nous avons laissé la porte ouverte à d'autres critères de mise en altérité.

Les chapitres suivants élargiront l'analyse à l'ensemble des pratiques urbaines des lycéens. Quelles sont les pratiques urbaines des lycéens de quartiers populaires ? Quelles expériences

¹⁰ La notion de socialisation en sociologie recouvre plusieurs positionnements théoriques qui reposent en premier lieu sur la figure de l'individu. Cette figure s'oppose à celle de l'individu communautaire et est l'aboutissement de la différenciation sociale et de la rationalisation de la société moderne (Dubet & Martuccelli, 1996). La socialisation de l'individu correspond alors à l'intégration des normes sociales. Elle peut être pensée comme enchantée et constitue alors un processus d'individualisation permettant d'engendrer des « *individus autonomes, libérés du poids de la tradition et capables d'indépendance de jugement* » (Dubet & Martuccelli, 1996 : 515). À l'inverse, dans la vision « désenchantée » de la socialisation, positionnement notamment défendu par Pierre Bourdieu : « *la socialisation apparaît comme une forme de programmation individuelle assurant la reproduction de l'ordre social à travers une harmonisation des pratiques et des positions.* » (Dubet & Martuccelli, 1996 : 515).

de l'altérité les lycéens font-ils lors de ces pratiques ? Les expériences urbaines, notamment celles vécues dans les espaces publics urbains centraux, permettent-elles de faire l'expérience de l'altérité, et par là, de relativiser l'expérience de l'entre-soi urbain ? Dans quelle mesure les origines urbaines des individus orientent leurs expériences urbaines ? Nous nous positionnons ici dans la continuité des travaux de Jean Remy pour qui la ville est une entité à la fois physique et sociale. Un lien s'établit d'emblée entre l'espace et le social. L'espace peut être « *pris comme une dimension structurante de la matérialité du social, dotée d'une logique propre et d'un statut socioculturel particulier* » (Remy, 2015 :158 – 159).

Les pratiques urbaines des lycéens ne s'arrêtent pas au lycée. Entre le temps scolaire et le temps familial, diverses expériences urbaines sont vécues. Afin d'en prendre connaissance, nous avons demandé aux lycéens ce qu'ils faisaient de leur temps libre. La manière de questionner, volontairement large, laissait la porte ouverte à des pratiques effectuées dans le cadre familial. Les lycéens n'ont cependant évoqué que les pratiques urbaines effectuées avec leurs amis. C'est donc sur ces dernières que se focalisent nos analyses. Les lycéens sont mobiles, leur ville offre un terrain d'exploration qu'ils découvrent progressivement au cours de l'enfance et à l'adolescence. Dans le chapitre V, nous verrons comment la mosaïque de quartiers qui caractérise la ville de Vaulx-en-Velin permet aux adolescents de faire diverses expériences urbaines au sein même de leurs quartiers. Ces pratiques font émerger le caractère structurant du genre. Le chapitre V aura également pour ambition de montrer comment les pratiques s'élargissent à la ville de Lyon selon un continuum. Les premières escapades dans un centre commercial de Lyon marquent une étape marquante de l'autonomisation des jeunes dans leurs découvertes urbaines. L'infléchissement ainsi induit dans le continuum familiarise les adolescents aux déplacements autonomes et à la coprésence avec d'autres groupes sociaux que ceux rencontrés dans leur commune. Nous verrons comment ce premier stade de découverte laisse rapidement place à une routinisation des pratiques et un investissement du centre-ville de Lyon dont l'accessibilité constitue un enjeu crucial.

Le sixième et dernier chapitre de ce mémoire entre au cœur des expériences urbaines que vivent les lycéens dans le centre-ville de Lyon. Les après-midi passées parmi ceux que les lycéens nomment les « bourgeois » seront au centre de notre attention. La volonté de passer du temps entre amis parmi les « blancs » lorsque l'on se sent stigmatisés par la société n'est pas un choix anodin. Les enjeux de ces expériences particulières seront mis en lumière dans le chapitre VI au regard de la littérature sur les espaces publics. Si l'expérience de l'anonymat et de l'indifférence est la plus aisément mise en avant par les lycéens, nous verrons que les espaces publics centraux ne répondent pas toujours à la vision idyllique de la ville émancipatrice. Les injonctions sociales, la stigmatisation, la violence d'Etat attendent les adolescents qui oublieraient de faire preuve de leur adhésion aux codes de la société dominante. Nous verrons comment au centre-ville, loin des utopies urbaines, l'habit fait le moine et le jogging engendre bien des rejets. Le chapitre VI permet ainsi de montrer l'ambivalence des expériences urbaines vécues dans les centralités urbaines.

CHAPITRE I

ENQUÊTER AUPRES DES LYCÉENS DE QUARTIERS POPULAIRES

Introduction

« L'objet nous désigne plus que nous ne le désignons et la nécessité de penser son rapport à l'objet de recherche est soulignée par les enquêtés, tout comme le fait de ne pas se situer dans une position d'extériorité et de surplomb. Le rapport à l'objet soulève des interrogations qui se posent d'une façon particulière lorsque le chercheur est en relation avec des informations –relation dont les rapports de pouvoir (rapports sociaux de sexe, de position sociale, etc.) qui la traversent demandent à être pris en charge. » (Dayer, 2013 : 92)

Forte de cette observation, nous proposons dans le présent chapitre de revenir sur la démarche de recherche qui a guidé nos travaux. Les résultats obtenus à partir du travail d'enquête de terrain ne prennent sens que si la nature de nos données a préalablement été caractérisée. Il semble pertinent de mettre en lumière la manière dont l'objet de recherche a été construit afin de faire émerger les spécificités du rapport entre enquêtés et enquêtrice. La construction de l'objet d'étude, du processus méthodologique et la réalisation de l'enquête de terrain constituent autant d'aspects déterminants pour saisir la nature des données qui ont été récoltées pour ce travail de recherche.

« C'est le chercheur qui construit ses situations d'enquête en rapport avec sa sensibilité et ses intérêts scientifiques, mais il ne doit pas oublier que l'objectif final est de servir la science, de faire avancer les connaissances, peu important le lien affectif qu'il établit avec son travail. Le chercheur met les éléments en relation, il est responsable du sens et de la perspective de son travail » (Di Fillipo & al., 2012 : 59)

Nous tacherons, dans ce premier chapitre, d'exposer notre méthodologie de recherche et notre propre rapport à l'enquête. Nous reviendrons dans un premier temps sur le choix de l'institution scolaire comme moyen d'entrer en contact avec les lycéens. Les processus méthodologiques mobilisés seront ensuite analysés au regard du rapport enquêteur-enquêtés. Enfin nous reviendrons sur la manière dont notre implication dans un projet de recherche-action est venue nourrir nos travaux.

1. DE VAULX-EN-VELIN AU LYCÉE ROBERT DOISNEAU

1.1. Une ingénieure en banlieue : prologue d'une enquête de terrain

La jeunesse lycéenne de Vaulx-en-Velin est au cœur de cette recherche. Ce choix, loin d'être purement objectivable, émane de diverses expériences qui l'ont précédé. Trois ans d'études au sein d'une école d'ingénieurs située à Vaulx-en-Velin nous ont amenée à découvrir cette ville en la fréquentant quotidiennement. À l'issue de cette formation, un mémoire de fin d'étude portant sur des établissements scolaires de la commune a été décisif dans l'orientation des travaux de doctorat. C'est cette rencontre avec l'objet de recherche que nous souhaitons ici mettre en récit afin de révéler les tous premiers jalons de l'élaboration de l'enquête de terrain.

La découverte de la métropole lyonnaise a eu lieu plusieurs années avant que le travail de doctorat ne débute. L'entrée en école d'ingénieurs appelle généralement à une mobilité dont la destination est contrainte et qui, dans notre cas, nous a amenée à emménager dans le centre-ville de Vaulx-en-Velin. Point de chute et point de départ, cette ville a constitué le cœur de notre quotidien, et parfois, l'exemple support des enseignements reçus pendant les trois années qui ont suivi. Cette rencontre a été concomitante de la découverte de l'urbanisme de grands ensembles et des enjeux politiques associés. Cela nous a également amenée à expérimenter le miroir déformant que peuvent parfois tendre les médias.

En 2013, à l'occasion d'un mémoire de fin d'étude, nous nous sommes tournée vers un collège et un lycée (d'enseignement général) de Vaulx-en-Velin afin d'y mener une enquête sur la mixité sociale en milieu scolaire. Ce travail intitulé « La mixité au quotidien. Dans quelle mesure la mixité à l'école favorise-t-elle les liens sociaux ? » a marqué la première étape de notre engagement dans la recherche en sciences sociales. Il a également été moteur de notre rencontre avec des adolescents de Vaulx-en-Velin que nous avons pris l'habitude de croiser aux arrêts de bus ou, plus tard, à l'occasion de visites organisées dans le cadre des Cordées de la réussite¹¹. L'étude alors réalisée a permis de faire émerger diverses observations et

¹¹ En 2013 et 2014, avant que ne commence le travail de terrain, nous avons été amenée à gérer la cordée de la réussite entre l'ENTPE et le collège Duclos de Vaulx-en-Velin intitulée « Pourquoi pas moi ?! Parce que je le Vaulx bien ! ». Les cordées de la réussite sont un dispositif mis en place par l'Etat permettant de faire se

interrogations sur les lycéens de quartier populaire et nous a donné le souhait de les explorer plus amplement. Une remarque d'un lycéen nous a particulièrement marquée :

« Moi, on m'a proposé Science Po pour l'année prochaine et sérieusement, non. Je pourrais, mais non. Je vais aller à l'École d'archi et voilà, en plus, c'est à Vaulx-en-Velin. Je n'ai pas envie de recommencer tout, avoir des nouveaux copains, une nouvelle façon de parler, faut tout rechanger, la tenue vestimentaire, comment se comporter. Par exemple, on va partir manger avec des amis, ils ne vont pas manger comme moi, ils ne vont pas parler des mêmes sujets. »

(Elève du lycée Doisneau, extrait de l'enquête de terrain du mémoire de fin d'étude, 2013)

Alors que l'enquête de terrain nous avait amenée à constater la banalité du quotidien d'un lycée de grand ensemble en comparaison des établissements que nous avons nous-même fréquentés, cette remarque mettait en exergue un tout autre aspect. En effet, l'adolescent ici cité fait état d'une distance sociale perçue importante qui contraint fortement ses choix d'orientation. Cette observation nous a conduite à porter notre attention sur ces mêmes lycéens dans le cadre du travail de thèse.

Aujourd'hui, et après y avoir habité un an puis nous y être rendue quasi quotidiennement pendant les six années qui ont suivi ; après avoir emprunté la même ligne de bus qui relie le centre de Lyon au centre de Vaulx-en-Velin, permettant d'observer des fragments de quotidien des habitants, de surprendre des bribes de conversation et parfois même d'engager la conversation, Vaulx-en-Velin nous apparaît comme une ville à la fois hétéroclite, surprenante, familière et étrangère.

Hétéroclite puisque la ville possède de nombreux visages. L'architecture est loin d'y être homogène. Du centre ancien aux grands ensembles, en passant par le pavillonnaire et les constructions contemporaines, l'urbanisme décline son histoire au fil des quartiers. Ses différents visages se déclinent également au cours de la journée et au fil de l'année. Très vivante et familiale à la sortie des écoles et les jours de marché, la ville se vide la nuit et les passants se font rares.

Surprenante, car l'énergie et le dynamisme de sa population sont bien loin de l'anomie dépeinte par certains médias. Pourtant, derrière l'effervescence de la vie locale, notamment associative, des faits divers viennent parfois rappeler l'importance des difficultés sociales avec lesquelles vivent nombre de ses habitants.

rencontrer étudiants et adolescents issus d'établissements scolaires classés en zones prioritaires d'éducation. Ce dispositif a notamment pour vocation de développer l'ambition scolaire des élèves et de lever les freins dans leurs choix d'études supérieures.

Familière et étrangère enfin, car malgré ces sept années passées à arpenter certaines rues, le sentiment de ne pas la saisir encore entièrement demeure. Les échanges avec les adolescents auront fini par nous persuader que l'on ne comprend pas tout à fait cette ville si l'on n'y est pas né, ou du moins, que l'on ne s'y est pas établi de manière durable et intégré dans les réseaux de sociabilité locaux.

1.2. Le choix de l'institution scolaire

Au cours du travail de doctorat, la population des « lycéens de banlieue » nous a semblé intéressante à questionner pour mettre en perspective le rapport au quartier au regard des pratiques urbaines. Le choix de la population d'étude a, comme dit plus haut, été motivé par deux aspects. Tout d'abord, cette dernière ne correspondant pas au stéréotype du « jeune de banlieue ». Ensuite, elle sera potentiellement amenée à poursuivre sa scolarité dans un autre espace urbain. Toutefois, travailler avec des lycéens ne nécessitait pas de mobiliser le cadre institutionnel du lycée pour mener notre enquête de terrain. Ce choix mérite donc d'être explicité et ce d'autant plus qu'il n'est pas exempt de biais méthodologique.

En premier lieu, enquêter dans un type d'espace social et urbain qui a déjà fait l'objet de nombreux travaux et qui fait régulièrement la une des médias est susceptible d'exposer à un certain agacement de part de la population qui pourrait se sentir « objet de curiosité » ; *a fortiori* lorsque les enquêtés sont déjà fortement stigmatisés et que l'enquêtrice n'est pas issue du même milieu. L'institution scolaire fournit un cadre où les interactions entre lycéens et étudiants sont plus habituelles¹². Les entretiens ont ainsi été menés dans un lieu familier pour les lycéens.

Par ailleurs, le lycée permettait de limiter l'effet intrusif de la démarche que risquait d'engendrer le « recrutement » des enquêtés directement sur l'espace public. Au moment de la structuration de l'enquête de terrain, nous avons envisagé d'aller à la rencontre des lycéens directement sur l'espace public (à la sortie du lycée par exemple). Cependant, ce mode de faire impliquait d'interrompre les adolescents dans un moment où le groupe de pairs est au centre de l'attention, ce qui nous paraissait quelque peu inconfortable. Par ailleurs, les lycéens étant mineurs, cela n'était pas sans poser des problèmes éthiques¹³.

Enfin, entrer sur le « terrain » par le lycée permettait, à titre plus personnel, une immersion dans l'enquête par l'intermédiaire d'un type de lieu qui nous était familier. Ayant nous-même

¹² Différents types de tutorat par des étudiants sont en effet proposés aux élèves au sein de l'établissement.

¹³ Les directeurs des établissements au sein desquels nous avons mené nos travaux n'ont pas jugé nécessaire, après examen de notre guide d'entretien, de demander une autorisation parentale. C'est alors l'établissement qui prenait la responsabilité de la démarche.

été scolarisée dans un lycée quelques années auparavant, cela limitait l' « étrangeté » de la démarche et le sentiment d'illégitimité qui pouvait en émaner.

Ce choix procède également de ce qui pourrait être nommé l' « économie de la recherche ». Il a été fait, car il était aisément réalisable. Les liens que nous avons tissés avec l'administration du lycée Doisneau à l'occasion de nos travaux de master ont facilité la tâche. La confiance dont nous bénéficions de la part de la direction assurait un libre accès au lycée. Par ailleurs, la proximité immédiate de l'établissement avec notre laboratoire de recherche permettait d'avoir un terrain d'enquête à « portée de main ».

Il convient par ailleurs de rappeler que si le lycée est une porte d'entrée et non le cœur de l'analyse, il est considéré comme un « laboratoire de diversité sociale » au sein de notre étude. L'objectif est de se saisir du lycée comme espace quotidien contraignant à faire l'expérience de l' « autre ». Cela augmentait l'intérêt de passer par le lycée. Cet aspect a permis d'enrichir notre étude quant au rapport à l'altérité des adolescents. De plus, le regard des équipes du lycée (administrative, enseignante et de vie scolaire) sur les élèves facilitait la mise en perspective de nos premières analyses.

Toutefois, cette manière de faire exposait à deux biais méthodologiques principaux. Le fait d'être associée à l'institution scolaire avait un effet non négligeable sur nos rapports avec les enquêtés et pouvait limiter leur parole. Un travail d'explication de la démarche et de l'indépendance vis-à-vis du lycée a été fait au début de l'enquête et réitéré au besoin afin de limiter cet écueil. Nous avons également sélectionné des modes de communication (messages textuels) qui se différencient des manières de faire de l'établissement. Le tutoiement réciproque était également proposé aux adolescents au début ou au cours des entretiens.

Le second biais que présente une entrée sur le terrain par l'établissement scolaire est le risque que les élèves les moins à l'aise au sein du système scolaire ne souhaitent pas participer à la démarche¹⁴. Au vu des difficultés scolaires rencontrées par certains de nos enquêtés, cet aspect n'a pas semblé prépondérant.

¹⁴ On peut en effet supposer qu'un élève dont la scolarité se passe relativement mal ou qui a de mauvais rapports avec les professionnels de son établissement peut vouloir limiter au maximum les interactions avec quiconque ayant trait à ce dernier.

1.3. Du lycée Doisneau au lycée Récamier : une mise en perspective par un terrain secondaire

Dès la structuration de l'enquête de terrain, il nous a semblé nécessaire de l'élargir au-delà du lycée Doisneau à au moins un autre établissement afin de décentrer le regard. Cette double approche avait pour intérêt majeur de réduire les risques de naturalisation ou d'essentialisation des éléments observés. En effet, les lycéens de Vaulx-en-Velin sont avant tout des lycéens et plus généralement des adolescents. Il s'agissait alors de ne pas considérer comme spécifiques aux jeunes Vaudais des pratiques ou des processus de catégorisation par exemple qui sont communs aux autres adolescents.

Plusieurs options s'offraient à nous pour effectuer ce décentrement. Nous pouvions par exemple mener une enquête similaire dans l'autre lycée de Vaulx-en-Velin, le lycée professionnel des Canuts ; dans un lycée général d'une commune similaire comme le lycée Jacques Brel à Vénissieux ; dans un lycée de Lyon dont les caractéristiques socio-économiques des élèves sont similaires ; dans un lycée de Lyon dont les caractéristiques socio-économiques des élèves sont différentes ; *etc.*

Les lycées professionnels recrutent selon des modalités qui diffèrent des lycéens généraux, de fait, la localisation du lycée est souvent peu en lien avec le lieu de résidence des élèves. Nous avons écarté cette option puisque c'est le lieu de résidence des élèves qui nous intéressait en premier lieu.

Mener une enquête dans un établissement d'une commune similaire à Vaulx-en-Velin à l'instar de Vénissieux ne nous évitait pas l'écueil évoqué précédemment du risque d'essentialisation des observations. Cependant, il nous semblait intéressant de conserver des similitudes dans l'origine sociale des élèves afin de mener notre étude sans intégrer trop de paramètres différents entre les deux établissements concernés. Nos recherches se sont donc davantage orientées vers des établissements accueillant un public majoritairement issu de milieux populaires.

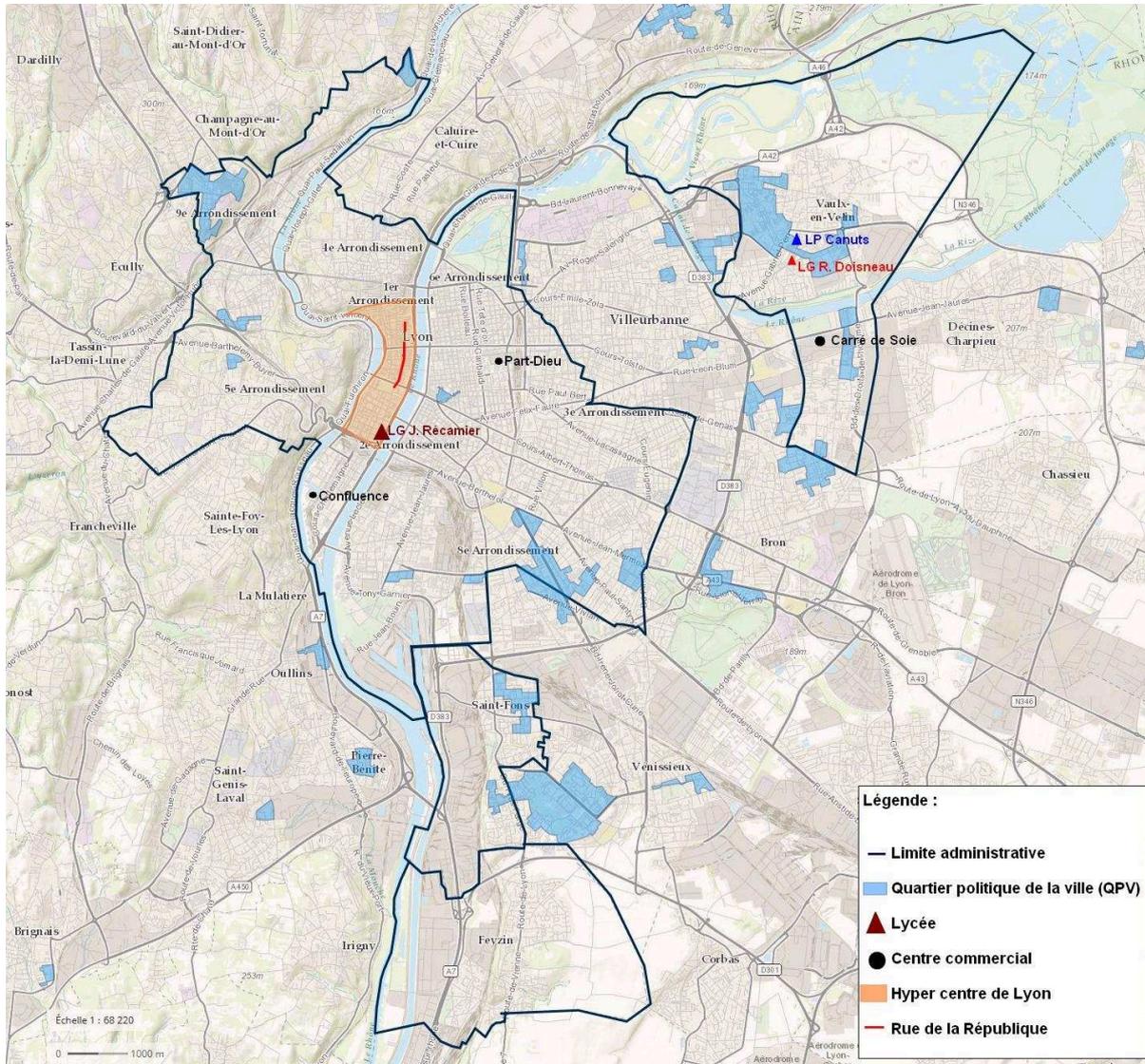
In fine, c'est l'opportunité de pouvoir enquêter au sein du lycée Juliette-Récamier qui a arrêté notre choix. Cet établissement nous avait été signalé pour sa singularité : situé en plein centre de Lyon, dans un quartier réputé bourgeois, il scolarise des adolescents des communes du sud de la métropole. Il nous a été présenté comme accueillant des « adolescents de banlieue¹⁵ » et son accès nous a par ailleurs été facilité par le proviseur du lycée Doisneau.

¹⁵ L'article du journal *Libération* titre le 27 mai 2000 : « Profs. Pourquoi le malaise. Lyon. Lycée Récamier. «En pleine crise d'identité». Ce lycée accueille aujourd'hui des adolescents de banlieue, modifiant chez les enseignants le rapport aux élèves et aux savoirs. » http://www.liberation.fr/cahier-special/2000/05/27/profs-pourquoi-le-malaise-lyon-lycee-recamier-en-pleine-crise-d-identite-ce-lycee-accueille-aujourd-_325393

Mais insistons sur un point. Comme nous allons le voir par la suite à travers la présentation des deux établissements, il ne s'agissait pas d'engager une véritable comparaison. Par ailleurs, les délais de réalisation de l'enquête de terrain qui nous étaient imposés ne nous ont pas permis d'approfondir les deux enquêtes de la même manière¹⁶. Le travail effectué au lycée Récamier ne peut donc être considéré autrement que comme un éclairage de notre enquête principale.

¹⁶ Ce travail de thèse étant réalisée dans le cadre d'un contrat initial de trois ans, l'enquête de terrain ne pouvait guère dépasser une année.

Figure 1. Carte générale de l'agglomération lyonnaise



1.3.1. Le lycée Doisneau : un lycée de banlieue valorisant l'ouverture sociale

Le lycée Robert Doisneau est situé dans le centre-ville de Vaulx-en-Velin¹⁷. L'ouverture de l'établissement¹⁸ en 1995 est l'aboutissement d'un débat de plus de vingt ans entre la ville de Vaulx-en-Velin et le rectorat qui portait sur l'opportunité d'implanter un lycée d'enseignement général et technologique dans cette commune. Dès 1977, le conseil municipal de Vaulx-en-Velin attirait l'attention des représentants du gouvernement sur la nécessité de pourvoir la ville en équipements publics, dont un lycée. Cette demande est formulée dans le cadre du développement de la ZUP de Vaulx-la-Grande-Ile. Le classement en Zone d'Éducation Prioritaire des collèges de Vaulx-en-Velin en 1982 a permis de favoriser ce projet. Pour l'équipe municipale en place à l'époque, dont Jean Capiévic était maire, la création d'un lycée est justifiée par deux arguments principaux. D'une part, l'ouverture d'un lycée au sein même de Vaulx-en-Velin devait favoriser l'égalité des chances puisque les adolescents, à l'issue du collège, étaient confrontés à un certain « isolement scolaire »¹⁹. D'autre part, la mise en place d'un lycée à Vaulx-en-Velin avait pour ambition de prendre en compte la « spécificité de la population vaudaise » dans l'accès aux études (Geoffroy, 1997).

Les débats de l'époque quant à la pertinence d'implanter un lycée à Vaulx-en-Velin s'inscrivent dans un contexte social spécifique, celui des révoltes urbaines des années 1980. Cette implantation venait également questionner la conception de l'éducation entre d'un côté l'idée de la normalisation de l'enseignement²⁰, et de l'autre, l'intérêt de prendre en compte les différences dans l'enseignement. De fait, le projet de construction de l'établissement et sa création par la suite, sont fortement liés à l'histoire de Vaulx-en-Velin et au contexte social et urbain de l'époque. Le lycée se donne pour ambition de favoriser l'accès aux études des jeunes Vaudais et de favoriser la construction d'une image positive de la ville. Par ailleurs, à travers le choix du contenu pédagogique que devait proposer le lycée, la position de Vaulx-en-Velin au sein de l'agglomération lyonnaise était interrogée. Depuis les débats de sa création jusqu'à aujourd'hui, le lycée Doisneau a mis en place différentes options sportives plus ou moins rares afin d'attirer des élèves hors du bassin de recrutement habituel. Ceci constitue un levier de diversification de la population des élèves du lycée.

¹⁷ Une présentation du contexte vaudais est disponible en encadré n° 2 à la fin de cette section. Une carte générale est située à la fin de cette section et une carte des quartiers de Vaulx-en-Velin en annexe 1.

¹⁸ L'établissement ne prendra officiellement le nom de Robert Doisneau qu'en 1996 à l'issue de divers débats.

¹⁹ Terme repris au Recteur de l'époque, cité par Géraldine Geoffroy (Geoffroy, 1997)

²⁰ Rappelons que le collège unique a été mis en place en 1977.

« *Un véritable brassage social est la condition sine qua non de la réussite scolaire [...] Les sections sportives devraient attirer des élèves de l'extérieur de Vaulx* »

Jacques Garden (1er proviseur du lycée), Le Progrès, 2 décembre 1994

Ce lycée comprend actuellement les trois filières classiques de l'enseignement général : scientifique, économique et sociale, littéraire ; ainsi qu'une section technique : sciences et techniques de l'industrie et du développement durable (STIDD). Par ailleurs, une formation au BTS (Brevet de technicien supérieur) technico-commercial est également dispensée. Aujourd'hui, le pôle espoir football féminin et l'option arts du cirque constituent les sections spécifiques permettant de valoriser l'image de ce « lycée de banlieue » et de favoriser le « *brassage social* » désiré depuis les débuts de l'établissement. Ces sections apportent effectivement une diversité socio-culturelle à l'établissement, aussi relative soit elle. Dans le cadre de notre étude, la pertinence du lycée comme « laboratoire de la diversité sociale » en est alors accrue, ceci constituera un axe d'analyse important lors de l'enquête de terrain.

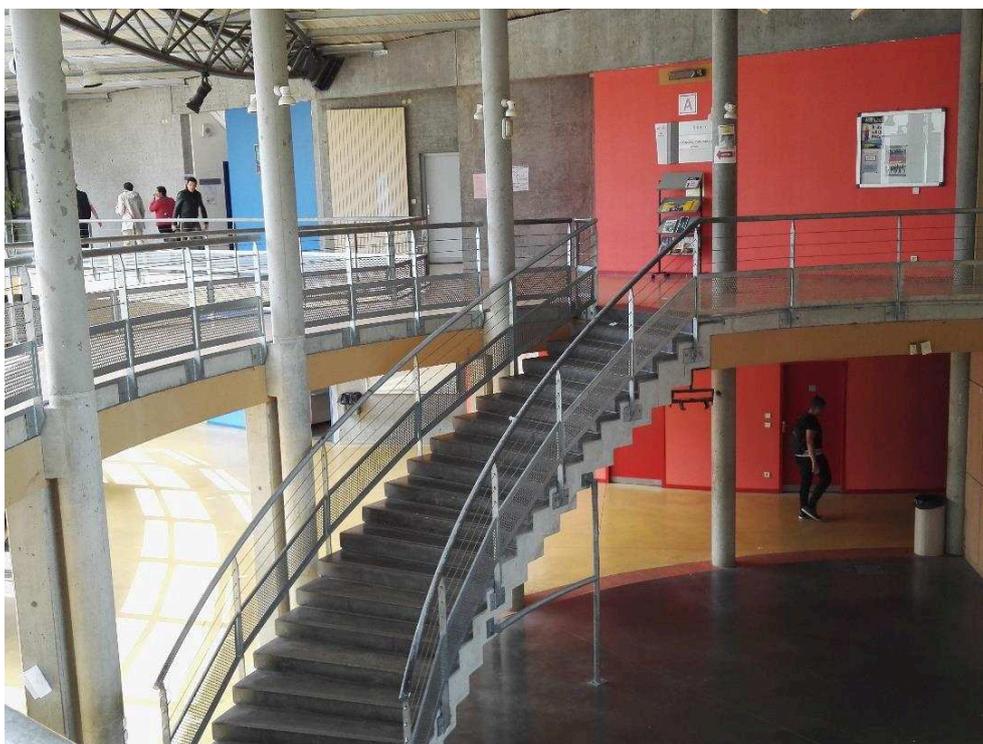
Au moment de l'enquête, le lycée général Doisneau de Vaulx-en-Velin scolarise environ 550 élèves et recrute les élèves souhaitant poursuivre dans l'enseignement général de quatre collèges de Vaulx-en-Velin (70 % des élèves du lycée viennent des collèges de la ville), mais aussi des jeunes au profil plus spécifique. À l'image de la ville, les élèves du lycée sont majoritairement issus de milieux populaires comme en témoigne le graphique suivant, tiré du dossier d'Aide au pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements (APAE)²¹. Par ailleurs, plus de 50 % des élèves sont boursiers. La grande majorité des élèves sont enfin issus de familles d'origine immigrée ; bien qu'il n'y ait pas de données officielles sur cet élément, le proviseur rapporte qu'environ 40 % des lycéens ne parlent pas français lorsqu'ils sont dans leur famille. Les familles sont, pour la plupart, originaires d'Afrique du Nord.

²¹ Ce dossier, qui n'est pas en libre accès sur internet a été fourni par le proviseur du lycée Robert Doisneau lors du travail de master en 2013.

Cliché 1. Le lycée Doisneau au cœur de Vaulx-en-Velin (prise de vue depuis le hall de l'établissement)



Cliché 2. Le hall du lycée Doisneau



Encadré 2. Vaulx-en-Velin, une histoire stigmatisante

Vaulx-en-Velin est une commune de 44 087 habitants située dans la Métropole de Lyon. Au début du XX^{ème} siècle, l'essor de l'industrie ainsi que l'étalement de la ville de Lyon participe du développement économique et social de la commune de Vaulx-en-Velin. Suite à la Seconde Guerre mondiale, et la nécessité de construire des logements, une Zone à Urbaniser en Priorité (ZUP) est créée par le gouvernement français en 1964 et commencera à voir le jour au début des années 1970. Le grand ensemble ainsi construit comprend alors 8300²² logements, dont 90% de logements sociaux. À partir des années 1980, la commune entre dans une période de déprise industrielle et commerciale. Les habitants vont alors cumuler les difficultés sociales.

En 1990, des violences urbaines éclatent à Vaulx-en-Velin, il s'agit des « émeutes du Mas du Taureau » qui forgeront la réputation de la ville. Ces violences entrent en résonance avec la mise en place d'une politique nationale visant à résoudre le « problème des banlieues » dont la ville devient un symbole comme l'écrit Ahmed Boubeker :

« Site pilote de ces opérations de « microchirurgie urbaine » pour les urbanistes et les acteurs du dispositif public, le quartier du Mas du Taureau devient pour les journalistes le haut lieu d'une nouvelle trame de l'actualité urbaine, le symbole du « malaise des banlieues ». Depuis le début de la décennie, la référence vaudaise s'est ainsi imposée à une chronique nationale des violences urbaines : une référence partagée des récits médiatiques traitant d'exclusion, de faits divers meurtriers, de « dérive mafieuse », « dérive suicidaire » des banlieues...des récits constitutifs d'un imaginaire public s'inscrivant dans une dramatisation des rapports entre ces cités à la dérive et l'ensemble de la société française. » (Boubeker, 1997 : 87)

Depuis les années 1990, les programmes de rénovation urbaine se succèdent à Vaulx-en-Velin et modifient progressivement la morphologie de la ville. Aujourd'hui encore, les caractéristiques sociodémographiques de la population vaudaise attestent des difficultés sociales que connaissent nombre de ces habitants, et ce, malgré une dynamique locale certaine.

²² Les chiffres sont issus du site du Grand Projet de Ville de Vaulx-en-Velin : <http://www.gpvvaulxvelin.org>

Cliché 3. Le quartier du Mas du Taureau, quartier emblématique de Vaulx-en-Velin



Cliché 4. Le "parc derrière le lycée" prisé par les lycéens



Cliché 5. Le quartier sud de Vaux-en-Velin directement desservi par le métro



Cliché 6. Vaux la Soie un quartier entièrement réaménagé



Cliché 7. Le Carré de Soie, un centre commercial à ciel ouvert



1.3.2. Le lycée Juliette-Récamier : « le lycée des Arabes »

Juliette-Récamier est un lycée situé au cœur du quartier Ainay dans le 2^{ème} arrondissement de Lyon. Ouvert dans les années 1950 sous l'impulsion d'Édouard Herriot, alors maire de Lyon, le lycée Juliette Récamier est d'abord un lycée de jeunes filles. Par le jeu de la carte scolaire, le recrutement s'effectue actuellement dans deux collèges de Lyon (du 2^{ème} et du 7^{ème} arrondissement), ainsi que dans ceux de Saint-Fons et Feyzin. Pour ces deux communes, à l'issue du collège, les élèves souhaitant poursuivre en filières générales et technologiques ont le choix entre l'établissement de Vénissieux et Juliette Récamier. De fait, le lycée Juliette Récamier a la particularité de scolariser des adolescents de Lyon et des communes périphériques du sud de l'agglomération lyonnaise.

Le lycée Juliette Récamier propose trois filières générales : scientifique, économique et sociale, littérature et scientifique ainsi qu'une filière technologique STMG (sciences et technologies du management et de la gestion). Il offre de plus deux options : une option de spécialité « arts danse » ainsi qu'une option art plastique. Seul le lycée Récamier dispense l'option « arts danse » au sein de l'académie ce qui entraîne un élargissement de périmètre de recrutement au-delà des collèges désignés par la carte scolaire. L'établissement scolarise 850 élèves dont 550 seulement dans le cycle secondaire. Les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et la formation de brevet de technicien supérieur (BTS) également dispensés accueillent près de 300 élèves.

Le lycée Juliette Récamier, grâce à son périmètre de recrutement, est caractérisé par une certaine diversité sociale bien qu'une partie des élèves soit issue de milieux populaires et sont des enfants ou petits-enfants d'immigrés. D'après le proviseur de l'établissement, qui a précédemment travaillé au lycée Robert Doisneau à Vaulx-en-Velin, Juliette Récamier est caractérisé par des mixités :

« Ici je retrouve les mixités parce que c'est un établissement de centre –ville et on offre ces mixités, scolaires, sociales, géographiques, culturelles, etc. Et je trouve ça super, tous les établissements de centre-ville devraient être comme ça. Et je trouve que c'est très bien de pouvoir offrir cette opportunité à certains jeunes de Saint Fons, de Feyzin, de pouvoir venir dans un lycée de centre-ville, ils découvrent autre chose, ils voient autre chose, ils sont entourés d'autres choses, il partage avec d'autres, etc. Et ça c'est une chose intéressante, c'est un choc pour un certain nombre, un vrai choc des cultures. Mais l'avantage, à la différence de certains établissements où c'est un ou deux qu'ils ont pris comme ça parce que ils viennent faire japonais 23, ici, comme il y en a un certain nombre qui viennent, ici, même si c'est un choc et que ça change un peu par rapport à ce qu'ils avaient connu

jusqu'à maintenant où ils étaient un peu...enfermés, pas dans le ghetto mais j'allais dire de manière malsaine dans ce cocon qui se morfond qui a pris des habitudes à la fois malsaine et fataliste etc. De sortir un peu de ça. Pour certains, ce n'est pas facile, mais de ne pas être seul, d'être avec les autres etc., il y en a beaucoup qui sont là, fait que la majorité franchit le pas. »

(Proviseur du lycée Juliette Récamier)

Cette diversité sociale et culturelle est loin de refléter la population du quartier d'Ainay qui jouxte l'établissement. Le quartier d'Ainay dans lequel se situe l'établissement est situé dans la partie sud de l'hyper-centre de Lyon. Il est encadré par les deux fleuves qui dessinent la Presqu'île, le Rhône et la Saône. Au nord, il est délimité par la place Bellecour et au sud par la Place Carnot. Ce quartier est un des hauts lieux de résidence de la bourgeoisie traditionnelle lyonnaise. Il se caractérise aujourd'hui par une architecture haussmannienne ainsi que de divers bâtiments remarquables et hôtel particuliers. Le lycée Juliette Récamier ne scolarise qu'une petite minorité d'adolescents issus de ce quartier où l'évitement scolaire est particulièrement important.

Parmi les jeunes qui ont participé à l'enquête, près de la moitié d'entre eux viennent de la ville de Feyzin et quelques-uns de la ville de Saint-Fons. L'histoire de Feyzin, qui est brièvement rappelée dans l'encadrée qui suit est différente de celle de Vaulx-en-Velin. Alors que l'histoire de la ville de Vaulx-en-Velin est en partie marquée par l'urbanisme de grand-ensemble et les épisodes de violence urbaine, Feyzin n'a pas fait l'objet d'un programme de construction de logements d'envergure qu'ont constitué les ZUP. En effet, une ZUP a bien été créée pour répondre au besoin de logements sur ce territoire, mais c'est le plateau des Minguettes à Vénissieux, plus au nord qui en a été le support (Voisin, 2005).

L'annexe 2 montre que Feyzin est une commune qui accueille un nombre relativement important de population immigrée (entre 10 et 15%) relativement à l'ensemble de l'agglomération. Toutefois, cela est sans commune mesure avec des villes telles que Vaulx-en-Velin, Vénissieux ou encore Saint-Fons (ces communes comptent plus de 15 % de population immigrée).

Certains quartiers de Feyzin ont fait l'objet d'interventions au titre de la politique de la ville, notamment en 2006 où le quartier de la Raze a été identifié comme priorité de niveau 2 dans le cadre des Contrats urbain de cohésion sociale (Cucs). Aujourd'hui, Feyzin ne fait plus l'objet d'intervention au titre de politique de la ville contrairement à Saint Fons et Vaulx-en-Velin.

Tableau 1. Populations vivant en quartier prioritaire à Vaulx-en-Velin, Saint-Fons, Feyzin et Lyon²³

Commune	Vaulx-en-Velin	Saint-Fons	Feyzin	Vénissieux
Population totale 2013 vivant en quartier prioritaire	24 159	7 372	0	24 405
Population totale de la commune en 2014	45 294	17 735	9 383	62 575
Médiane du revenu ²⁴ disponible par unité de consommation en 2014, en euros	15 015	15 337	20 388	15 636
Taux de pauvreté en 2014, en %	31,8	30,0	12,7	30,5

Ainsi, de manière schématique, la conclusion peut être faite que si Feyzin est une commune plutôt populaire de la Métropole de Lyon, elle n'est pas, comme Vaulx-en-Velin composée de grands ensembles ségrégués.

²³ Source : Ces données sont issues du site du système d'information géographique de la politique de la ville du Ministère de la cohésion des territoires : <https://sig.ville.gouv.fr/Territoire> . Ce site s'appuie sur des données INSEE.

²⁴ Une carte des revenus médians par commune de l'agglomération est disponible en annexe 2

Encadré 3. Feyzin, une commune marquée par l'industrie de la chimie

Feyzin est une commune au cœur de la Vallée de la chimie, territoire où se concentre l'activité de l'industrie chimique au sud de l'agglomération lyonnaise. La Vallée de la chimie comprend également les communes du Saint-Fons²⁵, Pierre Bénite et une partie du 7^{ème} arrondissement de Lyon. Au XIX^{ème}, Saint-Fons et Feyzin²⁶ sont des hameaux où les habitants vivent notamment de l'activité agricole. Le développement de l'industrie chimique au XIX^{ème}, qui accompagne l'industrie textile, va se faire essentiellement sur ces communes du sud de l'agglomération lyonnaise épargnant ainsi les habitants de Lyon des nuisances et de la pollution associées à ce type d'activité. En effet, à partir de 1852, un arrêté préfectoral va entraîner la délocalisation de plusieurs industries polluantes jusqu'alors située dans Lyon à Saint-Fons. Tout au long du XX^{ème} siècle, l'activité industrielle va se développer et se moderniser au grès des évolutions technologiques et sociales. Au début des années 1960, l'activité pétrochimique va également s'implanter sur la commune et une raffinerie sera mise en service en 1964.

L'évolution économique de ce territoire entraîne l'implantation d'une population ouvrière d'abord issue des régions voisines puis étrangères. Des cités ouvrières voient le jour sous l'impulsion des industriels implantés sur la commune. A l'issue de la seconde guerre mondiale, des logements sociaux sont construits dans les communes de Saint-Fons et Feyzin afin de répondre à la demande croissante de logements. C'est toutefois à Vénissieux que sera implantée une ZUP qui engendrera la construction de 9200 logements (Voisin, 2005).

Les chocs pétroliers des années 1970 et le rayonnement à l'internationale de l'industrie pétrochimique entraîne un resserrement de l'activité sur les groupes les plus rentables. Une période de désindustrialisation qui s'étendra jusque dans les années 1990, va entraîner diverses mutations sur le territoire et une augmentation importante du taux de chômage. Dans les années 2000, plusieurs délocalisations d'usines accentuent encore la déprise économique : « *Chômage, paupérisation et dégradation de l'habitat, sont les corollaires de ces restructurations. Saint-Fons, qui, jusqu'à la fin des années 1970, connaissait une quasi situation de plein emploi, se trouve aujourd'hui confronté à un taux de chômage de près de 20 %, largement supérieur à la moyenne nationale.* » (Voisin, 2005 :17).

La présence de ce tissu d'activité entraîne également de nombreux enjeux en termes de risques industriels. En 1966, une explosion fait 18 morts et de nombreux blessés et a des répercussions dans un périmètre de plusieurs kilomètres. Cet évènement a largement marqué la mémoire collective et a marqué l'histoire de la commune. Aujourd'hui, la raffinerie est classée « Seveso » et le territoire de la Vallée de la chimie fait l'objet de Plans de préventions des risques technologiques (PPRT).

Cliché 8. Le lycée Récamier au cœur de Lyon



Cliché 9. L'entrée du lycée Récamier



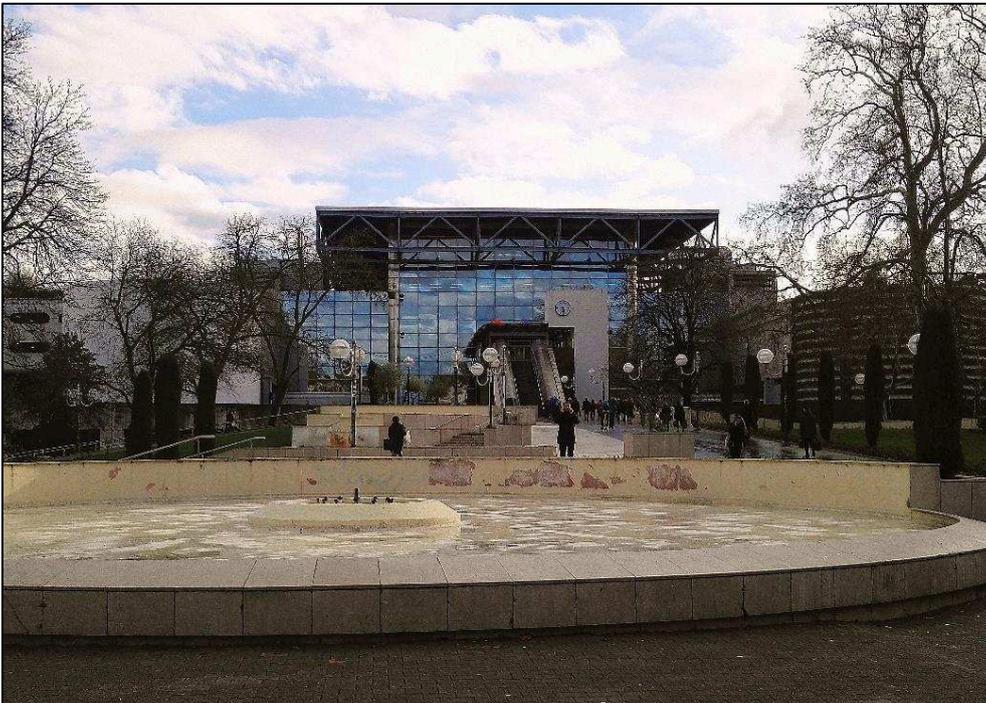
²⁵ Saint-Fons deviendra une commune indépendante en 1888. Avant cela, ce hameau appartient à la commune de Vénissieux.

²⁶ Nous concentrerons notre propos sur les communes dont les collèges appartiennent au bassin de recrutement du lycée Juliette Récamier.

Cliché 10. La Place Carnot à proximité immédiate du lycée Récamier



Cliché 11. La gare de Perrache qui borde la place Carnot



1.4. Montréal : une première expérience du décentrement

Un séjour de recherche de trois mois au Centre Urbanisation Culture et Société de l'INRS (L'Institut national de la recherche scientifique) à Montréal a été effectué durant la période estivale succédant aux enquêtes de terrain en France. Ce séjour de recherche avait pour objectif de prendre du recul sur le cas d'étude lyonnais en étudiant la question des espaces publics dans une société étrangère. À ce titre, Montréal a semblé être une ville pertinente puisqu'elle se trouve dans un pays considéré comme le berceau du multiculturalisme.

En France, l'enquête menée permettait d'étudier les pratiques urbaines des lycéens de quartiers stigmatisés et de mettre en lumière les enjeux de ces pratiques. Dans le cas de Montréal, la question se posait nécessairement de manière différente dans la mesure où la stigmatisation des « banlieues populaires » n'existe pas comme en France et l'organisation de la ville elle-même suit une logique tout autre que Lyon. L'ambition était d'interroger les enjeux des espaces publics à Montréal, et ce plus particulièrement pour les jeunes Québécois susceptibles d'être stigmatisés de par le groupe social auquel ils appartiennent.

Le choix de la population constituant l'objet de recherche s'est fait grâce aux échanges avec différents chercheurs de l'INRS. Il s'agissait de se focaliser sur une population habitant un territoire stigmatisé. Les jeunes d'origine haïtienne qui habitent le quartier Saint Michel étudiant dans des cégeps²⁷ constituent un groupe hétérogène, mais pertinent puisqu'ils sont souvent associés aux gangs de rue dans l'imaginaire collectif.

En raison de diverses contraintes administratives, l'enquête de terrain a été réalisée au cours des mois d'août et septembre. Les écoles étant fermées à cette période à Montréal, il ne pouvait être envisagé de passer par les cégeps pour avoir accès aux jeunes du quartier Saint Michel qui y sont scolarisés. C'est donc directement dans l'espace public que nous avons tenté de rencontrer des adolescents correspondant à la population d'étude ciblée. Cela s'est révélé plutôt infructueux et difficile à mettre en place aux regards des conditions imposées par le comité éthique québécois²⁸. Les entretiens semi-directifs effectués dans le cadre de ce travail, bien que très intéressants, ne peuvent être directement mobilisés dans les analyses présentées dans cette thèse puisque les adolescents interrogés présentent peu de points communs avec les adolescents rencontrés dans l'étude française. Pour autant, cette

²⁷ Dans le système scolaire québécois, les cégeps (acronyme de collège d'enseignement général et professionnel) constituent le premier niveau de l'enseignement supérieur. L'entrée au cégep se fait autour de 17 ans et permet l'obtention du Diplôme d'études collégiales donnant accès à l'université.

²⁸ La soumission du processus d'enquête devant un comité d'éthique est un préalable nécessaire pour la réalisation d'une enquête de terrain au Québec

expérience a été particulièrement enrichissante à plusieurs titres. La rencontre avec des membres de l'équipe de recherche de l'INRS a permis d'apporter un autre regard des « pairs » sur nos travaux. Par ailleurs, les difficultés rencontrées dans la mise en place de notre enquête nous ont permis de nous interroger, à titre plus personnel, sur la dimension éthique de la recherche. Enfin, les entretiens menés à Montréal nous ont amenés à porter une attention particulière sur les enjeux de la centralité urbaine pour les adolescents rencontrés.

2. L'ENQUÊTE DE TERRAIN : D'UN MONDE À L'AUTRE

Le travail d'enquête a donc principalement porté sur deux groupes de lycéens scolarisés dans les établissements Récamier et Doisneau. Excepté quelques parcours commentés sur lesquels nous reviendrons, les enquêtes se sont déroulées au sein des établissements ce qui a permis de mettre en place une phase d'observation flottante. Le recueil de données s'est effectué principalement au travers d'entretiens semi-directifs. Ce procédé, commun dans les enquêtes qualitatives, introduit nécessairement une interaction sociale entre l'enquêteur et l'enquêté. Par conséquent, l'entretien engendre une situation sociale, que Gérard Mauger qualifie de « *situation d'examen réciproque* » qui demande à être examinée (Mauger, 1991). Une attention particulière sera portée sur cette situation d'enquête puisqu'elle est essentielle à la mise en lumière de la nature des données. Enfin, la suite de nos propos sera en grande partie focalisée sur l'enquête au lycée Doisneau puisque c'est là que notre investissement a été plus important et que notre démarche a été la plus réflexive.

2.1. L'observation flottante : un processus d'immersion

Lors de l'enquête à Vaulx-en-Velin²⁹, le travail de terrain a été initié avec une phase d'observation flottante permettant de prendre connaissance du lycée étudié et d'entrer progressivement en contact avec les élèves. La familiarisation avec le lycée a été favorisée par diverses périodes d'« observation flottante » au sens où l'anthropologue Colette Pétonnet la définit :

« La méthode utilisée est celle que nous qualifions d'« observation flottante » et à laquelle nous nous essayons depuis quelque temps, au long des trajets parisiens qu'imposent les activités quotidiennes ou le besoin de mouvement qu'éprouve le sédentaire. Elle consiste à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser « flotter » afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans a priori, jusqu'à ce que des points

²⁹ En raison de contraintes temporelles, ces phases d'observation ont été peu menées au lycée Juliette Récamier.

de repère, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes. » (Pétonnet, 1982 : 39)

L'observation s'est faite dans différents lieux du lycée et à différents moments de la journée. Si pendant les cours, les élèves sont dispersés dans les différents espaces de l'établissement, lors des récréations, les élèves se concentrent dans le hall et devant l'établissement. Par ailleurs, le hall constitue le passage obligé entre l'extérieur et les différents espaces du lycée : salle de cours, bureau de la vie scolaire, salle des professeurs, bureaux du personnel administratif, centre de documentation et d'information (CDI), etc. Ce hall permettait d'observer le cœur de la vie du lycée : nombreuses interactions entre les élèves, entre les professeurs et les élèves, entre le personnel de vie scolaire et les élèves ou les professeurs, etc. Par ailleurs, la temporalité de cet espace est également révélatrice de la temporalité du lycée, de ces rythmes quotidiens. L'effervescence qui précède ou succède les heures de cours et les récréations est entrecoupée de longues périodes de calme où seuls quelques élèves restent dans ce hall pour discuter, lire ou travailler. Le hall est aussi le lieu d'événements particuliers comme des expositions temporaires ou encore un spectacle des lycéens à l'occasion de l'arbre de Noël.

Cependant, même plongée physiquement au sein de cet espace, le quotidien des lycéens semble toujours échapper à l'observatrice. Les conversations entre pairs ne sont perçues que par bribes sans que la teneur de ces dernières ne puisse être réellement saisie. De même, les écrans des téléphones portables constituent autant de murs qui rendront en grande partie insaisissable ce quotidien adolescent.

L'observation flottante au sein du bureau de la vie scolaire a permis quant à elle d'avoir un aperçu des interactions entre les élèves et l'équipe de vie scolaire : recensions et justification des absences, contact avec les parents d'élèves, organisations des heures de retenues. Des problèmes des plus matériels aux questionnements les plus importants, le bureau de vie scolaire est également un médium essentiel pour saisir, même partiellement, le quotidien d'un lycée général. Divers cours ont également été observés depuis le fond de la classe, parmi les élèves. Enfin, la salle des professeurs, espace interdit aux élèves, permet d'entrevoir l'envers du décor, les difficultés et les doutes du corps enseignant, tout comme son énergie et sa détermination.

Les faits perçus au cours de ce travail d'observation flottante sont avant tout caractérisés par la banalité. Loin des représentations médiatiques, la vie de ce lycée se caractérise aussi par sa ressemblance aux autres établissements. De nombreux détails paraissent certes spécifiques, comme les tenues vestimentaires, le langage et encore d'autres éléments, mais les lycéens sont avant tout ici pour passer leur baccalauréat et cultiver leurs réseaux d'amis. Pour l'observatrice, cela a également été l'occasion de se familiariser avec les lieux et la vie de ce lycée, mais aussi de prendre conscience de la distance entre elle et ce qu'elle observe ainsi que de l'incongruité de sa présence.

2.2. L'entretien : situation d'examen réciproque

Les enquêtes de terrain ont été menées différemment dans les deux établissements puisque le cadre de l'enquête imposé par la direction de chacun des lycées différait et a donc demandé des ajustements. Au lycée Doisneau, le processus méthodologique a été établi selon une démarche progressive. Un premier temps d'immersion a permis la familiarisation avec l'établissement et la rencontre des différentes équipes de professionnels. Nous avons ensuite mené deux à trois entretiens avec chacun des lycéens mobilisés pour l'enquête de terrain au cours de l'année scolaire.

Si l'observation flottante a pu être effectuée de manière autonome, l'accès aux salles de cours a demandé l'appui de l'équipe de direction. En effet, il est apparu plus aisé et plus efficace de solliciter la direction pour que celle-ci informe les professeurs de l'enquête en cours. De cette manière, il a été possible d'assister à divers cours et de présenter la démarche recherchée devant des classes de différents niveaux et diverses filières. Cela nous a permis d'identifier les élèves³⁰ intéressés et volontaires pour participer à l'enquête. À l'exception de deux adolescentes, tous habitent Vaulx-en-Verin. Les deux adolescentes, hébergées dans l'internat du lycée, font partie de l'option arts du cirque ou pôle espoir football féminin. Les adolescents vaudais rencontrés appartiennent à des milieux populaires bien que des disparités de niveaux de vie existent entre leurs familles. Par ailleurs, chacun de ces adolescents a des origines immigrés. Dans la plupart des familles, au moins un des deux parents, est né dans un pays étranger. Malgré ces caractéristiques communes, les situations familiales, sociales et les lieux de vie de ces adolescents sont diverses comme le montrent les biographies de ces lycéens disponibles dans l'annexe 6. Tout au long de ce mémoire, le quartier où habitent les lycéens sera rappelé puisque c'est sans doute l'aspect qui symbolise le mieux la diversité des situations. Les prénoms utilisés, qui ont été modifiés pour préserver l'anonymat des adolescents, conservent l'origine géographique du véritable prénom de l'adolescent dans la mesure du possible³¹.

L'enquête au lycée Récamier a privilégié les entretiens semi-directifs³² avec les lycéens compte tenu de notre investissement plus réduit en temps. La directrice adjointe a elle-même identifié des élèves qu'elle considérait pertinent d'interroger. Il est également arrivé

³⁰ Les participants sont présentés en annexe 6

³¹ Si un lycéen porte un prénom d'origine algérienne, le prénom de substitution qui lui a été attribué dans notre propos est également d'origine algérienne. Toutefois, l'origine de certains prénoms est imprécise (certains prénoms sont identifiés comme étant d' « origine arabe »). Dans ce cas, nous avons utilisé un autre prénom dit « d'origine arabe ».

³² La liste des entretiens semi-directifs avec des personnes « ressources » ainsi que le guide d'entretien sont présentés en annexes 4 et 5.

à plusieurs reprises que des élèves présents dans les couloirs de l'établissement au moment où nous avons prévu de faire des entretiens soient « désignés volontaires » pour participer à l'enquête. Si ce mode de recrutement peut questionner sur le volontariat des adolescents interrogés, il a permis de cibler notre enquête sur des adolescents de Feyzin et Saint-Fons puisque c'est ces derniers que la proviseur a préférentiellement désignés. Ainsi, près de la moitié des adolescents rencontrés au lycée Juliette Récamier habitent à Feyzin. Une présentation de chacun d'entre eux est disponible en annexe 6. Ces adolescents sont issus de milieux sociaux plus divers que les adolescents de Vaulx-en-Velin. Toutefois, un certain nombre d'entre-eux sont également issus de milieux populaires et ont des origines nationales diverses.

In fine, au lycée Robert Doisneau, 21 adolescents ont participé à l'enquête. À l'exception de deux lycéens qu'il n'a pas été possible de revoir, ils ont été rencontrés dans le cadre d'entretiens semi-directifs au moins deux fois³³. Au total, une quarantaine d'entretiens semi-directifs ont été réalisés dont 9 avec des professionnels de l'établissement. Des temps d'échanges avec des classes entières ont également été réalisés et 7 autres lycéens ont été rencontrés dans le cadre du centre social, nous y reviendrons ultérieurement. Au lycée Récamier, 25 adolescents ont participé aux entretiens semi-directifs. 16 entretiens ont été réalisés. Ces enquêtes ont eu lieu sur une année scolaire. Au lycée Doisneau, des observations flottantes ont été menées toutes les semaines pendant plusieurs mois et nous avons assisté à une quinzaine de cours.

2.2.1. L'influence des rapports de domination dans l'enquête

La question de l'égalité au sein du rapport entre enquêtés et enquêteur constitue un enjeu fondamental pour la validité empirique de l'entretien. Historiquement, l'entretien désigne par « *une conversation d'égal à égal, entre deux souverains par exemple.* » (Blanchet & Gotman, 2007 : 7). Toutefois, une enquête sociologique auprès de ce que Jean Paul Payet appelle des « acteurs faibles », se doit de questionner la parole de l'enquêté puisque le rapport entre ce dernier et l'enquêteur est asymétrique. L'enquêteur représente généralement la société dominante et ses « normes morales » (Payet, 2011). Dans notre cas, l'enquête a montré chez les lycéens de Vaulx-en-Velin une mise en opposition entre la société dominante, à laquelle nous appartenons, et les habitants des mêmes environnements urbains et sociaux qu'eux. Cette asymétrie et les rapports de domination qu'elle est susceptible d'induire ont suscité pour nous de nombreuses interrogations.

Cela nous a notamment conduit à nous interroger sur la nature des données recueillies. Gérard Mauger stipule que : « *la "présentation de soi" de l'enquêté dépend de la*

³³ Nous y reviendrons mais une partie de ces entretiens ont été réalisés simultanément avec deux adolescents.

représentation qu'il se fait de l'enquêteur et de la situation d'enquête » (Mauger, 1991 : 125). Qu'est-ce que des lycéens issus de milieux populaires et stigmatisés disent à une étudiante qu'ils associent à la société majoritaire ?

Surtout, comment tenter de répondre à ces interrogations sans précisément savoir comment les enquêtés se sont représentés l'enquêtrice. Une question est demeurée sans réponse tout au long de l'enquête : qui sommes-nous pour les lycéens ? Si l'on reprend l'idée de Gérard Mauger que la situation d'enquête peut être considérée comme une « situation d'examen réciproque », l'examen de l'enquêtrice par l'enquêté n'a pas pu être approfondi autant que nous l'aurions souhaité puisqu'il n'a pas été possible de comprendre quelles représentations les lycéens de faisaient de nous. Ceci étant, dire que nous avons été considérée uniquement comme une « from » semble réducteur. En effet, la réponse d'une classe de lycéens quant au lieu d'habitation qu'ils imaginaient pour nous et l'enseignant présent nous a laissée perplexe. Les lycéens ont immédiatement répondu que le professeur habitait très probablement dans le centre-ville de Lyon. Pour notre part, ils ont évoqué différentes positions sociales et spatiales « intermédiaires » entre Lyon et Vaulx-en-Velin (Villeurbanne, Meyzieu, etc.). Ceci a été d'autant plus troublant que ces lieux n'ont jamais été évoqués lors des entretiens semi-directifs³⁴.

Afin de ne pas accentuer cette asymétrie dans le rapport entre enquêteur et enquêtés, nous avons procédé à deux choix. Tout d'abord nous avons passé sous silence une partie de notre parcours scolaire. Notre démarche de recherche a été présentée en début de cours à différentes classes de l'établissement. Nous nous présentions comme « étudiante de l'université Lyon 2³⁵ » sans mentionner plus précisément notre parcours. D'après nos observations, le parcours que nous avons suivi (classe préparatoire aux grandes écoles et école d'ingénieur) était non seulement valorisé au sein de l'établissement, mais aussi présenté comme inaccessible pour les lycéens. Il a donc semblé préférable de ne pas mentionner cet aspect dans un premier temps.

Le second choix auquel nous avons procédé a été d'assouplir le processus d'enquête. Malgré ces précautions prises lors du « recrutement », plusieurs lycéens ont semblé mal à l'aise au moment de participer à l'entretien. Nombre d'entre eux sont venus accompagner d'un ou plusieurs amis. Devant leur hésitation à se détacher de leurs amis, la proposition leur a été faite de faire l'entretien avec leurs amis. Le premier entretien réalisé avec deux lycéens (au lieu d'un seul) ayant été particulièrement concluant, cela a été réitéré et parfois proposé en amont lors de la présentation de la démarche. Ce deuxième choix s'est révélé particulièrement pertinent puisqu'il permettait non seulement de relativiser l'entretien en « tête à tête », mais aussi de confronter les discours des adolescents. Pour les lycéens, venir

³⁴ L'échange avec les lycéens dont est issue cette observation a eu lieu lors d'un travail en classe entière animé avec un professeur. Il n'a malheureusement pas été possible d'interroger davantage les élèves sur cet aspect.

³⁵ Dans le cadre de notre doctorat nous étions effectivement inscrite dans cette université.

accompagnés d'un ami rendait sans doute l'expérience moins intimidante puisqu'ils étaient deux ou trois face à nous.

2.2.2. Multiplier les contextes pour mettre les discours à l'épreuve

Les aspects précédemment évoqués ont été pour nous intrinsèquement liés à la question de l'« authenticité » du discours. Les entretiens devaient non seulement nous permettre de comprendre les pratiques urbaines des adolescents, mais aussi la manière dont ils catégorisent le monde social. L'opposition entre « eux » et « nous » si fréquente dans les discours recueillis a-t-elle été exacerbée par le jeu de l'entretien qui met face à face enquêteur et enquêté, chacun issu d'univers sociaux et urbains différents ? À l'inverse, la violence sociale perçue par les enquêtés et associée aux rapports de domination entre société dominante et groupe dominé était-elle « adoucie » dans les propos tenus par les adolescents afin de ne pas « heurter » l'étudiante ou pour ne pas accentuer la stigmatisation à leur encontre ?

En effet, les propos tenus semblaient parfois d'autant plus insincères qu'il est arrivé que les lycéens tiennent des propos contradictoires avec ce qu'ils avaient pu dire dans un entretien précédent. Le travail de terrain a ainsi demandé de revoir l'idée que l'entretien permet de saisir aisément les véritables pratiques ou représentations d'une personne et même l'idée que les représentations puissent être stables dans le temps (y compris celui de l'entretien). Le travail de terrain a aussi conduit à dépasser l'idée de l'existence de « vraies opinions » puisque comme l'écrit Mauger « *les pratiques, les réactions, les opinions se définissent toujours dans la relation entre dispositions et perception de la situation (située, en général, du côté de "l'officialité") ou de toute autre situation (publique ou privée)* » (Mauger, 1991 : 129).

Le fait de rencontrer plusieurs fois les lycéens de Vaulx-en-Velin a cependant permis de revenir sur certains éléments de discours, les amenant ainsi à préciser leurs dires. La diversification des contextes d'entretien à laquelle nous nous sommes attachée poursuivait le même objectif (Palomares & Tersigni, 2001). En particulier, mener les entretiens avec deux ou trois adolescents s'est avéré particulièrement intéressant pour confronter les discours. Les duos ou trios de lycéens, venus entre amis constituent des espaces de confiance au sein desquels les échanges semblaient plus riches. Les discours à destination de l'enquêtrice étaient alors co-construits ce qui permettait d'affiner les réflexions.

Au lycée Récamier, la temporalité de l'enquête n'a pas permis de rencontrer les lycéens plus d'une fois. Nous les avons rencontrés à deux ou trois, comme nous l'avons fait à Doisneau, afin de mettre en regard simultanément les discours. Comme indiqué plus haut, cette seconde enquête de terrain constituait un contre-point à l'enquête vaudoise. Le même guide d'entretien a été mobilisé. Toutefois, l'enquête au lycée de Vaulx-en-Velin était quasiment

achevée et un premier travail d'exploitation avait déjà été effectué. Nous avons donc identifié les aspects sur lesquels il nous semblait particulièrement pertinent de mettre l'accent lors des entretiens avec les lycéens de Juliette-Récamier. Cela a permis de cibler les aspects essentiels que nous souhaitons « tester » tels que l'existence d'une « identité urbaine » similaire à celle évoquée par les lycéens de Doisneau ou encore l'usage de certaines catégories mobilisées pour appréhender autrui. Tout au long de notre propos, les résultats de l'enquête au lycée Récamier seront mobilisés lorsqu'il nous a paru intéressant de souligner la spécificité ou non des analyses constituées à partir de l'enquête à Vaulx-en-Velin.

Encadré 4. Une enquête pour le plan de déplacement urbain source de données complémentaires

Dans le cadre d'un cours d'EMC (éducation morale et civique), une classe de STIDD a réalisé une enquête sur les déplacements et transports utilisés par les lycéens de Vaulx-en-Velin. Ce projet a été mené en partenariat avec un chargé de mission PDU (Plan de Déplacement Urbain) de la mairie de Vaulx-en-Velin (par ailleurs doctorant) et un agent du Grand Projet de Ville de Vaulx-en-Velin. Pour le professeur qui l'a mis en place, ce projet avait pour objectif de faire travailler les élèves sur la question de l'aménagement, thématique au programme du cours. Pour la mairie et le GPV, il s'agissait de récolter des données afin d'alimenter l'enquête publique préalable au renouvellement du PDU.

Nous avons été associée tardivement à ce projet. Le premier questionnaire avait été construit par les élèves encadrés par le professeur et les agents de la ville. Ce questionnaire a été distribué par les élèves de la classe de STIDD dans les différentes classes de seconde en début d'un cours. Après avoir expliqué la démarche, les élèves devaient récolter les questionnaires remplis. Une synthèse a ensuite été effectuée par les élèves et le questionnaire a été retravaillé pour gagner en pertinence, et ce par les élèves et toujours en lien avec les agents de la ville. Les questionnaires ont ensuite été saisis informatiquement par les deux agents de la ville et moi-même.

Le projet ayant une visée d'initiation à l'enquête par questionnaire pour les élèves, des imprécisions et peut-être quelques biais ont pu se glisser dans l'enquête. Cependant, le nombre de questionnaires traités (300 en tout sur les deux versions du questionnaire) fait que cette enquête apporte des données intéressantes qui nous ont permis d'étoffer notre étude. En particulier, nous avons tiré de cette enquête les données statistiques suivantes :

- Des données sur les profils familiaux des lycéens de Doisneau : nombre de frère et sœur, nombre de personnes vivant au domicile.
- Des données sur la vie scolaire : interne/externe/DP; temps de parcours pour aller au lycée
- Des données sur les moyens de transport à disposition : voiture/ carte de transport/ vélo; transports utilisés pour aller au lycée
- Occupation pendant les transports pour se rendre au lycée; activité extrascolaire

Lorsque les données seront mobilisées, nous le signalerons dans la légende sous l'item « Enquête déplacement lycée Doisneau »

2.3. Les parcours commentés : sortir de la situation d'examen réciproque

Dans l'optique de diversifier les contextes d'interactions avec les enquêtés et de confronter les différents discours ainsi recueillis, nous avons mobilisé la méthode des parcours commentés dans le cadre de l'enquête au lycée de Vaulx-en-Velin afin de faire émerger des échanges hors du cadre du lycée (Palomares & Tersigni, 2001).

La méthode mise en place, qui consistait à accompagner les adolescents sur les lieux de leurs sorties, s'appuie sur l'idée de la régionalisation des représentations. D'après Blanchet et Gotman, la régionalisation des représentations peut être caractérisée par « *le fait que toutes les représentations ne sont pas formulables n'importe où ni en n'importe quelles circonstances, mais qu'elles sont structurées en régions plus ou moins étanches et hiérarchisées* » (Blanchet & Gotman, 2007 : 26).

Lors des entretiens semi-directifs, les lycéens ont éprouvé des difficultés à détailler les expériences vécues pendant leurs pratiques urbaines. Il apparaissait donc intéressant d'accompagner les jeunes lors de leurs déplacements pendant les temps de loisir. L'objectif étant de faire s'exprimer les adolescents sur leur ressenti sur l'instant et de les faire décrire leur environnement immédiat. Les parcours commentés ont vocation à déclencher des discours via des associations d'idées qui ne peuvent pas être activées lors d'un entretien hors contexte. À travers cette méthode, nous reprenons l'hypothèse de Jean-Paul Thibaud sur l'importance du mouvement dans la compréhension des pratiques urbaines :

« En tant que condition fondamentale de l'espace urbain, la mobilité des passants nous conduit à développer une approche de la perception en mouvement. Plutôt que d'adopter un point de vue unique et invariant, nous proposons de comprendre comment des cheminements en milieu urbain mobilisent nos modes d'apparaître et de percevoir en public » (Thibaud, 2001 : 83).

Dans les faits, peu de parcours commentés ont été réalisés³⁶. Si la plupart des jeunes sollicités répondaient favorablement, bien que souvent dubitatifs, seul trois sorties dans le centre-ville de Lyon ont réellement été effectuées. De plus, deux de ces parcours se sont transformés en

³⁶ Afin de les familiariser progressivement les lycéens à la démarche et de faciliter le passage de l'enquête au sein du lycée vers l'extérieur, nous avons effectué des parcours commentés au sein du lycée. Lors du deuxième ou troisième entretien semi-directif, il leur était demandé de faire visiter le lycée en indiquant où ils allaient régulièrement. La consigne de départ, qui leur était rappelée au cours du parcours si nécessaire, était de raconter ce que les différents endroits leur rappelaient comme souvenir, ce qu'ils venaient y faire, avec qui, etc. À l'issue de ce parcours interne au lycée, il leur était proposé de réitérer l'expérience, mais dans les endroits où ils allaient lorsqu'ils se rendaient à Lyon.

observations participantes puisque les adolescents nous ont associée à une sortie entre amis. Dans ces deux cas, nous avons passé un après-midi avec l'adolescent et ses amis, observant de manière directe le déroulement des choses, écoutant les conversations. Cela a également permis de voir ce qui (et ceux qui) suscite des commentaires dans le groupe de pairs.

Enfin, beaucoup plus tardivement, alors que les enquêtes dans les lycées étaient terminées, la méthode des parcours commentés a de nouveau été mobilisée à Vaulx-en-Velin avec des adolescents rencontrés dans l'un des centres sociaux de la ville³⁷. Dans ce cadre, deux parcours ont été menés. Le premier avec un groupe de garçons (deux à trois) et le second avec un groupe de filles (au nombre de quatre). Nous leur avons demandé de nous faire visiter et de nous parler de « leur Vaulx-en-Velin ». Ces deux parcours avaient pour objectif de questionner la dimension genrée des pratiques et des représentations qui avaient peu été évoquées lors des enquêtes.

³⁷ Nous reviendrons sur ce pan de notre recherche dans la suite du présent chapitre.

3. L'EXPÉRIENCE DU DÉCENTREMENT : LE PROJET DE RECHERCHE-ACTION POLICITÉ

3.1. De la conférence aux débats collectifs

En novembre 2015, au retour des trois mois de stage à Montréal, il nous a été proposé d'animer une conférence au sein du lycée Doisneau intitulée « Tous égaux ! Être " jeune de quartiers populaires " aujourd'hui » et ainsi de sortir de la posture stricte du chercheur. Cette conférence était à l'initiative de chercheurs de l'ENTPE porteurs de la Chaire UNESCO « Politiques urbaines et citoyenneté », Anaïk Purenne et Eric Charmes. Cette conférence proposée dans le cadre des rencontres « Cartes blanches » du Festival Mode d'emploi³⁸ de Lyon a eu lieu au sein même du lycée Doisneau de Vaulx-en-Velin. Elle avait pour objectif de mettre en avant la « parole lycéenne » sur la question de la stigmatisation des jeunes de quartiers populaires. Cette conférence a été le point de départ de notre implication dans un projet de recherche-action portant sur la lutte contre les discriminations, le projet PoliCité.

Cette conférence, dont la mise en place a été accompagnée par des professeurs du lycée Doisneau avait pour objectif de mettre en avant la « parole lycéenne » autour de la question de la stigmatisation des jeunes de quartiers populaires. Pour ce faire, des séances ont été organisées en amont de la conférence afin de préparer les lycéens à cet échange et de faire émerger des questionnements. Ces questionnements ont été transmis à deux sociologues qui devaient apporter leur regard sur les échanges le jour de la conférence. Marie-Hélène Bacqué et Annick Germain, chercheuses respectivement en France et au Québec, ont ainsi participé à la conférence et apporté des éléments de réponses aux lycéens. Les deux séances de préparation menées séparément avec chacune des classes (1^{ère} ES et Terminale STIDD) ont constitué des débats collectifs animés conjointement avec chacun des professeurs³⁹.

³⁸ Le Festival Mode d'Emploi, proposait des conférences et débats publics consacrés aux sciences humaines. Il été organisé tous les ans entre 2012 et 2015 par la Villa Gillet (centre international pluridisciplinaire).

³⁹ La méthodologie mobilisée dans la classe de 1^{ère} est présentée en annexe 7 ainsi que les productions des élèves.

Encadré 5. PoliCité, un projet de recherche-action de lutte contre les discriminations

Le projet de recherche-action PoliCité a pour ambition de faire travailler ensemble un groupe d'adolescents d'un centre social de Vaulx-en-Velin et des chercheurs de l'ENTPE autour de la question des discriminations et de l'accès aux droits. Ce projet vise également à familiariser ces adolescents aux outils de la recherche en sciences sociales. PoliCité, qui s'est étoffé au fur et à mesure de son avancée englobe différents aspects. La réalisation d'une enquête par entretiens semi-directifs menée par les adolescents auprès d'habitants de Vaulx-en-Velin a constitué le premier volet du projet. Ces entretiens visaient à identifier les barrières, réelles ou perçues, qui existent entre les personnes victimes de discrimination et les organismes de défense des droits (défenseur des droits, *etc.*). Cette initiation à la recherche vise à permettre aux participants de développer un ensemble de compétences (analyse, expression orale, *etc.*) et de mener un travail de réflexion approfondi sur ces questions. En parallèle à la réalisation de l'enquête, les jeunes ont été invités à rencontrer différentes personnalités (des « grands témoins ») afin d'échanger sur les questions de discrimination, d'accès aux droits, de leur permettre de développer leurs connaissances théoriques et leur esprit critique. Chercheurs, officier de gendarmerie, représentante du Défenseur des droits, délégué du préfet, *etc.* ont ainsi été rencontrés par les adolescents. Enfin, une carte des droits a été réalisée afin de permettre la diffusion des connaissances des droits des jeunes, notamment dans leurs relations avec les forces de l'ordre.

3.2. De l'enquête de terrain à la recherche publique organique

Le projet de recherche-action PoliCité s'est progressivement construit au cours de l'année qui a suivi l'enquête de terrain. Il ne fait donc pas partie du dispositif initial d'enquête. Pour autant, il apparaît *a priori* comme structurant dans l'expérience personnelle et professionnelle que constitue le doctorat. Le positionnement vis-à-vis de cette expérience est délicat à objectiver car il s'est structuré autour d'opportunités et d'appétences personnelles diffuses. La recherche-action permet de faire, comme son nom l'indique, le pont entre la recherche et l'action. Cela nous a permis de dépasser le malaise et le sentiment d'illégitimité⁴⁰ qui a accompagné notre parcours.

⁴⁰ Lorsque l'on est issu d'un milieu où suivre une classe préparatoire puis une école d'ingénieurs est un moyen d'ascension sociale efficace, les considérations négatives envers ce que Pierre Bourdieu appelle la « noblesse d'État » ne sont pas sans provoquer un sentiment d'illégitimité vis-à-vis de la sphère scientifique. (Bourdieu, 1989)

Notre formation au sein de l'ENTPE nous a amenée vers le statut d'ingénieure de la fonction publique d'Etat. Après deux ans de classes préparatoires scientifiques, où les sciences sociales n'ont quasiment aucune place, la formation au sein de l'école d'ingénieurs nous y a progressivement sensibilisée. Pour autant, c'est comme future agente de l'État œuvrant pour la mise en œuvre des politiques publiques dans le domaine de l'aménagement que nous avons été formée. De fait, au-delà de l'intérêt intellectuel personnel qu'il a suscité, nous avons toujours considéré notre travail de doctorat comme un détour permettant d'acquérir une manière de penser et des connaissances scientifiques qui viendraient éclairer nos futures missions. Cette posture peut parfois rendre frustrant le travail de recherche académique qui n'a pas vocation à proposer des « solutions » aux phénomènes sociaux problématiques analysés. Le travail de doctorat a quelque chose de déroutant dans la mesure où il paraît souvent antagoniste avec l'action et la possibilité d'agir « concrètement » au-delà de la diffusion de connaissance dans le débat public.

Dans ce contexte, la possibilité qui nous a été offerte par Anaïk Purenne, chercheuse au sein de la composante ENTPE de l'UMR EVS de faire de la recherche autrement a été vectrice de sens et a constitué un réel moteur à l'avancée de nos travaux. Le projet PoliCité s'inscrit dans ce que Michael Burawoy nomme « la sociologie publique organique ». Le sociologue distingue quatre sous-entités du travail sociologique selon le type de savoir mobilisé et le public à qui se destine ce savoir. Il différencie notamment les savoirs instrumentaux : la « sociologie académique » et l' « expertise sociologique ». Ces deux types de sociologie ont pour ambition la résolution de questions que pose la société. Si la sociologie académique s'adresse à un public universitaire, l'expertise sociologique quant à elle se doit de répondre à des interrogations définies par un « client ». Elle vise donc un public extra-universitaire (Burawoy, 2009).

À ces savoirs instrumentaux, Michael Burawoy oppose les « savoirs réflexifs » qu'il caractérise comme interrogeant « *les valeurs sur lesquelles se fonde la société tout autant que notre profession* ». Ces savoirs se divisent également en deux en fonction du public auquel ils s'adressent. La « sociologie publique », s'adresse à un public extra universitaire avec lequel elle engage une « relation dialogique ». La « sociologie critique » quant à elle, interroge les fondements de la recherche en sociologie, elle s'adresse donc à un public universitaire (Burawoy, 2009).

Enfin, Michael Burawoy distingue deux sortes de sociologie publique : la « sociologie publique classique » qui désigne l'intervention des sociologues dans le débat public, notamment par l'intermédiaire des médias. La « sociologie publique organique », au sein de laquelle se place le projet PoliCité, est définie comme :

« [la sociologie publique organique] voit le sociologue travailler en étroite relation avec un public visible, dense, actif, local, et qui constitue souvent un contre-public. Les gros bataillons de la sociologie publique sont, de fait, organiques. Ils sont

composés de sociologues qui travaillent avec un syndicat, des associations de quartier, des communautés de croyants, des groupes de défense des droits des immigrés ou de l'homme. Entre le sociologue public organique et son public naît un dialogue, un processus d'éducation mutuelle » (Burawoy, 2009 : 123)

L'idée « d'éducation mutuelle » est sans doute celle qui caractérise au mieux notre engagement au sein du projet PoliCité. En effet, l'investissement dans ce projet faisait écho à l'envie de s'investir davantage dans la société civile, et ce, en dehors de la posture de doctorante et de la distanciation qu'elle implique. Initialement appréhendé comme un moteur externe venant alimenter l'appétence pour le travail de doctorat, le projet avec le centre social n'avait pas pour vocation d'être directement mobilisé dans la recherche doctorale. La lecture de Michael Burawoy a été éclairante puisqu'elle a permis de légitimer et d'articuler des différentes pratiques (recherche doctorale et projet avec le centre social) qui en concevant chacune leurs spécificités, se complètent et se nourrissent.

Le projet de recherche-action avec le centre social a permis de continuer à nous investir sur « le terrain » une fois l'enquête terminée. De plus, le format que ce projet conduisait à de côtoyer des adolescents vaudais sans le filtre de l'enquête de terrain. Les liens qui en émergent et les observations sont de fait, d'une autre nature. Ils ont permis d'observer des adolescents interagir hors du cadre du lycée, de donner davantage à voir leurs préoccupations et leurs représentations de la société.

Cette expérience nous a donné à voir autrement cet « autre monde » qu'est celui de Vaulx-en-Velin, souvent invisibilisé ou peu laissé à voir dans les discours des lycéens rencontrés par l'intermédiaire de l'institution scolaire. En effet, dans les propos des adolescents du centre social, les anecdotes relatant leurs rapports difficiles avec les forces de l'ordre nous ont fortement interrogées. Pourquoi ce qui était dit au centre social n'avait quasiment jamais été évoqué au lycée Doisneau ? Les lycéens de Doisneau nous avaient-ils uniquement renvoyé une image partielle et lissée de leur quotidien ? Le contexte d'émergence des discours et la posture adoptée sont sans doute au cœur de cette différence perçue. Le choix a donc été fait de réaliser des entretiens semi-directifs avec les adolescents du projet scolarisés au lycée Robert Doisneau afin d'évoquer davantage la question des discriminations dans leur relation avec les forces de l'ordre puisque cet aspect n'est pas ressorti lors de l'enquête de terrain principale⁴¹.

Au lycée, les adolescents se savaient « enquêtés » et l'enquête était présentée comme portant sur les pratiques urbaines. Sans doute cela ne justifiait-il pas d'en dire beaucoup plus, quoique les représentations mobilisées dépassaient largement ce cadre. Au centre social, nous ne faisons plus une enquête, mais nous accompagnons les jeunes dans leur lutte

⁴¹ Comme cela a été évoqué précédemment, des parcours commentés à Vaulx-en-Velin ont également été effectués avec pour objectif d'interroger plus directement la dimension genrée des pratiques urbaines.

contre les discriminations. La distance sociale entre enquêtrice et enquêtés n'en est ressortie que plus saillante.

La vie privée des adolescents était davantage évoquée, la question des relations amoureuses, de la place des garçons et des filles au sein de leur environnement urbain notamment pouvait être abordée plus frontalement. Par conséquent, la distance perçue par les adolescents était opposée plus directement. Dans un contexte d'interconnaissance plus élevé qu'au lycée, des phrases telles que « Oui, mais vous c'est différent » permettaient de renvoyer chacun à sa position sociale, à son origine ethno-raciale et à son appartenance religieuse sans entacher la relation.

C'est sans doute à travers les liens créés dans le cadre du projet PoliCité que l'entremêlement entre les dimensions sociales, spatiales, ethno-rationales et morales que nous analyserons tout au long de notre propos a été le plus perceptible. C'est dans la distance sociale qui persistait malgré la connivence, que nous avons le mieux compris comment cette distance entraine en interaction dans les liens sociaux. L'extrait d'un parcours commenté (cf. encadré suivant) avec des adolescents du projet PoliCité est un exemple de la manière dont cette distance peut être rendue visible et opposée au détour d'une conversation. La distance sociale a toujours semblé mettre davantage mal à l'aise l'enquêtrice qui, naïvement, aurait souhaité voir celle-ci dépassée par l'interconnaissance, que les adolescents. *In fine*, c'est peut-être la relation d'enquête qui symbolise le plus ce que nos analyses montrent.

Encadré 6. Extrait d'une visite vaudaise

Parmi les adolescents, deux d'entre eux prendront le temps, un après-midi estival de nous faire visiter leur ville. Cela fait maintenant plus d'un an que nous connaissons Sofiane et Medhi par le biais du centre social. Nous leur demandons de nous montrer Vaulx-en-Velin tel qu'eux voient la ville, en nous emmenant dans les lieux qu'ils ont l'habitude de fréquenter et en nous expliquant ce que leur évoque chacun de ces lieux. Nous retrouvons les garçons sur la place de la Nation qui se trouve devant l'ENTPE, lieu de rencontre habituel lors des séances de travail du projet PoliCité sur les discriminations. C'est donc sur cette place, entourée de la Mairie, du Palais des Sports, du centre culturel Charlie Chaplin, du Planétarium et de l'ENTPE, que commence la visite.

En l'espace d'une petite heure, ils nous emmèneront dans le quartier du Mas du Taureau⁴², dans celui des Noirettes où ils habitent et où ils passent beaucoup de temps avec leurs amis et au centre social qui cadre nombre de leurs activités extrascolaires. Tout au long du parcours, les adolescents nommeront les différents lieux, indiqueront les équipements qui ont eu une place importante dans leur vie, notamment dans leur enfance et donneront à voir leur attachement à leur quartier. C'est donc la dimension humaine et affective qui ressortira de cette visite. Les deux adolescents sont profondément attachés à leurs quartiers et aux réseaux de connaissance qui y prennent place. À leur âge, ils ne se voient pas vivre ailleurs, même si plus tard, ils disent envisager de voyager pour découvrir d'autres horizons. Chaque place, notamment la place Guy Môquet, cœur névralgique du Mas du Taureau, appelle des souvenirs de moments partagés avec famille et amis dans l'enfance ou plus récemment. En particulier, le marché qui se tient sur le parking adjacent à la place Guy Môquet est le support de nombreux souvenirs, tel que la collecte de quelques euros parmi leur groupe d'amis pour acheter des gâteaux au marché avant de se rendre dans une association sportive le mercredi après-midi quand ils étaient enfants. Lorsque nous passons sur ce parking, les agents d'entretien sont en train de le nettoyer suite au marché s'est tenu le matin même. Ce marché, que les deux adolescents disent avoir toujours connu, s'inscrit donc au cœur des réseaux de sociabilité des habitants du quartier et fait partie intégrante de cette fameuse « ambiance » dont Sofiane et Medhi ne cesseront d'énumérer les mérites. Pour ces garçons grandir à Vaulx-en-Velin est nécessairement une expérience positive et on ne peut qu'apprécier leurs quartiers. Ainsi Sofiane après nous avoir demandé si nous aurions aimé vivre à Vaulx si nous y étions née, nous certifie :

« Toi est-ce que tu aurais aimé vivre ici, faire ton enfance ici ? C'est bien Vaulx-en-Velin ! [...] Mais si tu étais née ici, que tu avais été dans les écoles et que tu connaissais plein de monde, bah tu serais bien, tu serais heureuse ici ! »

Sofiane, 2nd, Doisneau, habitant de Vaulx-en-Velin (Noirettes)

⁴² Cf. la carte des quartiers de Vaulx-en-Velin en annexe 1

Conclusion

L'enquête au sein du lycée général Robert Doisneau de Vaulx-en-Velin constitue le cœur de notre étude. Elle a été accompagnée par une seconde enquête effectuée auprès de lycéens de Juliette-Récamière, établissement situé au cœur d'un quartier bourgeois du Lyon qui scolarise des adolescents des communes périphériques du sud de la métropole lyonnaise. En dehors de ces enquêtes, ce sont diverses expériences qui sont venues enrichir le travail de recherche et le mettre en perspective. Un séjour de recherche à Montréal puis notre implication dans un projet de recherche-action ont notamment été moteurs d'un décentrement qui a encouragé la prise de distance vis-à-vis de nos travaux.

L'enquête de terrain prend ces racines bien en amont du travail de doctorat lui-même. La découverte de Vaulx-en-Velin a accompagné nos études en école d'ingénieurs dans le champ de l'aménagement et a préparé notre interrogation du rapport à la ville de ces « lycéens de banlieue ». Enquêter auprès d'un tel groupe place la relation enquêteur-enquêtés au centre du travail de terrain puisqu'elle est particulièrement susceptible d'interférer avec les données recueillies. Les discours formulés par les lycéens le sont à l'égard d'une étudiante d'un autre milieu que le leur. La manière dont les lycéens perçoivent cette posture n'est pas immédiatement perceptible. Le contexte de l'entretien dépend de la position sociale de chacun des participants, mais également de la manière dont a été menée l'enquête et probablement d'autres facteurs qui ne peuvent être tous mis en lumière. Pour autant, le travail d'objectivation auquel nous nous sommes prêtés était nécessaire à la compréhension du travail de recherche mené.

L'enquête de terrain amène l'enquêteur à s'interroger non seulement sur l'objet de ses recherches, mais également sur ses propres motivations, sa position sociale et sa propre implication dans cette démarche. Ces interrogations, loin d'être évidentes, amènent parfois à questionner la pertinence des discours recueillis et des observations menées. Un parti pris ici a été d'exposer quelques éléments de l'expérience personnelle qui constitue le doctorat afin de mettre en lumière « les coulisses » de la recherche.

Chapitre II

DES JEUNES DE QUARTIERS POPULAIRES « GHETTOÏSÉS » ?

Introduction

Les lycéens sur lesquels se focalise notre recherche résident dans un environnement urbain singulier dépeint par la sphère politique comme un territoire de relégation. En janvier 2015, dans un contexte post attentat, le Premier Ministre français Manuel Valls, lors de ses vœux à la presse, utilisait les expressions « apartheid territorial » et « ghettos » pour qualifier la situation sociale et urbaine française :

« Les émeutes de 2005, qui, aujourd’hui, s’en rappelle ? Et pourtant, les stigmates sont toujours présents : la relégation périurbaine, les ghettos, ce que j’évoquais en 2005 déjà, un apartheid territorial, social, ethnique, qui s’est imposé à notre pays, la misère sociale, auxquels s’additionnent les discriminations quotidiennes, parce que l’on n’a pas le bon nom de famille, la bonne couleur de peau, ou bien parce que l’on est une femme ». (Manuel Valls, vœux à la presse 20/01/15)

Dans sa définition stricte le terme apartheid désigne le « régime de ségrégation systématique des populations de couleur appliqué en Afrique du Sud entre 1913 et 1991 »⁴³. Le terme « ghetto » désigne, entre autres, les quartiers étatsuniens fortement ségrégués où vit presque exclusivement une partie de la population noire. L’emploi de tels vocables par un représentant de l’État français est inédit et ce d’autant plus que les questions ethno-raciales sont peu abordées de manière explicite dans la sphère politique. Ces termes, critiqués par certains, assumés par d’autres ont engendré des débats dans les sphères politique et médiatique.

La fracture sociale et urbaine ainsi désignée alimente de nombreuses réflexions chez les chercheurs en sciences sociales. Les causes de cette ségrégation, ses conséquences ainsi que la volonté de certaines populations de faire sécession sont au cœur des travaux de sociologie urbaine.

À ce titre, il paraît pertinent de mettre en perspective notre travail empirique au regard de ce débat. Le concept de ségrégation urbaine et les termes du débat portant sur le processus de « ghettoïsation » des quartiers populaires seront exposés dans un premier temps. Nous mettrons ensuite en évidence les enjeux que représentent les espaces urbains ségrégués, voire « ghettoïsés » dans les rapports sociaux. Enfin, la perception de ce contexte urbain par les lycéens de Vaulx-en-Velin sera abordée afin de contextualiser leurs propos.

⁴³ Source : dictionnaire Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/apartheid/4406>

1. DE LA SÉGRÉGATION URBAINE À LA « GHETTOÏSATION »

1.1. Éléments de définition

La question de la ségrégation socio-spatiale ou ségrégation urbaine est aujourd'hui au cœur des problématiques urbaines. Dans l'imaginaire collectif, la ségrégation urbaine est associée à la question des quartiers les plus populaires de la périphérie des grandes villes. Elle peut cependant désigner des processus et des états divers. L'ouvrage *La ségrégation urbaine* des sociologues Oberti et Préteceille, sur lequel nous nous appuyons largement ici, aborde de manière concise ce concept à travers le prisme de la sociologie urbaine. Les auteurs proposent une analyse qui en dépasse la vision simplificatrice afin de mettre en avant la diversité des réalités que la ségrégation urbaine désigne (Oberti & Préteceille, 2016). Nous mobiliserons les éléments qui paraissent les plus pertinents au regard de notre étude, sans chercher l'exhaustivité.

Dans son acception la plus neutre, la ségrégation urbaine est définie en sociologie urbaine comme « *l'inégale distribution des groupes sociaux entre les quartiers d'une ville* » (Oberti & Préteceille, 2016 : 4). La ségrégation urbaine fait ainsi référence à une répartition non homogène de divers groupes sociaux sur le territoire. Depuis les travaux de l'École de Chicago sur le fractionnement des villes dans les années 1920 aux travaux contemporains sur la caractérisation et l'évolution de la ségrégation urbaine, celle-ci a vu sa signification évoluer. Les travaux de Gaudin, Genestier et Riou sur la diffusion de cette catégorie de raisonnement au sein de la géographie et parmi la doctrine de l'État montrent que trois termes, parfois considérés comme équivalents coexistent au sein des documents étudiés : « distribution », « différenciation » et « ségrégation ». La « distribution » fait état, avec une certaine neutralité idéologique, de la répartition des populations sur un territoire. La « différenciation » désigne l'évolution de cette répartition. Quant à la « ségrégation », le terme évoque une volonté de séparation (Gaudin & *al.*, 1995). Les auteurs rapportent que ces trois termes sont parfois utilisés de manière équivalente dans les documents étudiés. Il apparaît donc dans ces travaux que la répartition des groupes sociaux dans l'espace urbain prend progressivement une dimension idéologique et se charge d'une dénonciation d'une injustice sociale (Gaudin & *al.*, 1995).

Les espaces urbains dits « ségrégués » ne sont pas homogènes. De fait, un large nuancier de situations existe entre, d'un côté, une homogénéité totale et de l'autre, une hétérogénéité totale. Les sociologues français à l'instar d'Oberti et Préteceille distinguent ainsi les contextes de forte ségrégation et ceux de ségrégations modérées. Les contextes de forte ségrégation⁴⁴ désignent des quartiers urbains où l'homogénéité des groupes sociaux habitant dans un espace urbain donné est particulièrement accentuée (le cas le plus extrême étant celui où un groupe social réside seul dans un quartier). La ségrégation modérée désigne quant à elle, des quartiers où divers groupes sociaux cohabitent. Pour les auteurs, la ségrégation modérée correspond à un contexte urbain où une certaine mixité sociale est présente. L'intensité de l'état de ségrégation ne présage pas des caractéristiques sociales des groupes sociaux concernés par la concentration territoriale. Les classes supérieures et classes populaires peuvent tout aussi bien vivre dans des espaces socialement homogènes (Oberti & Préteceille, 2016).

Les processus de ségrégation diffèrent également. Lorsque la séparation est choisie et à l'initiative par le groupe social considéré, Frantz parle alors d'une « *séparation endo-réglée* » (Frantz, 2011). Ce cas de figure est caractérisé par les *gated communities* où des groupes sociaux aisés privatisent une partie de l'espace urbain. Pour désigner la ségrégation subie par les groupes sociaux les plus défavorisés, le géographe parle de « *séparation exo-réglée* » (Frantz, 2011). Le cas de figure le plus caractéristique est celui des quartiers populaires défavorisés, souvent situés en périphérie des agglomérations. La mise à l'écart de certains groupes sociaux peut être une conséquence de rapports sociaux hiérarchisés et structurés par la logique capitaliste de production de l'espace.

Le jeu du marché immobilier peut être une des causes alimentant la ségrégation urbaine puisqu'il structure, au moins en partie, la répartition spatiale des différentes classes sociales. Au-delà de la qualité de leur bâti, les différents quartiers d'une ville se démarquent par la diversité et la qualité des équipements qu'ils possèdent. A cela vient s'ajouter l'accessibilité de ces quartiers et d'autres facteurs tels l'image qui leur est associée. Plus l'attractivité d'un quartier est élevée, plus la valeur de l'immobilier va augmenter. Par ce jeu d'offre et de demande, une certaine homogénéité sociale au sein des quartiers va se mettre en place, les quartiers les plus attracteurs, donc ayant les prix de l'immobilier les plus élevés, vont essentiellement héberger les groupes sociaux les plus aisés (Oberti & Préteceille, 2016).

Les contraintes et les motivations personnelles qui orientent les parcours résidentiels des individus ont également une influence sur les processus de ségrégation urbaine. Les choix résidentiels des individus, quand bien même ils ne sont pas motivés par une volonté de mise à distance spatiale des autres groupes sociaux, peuvent accentuer la ségrégation urbaine (Schelling, 1980). La volonté d'entre-soi affichée par certains groupes de population est une cause importante de la ségrégation urbaine. Ce dernier aspect, mis en avant notamment par

⁴⁴ Les auteurs préfèrent l'expression « forte ségrégation » à celle de « ghetto » sur laquelle nous reviendrons par la suite.

Maurin, est analysé comme la conséquence d'une volonté de séparatisme social des groupes sociaux dominants (Maurin, 2004). Cependant, d'autres chercheurs tels que Charmes, Donzelot ou encore Bacqué, pour qui le phénomène de ségrégation spatiale est la conséquence de facteurs multiples, montrent que cette volonté de séparatisme n'est pas toujours déterminante (Charmes & Bacqué, 2016 ; Donzelot, 2004).

Ainsi, si les causes de la ségrégation spatiale font encore débat, sa perpétuation dans le temps, fait quant à elle consensus⁴⁵ : la ségrégation est un problème ancien contre lequel les politiques publiques de redistribution et de logement ne semblent guère efficaces. Si une répartition non homogène des différents groupes de population sur le territoire n'est pas nécessairement un problème en soi, c'est l'assignation à certains quartiers des populations défavorisées qui est problématique puisque cela est contraire aux valeurs fondamentales de la société française, telles que l'égalité. Plus largement, c'est le droit à la ville, tel que l'entend Henri Lefebvre, qui est en cause, c'est-à-dire le droit d'accès aux ressources fournies par la ville (Oberti & Prêteceille, 2016 ; Lefebvre, 1968).

La distinction entre les différents processus de ségrégation (exo ou endo-régulé) et les différentes causes, est importante en ce qu'elle révèle les rapports de domination qui peuvent en être à l'origine. La ségrégation urbaine est révélatrice de questionnements sociaux plus larges. En effet, à travers la séparation spatiale des groupes sociaux, c'est le séparatisme social qui est pressenti et craint. Aujourd'hui, comme le montrent les travaux de sociologues tels que Lapeyronnie, la ségrégation urbaine semble s'être accentuée par une mise à distance franche entre les groupes sociaux (Lapeyronnie, 2008). Un débat a émergé sur l'existence de processus de « ghettoïsation » au sein des espaces urbains populaires les plus ségrégués (dans le cas de séparation exo-régulée). Ainsi, nous allons à présent nous intéresser au débat portant sur la « ghettoïsation » des quartiers populaires. Les différents arguments en opposition dans ce débat sont révélateurs des questions que pose la ségrégation urbaine.

1.2. Un « processus de ghettoïsation » en France ?

1.1.1. Historique de la notion de « ghetto »

Le terme « ghetto » n'est pas récent et a désigné des réalités sociales différentes au cours de l'histoire. Il apparaît au cours du XVI^{ème} siècle en Italie avec la mise en place d'un « ghetto nuovo » par le Sénat de Venise. Ce lieu avait pour fonction de concentrer la population juive de Venise afin de la contrôler. Au cours des siècles précédents, leur présence au sein de

⁴⁵ Toutefois, l'augmentation ou la stagnation de la ségrégation spatiale quant à elle fait également débat.

certaines villes était recherchée, car le dynamisme économique associé à cette population était favorable au développement des villes. Des espaces urbains leur étaient alors mis à disposition, comme un privilège afin de les attirer. Suite à l'ordonnance de 1516, il ne s'agit plus d'un privilège, mais d'une obligation stricte et d'un enfermement, la population n'étant autorisée à quitter son espace d'assignation que pour les déplacements professionnels. Cet enfermement avait pour objectif d'éloigner la population juive, jugée impure, du reste de la population vénitienne. Ce modèle d'isolement urbain d'une population s'est progressivement diffusé en Europe. Loïc Wacquant décrit à ce sujet une double logique : celle de l'isolement voulu par les autorités et, en réaction, la mise en place d'une organisation interne de la population juive que l'auteur qualifie de « fleurissement institutionnel et de consolidation culturelle » (Wacquant, 2005 : 5). Cette logique double est centrale dans la notion de « ghetto » et persistera dans les différentes réalités sociales auxquelles a successivement fait référence ce terme. Ainsi, à cette époque, le « ghetto » se caractérise par « *le stigmata, la contrainte, le confinement spatial et l'emboîtement institutionnel* » (Wacquant, 2005 : 5).

En Europe, le terme « ghetto » rappelle en premier lieu le « ghetto » de Varsovie qui désignait pendant la Seconde Guerre mondiale le quartier juif où ont été enfermées les populations juives de la ville avant d'être déportées. A l'époque, les nazis enferment ces populations dans le « ghetto », et ce au prix d'un large surpeuplement, avant d'organiser leur déportation vers les camps d'extermination. Dans une autre acception, le terme « ghetto » a également été usité au cours du XX^{ème} siècle pour faire référence aux quartiers afro-américains des Etats-Unis. Ces quartiers de relégation des populations noires sont une conséquence du développement industriel des grandes villes américaines. En effet, Wacquant y observe la même logique « *d'exploitation économique et d'ostracisation sociale* » que celle qui avait cours dans le ghetto nuovo. La mise à distance de cette population est l'aboutissement d'un besoin de main-d'œuvre peu qualifiée, doublé d'un racisme institutionnel (Wacquant, 2005). Cependant, l'analyse de la réalité sociale et des logiques structurelles de ces quartiers fait débat. Wacquant s'oppose fortement aux travaux de l'École de Chicago et en particulier à Wirth sur l'origine de la formation de ces « ghettos ». En effet, pour les sociologues de l'École de Chicago, les « ghettos » urbains se sont formés sans volonté institutionnelle directe, mais correspondent au contraire à des « aires naturelles ». Pour Wirth, les « ghettos » sont « *des "aires naturelles" nées du désir universel des différents groupes de "préserver leurs formes culturelles", chacune remplissant une "fonction" spécialisée au sein de l'organisme urbain général* » (Drevon, 2012 :1 ; Wacquant, 2012). Or, pour Loïc Wacquant, l'analyse développée par Wirth est erronée puisque le « ghetto » est une forme de confinement favorisant le contrôle d'une population, ici la population noire, sur un territoire donné, et ce par le groupe dominant (les blancs). En réaction à cela, une logique de « ghetto » s'institue au sein des populations dominées qui, protégées des classes dominantes au sein de leurs quartiers, vont développer un mode de vie propre. Cet isolement, imposé par l'extérieur, constitue non seulement une contrainte, mais aussi un espace protecteur. À partir de l'étude de cas américaine, Wacquant propose une caractérisation du « ghetto » qui prend appui sur cinq

éléments clés : « *une homogénéité ethnique croissante ; un enveloppement de plus en plus complet de la population cible ; un accroissement de la densité organisationnelle ; la production et l'adoption d'une identité collective et enfin, des frontières imperméables* » (Drevon, 2012:3). (Wacquant, 2012).

Par ailleurs, l'approche développée par le sociologue distingue la notion de « ghetto » de celle de ségrégation et de quartiers ethniques, selon trois axes. Tout d'abord, l'auteur précise que la pauvreté n'est pas inhérente à la notion de ghetto. Si bon nombre de quartiers qualifiés de « ghetto » sont également des lieux de misère économique, il n'existe pas de relation de stricte équivalence entre les deux caractéristiques. En effet, selon Wacquant, « *toutes les zones urbaines déshéritées et délabrées ne sont pas des ghettos* » (Wacquant, 2005: 7). De même, zones ségréguées et « ghettos » ne sont pas des espaces superposables. La ségrégation de certaines populations dans des espaces donnés peut être volontaire et non imposée par les autorités. C'est notamment le cas des *gated communities* ou encore de certaines banlieues chics américaines, pour ne prendre que ces exemples. Cependant, par définition, les « ghettos » sont nécessairement des espaces ségrégués. Enfin, Loïc Wacquant distingue les « ghettos » des quartiers ethniques. Il définit ces derniers comme des quartiers présentant une surreprésentation de populations immigrées, mais où la ségrégation est « partielle et poreuse ». Les quartiers ethniques constituent en ce sens, des zones transitoires, servant de tremplin pour l'intégration des immigrés dans le pays d'accueil. Le regroupement ethnique se fait par affinité et non pas imposition extérieure (Wacquant, 2005).

Ainsi, si le « ghetto » peut avoir des conséquences négatives en termes économique et social, cela n'est pas suffisant pour parler de « ghetto » à propos d'un quartier. C'est à partir de cette conception que Wacquant réfutera la pertinence du terme pour désigner certaines banlieues françaises (Wacquant, 2005).

1.1.2. Pertinence de la notion de « ghetto » en France

Cette dimension historique de la notion de « ghetto » et la conception encore actuelle issue du contexte américain alimentent le débat en France autour d'une question que l'on pourrait synthétiser ainsi : est-il pertinent de parler de « ghetto » pour désigner les quartiers périphériques défavorisés français ? Sans revenir en détail sur l'ensemble des propos des contributeurs à ce débat, qui a cours depuis les années 1990, nous exposerons les principaux points de désaccord, à travers les approches de Didier Lapeyronnie et Loïc Wacquant.

Les événements sociaux urbains au début des années 1990, souvent appelés émeutes urbaines, mais aussi révoltes urbaines, ont à nouveau mis sur le devant de la scène politique et sociale des quartiers de périphérie cumulant les difficultés sociales (Bacqué & D'Orazio, 2015). Ces violences et révoltes ont fortement interrogé la sphère scientifique quant à l'existence d'un phénomène de « ghettoïsation » dans certains quartiers défavorisés. Le

sociologue Didier Lapeyronnie est considéré comme un des principaux défenseurs de cette thèse (Lapeyronnie, 2008). En effet, si jusque-là l'utilisation du terme « ghetto », désignant les quartiers afro-Américains, ne semblait pas pertinente pour désigner les quartiers de banlieues défavorisées françaises, à partir des années 1990, un débat émerge. Didier Lapeyronnie observe une évolution au sein de ces quartiers qui l'amène à poursuivre l'étude, précédemment menée avec François Dubet (Dubet & Lapeyronnie, 1992). Pour Lapeyronnie, les analyses présentées dans l'ouvrage *La galère : jeune en survie* ne correspondent plus à la réalité sociale de l'espace urbain (Dubet, 1987 ; Lapeyronnie, 2008). Ainsi, au début des années 2000 Lapeyronnie proposera une nouvelle théorisation de l'expérience vécue dans ces quartiers populaires et parlera alors de « ghettoïsation ». Dès les premières lignes de l'ouvrage *Ghetto urbain : ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, il affirme son choix d'avoir recours au terme de « ghetto » pour désigner les processus sociaux qui se développent dès les années 1990 et qui sont encore en action aujourd'hui (Lapeyronnie, 2008).

Lapeyronnie observe une tendance de développement en France qui tend vers la réalité urbaine américaine, sans pour autant considérer que les situations des deux pays soient similaires. La théorie du « ghetto » proposée par le sociologue est tirée de l'analyse qu'il mène au sein de quartiers périphériques d'une ville moyenne française et n'est pas généralisable à tous les contextes urbains (Lapeyronnie, 2008).

Le « ghetto » tel qu'il est conceptualisé ici correspond à une logique d'organisation sociale et non à un espace urbain précis. En effet, tous les habitants d'un même quartier ne réagissent pas nécessairement de la même manière à cette logique. De fait, l'auteur parle de « ghettos » au pluriel plutôt que de « ghetto » au singulier (Lapeyronnie, 2008).

Le fondement principal de la définition de Lapeyronnie est que le « ghetto » constitue un « contre monde » institué à la fois par l'extérieur au « ghetto », mais également par des logiques sociales internes à celui-ci. Cette double logique est essentielle et c'est elle qui amène Lapeyronnie à user du terme « ghetto ». Lapeyronnie voit dans le processus de ségrégation urbaine française, un mode de distribution des populations non pas naturel, mais induit par des choix collectifs où la mise à distance entre les populations remplace les conflits entre les classes sociales. Ainsi, « *les groupes sociaux se séparent les uns des autres et accroissent leur "capital social" par la mise à l'écart des catégories les plus faibles* » (Lapeyronnie, 2008 : 15). En effet, les mises à l'écart sociale et ethno-raciale qui touchent particulièrement les populations de ces quartiers, se sont accentuées ces dernières décennies et ont participé au développement de ces formes de « ghettos ». Lapeyronnie fait état d'une distance très forte entre les classes sociales et va jusqu'à parler de « rupture » (Lapeyronnie, 2008).

En réponse à ce phénomène externe, les populations concernées développent des logiques sociales et plus généralement des modes de vie et des structures institutionnelles propres. En effet, pour l'auteur, le « ghetto », loin de n'être qu'un phénomène urbain induit par

l'extérieur, est également « *une construction politique, sociale et culturelle* » (Lapeyronnie, 2008 : 16). L'isolement imposé par les groupes dominants à certains groupes de population conduit à l'établissement d'un « contre monde », fruit d'une adaptation sociale des habitants aux contraintes qui leur sont imposées. En ce sens, le « ghetto » est à la fois une « cage » et un « cocon » puisqu'il institue un entre-soi protecteur pour les populations qui y appartiennent. De fait, le « ghetto » possède :

« *Une logique propre, logique sociale et morale qui non seulement le différencie du reste de la société, mais imprègne aussi lourdement la vie de ses habitants et conditionne étroitement leurs interprétations du monde social, leurs sensations et leurs identités, comme leurs conduites privées et publiques* » (Lapeyronnie, 2008 : 25)

Ce « contre-monde » se construit autour de mode de fonctionnement spécifique : l'interconnaissance entre les habitants, les « embrouilles » qui découlent de cette interconnaissance ; enfin, les rapports hommes/femmes et la forte domination masculine. La forte interconnaissance entre les habitants au sein des quartiers constitue une opposition importante avec le monde des dominants où l'anonymat, régulé par l'inattention civile, constitue la norme. Au contraire, dans les quartiers « ghettoïsés », l'interconnaissance permet une visibilité des individus extérieurs au « ghetto » (considérés comme une menace) et garantit ainsi la sécurité des membres du « ghetto » puisque l'entre-soi protecteur est assuré. Toutefois, si cette interconnaissance est nécessaire au maintien de l'entre-soi protecteur que permet la logique de « ghetto », elle engendre un certain nombre de conflits. En effet, dans un contexte d'interconnaissance, toute atteinte à l'image d'une personne, à sa réputation, etc. doit être réparée puisque la mise à distance n'est pas possible. De fait, ces conflits, désignés par Lapeyronnie comme « *un monde d'embrouilles permanentes* », ont une fonction intégratrice très importante (Lapeyronnie, 2008).

La troisième dimension caractéristique de la logique de « ghetto » observée par Lapeyronnie est le rapport de domination masculine. La domination ethno- raciale dont font l'objet les habitants de ces quartiers touche plus spécifiquement les hommes. En effet, si les femmes la subissent également, la mise en avant de leur féminité facilite, dans le monde extérieur au « ghetto » leur soustraction aux discriminations raciales. Lapeyronnie évoque à titre d'exemple la facilité qu'ont les femmes d'origine immigrée à entrer en boîte de nuit contrairement aux hommes. Toutefois, au sein des quartiers, la mise à distance des logiques discriminatoires par les femmes est vue comme une trahison. En réaction à cela, s'établit un contrôle important des femmes qui limite la mise en visibilité de leur féminité. Les rôles sociaux et surtout familiaux sont ainsi fortement investis (Lapeyronnie, 2008).

1.1.3. Les dissensions à l'origine du débat

Si les données de terrain et les conclusions de l'étude de Didier Lapeyronnie ne sont guère mises en question, l'usage du terme « ghettoïsation » pour désigner l'évolution sociale de certains quartiers populaires de périphérie, lui, dérange. C'est autour des différences entre situation américaine, décrites par Loïc Wacquant, et situation française que le débat s'est construit. Didier Lapeyronnie propose donc une théorisation de la notion de « ghetto » dans le contexte français qui diffère en partie de la réalité sociale que recouvre le terme aux États-Unis.

Wacquant et Lapeyronnie incarnent les figures clés des deux « camps » de ce débat autour de la pertinence de l'idée de « ghettoïsation » de certains espaces (sociaux et territoriaux) en France. Alors que Wacquant considère que la réalité urbaine française des quartiers en difficulté relève davantage de « l'anti-ghetto » que du « ghetto », Lapeyronnie quant à lui, y voit le développement d'un contre monde. Dans les deux cas, la théorisation de la notion de « ghetto » proposée, que nous avons présenté précédemment constitue un type idéal. Les deux auteurs construisent leur concept autour de la même double logique : celle d'une formation externe et interne du « ghetto ». Rappelons ici pour plus de clarté, qu'avec le terme « ghetto », Wacquant fait référence uniquement aux quartiers afro-Américains tandis que Lapeyronnie parle des quartiers populaires défavorisés français. Toutefois, dans les deux contextes, la même logique est évoquée. Simplement, pour Loïc Wacquant, la situation française relève de ce qu'il nomme « *la marginalité urbaine avancée* » et non de la « ghettoïsation » (Wacquant, 2005 ; Wacquant, 2012).

Selon Loïc Wacquant le « ghetto » américain et les banlieues, notamment françaises, sont des réalités sociales qui se distinguent avant tout par le rôle que joue l'État dans la mise à l'écart de ces espaces urbains. Aux États-Unis, la relégation spatiale de ce qu'il nomme la « Ceinture Noire » se fait avant tout sur le critère racial, et dans une moindre mesure selon la classe sociale. Cette relégation urbaine des quartiers caractérisés par une forte homogénéité sociale (les populations noires) est aggravée par l'État. L'amplification de ce phénomène urbain constitue le facteur principal de différenciation entre les situations françaises et étatsuniennes. En effet, en France, la relégation s'effectue avant tout selon une logique de mise à distance des classes sociales défavorisées, accentuée par le facteur racial. Toutefois, les quartiers relégués se caractérisent par une hétérogénéité importante des populations (de par leur origine géographique et dans une moindre mesure sociale). Surtout, l'État français, loin d'abandonner ces quartiers, mène une action publique interventionniste forte. De fait, selon Loïc Wacquant, l'action de l'État français atténue le phénomène de relégation urbaine (Wacquant, 2006).

Ce débat sur la pertinence de l'usage au terme « ghetto » pour désigner les quartiers en difficultés en France autour des positions de Wacquant et Lapeyronnie est en partie un faux débat puisque les auteurs ne s'opposent que partiellement (Kokoreff, 2009). En effet, pour

les deux sociologues, il existe bien une double logique de construction des espaces en difficulté (ghetto/espace marginalisé). Mais ils n'observent pas ces logiques à partir du même point de référence. Pour Lapeyronnie, l'aggravation de la pauvreté, de la violence et de la discrimination subies par les habitants engendrent des logiques sociales qui tendent à rappeler celles des « ghettos » noirs américains. Cependant, cette évolution ne signifie pas que les quartiers des deux pays sont similaires (Lapeyronnie, 2008). Pour Wacquant, la référence est justement étasunienne, cela fait ressortir l'interventionnisme de l'État français, l'hétérogénéité ethnique des quartiers français et le plus faible taux de délinquance ce qui tend à invalider l'usage du terme « ghetto » (Wacquant, 2006 ; Wacquant, 2012). Par ailleurs, il ne faut pas négliger le fait que les deux chercheurs se positionnent dans des perspectives d'études différentes puisque pour Wacquant, il s'agit d'une comparaison internationale tandis que pour Lapeyronnie, le travail de recherche est effectué à une échelle beaucoup plus restreinte (une ville moyenne française) et les données sont de nature diverse. Les données ne datent également pas de la même époque (Kokoreff, 2009). Toutefois, repositionner les termes de ce débat et les différentes acceptions de la notion de « ghetto » est nécessaire pour comprendre les enjeux de cette controverse. En effet, au-delà de la sphère scientifique, le débat touche également la sphère politique et médiatique (Kokoreff, 2009). Cependant, si dans la conception proposée par Lapeyronnie, la théorisation du « ghetto » peut faire sens, l'utilisation du terme en tant que tel, de par les différentes réalités sociales auxquelles il fait référence, peut avoir des conséquences politiques et sociales fortes comme la victimisation des classes populaires et un certain mépris des énergies collectives locales, notamment associatives, mobilisables dans ces quartiers populaires (Charmes, 2009).

Au-delà du débat, le constat est clair et partagé sur ce phénomène français de ségrégation forte à caractère social et ethno-racial. Les logiques analysées par Lapeyronnie ne se mettent pas en place dans d'autres quartiers, mais constituent au contraire une accentuation spatiale de la mise à l'écart sociale des groupes sociaux les plus défavorisés (Lapeyronnie, 2008). Les logiques de « ghettoïsation » d'aujourd'hui prennent place dans les mêmes quartiers pauvres (les banlieues « rouges ») qu'hier. Si les analyses présentées par Didier Lapeyronnie montrent que si les groupes sociaux peuvent se mettre à distance, sociale et spatiale par des phénomènes de stigmatisation, les effets de la ségrégation urbaine ne s'y réduisent pas, comme nous allons à présent le voir.

2. LES CONSÉQUENCES URBAINES ET SOCIALES DE LA SÉGRÉGATION

Les effets de la ségrégation urbaine sont complexes et nombreux et ce d'autant plus que les causes et les formes de ségrégation sont elles-mêmes diverses. Pour le sociologue Yves Grafmeyer, la ségrégation est à la fois une catégorie d'analyse et une catégorie d'action. Selon lui, trois principaux usages en sont faits par les sociologues. Le premier est caractérisé par des travaux sur la « *distribution socio- spatiale* » des groupes sociaux. Dans le deuxième, c'est la question de l'accès aux divers services urbains qui est au cœur des recherches. Ce deuxième aspect est directement lié aux problématiques du Droit à la ville. Enfin, le dernier usage est davantage focalisé sur la question de la relégation urbaine (Launay, 2011 ; Grafmeyer, 1994). Les effets de la ségrégation urbaine sont donc multiples et peuvent être appréhendés de diverses manières. Par ailleurs, le recours au concept de mixité sociale permet de mettre en lumière les présupposés idéologiques qui recouvrent la question de la ségrégation urbaine.

2.1. La ségrégation urbaine : de multiples effets

La question de la répartition des différents groupes sociaux au sein de la ville est au cœur des travaux de l'École de Chicago dès les années 1920 (Grafmeyer & Joseph, 2009 [1979]). L'étude de la ville de Chicago leur permet de mettre en lumière les mécanismes de répartition des groupes sociaux au regard de leurs origines immigrées. Cette hétérogénéité n'est pas considérée comme péjorative dans la mesure où elle répond à un processus dynamique d'accueil des immigrants dans la ville (Grafmeyer & Joseph, 2009 [1979] ; Launay, 2011).

À la fin des années 1970, alors que les conditions socio-économiques des quartiers populaires périphériques français auxquelles s'ajoutent des relations tendues avec les forces de l'ordre entraînent des révoltes urbaines, les divisions sociales de la ville sont mises par les chercheurs en regard des phénomènes d'exclusion. La ségrégation spatiale, révélatrice de la ségrégation sociale, interroge alors les principes ayant trait à l'égalité territoriale ainsi qu'à la cohésion sociale (Launay, 2011).

Marco Oberti et Edmond Préteceille distinguent trois types de conséquences de la ségrégation urbaine. Premièrement, les inégalités sociales, notamment économiques, engendrent un accès différencié aux différents espaces urbains. En effet, l'espace urbain est caractérisé par une offre de biens et de services qui varie d'un espace à un autre (entre les communes ou entre les quartiers notamment). L'accès à ces quartiers étant en partie régi par le jeu de l'offre et de la demande du marché immobilier, les catégories sociales les plus modestes ne peuvent avoir accès au logement dans tous les espaces urbains. S'ensuit donc un accès limité aux ressources urbaines et, dans certains cas, des phénomènes de « relégation » spatiale (Gilbert, 2011). Ceci a des conséquences sur l'accès au logement et sur la qualité des logements accessibles. De même, l'accès aux ressources urbaines (services et transports en commun) est différent selon les espaces urbains. L'accès à ces derniers, au-delà de la question de l'accessibilité en transport, peut-être modulé par des restrictions d'accès aux espaces publics voire des privatisations (Oberti & Préteceille, 2016). Les conséquences de la ségrégation urbaine sur l'accès aux biens publics urbains sont directement liées à la question du droit à la ville mise en avant par Henri Lefebvre (Lefebvre, 1968).

L'accès à l'enseignement public constitue un enjeu crucial parmi les questions ayant trait au droit à la ville. En effet, l'offre scolaire publique n'est pas homogène sur le territoire. Le processus d'affectation crée un lien entre l'environnement urbain et les établissements scolaires. Dans un espace urbain ségrégué caractérisé par une forte concentration des difficultés socio-économiques, les établissements scolaires, par le jeu de la carte scolaire vont scolariser davantage d'enfants issus de familles précarisées. Or, ces établissements ne sont pas toujours en mesure d'accompagner tous les enfants et adolescents qui cumulent les difficultés sociales. Et ce d'autant plus que la précarité sociale n'est pas propice à la réussite scolaire. De plus, divers facteurs renforcent la ségrégation scolaire par rapport à la ségrégation urbaine. La carte scolaire a été créée comme outil de gestion de la répartition des élèves au sein des différents établissements scolaires. Elle est constituée à partir d'une logique territoriale : les élèves sont répartis entre les différents établissements scolaires en fonction de leur lieu de résidence. C'est la proximité entre l'établissement scolaire et le domicile qui est au fondement de la carte scolaire. Cependant, les possibilités de dérogation, le recours à l'enseignement privé et d'autres modes de détournements de la carte scolaire permettent aux familles qui en ont les ressources (notamment financières) d'éviter les établissements publics de proximité. Cet évitement engendre une « fuite » d'une partie des « bons élèves » qui sont considérés par les enseignants comme des « moteurs » permettant d'améliorer les résultats scolaires de l'ensemble d'une classe (Felouzis & *al.*, 2005).

Deuxièmement, la ségrégation urbaine a des effets sur les sociabilités et les destins sociaux. Dans un contexte de ségrégation modérée (*a fortiori* dans un contexte de ségrégation forte, mais nous y reviendrons plus amplement par la suite), l'espace urbain de résidence et les liens entre les groupes sociaux en présence semblent avoir un impact sur l'individu. En effet, comme l'expliquent Oberti et Préteceille :

« Comme l'ont montré nombre de travaux ethnographiques, la ségrégation urbaine agit sur les modes de vie, la culture et les modes de socialisation. Le profil social et ethnique d'un quartier constitue un contexte spécifique d'interactions et de socialisation qui engagent des codes et des valeurs plus ou moins partagés, contraignants, et plus ou moins en tension avec la culture dominante » (Oberti & Préteceille, 2016 : 87)

L'influence de l'environnement urbain sur les habitants d'un quartier fait aujourd'hui débat dans la sphère scientifique. Ce débat sur les « effets de quartier » interroge le rôle de la dimension spatiale des mécanismes sociaux. Pour certains auteurs à l'instar de Jean-Yves Authier, bien que cette dimension ne soit pas indépendante de la structure sociale, ses effets sur les individus sont réels (Authier & al., 2007). Les questionnements peuvent porter sur les différents types d'environnements urbains caractérisés par différents niveaux de ségrégation. Les travaux nord-américains se focalisent sur les effets de la concentration de la pauvreté dans les quartiers les plus pauvres (Bacqué & al., 2007). En France, ces « effets de quartier » sont appréhendés dans leur pluralité et pas seulement comme des handicaps sociaux (Authier, 2007). Les travaux français portent sur trois aspects de ces « effets de quartier ». Le premier volet d'étude porte sur « *les manières d'habiter de catégories d'individus socialement proches localisées dans des quartiers différents* » ainsi que sur les diverses formes de sociabilité (Authier, 2007 : 208). Le deuxième volet d'étude analyse les effets de la socialisation résidentielle sur les individus. Un troisième et dernier volet porte quant à lui sur la manière dont les individus ont « *recours au quartier* », recours qui peut entraîner des « *effets identitaires* » spécifiques (Authier, 2007).

Enfin, le troisième aspect sur lequel Marco Oberti et Edmond Préteceille répertorient des effets est celui des relations entre les différents groupes sociaux au-delà et en deçà de l'espace urbain de résidence et plus largement sur la cohésion sociale. Les analyses de Jacques Donzelot sur cet aspect interrogent les diverses formes de « sécession » urbaine qui peuvent aujourd'hui prendre place dans la ville. Les questions du regroupement affinitaire ainsi que la relégation sociale et spatiale sont au cœur de ses travaux (Donzelot, 1999). Dans le cas des relations entre les groupes sociaux au sein d'un espace résidentiel, les effets de la ségrégation modérée (puisque une ségrégation modérée implique une certaine mixité sociale) ont été étudiés au sein des travaux sur la mixité sociale. Les liens entre différents groupes sociaux hors du quartier de résidence ont en majeure partie été abordés par les travaux sur la coprésence au sein des espaces publics urbains.

2.2. De la ségrégation à la mixité sociale, le lien social au cœur de l'urbain

La mise en lumière des enjeux de la ségrégation sociale est indissociable de l'analyse des vertus prêtées à la mixité sociale, considérée dans la sphère politique comme un remède à la ségrégation urbaine. Ce détour permet de détailler les effets de la ségrégation urbaine sur les relations entre les différents groupes sociaux.

L'étude des politiques publiques des dernières décennies montre clairement que la mixité sociale, prise comme idéal et comme moyen, s'est inscrite comme solution principale pour lutter contre la ségrégation socio-spatiale. Dans la sphère politique, la mixité sociale constitue un idéal politique consensuel érigé comme procédé efficace pour favoriser l'intégration et réduire les inégalités sociales (Launay, 2011). Le bien-fondé de la mixité sociale réside dans sa capacité (supposée) à générer du lien social entre les différents groupes sociaux en présence. C'est donc la coprésence de groupes sociaux divers sur un même espace résidentiel qui permettrait de faire émerger du lien social et par conséquent de la cohésion sociale et donc de lutter contre la ségrégation urbaine.

Par ailleurs, le côtoiement de différents groupes sociaux, permis par la coprésence au sein de l'espace de résidence constituerait une richesse sociale. Cette idée d'enrichissement social provient de l'idéal inhérent à la manière dont est pensée la ville dans sa conception positive, c'est-à-dire comme un lieu stimulant et libérateur (Bacqué & Charmes, 2018⁴⁶).

Pourtant, dans le champ des sciences sociales, les effets positifs d'un brassage social dans les espaces résidentiels sont critiqués et de nombreux travaux⁴⁷ ont montré ses limites dont ceux d'Herbert Gans en 1961 ou encore de Chamboredon et Lemaire en 1970 (Chamboredon & Lemaire, 1970).

Herbert Gans discute quatre vertus qui sont prêtées à la mixité sociale, notamment à l'échelle résidentielle. Il parle de « *balanced community* » qu'il évoque à partir de trois critères : l'âge, la classe et la race. Premièrement, la mixité favoriserait l'enrichissement des habitants d'un espace urbain par le partage de leurs spécificités individuelles. Le voisinage constituerait alors une ressource sociale importante. Cependant, cet enrichissement n'est possible que si les différents individus en présence entretiennent des liens étroits et amicaux. Or, dans la réalité, les différences entre les individus amènent davantage à des conflits et des tensions. Gans cite le cas des différences générationnelles, mais cela est également vrai pour les autres types de différences (culturelle, sociales, etc.) (Bacqué & Charmes, 2018 ; Gans, 1961). L'étude de Chamboredon et Lemaire sur les grands ensembles fournit ici un exemple

⁴⁶ Texte à paraître dans un ouvrage dirigé par Pierre Hamel en 2018.

⁴⁷ Ces travaux sont nombreux, nous pouvons citer, de manière non exhaustive : Behar, 2001 ; Belmessous, 2006 ; Chamboredon & Lemaire, 1970 ; Charmes, 2009 ; Charmes & Bacqué, 2016 ; Deschamps, 2005 ; Gans, 1961 ; Houard, 2011 ; Kirszbaum, 2008 ; Launay, 2011, Maurin, 2004 ; Palorames, 2008 ; Savidan, 2005 ; Schnapper, 2005, etc..

français de la réalité sociale qui peut accompagner la mixité sociale : les différences sociales, à l'origine de différents modes de vie entraînent avant tout des conflits favorisés par la promiscuité entre les différents groupes sociaux (Chamboredon & Lemaire, 1970).

Deuxièmement, la mixité est valorisée pour sa capacité supposée à développer la tolérance entre les individus de milieux sociaux et culturels différents. Mais pour Herbert Gans, cette tolérance ne peut se développer que si les différences en question sont limitées (Bacqué & Charmes, 2018 ; Gans, 1961).

Troisièmement, la mixité permettrait aux enfants de grandir dans un environnement où différentes manières de vivre sont visibles. De la sorte, les enfants développeraient de meilleures capacités pour créer des liens avec des individus différents d'eux-mêmes. Toutefois, l'auteur précise que cela nécessite la constitution de véritables liens sociaux entre les enfants et les individus et non une simple coprésence. De plus, pour que cela ait un effet bénéfique conséquent sur la tolérance des enfants, ces derniers ne doivent pas intégrer les représentations négatives que pourraient avoir leurs parents envers tel ou tel groupe social (Bacqué & Charmes, 2018 ; Gans, 1961).

Enfin, la mixité sociale pourrait avoir un effet bénéfique en ce qu'elle permettrait aux classes populaires de prendre exemple sur les classes moyennes. Gans fait l'hypothèse que cela se vérifie généralement pour les classes populaires aspirant à une ascension sociale. Cependant, cela peut tout aussi bien exacerber le ressenti des groupes sociaux défavorisés (Bacqué & Charmes, 2018 ; Gans, 1961). Les travaux de Chamboredon et Lemaire vont également dans ce sens. En effet, les sociologues ont montré que cette coprésence constitue une forme de violence sociale : « *les groupes les plus défavorisés, exposés au mépris des autres et à la confrontation avec des façons de vivre inaccessibles, le ressentent comme une humiliation* » (Chamboredon & Lemaire, 1970 : 19). Il s'avère en effet que la mixité sociale, rencontrée au sein de certains grands-ensembles, n'était appréciée que dans certains groupes sociaux à l'instar des ménages mis en présence avec des populations de classes sociales auxquelles ils aspiraient (Chamboredon & Lemaire, 1970).

Par ailleurs, ce dernier aspect montre que la manière dont est conceptualisée la ségrégation urbaine comme problème urbain et la mixité sociale comme idéal à atteindre pour y contrevenir, se fait dans le cadre de l'ordre social établi avec les hiérarchies sociales et les rapports dominations qu'ils comportent (Frantz, 2011). Ainsi, selon certains sociologues, la ségrégation urbaine, et plus particulièrement l'absence d'encadrement des classes populaires par les classes moyennes qu'elle engendre, constituent en soi un problème puisque cela va à l'encontre d'une harmonisation des normes sociales. Pour Sonia Lehman-Frisch, cet aspect a trait à la « culture de la pauvreté » :

« l'isolement socio-spatial des pauvres favoriserait l'émergence de normes culturelles spécifiques qui expliqueraient leurs comportements "déviant" et, partant, leur marginalité. Or Marie-Hélène Bacqué et Sylvie Fol (2007) soulignent les présupposés idéologiques sur lesquels se fonde cette hypothèse : les normes véhiculées par les groupes de pairs dans les quartiers pauvres seraient naturellement nocives, alors que celles des quartiers aisés seraient pensées en termes de capital social et de modèles sociaux (role models) positifs » (Lehman-Frisch, 2009 : 104)

Si la pertinence de cette harmonisation des normes sociales n'était pas toujours remise en question dans les travaux sur la ségrégation urbaine, certains chercheurs mettent en avant l'aspect positif que peut représenter la mise à distance des groupes dominants : « *Se rassembler dans un quartier, c'est se constituer un refuge, disposer d'un lieu où les normes dominantes ne dominent plus* » (Charmes & Bacqué, 2016 : 10). C'est également l'idée de « cocon » que met en avant Didier Lapeyronnie à propos du « ghetto » (Lapeyronnie, 2008).

Tout ceci montre comment les contextes de ségrégation urbaine interrogent les rapports entre les différents groupes sociaux. En effet, la valorisation de la coprésence de ces groupes dans l'espace résidentiel et la dénonciation de son absence par les pouvoirs publics et certains chercheurs sont révélateurs du rapport à la culture dominante et à l'ordre social établi. Cependant, dans les contextes de forte ségrégation, d'autres enjeux se dessinent.

2.3. La stigmatisation, un enjeu de la forte ségrégation

Les contextes de forte ségrégation urbaine, où la mixité sociale est très limitée, posent la question de l'image que ces espaces urbaines renvoient et les représentations sociales qui en découlent (Sampson, 2016). Cette question est importante à prendre en compte puisqu'elle est à la fois la cause et la conséquence d'une forte mise à distance entre les groupes sociaux.

Dans son analyse des logiques sociales ayant cours dans les quartiers défavorisés, Lapeyronnie accorde une place importante à l'image des quartiers. En effet, les enquêtes de terrain menées par le chercheur ont montré qu'un fort sentiment de mise à l'écart était présent chez les habitants interrogés. Cette mise à l'écart est ressentie socialement, mais aussi spatialement puisque les quartiers où ils se sentent relégués se situent à distance relativement importante des centres-villes et des quartiers habités par les classes moyennes et supérieures. La relégation urbaine constitue de fait le mécanisme central dont sont victimes ces individus. Pour Lapeyronnie, les habitants de ces quartiers sont contraints de

vivre dans des quasi « non-villes », c'est-à-dire des espaces urbains dénués de toute urbanité. Le manque de ressources (notamment économiques) et la discrimination dont font l'objet les habitants constituent les causes principales de cette assignation (Lapeyronnie, 2008). La clé de voûte de ce mécanisme est l'image qui est associée à ces populations dans l'imaginaire collectif.

En effet, cette image, attribuée aux habitants du quartier par autrui, et notamment par les médias, constitue un facteur de mise à distance vis-à-vis des classes dominantes. Le sociologue montre que les habitants analysent leur situation de relégation urbaine comme la conséquence d'une vision déformée que les classes dominantes ont d'eux. Cette vision proviendrait d'un traitement négatif de la part des médias. En effet, ces derniers sont accusés par les habitants de présenter les événements des quartiers de manière détournée ou exagérée. Cette image négative, cette mauvaise réputation, entraînerait un isolement du quartier, les non-résidents refusant de s'y rendre. De fait, « *la relégation impose une identité au quartier, mais une identité externe, globale et indifférenciée que les habitants ne contrôlent pas et subissent lourdement* » (Lapeyronnie, 2008 : 137). En ce sens, le caractère fortement disqualifiant de cette image collective en fait un stigmat dont souffrent les habitants. Ils sont considérés comme des individus ne possédant pas les normes urbaines dominantes ce qui entraîne une relégation et par voie de conséquence accentue la ségrégation urbaine.

La mauvaise réputation, l'image négative construite dans la sphère médiatique, politique et plus généralement dans l'opinion publique, est spatialisée. En effet, la population désignée par le stigmat est caractérisée par son lieu de résidence. Si les violences urbaines, la concentration des difficultés sociales, l'urbanisme fonctionnaliste, etc. sont les facteurs principaux ayant servi de support à la construction du stigmat, c'est bien le territoire qui devient le stigmat. Pour Sonia Lehman-Frisch, qui reprend les travaux d'Iris Marion Young, la stigmatisation territoriale procède d'une véritable oppression :

« L'injustice à laquelle les habitants sont confrontés ne consiste pas seulement en leur dépossession matérielle et en l'insuffisance de leurs revenus. Leur relégation dans des quartiers pauvres les prive en outre de la maîtrise de leur propre représentation et de leur identité collective. C'est là la forme d'oppression que Iris Marion Young (1990) définit comme "l'impérialisme culturel", par laquelle les groupes dominants imposent leurs normes et valeurs comme universelles et construisent les groupes dominés (ici les habitants des quartiers très pauvres) comme déviants, à travers des stéréotypes dévalorisés » (Lehman-Frisch, 2009 : 105)

Ainsi, les populations stigmatisées le sont avant tout parce qu'elles vivent dans tel quartier, réputé pour ses difficultés sociales et les violences dont il est parfois témoin. De fait, cette spatialisation du stigmate participe de la spatialisation de l'idée de « ghettoïsation ». En effet, Lapeyronnie stipule clairement que le « ghetto » fait référence à des logiques sociales et non à des territoires en tant que tels. Pourtant c'est par une inscription territoriale subie que les habitants entrent dans une logique de « ghetto » et qu'ils sont mis à distance (de manière réelle ou ressentie) par le reste de la société. Cette projection logiques sociales sur l'espace physique de engendre d'ailleurs un certain flou sur la nature même du « ghetto ».

Le caractère réducteur de l'image de ces quartiers, dont le lieu est dans l'imaginaire collectif le réceptacle de divers maux, est associée une vision tout aussi réductrice des habitants de ces quartiers : tous les individus qui y résident deviennent l'objet de cette image négative. Ce processus, associé à l'utilisation de terme tel que « ghetto », risque donc de limiter fortement la perception de la complexité de ces territoires par autrui et ainsi d'accentuer l'image stigmatisante de ces derniers. Le terme « ghetto » devient alors un vocable qui associe un territoire aux difficultés sociales et à la violence de ses habitants (Boisson, 2010). Le processus de réduction ici décrit participe à la construction sociale du problème dont il est question (« problème des banlieues » ou encore « ghettoïsation »).

Pourtant, si Lapeyronnie reconnaît que l'image négative est une problématique centrale et presque fondamentale dans la logique de « ghettoïsation », il ne semble pas interroger le fait que le terme même qu'il a choisi pour désigner cette logique risque de renforcer cette image négative (Gilbert, 2011). En effet, si dans son ouvrage, on comprend la spécificité du contexte urbain et social décrit, la diffusion de ce terme dans les médias et les discours politiques risquent d'accentuer la vision homogénéisante⁴⁸. L'argument d'autorité scientifique vient fonder l'usage de ces termes dans d'autres sphères que la sphère scientifique, avec les risques de détournement de l'usage initial que cela comporte.

2.4. Les « jeunes de banlieue » : un stigmate médiatique

La stigmatisation révélée par l'expression « jeune de banlieue » est particulièrement importante envers les adolescents des quartiers populaires périphériques. Cette expression désigne de manière générique les adolescents de ces quartiers, qui sont ainsi associés à la délinquance dans l'imaginaire collectif français. Ce stéréotype est loin de correspondre à la réalité composite de la jeunesse des quartiers dits « difficiles », mais la sphère médiatique a

⁴⁸ Et ce d'autant plus que l'ouvrage, publié aux Editions Robert Laffont vise un large public en dehors de la sphère scientifique.

fortement alimenté et perpétué cette représentation à travers un discours sensationnaliste et dramatisant, surtout lors des révoltes sociales des années 1980, 1990 et 2005.

Le stéréotype est analysé par les chercheurs en sciences sociales à l'instar de Marco Oberti et Edmond Préteceille qui rappellent que dans les médias, « jeune de banlieue » est devenu synonyme de : « *jeune issu de l'immigration maghrébine ou africaine, résidant dans une cité de logement social devenue un ghetto, en situation d'échec scolaire et au comportement déviant vers la violence, le trafic de drogue, voire le terrorisme djihadiste !* » (Oberti & Préteceille, 2016 : 8). Le rapprochement entre ces adolescents et le terrorisme est relativement récent. Cet aspect est également mis en avant par Thomas Guénolé. De manière plus virulente, dans son essai *Les jeunes de banlieue mangent-ils les enfants ?*, le politologue reprend l'ensemble des caractéristiques qui sont associées à la jeunesse des quartiers populaires défavorisés. Si l'ouvrage procède davantage de l'essai que d'un ouvrage scientifique au sens propre, il est intéressant en ce qu'il permet de déconstruire ce mythe véhiculé par la sphère médiatique. Le traitement médiatique et politique de ces jeunes procède d'une véritable « balianophobie » :

« Le « jeune de banlieue », vu par les balianophobes c'est un Arabe mal rasé de 13-30 ans vêtus d'un survêtement à capuche. Il se promène avec un cocktail Molotov dans une main et un couteau à cran d'arrêt dans l'autre. Il fume du shit dans les cages d'ascenseur. Il brûle des voitures. Il gagne sa vie grâce à des trafics et en fraudant les allocations sociales. Sa sexualité consiste à violer les filles en bande dans des caves ; sa spiritualité, à écouter les prêches djihadistes de l'« islam-des-banlieues », dans des caves également. Il hait la France, l'ordre et bien sûr, il déteste les Français (comprendre : « les Blancs »). Il aime le djihad et l'islamisme. Son rêve : partir en Syrie se battre aux côtés d'Al Qaïda ou de Daech, pour ensuite revenir en France commettre des attentats » (Guénolé, 2015 : 14)

Pour alimenter son propos, Thomas Guénolé s'appuie à la fois sur une enquête scientifique, un ensemble de données chiffrées permettant de déconstruire les représentations ainsi que sur divers films français et discours de figures médiatiques. De la sorte, l'auteur décrit la manière dont se construit et s'alimente ce stéréotype. Il montre ainsi que c'est à travers la généralisation d'une réalité marginale largement relayée par certains éditorialistes et les grands médias qu'une majorité des français (60% de la population française d'après un sondage de l'AFEV que T. Guénolé reprend) a une image négative des adolescents des quartiers populaires périphériques.

De même, pour Grégory Derville, la stigmatisation des « jeunes de banlieue » procède d'une double construction, médiatique et politique, de l'image d'une fraction de la jeunesse des « grands ensembles » (Derville, 1997). Ces deux vecteurs sont interdépendants. Les médias

français construisent une image déformée des évènements sociaux qu'ils observent au quotidien. L'auteur note que « *la tendance générale des médias est au rapprochement, implicite ou explicite, entre les "jeunes de banlieue" et certains "problèmes sociaux" comme la délinquance, la violence et la drogue* » (Derville, 1997 : 105). Cette stigmatisation procède de l'usage par les médias de deux catégories réductrices : celles de « jeunes » et de la « banlieue ». Dans un cas comme dans l'autre, l'emploi de ces catégories donne une vision homogène d'une situation urbaine ou d'un groupe social au détriment de la complexité et de la diversité observable dans les faits. Le traitement médiatique des quartiers populaires de grands ensembles est d'autant plus déformant qu'il se focalise essentiellement sur les évènements qui s'écartent de la « normalité » et en particulier les évènements dramatiques (Derville, 1997 : 106). Au-delà d'une visibilisation partielle de la réalité de ces quartiers, la manière même dont sont commentés les faits est orientée et stéréotypée (Derville, 1997). Ainsi, la violence et le trafic de drogue sont généralement mis en avant quand il s'agit d'évoquer les banlieues populaires des grands ensembles et ce même en dehors des émeutes urbaines. Un autre stéréotype évoqué par Grégory Derville est celui de la composition de la population de ces quartiers populaires qui serait toute d'origine immigrée (particulièrement « maghrébine ») et qui refuserait de s'intégrer (Derville, 1997 : 108).

Le traitement médiatique des violences urbaines, souvent appelées « émeutes urbaines », a largement participé de la stigmatisation de ces jeunes et a favorisé leur association à l'idée de violence. Les différents épisodes de violences urbaines, par le traitement médiatique, mais aussi politique qui en a été fait, ont focalisé les discours autour de la recherche des « coupables » de ces actes et justifié un « discours sécuritaire » (Beaud & Pialoux, 2003 : 14). Les violences sont alors associées à la déviance de quelques adolescents et jeunes adultes sans que les processus sociaux à l'origine de ces violences ne soient réellement interrogés dans les discours politiques et médiatiques.

Dans son ouvrage *La banlieue du 20 heures*, Jérôme Berthaut montre que le traitement médiatique qui est fait de la jeunesse de ces quartiers ne tient pas seulement aux préjugés politiques quant à ces quartiers (Berthaut, 2013). En effet, à travers un ensemble d'observations ethnographiques, le sociologue des médias analyse la manière dont l'organisation du travail au sein des rédactions, en particulier celles du journal télévisé du 20 heures, participe de cette construction stigmatisante.

« [...] le rapport pratique des journalistes à la banlieue (entendue ici comme une catégorie opératoire en tant qu'elle sert au processus de production) se construit à travers l'imbrication fine de différentes formes de socialisation au métier et contribue ainsi à la pérennisation et à l'actualisation des formes contemporaines de traitements médiatiques des quartiers populaires. » (Berthaut, 2013 : 11)

Ainsi, les priorités éditoriales, les habitus professionnels de ces corps de métiers et les normes imposées par la hiérarchie sont autant d'éléments qui incitent les journalistes de terrain à produire une certaine forme de reportage. De plus, l'audience engendrée par les reportages sensationnalistes encourage la sphère médiatique à alimenter ce stéréotype.

Ainsi, le stéréotype du « jeune de banlieue » tel qu'il s'est progressivement constitué au sein de la sphère médiatique et politique constitue un réel stigmatisme pour une jeunesse qui ne se réduit pas à la marginalité décrite. Assimilés à la délinquance, la violence, au trafic de drogue et aujourd'hui au terrorisme, les adolescents des quartiers populaires périphériques déjà défavorisés, voient leurs difficultés se renforcer.

3. LA SÉGRÉGATION URBAINE VUE PAR LES LYCÉENS DE VAULX-EN-VELIN

Les analyses théoriques sur le mécanisme de ségrégation urbaine et ses effets, notamment la stigmatisation des populations reléguées, interrogent sur la manière dont les groupes sociaux en question appréhendent cette réalité urbaine et sociale. En particulier, le stéréotype du « jeune de banlieue » est-il stigmatisant pour les jeunes qui n’y correspondent pas ? C’est ce rapport au stigmaté de notre population d’étude que nous nous proposons à présent d’analyser.

3.1. La « ville » versus le « quartier »

L’analyse des entretiens menés avec les lycéens des deux établissements amène à un premier résultat structurant : les adolescents se déplacent dans différents espaces urbains de l’agglomération lyonnaise. Ils différencient ces espaces non seulement par leur localisation géographique, mais également dans la manière de les nommer et de les caractériser. Au-delà des noms affectés aux différents lieux de la ville qui sont souvent des noms issus des stations de métro et des quartiers, noms communément partagés, deux termes apparaissent fréquemment dans les discours des lycéens : il s’agit des termes « ville » et « quartiers ».

Les discours recueillis auprès des lycéens de Vaulx-en-Velin laissent entrevoir une définition particulière de l’expression « en ville ». Le terme n’est pas employé dans son usage le plus courant, c’est-à-dire des espaces physiques caractérisés par une certaine densité de l’habitat et un nombre d’habitants relativement important. Il désigne des parties spécifiques de l’espace urbain, en particulier, pour les espaces que les lycéens fréquentent, des espaces de l’hyper-centre, et ce, de manière quasiment exclusive.

« Caluire-et-Cuire⁴⁹ des fois j’y vais. Mais ce n’est pas en ville ça. »

Soumaya, 2nde, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (la Thibaudière)

⁴⁹ Caluire-et-Cuire est une commune limitrophe de la ville de Lyon, elle fait partie de la Métropole et son tissu urbain est dans la continuité de celui de Lyon.

Au lycée Récamier, les lycéens rencontrés utilisent ce terme pour désigner tout espace urbain (que ce soit Lyon où les communes périphériques), même si certains mobilisent ce terme comme synonyme de « centre-ville ». L'usage du terme « ville » pour désigner le centre-ville d'une commune urbaine est courant. Cependant, chez les lycéens de Vaulx-en-Velin cela semble être lié à des représentations et des expériences urbaines singulières. La « ville » est souvent opposée au « quartier » dans les discours des jeunes. Cette opposition dichotomique révèle un rapport à l'espace urbain spécifique des adolescents et notamment des adolescents vaudais.

Le terme « quartier » est également utilisé de manière récurrente dans les entretiens avec les adolescents de Doisneau. Selon le sujet de la conversation et les jeunes qui l'emploient, le terme peut avoir différentes acceptions. Dans certains cas, il fait référence à une « *partie d'une ville ayant certaines caractéristiques ou une certaine unité* »⁵⁰. Le plus souvent, le terme « quartier » fait référence aux différentes entités urbaines des communes périphériques populaires. À Vaulx-en-Velin, divers quartiers sont évoqués par les jeunes et si les limites de chacun de ces espaces n'ont pas été abordées spécifiquement, les dénominations reprennent en partie les divisions administratives de la ville. Ainsi, les quartiers du Mas du Taureau, de la Thibaudière, de la Grappinière, de la Tase, de La Soie et le Village sont autant de divisions urbaines vaudaises qui font sens pour les lycéens rencontrés, et plus largement pour les habitants de Vaulx-en-Velin⁵¹.

Le terme « quartier » est très fréquemment employé pour évoquer son propre espace résidentiel, il prend alors le sens d' « *environs immédiats, dans une ville, du lieu où on se trouve et, en particulier, du lieu d'habitation* »⁵².

« Votre ville, c'est Lyon ou c'est Vaulx ? »

Lyon. Moi... Moi quand... La plupart du temps je vais à Lyon parce qu'il y a les magasins et tout. Aussi non Carré de Soie quand je n'ai pas le temps, mais si je reste aussi dans mon quartier à Vaulx-en-Velin et tout. »

Loubna, 2nde, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (la Thibaudière)

⁵⁰ Source : Dictionnaire Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/quartier/65536>

⁵¹ Les habitants de Vaulx-en-Velin nomment parfois les différents quartiers de Vaulx-en-Velin avec des termes différents des noms administratifs. Les lycéens ont parfois évoqué « les fav' » (diminutif de favelas) ou encore les « froms » pour désigner un quartier où des populations « blanches » habitaient il y a quelques décennies.

⁵² Source : Dictionnaire : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/quartier/65536>

Le terme « quartier » lorsqu'il fait référence à leur propre espace résidentiel est souvent associé à une dimension affective forte.

« Elmas : à Vaulx, c'est une famille aussi.

C'est une famille, tu as dit ?

Elmas : ouais. Nous, quand on grandit dans un quartier, enfin on est...

Anis : c'est très communautaire.

Elmas : C'est... On est... On grandit tous ensemble et tout. Enfin là on ne se parle plus trop quand on grandit. Et quand on est petit, on descend dans le quartier, nos parents ne s'inquiètent pas. On est en bas de l'allée enfin... Moi des fois je restais jusqu'à 10 heures quand j'étais petite, et ma mère, elle s'en foutait.

Anis : ouais le soir.

Elmas : pendant le ramadan, tout le monde est dehors, et tout. C'est... On sait que... Notre espace entre nous. »

Anis et Elmas, TSITDD, lycée Doisneau, habitants de Vaulx-en-Velin (Vaulx La Soie et Mas du Taureau)

Vaulx-en-Velin est considéré comme un ensemble de quartiers. L'identité vaudaise est une appartenance forte. Dans les échanges entre eux, l'attachement au quartier est également très fort. Pour un jeune vaudais, déménager dans un autre quartier, même s'il reste à Vaulx-en-Velin, est un évènement très marquant. Chaque quartier est différent et désigne une unité physique restreinte dans lequel les habitants inscrivent leur quotidien. L'interconnaissance est une caractéristique au centre de l'expérience particulière que les adolescents évoquent lorsqu'ils décrivent le fait de grandir dans un quartier de grand ensemble⁵³.

Employé de cette manière, le terme « quartier » est révélateur des enjeux sociaux qui caractérisent les communes particulièrement concernées par la ségrégation urbaine à l'instar de Vaulx-en-Velin. En effet :

⁵³ Lors d'une marche commentée au sein de son quartier, Maelyss m'expliquera, démonstration à l'appui qu'elle connaît des personnes dans presque tous les bâtiments se sont quartiers. Et parmi les connaissances qu'elle évoque, nombreux sont des membres de sa famille.

« Les mots de la ville participent à un jeu d'étiquetage (ou d'étiquettes, selon la formule de Howard Becker) qui, en fixant, en ancrant au moins pour un temps-, mais rarement de manière éphémère un ensemble de significations (d'ordre spatial et/ou social), classent des lieux et des groupes. » (Depaule, 2006 : 1)

Ainsi, le terme « quartier », issu du langage courant, prend une connotation péjorative lorsqu'il reprend le vocabulaire de la ségrégation et de la stigmatisation. Il fait alors référence aux espaces relégués des grandes villes, ces « banlieues » associées à des phénomènes de violence urbaine, à une grande pauvreté et à l'immigration. Ainsi, l'usage de ce vocable fait écho au glissement sémantique qui a été opéré dans la presse depuis la fin des années 1980 ainsi que dans le langage officiel des politiques de la ville où il a constitué le noyau dur de diverses expressions euphémisantes telles qu' « opération de développement social des quartiers » (DSQ) (Topalov, 2013).

Pourtant, dans les discours des lycéens rencontrés, le terme « quartier » est à nouveau détourné de ce dernier usage. En effet, s'il fait référence à un contexte spécifique, celui des communes périphériques défavorisées souvent caractérisées par un urbanisme de grand ensemble, le « quartier » est avant tout un espace urbain familier, d'interconnaissance et de solidarité. Les éléments de langage mobilisés par les lycéens de Vaulx-en-Velin reprennent les mots de la stigmatisation urbaine sans qu'il soit toujours évident de savoir si les termes ont une connotation positive ou négative.

Il n'en va pas de même avec les élèves du lycée Juliette Récamier où la mobilisation du langage de la stigmatisation urbaine est davantage présente. En effet, si les lycéens de Récamier n'évoquent pas tous les « quartiers chauds » des périphéries, ceux qui l'évoquent le font toujours de manière péjorative et généralement pour évoquer la délinquance juvénile. Les valeurs positives, telles que la solidarité, n'ont pas été évoquées dans les entretiens.

Ces premiers éléments de langage expriment donc la dichotomie entre « ville » et « quartier », récurrente dans les discours des lycéens de Vaulx-en-Velin. Cette vision dichotomique de la ville s'accompagne d'un rapport ambivalent à la stigmatisation urbaine ambivalent.

3.2. Vaulx-en-Velin : l'expérience du stigmatisme ?

Le stéréotype du « jeune de banlieue » et la stigmatisation associée qui touche les quartiers populaires de grand ensemble sont largement connus par les adolescents de Vaulx-en-Velin. Lors du travail préparatoire en vue de la conférence « Être jeune de quartier populaire aujourd'hui ? », le professeur de la classe de terminale littéraire a fait travailler ses élèves sur le thème de la banlieue⁵⁴.

Les blasons construits par les élèves laissent voir deux visions de la « banlieue ». Certains mettent en avant les aspects positifs de leur ville tandis que d'autres mettent l'accent sur les aspects négatifs. Les échanges en classe entière ont fait émerger des différends et des tensions, notamment lorsque le blason présenté offrait une vision négative. Dans tous les cas, la manière dont Vaulx-en-Velin et plus généralement les « banlieues » sont médiatisés a été évoquée.

« Élève 3⁵⁵ : Notre affiche c'est celle-ci. Que pour nous, la banlieue c'est des quartiers populaires et c'est un rassemblement d'habitation...Ce que ce n'est pas : ce n'est pas un lieu qui rassemble des personnes venant que de milieux défavorisés.

Élève 4 : Ca veut dire quoi quartier populaire ? Populaire, ça veut dire quoi ?

Élève 3 : Un quartier populaire, c'est un quartier populaire quoi, c'est pas un quartier avec...C'est pas des maisons de luxe...Enfin c'est un quartier populaire. Ce qu'on aime, c'est la mixité, le lien entre les différentes populations et la convivialité. Ce qu'on n'aime pas, c'est le regard porté dessus à travers la médiatisation. Et voilà !

Professeur : Et la petite phrase ?

Élève 3 : "Banlieue, bon-lieu " »

Débat en classe avec les terminales littéraires dans le cadre de la préparation de la conférence « Être jeune de quartier populaire aujourd'hui ?! ».

Dans cet extrait, un lycéen présente le blason qu'il a constitué avec son groupe de travail. Leur présentation de la « banlieue » s'inscrit en opposition avec ce qu'ils associent au discours médiatique. Les lycéens mettent en avant l'aspect « populaire » du quartier, qui

⁵⁴ Rappelons que la méthodologie telle qu'elle a été proposée par le professeur et des photographies des productions des élèves sont disponibles en annexe 7.

⁵⁵ Lors du travail en classe entière, il n'était pas toujours possible ni souhaitable, d'avoir le prénom de la personne qui parlait. Les extraits en classe entière seront donc souvent présentés avec des numéros pour différencier les élèves qui parlent. Ici « élève 3 » désigne l'élève qui présentait le blason de son groupe devant le reste de la classe. « Élève 4 » désigne un élève de la classe, n'appartenant pas au même groupe.

pour eux va de pair avec la convivialité. Le caractère populaire est érigé contre la vision misérabiliste qu'ils perçoivent à travers les médias : la « banlieue » n'est pas un « lieu qui rassemble des personnes venant que de milieux défavorisés. ».

A l'inverse, dans le second extrait que nous allons présenter, issu de la présentation d'un autre groupe, il n'y a pas de mise en opposition avec le stéréotype médiatique. Ce dernier est directement repris par les adolescents. Cette présentation a suscité beaucoup de réactions parmi le reste de la classe.

« Élève 6⁵⁶ : Les banlieues, qu'est-ce que c'est ? C'est un lieu situé dans la périphérie du centre-ville où règne, violence, sexe, braquage, vente de stupéfiants. Ce que ce n'est pas ? Un lieu de vie social, de vie sans danger, une ville qui n'a pas d'influence dans le domaine économique. »

Élève 7 : Est-ce que vous estimezparce que vous avez écrit « c'est un lieu ...où règne la violence », est-ce que pour vous, enfin vous estimez que toutes les banlieues, il y a de la violence ?

[brouhaha]

Élève 7 : En fait je suis pas d'accord avec ça et le fait que vous avez écrit ça en général, je suis pas d'accord.

[brouhaha]

Élève 6 : Ce qu'on aime généralement dans les banlieues : les snacks, les feux d'artifice qui arrivent quand on gare la voiture [des élèves rient], ce qu'on n'aime pas : les meufs en survêt, l'architecture et l'ambiance. Phrase : alcool sexe et drogue, quelques mots qu'on entend fréquemment lorsqu'on parle de banlieue.

Élève 8 : Est-ce que tu as déjà vécu dans une banlieue ?

[des élèves rient]

Élève 8 : Oui ou non ? Tu te bases sur Enquête d'action pour dire ça ?

Élève 6 : ces mots sont tirés des médias. »

Débat en classe avec les terminales littéraires dans le cadre de la préparation de la conférence «Tous égaux ! Etre jeune de quartier populaire aujourd'hui ?!»

⁵⁶ « Élève 5 » désigne le lycéen qui présentait le travail de son groupe devant le reste de la classe. « Élève 7 » et « Élève 8 » désignent d'autres élèves de la classe qui n'appartiennent pas au même groupe.

Lors de ce travail préparatoire, les lycéens n'ont pas tous interprété la consigne de la même manière. Dans le premier extrait, les élèves ont présenté ce qu'était ou n'était pas la banlieue, selon eux. Dans le second extrait, ils ont présenté ce qu'était la banlieue pour les médias, comme le montre la dernière phrase de l'extrait. La classe a réagi vivement à cette présentation, car les caractéristiques présentées ne correspondent pas aux représentations qu'ils se font de la banlieue et plus particulièrement de Vaulx-en-Velin. Le désaccord exprimé et le fait de demander si le blason a été réalisé à partir de l'émission Enquête d'action en attestent. C'est un malentendu qui est à l'origine des vives réactions. Le deuxième groupe évoqué ici présente ce que les médias pensent de la banlieue (« ces mots sont tirés des médias ») tandis que le reste de la classe comprend que c'est ce que leurs camarades pensent réellement. L'énervement suscité exprime donc une incompréhension face à de telles représentations chez des personnes qui habitent réellement les quartiers populaires périphériques. Pour eux, on ne peut être en accord avec ce stéréotype médiatique lorsqu'on connaît leur ville. La discussion montrera que si le deuxième groupe s'amuse à jouer sur les stéréotypes médiatiques, ils les dénoncent également.

Dans l'extrait présenté, les lycéens font référence à un épisode du programme télévisé Enquête d'action diffusé sur la chaîne W9. Ce programme diffusé par la chaîne comme un « magazine de société » présente des reportages thématiques souvent sensationnalistes et peu nuancés. L'épisode auquel font référence les lycéens a été diffusé en octobre 2014 et est intitulé « *Trafic de stupés, délinquance routière, braquages : tensions sur Lyon* »⁵⁷. Le reportage porte sur le démantèlement d'un réseau de trafic de drogue de l'agglomération lyonnaise qui, aux dires de la présentatrice de l'émission, connaît : « *une recrudescence du trafic de stupéfiants, certains quartiers chauds sont devenus de véritable supermarché de la drogue*⁵⁸ ». Les reporters suivent l'intervention de force de l'ordre dans l'agglomération et en particulier à Vaulx-en-Velin. La ville y est présentée exclusivement à travers la question des trafics de drogue, des rodéos et des rapports tendus avec les forces de police. Les jeunes en particulier y sont présentés comme des délinquants et des trafiquants. Le reportage a fait beaucoup parler de lui à Vaulx-en-Velin et au sein du lycée. Une lycéenne dira à ce propos que si elle n'avait pas préalablement su qu'il s'agissait de Vaulx-en-Velin, elle ne l'aurait pas reconnu dans le reportage. Cette émission a suscité beaucoup de colère chez les adolescents même si certains s'en amusent comme le montre l'extrait suivant. Les lycéens se sont appliqués à expliquer que Vaulx-en-Velin était loin de correspondre à ce qui était présenté dans cette émission.

⁵⁷ Ce reportage, disponible sur YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=Kw9tvMGro3Y&t=1370s>) a été souvent cité par les lycéens vaudais pour illustrer l'image médiatique de leur ville. La vidéo YouTube a été vue plus de 691 000 fois.

⁵⁸ Extrait des premières minutes du reportage.

« Maïssa : Franchement moi je trouve que Vaulx-en-Velin, ce n'est pas si grave que ça. Quand on voit des fois à la télé, Vaulx-en-Velin, comme si c'était une cité chaude, tout ça, et tout ça. Alors qu'en fait...

Loubna : Genre « Bronx » mais ça n'a rien à voir.

Maïssa : Alors que ça va, en fait.

Carrément, le Bronx ?

Loubna : Ouais. À la télé une fois, ils ont dit ça et...

Maïssa : Ouais.

Ou vous entendez ça ? à la télé ?

Loubna : Bah une fois il y avait enquête...

Maïssa : Ouais.

Loubna : ... Sur W9.

Maïssa : « Enquête exclusive ».

Loubna : « Enquête exclusive » et c'était sur Vaulx-en-Velin.

Maïssa : Cité chaude. Ils ne montraient que les... Enfin je trouve...

Loubna : Ils montraient le trafic de drogue.

Maïssa : ... Qu'ils montraient que les mauvais côtés, et tout.

D'accord. Et ça vous a fait rire de voir ça ?

Loubna : Ouais.

Maïssa : On était tous... On était amusés par ça.

Loubna : Nous on sait. Enfin nous en tout cas, on ne voit pas ça. On ne voit pas comme ça Vaulx-en-Velin.

Maïssa : Enfin si peut-être on voit vite fait avec des dealers mais voilà, on passe à côté, et on s'en fiche. »

Loubna et Maïssa, 2nd, lycée Doisneau, habitantes de Vaulx-en-Velin (quartier la Thibaudière et centre-ville)

Ainsi, les positionnements des lycéens au regard du stéréotype médiatique du « jeune de banlieue » recouvrent plusieurs logiques. Certains le dénoncent de manière virulente et critiquent la mise en scène dont leur ville peut faire l'objet. D'autres lycéens, à l'instar de Loubna et Maïssa, dénoncent également l'image médiatique des « jeunes de banlieue » et plus largement des quartiers populaires périphériques de grand ensemble. Dans ce deuxième cas, un certain détachement apparaît : les adolescents préfèrent en rire plutôt que de s'en formaliser. Enfin, des lycéens peuvent se réappropriier le stéréotype médiatique et en jouer pour donner une image d'eux qui va dans ce sens. Ce dernier cas, évoqué par les professionnels de l'institution scolaire, n'a pas été directement rencontré lors de l'enquête de terrain. Enfin, chaque lycéen peut adopter ces différentes logiques selon le contexte.

Conclusion

La répartition des différents groupes sociaux dans l'espace urbain résulte de la projection spatiale des rapports sociaux sur la ville. Une répartition non homogène, qualifiée de ségrégation urbaine, est conceptualisée à la fois dans sa dimension dynamique, c'est-à-dire comme processus ainsi que dans sa dimension figée, c'est-à-dire comme état. Le processus de ségrégation est la conséquence de diverses logiques qui peuvent, lorsqu'il s'agit d'une mise à distance volontaire de certains groupes sociaux dans l'espace, être révélatrices des rapports de domination entre les groupes sociaux. Cette mise à distance est particulièrement prégnante dans les contextes de forte ségrégation que Didier Lapeyronnie qualifie de « ghetto ». La stigmatisation, qui est à la fois moteur et conséquence de ce processus, constitue alors un enjeu notable.

L'influence en termes de normes sociales mutuelles entre les différents groupes sociaux, la tolérance aux autres et plus largement le « faire société » constituent des problématiques centrales de la ségrégation urbaine. Cette dernière, lorsqu'elle concerne les populations les plus défavorisées, constitue par ailleurs un enjeu fort en termes de justice sociale, notamment pour ce qui est du droit à la ville, mais aussi, en ce qui concerne la stigmatisation et les discriminations.

Dans notre cas d'étude, Vaulx-en-Velin, ville ségréguée de l'agglomération lyonnaise, constitue pour les adolescents qui y vivent une dimension structurante de leur identité sociale. Pour ces jeunes, leur commune, ainsi que les communes jugées similaires, qu'ils désignent par le terme « quartier », s'opposent à la ville-centre de l'agglomération : Lyon. De plus, ce contexte social et urbain de relégation urbaine a une influence immédiate dans le quotidien des lycéens de Vaulx-en-Velin. Cette dichotomie entre « ville » et « quartier » est accentuée par la stigmatisation dont les lycéens peuvent faire l'objet. Le stéréotype du « jeune de banlieue » est monnaie courante dans la sphère médiatique ce qui alimente l'association entre la jeunesse des quartiers populaires et la délinquance dans l'opinion publique. Les lycéens de Vaulx-en-Velin rencontrés subissent ce stéréotype réducteur.

Chapitre III

DES « FROMS » AUX « RACAILLES » : UN MONDE SOCIAL POLARISÉ

Introduction

Le stigmatisme du « jeune de banlieue » est spatialisé : l'espace urbain, par la population qui le caractérise, devient lui-même porteur du stigmatisme. Aujourd'hui encore, habiter à Vaulx-en-Velin peut engendrer des phénomènes de stigmatisation et de discrimination. Ce lien entre social et spatial sous-tend nombre de travaux en sociologie urbaine. Didier Lapeyronnie voit une forte imbrication entre relégation sociale et relégation spatiale. Pour lui « *dans de nombreuses villes, la séparation entre les espaces se traduit par une véritable rupture entre les catégories sociales* » (Lapeyronnie, 2008 : 15). Si un espace est socialement marqué, les expériences qu'un individu peut y faire vont en partie être conditionnées par sa position dans l'espace social ainsi que par ses représentations. Les expériences urbaines sont donc à analyser au regard des perceptions sociales des individus considérés.

Ce chapitre s'appliquera à mettre en lumière la manière dont les lycéens de Vaulx-en-Velin perçoivent la société qui les entoure. Nous reprenons ici le positionnement théorique de Amin, Poussin et Martinez pour qui la perception sociale « *repose aussi bien sur des processus de représentations sociales que de catégorisations sociales* ». Les représentations sociales sont définies comme « *un ensemble de connaissances, de savoirs, d'opinions et de croyances socialement élaborés et partagés à propos d'un objet saillant et controversé* ». Les catégorisations sociales sont définies comme « *une dynamique de comparaison sociale des individus et de leurs caractéristiques* » (Amin & al., 2008 : 29).

Nous interrogerons en particulier comment la stigmatisation vécue par les adolescents de Vaulx-en-Velin oriente leurs représentations sociales. La manière dont la dimension spatiale intervient dans les processus de catégorisation sociale sera également questionnée.

Dans un premier temps, la dichotomie centre/banlieue mise en avant par les lycéens permettra de rendre compte de la mise à distance qu'ils effectuent entre eux et la société majoritaire. En particulier, nous verrons comment cette mise à distance s'effectue sur un ensemble de dimensions que les adolescents mobilisent de manière dichotomique : sociale, ethno-raciale, morale et spatiale. Dans un second temps, nous aborderons la manière dont le processus de détournement du stigmatisme du « jeune de banlieue » permet à ces adolescents de mettre à distance la déviance perçue au sein de leur environnement urbain. Ce deuxième processus possède une dimension genrée qu'il s'agira d'analyser afin de comprendre comment le genre oriente la mise à distance morale au sein de Vaulx-en-Velin.

1. UN RETOURNEMENT DU STIGMATE CONTRE LES « FROMS »

1.1. Une catégorisation sociale et ethno-raciale

1.1.1. Une distanciation sociale avec les « bourgeois » du centre-ville

1.1.1.1. *Les Lyonnais : les « bourgeois » du centre-ville*

Au cours des entretiens semi-directifs, les lycéens de Doisneau ont mis l'accent sur les différences de statuts socio-économiques qui existent entre les habitants de Lyon et ceux de Vaulx-en-Velin. Dans leurs représentations, la ville de Lyon est habitée par des individus de nationalité française, sans autres origines nationales, blancs, de classes sociales supérieures. Les lycéens les surnomment les « Français » ou « froms » diminutif de « fromage blanc » en référence à la couleur de peau des individus ainsi désignés. Le terme « bourgeois » revient fréquemment dans les discours pour désigner ces Lyonnais. Le fait d'habiter à Lyon constitue pour les adolescents une preuve que l'on dispose de ressources économiques significatives.

L'échange entre les lycéens de Doisneau qui a eu lieu lors d'un débat en classe portant sur le fait d'être jeune en quartier populaire permet d'identifier diverses mises en opposition entre les « froms » et les habitants des quartiers populaires qui alimentent les représentations des lycéens. L'extrait d'entretien ci-dessous illustre la manière dont le qualificatif « bourgeois » est mobilisé par les adolescents pour exprimer l'altérité perçue. En effet, les différences de revenus entre leurs propres familles et les familles lyonnaises sont une lecture des caractéristiques socio-urbaines qui semble partagée par tous. L'achat de vêtement constitue par exemple une expérience concrète des différences de niveau de vie et la société de consommation au sein de laquelle évoluent ces jeunes les renvoie constamment à cet état de fait. Par ailleurs, plusieurs lycéens ont rapporté que Vaulx-en-Velin était la « *troisième commune la plus pauvre de France* », d'après les classements de l'INSEE. Ce type d'information vient entériner une réalité sociale vécue, la pauvreté⁵⁹, et l'accentue. Ces

⁵⁹ Les différences réelles entre les revenus des familles des jeunes existent, mais de manière générale, ils appartiennent aux classes populaires et vivent dans un environnement urbain où la majorité des ménages ont des ressources financières restreintes. Par ailleurs, d'après les données de l'INSEE, « À Vaulx-en-Velin, deux

classements renforcent la distance perçue entre eux (les Vaudais) et ceux qu'ils appellent les « froms ». Toutefois, ce n'est pas le manque de moyens financiers qui est mis en avant dans la définition de l' « autre » comme bourgeois.

Parmi les lycéens rencontrés au lycée Doisneau, un seul a identifié des individus de son entourage comme étant des « froms » ou des « bourgeois ». Chez les autres adolescents, cette catégorie est mobilisée de manière générique pour faire référence à l' « autre » et non à un individu personnellement identifié. Ainsi, la catégorisation est dépersonnalisée et engendre une vision stéréotypée des modes de vie des « froms ». Pour Anis, qui habite à Vaulx-en-Velin depuis de nombreuses années, les écarts de niveaux de vie rendent disparates les quotidiens des Vaudais et des Lyonnais.

« Et du coup toi, comment tu imagines la vie des gens qui ne sont pas du quartier ?

Anis : ils ont une vie normale. Nous, on a un peu une vie normale aussi, mais... Eux c'est... Par exemple, dans un quartier... quand... on sort de l'école, tu auras toujours quelques familles où les parents se parlent pendant je ne sais pas combien de temps, et les enfants, ils jouent ensemble. Tu vois. Par exemple une école en ville ça ce n'est pas possible.

Pourquoi ce n'est pas possible ?

Anis : parce que déjà la disposition de l'école, ce n'est pas la même. Il n'y a pas la place du marché juste devant. Du coup... Et les parents, ils n'ont pas le temps aussi.

Pourquoi ils n'ont pas le temps ?

Anis : on n'a pas les mêmes parents.

Pourquoi ?

Anis : soit l'autre, il travaille. L'autre⁶⁰, elle est femme à la maison, ou elle a des horaires laisse tomber. Donc elle a le temps de parler, et tout ça. Et en ville, la mère, elle est cadre. Du coup elle a juste le temps d'aller chercher...

Toutes les mères en ville sont cadres ?

ménages sur cinq sont en dessous du seuil de bas revenus, soit plus du double de la moyenne de l'agglomération ».

⁶⁰ Anis fait ici référence aux femmes au foyer des quartiers périphériques populaires et à celles qui possèdent des emplois précaires aux horaires décalés tels que les emplois de femme de ménage. Ces horaires décalés ou l'absence d'emploi leur permettent de prendre le temps de discuter avec d'autres parents d'élèves à la sortie de l'école. À l'inverse des Lyonnaises, qui selon Anis, n'ont que très peu de temps pour aller chercher leurs enfants à l'école ou délèguent cette tâche à une nourrice.

Anis : ouais. C'est toutes des cadres. Cadres. Elle vient le chercher. Ou c'est la nounou qui vient la chercher. Du coup elle n'a pas le temps... Tac. Tac. Tac.⁶¹ [...]

Les mères sont cadres et les pères, ils sont...

Anis : eux ils sont les cadres des cadres.

D'accord. Ils sont au-dessus des femmes forcément ?

Anis : ouais.

OK. Et pour toi, ils sont tous cadres ?

Anis : ouais. C'est sûr qu'ils ne sont pas tous, mais la majorité, c'est sûr. Bah oui pour habiter en ville... Il faut être cadre au moins. »

Anis, TSITDD, lycée Doisneau, habitant de Vaulx-en-Velin (Vaulx La Soie)

Dans cet extrait, Anis imagine le mode de vie de ceux qu'il appelle les « froms » bien qu'il ne les côtoie que rarement. Ces représentations stéréotypées accentuent la mise à distance entre les Lyonnais et les habitants des quartiers populaires puisque l'adolescent ne prend pas en compte de la diversité des modes de vies et des positions sociales des habitants de Lyon. Les situations qu'il décrit ne sont pas pour autant déconnectées de la réalité et lui permettent d'illustrer les différences sociales qu'il perçoit et ainsi, de mettre en avant les inégalités sociales entre la ville centre et la périphérie.

Lors des entretiens, l'opposition entre les Lyonnais caractérisés comme possédant des moyens financiers élevés et les Vaudais comme population modeste est fréquente. Cependant, si la représentation stéréotypée à l'égard des Lyonnais est souvent similaire, les échanges laissent voir des nuances. De plus, les familles des lycéens présentent des statuts socio-économiques hétérogènes. La distance perçue avec les groupes dominants, les « froms », est par conséquent plus ou moins importante. Pour la majorité des jeunes rencontrés, si leurs familles ne vivent pas dans des conditions financières optimales, ils ne se considèrent pas dans des situations de grande pauvreté.

« Moi je me considère comme normal. Je suis ni riche, ni... Ni dans la galère. Je n'aime pas dire pauvre, c'est péjoratif je trouve, je préfère dire dans la galère. Tu vois. Et riche, je trouve que c'est très... Et il y en a qui sont riches. Logiquement par exemple, moi si... Moi par exemple si je vois une voiture, je me dirais : j'aimerais bien l'acheter. Je sais que je vais galérer, mais vraiment une galère, pour me la payer, alors qu'il y en a, ils

⁶¹ Ces onomatopées font référence aux bruits des talons des femmes qu'évoquent Anis et évoquent également un certain empressement dans les déplacements.

n'ont pas de souci à se la payer. Mais je ne parle pas de quelqu'un qui a 30 ans, qui a une entreprise. Ce sont des gens de mon âge. Parce que papa et maman...»

Anis, TSITDD, lycée Doisneau, habitant de Vaulx-en-Velin (Vaulx La Soie)

La distinction effectuée ici par Anis entre l'individu qui possède des ressources financières parce qu'il travaille et un adolescent qui a accès aux ressources élevées de ses parents a été rencontrée dans les discours d'autres jeunes. La question du mérite apparaît ici en filigrane. Les inégalités sociales sont en partie acceptées par les lycéens lorsqu'elles leur semblent justifiées par le travail et donc liées à des différences dans les positions sociales. En effet, les critiques des lycéens envers les « froms » portent ouvertement sur les adolescents qui sont qualifiés de « fils à papa » et moins directement sur les adultes. Le terme « bourgeois » est employé de manière négative, pour autant, la position sociale des « froms » adulte n'est pas fondamentalement remise en cause.

1.1.1.2. Des représentations des Vaudais parfois réductrices

Les représentations sociales des lycéens vaudais à l'égard des habitants de leur commune peuvent également être réductrices, comme le montre l'échange entre Anis et Elmas, deux amis proches scolarisés à Vaulx-en-Velin. L'adolescent découvre que les parents d'Elmas sont propriétaires de leur logement. La transcription de l'entretien ne permet pas de montrer la surprise de l'adolescent, pourtant il semble ébahi devant cette information qui est en contradiction avec ses représentations.

« Anis : parce que tu vas me dire que tu as habité à la Part-Dieu⁶² ?

Elmas : non je n'habitais pas dans la Part-Dieu, mais...

Anis : non, mais vers Part-Dieu.

Elmas : oui.

Pourquoi c'est si étonnant ?

Elmas : bah ouais ?

Anis : c'est cher en ville !

Elmas : Oui mais qu'est-ce que tu veux que je te dise. C'est pour ça qu'on a déménagé, j'ai envie de te dire. Non. Non. C'est le problème de parking.

⁶² Anis s'adresse ici à Elmas, une amie proche qui l'accompagne dans tous les échanges que nous aurons ensemble.

Anis : oui. Vaulx c'est mieux pour se garer.

Et pourquoi vous avez déménagé?

Elmas : oui parce que déjà il n'y a pas d'endroit pour jouer. Et le parking aussi coûtait cher. On avait toujours des amendes. Et ma mère voulait s'acheter une maison. Du coup, s'acheter une maison en ville, ça coûte cher. Du coup...

Anis : vous êtes propriétaires ! Non. Il faut le dire ça : Elmas est propriétaire.

Elmas : non mes parents.

Anis : Les parents d'Elmas sont propriétaires.

Et du coup ça change quoi ? Tu as l'air émerveillé.

Anis : Vaulx c'est locataire. À Vaulx, c'est locataire.

Pourquoi, c'est locataire à Vaulx ? Il y a plein de maisons⁶³.

Anis : ouais. Mais... Non mais dans les immeubles et tout moi je parle pas des maisons. C'est locataire.

Elmas : et comme mon bâtiment c'est un quartier privé. Il y a de quoi se payer une petite maison...

Anis : non, mais il y en a... Il y en a qui appartiennent les maisons, mais tous ceux qui y habitent c'est des locataires aussi. Ce n'est pas des...

Et ça change quoi d'être locataire ou propriétaire ?

Anis : quand on est propriétaires déjà tout de suite... [fait signe avec la main de haut niveau]

Elmas : on est là.

Anis : ça change. On n'est pas... On n'est pas perçus pareil. Quand tu es locataire, tu es normal. »

Anis et Elmas, TSITDD, lycée Doisneau, habitants de Vaulx-en-Velin (Vaulx La Soie et Mas du Taureau)

Cet extrait d'entretien laisse apparaître différentes perceptions des lycéens rencontrés, et ce, malgré l'usage d'un vocabulaire commun. Pour Anis, la situation économique de la famille d'Elmas est anormale, dans la mesure où elle est discordante avec la caractérisation du monde social qu'il effectue, d'où son vif étonnement. Elmas est une amie proche et habite à Vaulx-en-Velin, tout comme lui. Anis est donc surpris par l'aisance financière (qu'il associe au fait d'être propriétaire) de la famille de la jeune fille.

⁶³ Cette remarque fait référence à l'ensemble des zones pavillonnaires de Vaulx-en-Velin.

Au cours des divers échanges avec Elmas, la jeune fille mettra également en opposition les « froms » et les « Vaudais » employant un vocabulaire similaire à celui d'Anis. Cependant, les catégories de la jeune fille semblent moins figées que celles d'Anis. Elle ne semble pas considérer qu'une distance sociale aussi importante existe entre elle et les « froms ». Par ailleurs, Elmas ne fait pas état du même sentiment d'infériorité qu'Anis vis-à-vis des groupes dominants. En particulier, elle s'associe parfois aux Lyonnais afin d'accentuer la distance entre elle et certains jeunes de quartiers populaires⁶⁴.

1.1.2. Une ethnicisation des rapports sociaux à Vaulx-en-Velin

La manière dont les lycéens de Vaulx-en-Velin caractérisent les groupes sociaux dominants nous amène à présent à analyser la dimension ethno-raciale de leurs représentations et de leur construction identitaire. En effet, la catégorie « from » qui désigne les « blancs » est construite à partir d'une division ethno-raciale qui vient s'ajouter à une division sociale.

Nous reprenons ici les choix de Mirna Safi d'utiliser le terme « ethno-racial » afin d'englober les concepts de race⁶⁵ et d'ethnicité. La littérature scientifique est riche sur les sens de ces deux aspects. Toutefois, l'auteure précise que :

« en réalité, l'ethnicité comme l'appartenance raciale sont génératrices d'une distribution inégale des ressources économiques et symboliques et sous-tendent ainsi des rapports de pouvoir et de domination entre les groupes. [...] Quelles que soient les nuances conceptuelles entre les deux termes, ils participent tous les deux aux mécanismes de la stratification sociale. » (Safi, 2013 : 10)

D'après les éléments de discours recueillis lors des entretiens et des observations, il semble que cette dimension⁶⁶ doit être considérée différemment selon qu'elle est prise en compte au sein de l'environnement urbain des lycéens ou en dehors. En effet, la question des origines multinationales des jeunes ne prend pas la même signification quand ils évoquent les relations au sein de leurs quartiers que lorsqu'ils font référence aux « froms ». Si c'est

⁶⁴ Comme nous le verrons plus loin, Elmas qualifie les Vaudais qu'elle identifie comme déviants, de « sauvages ». Le terme « sauvage » est mis en opposition par la jeune fille au terme « civilisé » qui qualifie les Lyonnais. Elle s'identifie personnellement aux individus « civilisés ».

⁶⁵ Les races, comme entités biologiques, n'existent pas, mais les discriminations sur des critères « raciaux » (« arabe » et « noir ») existent et c'est dans ce sens que cette catégorisation est ici utilisée (Preteceille, 2009).

⁶⁶ La question de la religion ne fera pas l'objet d'une analyse spécifique, et ce pour plusieurs raisons. D'une part, cet aspect a été très peu abordé par les lycéens. D'autre part, nombre d'entre eux semblent associer religion et origine immigrée dans leurs représentations.

toujours l'origine multinationale des familles dont il est question, la mise en altérité se constitue de manière différente comme nous allons à présent le voir.

1.1.2.1. Une multiappartenance nationale valorisée au sein du quartier

Au sein des groupes de pair et plus largement dans les rapports sociaux internes à Vaulx-en-Velin, une origine multinationale est régulièrement mise en avant. Tous les jeunes rencontrés à Doisneau sont de nationalité française et ont grandi avec une double culture, ce qu'ils valorisent. La nationalité d'origine de leur famille est une dimension de leur identité dans le cadre d'une construction identitaire relevant de multiples appartenances. Les lycéens connaissent les origines nationales des uns et des autres et y font régulièrement référence au cours de leurs conversations. Les différences culturelles entre les pays d'origine sont régulièrement matière à comparaison et à amusement. Nous rejoignons les analyses de Lepoutre à propos de ces références à la dimension ethno- raciale :

« Il ne s'agit pas d'un procédé de stigmatisation raciale, mais plus simplement d'un usage au quotidien de la visibilité ethnique qui se trouve inscrite sur chaque être, à la fois morphologiquement et culturellement. Cela permet à chacun, dans ce contexte pluriculturel, de reconnaître et d'identifier ses pairs et d'être reconnu soi-même en retour, bref de s'y retrouver. » (Lepoutre, 2001 : 97)

Cette dimension de leur identité ne semble pas constituer une mise en altérité d' « autrui » en « autre » (Jodelet, 2005). Vaulx-en-Velin est en premier lieu apprécié par les jeunes pour son caractère « cosmopolite ⁶⁷ ». La diversité d'origine ethnique et/ou nationale est appréciée et suscite, du moins dans les discours, la curiosité et l'intérêt.

« Ça compte beaucoup l'origine pour vous, ou pas ?

Maïssa : Non.

Loubna : Moi, je suis contente d'avoir une origine... Hors France.

Maïssa : Enfin pour vous l'origine, ou l'origine des gens ?

La vôtre d'abord.

⁶⁷ Ce terme a été spécifiquement employé par des lycéens à propos de Vaulx-en-Velin.

Loubna : Moi je suis contente de ne pas être française-française. Je suis contente d'avoir une origine. Mais je serais française, française, je ne serais pas morte, mais...

Pourquoi tu es contente ? Qu'est-ce que ça t'apporte on va dire ?

Loubna : De la culture. Les voyages. Je suis allée plusieurs fois au Maroc. C'est... C'est beau. C'est... Surtout moi je vais chez la famille, du coup ce n'est pas la facette des... Des carnets de voyage. C'est le vrai Maroc. Le vrai... Voilà.

Maïssa : Ouais aussi il y a la cohabitation de deux cultures. Moi aussi je suis contente d'être algérienne parce que je vois... Enfin après c'est... On va dire, c'est deux... Il y a deux cultures différentes. Enfin on cohabite avec deux cultures différentes. Enfin on a notre culture un peu chez nous qui est... On a un peu des... Des... Comment dire. Des... Des habitudes... Des habitudes de... D'Algérie. Tout ça tout ça. Et à côté on vit avec des habitudes françaises. Enfin les deux mélangées enfin... C'est bien. »

Loubna et Maïssa, 2nd, lycée Doisneau, habitantes de Vaulx-en-Velin (quartier la Thibaudière et centre-ville)

Ce type de discours, fortement relayé par les lycéens de Doisneau rencontrés, va dans le sens de la promotion de la diversité et des différences socio-culturelles au sein des sociétés actuelles. Cette valorisation des origines multinationales des familles de chacun est attribuée à un environnement socio-urbain particulier, celui de Vaulx-en-Velin. En effet, si le terme « cosmopolite » revient très fréquemment dans les descriptions de Vaulx-en-Velin, cela n'apparaît jamais à propos d'autres espaces tels que le centre urbain lyonnais.

La valorisation de Vaulx-en-Velin pour son cosmopolitisme constitue également une manière de se revaloriser collectivement face à la stigmatisation ethno-raciale parfois véhiculée dans la société dominante. Nous reviendrons ultérieurement sur cet aspect.

« Maïssa : Surtout que là on vit à Vaulx-en-Velin. Enfin moi je ne connais pas. Enfin moi je n'ai jamais été victime de racisme personnellement parce qu'on vit à Vaulx-en-Velin, déjà il y a beaucoup de gens d'origine étrangère donc... »

Loubna : C'est cosmopolite.

Maïssa : C'est cosmopolite. Donc on se retrouve avec... Je ne sais pas par exemple des fois on va rigoler avec des Chinois on va un peu les charrier.

Loubna : Ouais, mais ce n'est pas du tout raciste. C'est...

Maïssa : Même avec une... Même avec quelqu'un de français on va rigoler avec. Mais c'est pour rigoler. Mais comme... Comme je viens de Vaulx-en-Velin, il n'y a pas de racisme à Vaulx. Enfin je ne pense pas... Je ne pense pas qu'il y en ait. »

Loubna et Maïssa, 2nd, lycée Doisneau, habitantes de Vaulx-en-Velin (quartier la Thibaudière et centre-ville)

La manière dont les origines ethno-raciales sont ici évoquées constitue donc une dimension de l'identité individuelle héritée de l'histoire familiale. Cet aspect est par ailleurs très lié à l'expérience commune de grandir en France et dans une double culture que partagent nombre d'adolescents de Vaulx-en-Velin. Des origines multinationales communes avec un individu peuvent faciliter le rapprochement, de par le partage d'une expérience similaire notamment. Toutefois, il n'a pas été rapporté de phénomène de repli quasi exclusif sur une communauté. Le positionnement des jeunes quant à cette question relève en quelque sorte d'une vision multiculturelle. Ils sont tous vaudais et français, et sont au contact étroit⁶⁸ avec une culture nationale qui vient enrichir leurs identités multiples. Cependant, ce qui a été laissé à voir au cours de l'enquête de terrain peut être partiel. La question des couples au sein du lycée, que nous aborderons dans le chapitre suivant, laisse apparaître en pratique des restrictions à cette perspective multiculturelle de l'identité. Enfin, la question des origines se recompose quand elle est mise en lien avec différents environnements socio-urbains.

1.1.2.2. Hors du quartier, une recomposition de la question ethno-raciale

L'opposition entre « froms » et les habitants de quartiers populaires apparaît comme relevant d'un mécanisme différent. En effet, les jeunes opposent les « froms » qu'ils qualifient de « blancs », aux « Arabes et aux Noirs ». L'utilisation de ces dernières catégories, qui permettent de désigner une expérience commune de se vivre comme descendant d'immigrés, semble prendre sens dans une lecture spécifique de l'identité française comme excluant les origines multinationales.

« Mais du coup Maghrébins et Noirs, ne peuvent pas être français ? Je te demande pourquoi tu as fait la distinction « Maghrébin », « Noir » et « Français ».

Loubna : Français, je pense c'est... C'est ceux qui...

Maïssa : C'est différent.

⁶⁸ La plupart des adolescents rencontrés ont de la famille dans leur pays d'origine et s'y rendent lors des vacances scolaires.

Loubna : Les blancs qui sont issus de familles françaises, nés en France, pas issus de l'immigration.

D'accord.

Loubna : Parce que nous, on est françaises. On est nées en France.

Maïssa : Mais d'origine plutôt. »

Loubna et Maïssa, 2nd, lycée Doisneau, habitantes de Vaulx-en-Velin (quartier la Thibaudière et centre-ville)

L'expression « pure souche » est parfois utilisée par les lycéens pour faire référence aux « froms ». Ce terme, fortement controversé dans le débat public, est notamment relayé par les discours d'extrême droite à propos de la question de l'immigration. La signification de l'expression « français de souche » a évolué au cours du temps comme le rappelle Hervé Le Bras et désigne « *des Français dont la majeure partie de l'ascendance, sinon toute, est française, par opposition à d'autres Français dont au contraire une fraction importante de l'ascendance serait étrangère* » (Le Bras, 1998 : 83). C'est dans ce sens que les lycéens semblent utiliser ce terme puisqu'ils le mobilisent en opposition à des individus qui « ont des origines », c'est-à-dire des origines familiales multi-nationales. La manière dont les lycéens mobilisent cette terminologie permet de comprendre la différence qui est faite entre être de nationalité française, et se sentir comme pleinement appartenant à la société.

Ici la dimension ethno- raciale de l'identité prend sens au-delà des origines particulières. La question n'est plus d'être d'origine algérienne, marocaine, etc., mais d'être d'origine immigrée (de manière générique) face à une population n'étant pas identifiée comme descendante d'immigrés. C'est l'identité collective qui entre ici en compte. L'utilisation des vocables « arabes » et « noirs », termes génériques et flous, en atteste. Les lycéens se définissent comme « arabes » en opposition aux « blancs », car la société leur renvoie une image d'eux-mêmes qui les met à distance de la communauté nationale de par leurs origines immigrées. Les mécanismes à l'œuvre ici sont de l'ordre du retournement collectif du stigmaté (Goffman, 1975 ; Gruel, 1985). C'est parce qu'ils sont renvoyés à leurs origines dans les médias et par la société dominante qu'en retour, ils mettent en avant leurs origines et l'absence d'origine immigrée chez les « froms ». Cela les amène à une lecture de l'identité française qui distingue cette dernière de la nationalité française : ils sont de nationalité française, mais pas « froms », c'est-à-dire qu'ils ne se considèrent pas appartenir complètement à la société française puisque celle-ci les renvoie à leurs « origines ».

L'identité sociale construite extérieurement à partir de la caractéristique « origine immigrée » est assignée à ces jeunes. Cela leur donne le sentiment d'être interchangeables

aux yeux des individus extérieurs à leur environnement urbain⁶⁹. Ce mécanisme que Fabio Lorenzi-Cioldi nomme la *dépersonnalisation* ne s'établit que depuis de l'extérieur de leur environnement socio-urbain (Lorenzi-Cioldi, 2009). Le groupe « d'origine immigrée » est édifié par les sphères politiques et médiatiques et plus largement par l'ensemble de l'espace public. Ce groupe, socialement construit de l'extérieur, et par là artificiel tant la diversité des expériences vécues qu'il recouvre est grande, s'est cependant établi sur une réalité factuelle : celle de la multiappartenance de ces jeunes et des influences culturelles qui en découlent.

Cette multiappartenance factuelle se recompose différemment au sein même de l'environnement socio-urbain des lycéens comme cela a été évoqué précédemment. La multiappartenance nationale constitue alors la mise en avant d'une différence, ce qui permet une personnalisation de l'individu. L'origine multinationale constitue non plus un vecteur d'une assignation identitaire sociale, mais une dimension identitaire réelle et individuelle. Ainsi, une même réalité factuelle qui, en dehors de l'environnement socio-urbain, engendre une dépersonnalisation de l'individu et se confond alors avec un groupe social, est investie en interne, et peut-être en réaction, dans un processus d'individuation et de revalorisation. Ce qui est véhiculé dans une partie de l'espace public comme un stigmate⁷⁰ est affirmé et valorisé à titre individuel au sein de son environnement urbain. De plus, la valorisation individuelle permet une revalorisation collective de l'environnement socio-urbain. Autrement dit, la valorisation individuelle des « origines » (être fière d'être d'origine algérienne) constitue un support à la valorisation d'un collectif (valorisation de Vaulx-en-Velin pour son cosmopolitisme) et inversement. Cette revalorisation collective associée à l'environnement socio-urbain n'est pas antagoniste avec l'existence au sein même de cet environnement d'appartenances collectives multiples et de frottements entre ces groupes.

1.1.2.3. Les « blancs » des quartiers : des Vaudais avant tout

L'ethnisation des rapports sociaux à laquelle se prêtent les lycéens de Vaulx-en-Velin repose sur une dichotomie spatiale : les quartiers populaires des périphéries accueillent des populations de diverses origines immigrées et le centre-ville est habité par les Français n'ayant pas d'origine multinationale. Cette représentation est schématique et interroge sur la manière dont les lycéens considèrent les « blancs⁷¹ » qui habitent dans les quartiers et, à l'inverse les individus d'origine immigrée qui vivent dans le centre-ville.

⁶⁹ Dans leur représentation, aux yeux des « froms », ils ne sont pas français d'origine algérienne, marocaine, etc., mais d'« origine immigrée ».

⁷⁰ Nous y reviendrons, mais il apparaît que la stigmatisation des populations des quartiers d'habitat social porte en partie sur l'origine ethno- raciale des populations qui y vivent. De fait, les adolescents rencontrés en viennent à penser que leurs origines sont considérées de manière négative par la société dominante.

⁷¹ Nous reprenons ici leur catégorie puisque ce sont ces catégories qui permettent d'éprouver leurs représentations.

Les populations ayant des origines immigrées ne vivent pas toutes dans les quartiers défavorisés, les lycéens le disent eux-mêmes. Le cas des professeurs d'origine maghrébine constitue un exemple qui s'inscrit dans leur quotidien. De manière générale, le cas des professeurs est peu évoqué, ces derniers ne sont que très rarement associés à la catégorie de « from » telle que la construisent les lycéens. Pour les lycéens, il semble que les professeurs appartiennent au monde du lycée et sont donc peu pris en compte dans leurs représentations du monde social. L'extrait suivant fait figure d'exception dans les échanges avec les lycéens. Les deux jeunes filles se questionnent mutuellement sur la pertinence de leur propos :

« Soumaya : C'est pas parce que on est français qu'on... Ce n'est pas parce que... Il n'y a que les Français qui réussissent.

Elga : Ouais, mais souvent... Souvent ils sont en centre de Lyon les... Souvent c'est plus bah les Arabes, enfin on est plus à Vaulx-en-Velin quand tu regardes.

Soumaya : Ouais.

Elga : Tu as déjà entendu beaucoup d'Arabes qui sont dans le centre de Lyon ?

Soumaya : Ouais, mais les professeurs arabes, ils ne sont pas ici. Ceux qui sont docteurs...

Elga : Mais moi je te dis les gens de notre âge.

Soumaya : Ah les gens de notre âge. Les gens de notre âge. Ah oui les gens de notre âge. Du coup je parlais des adultes.

Elga : Ah non des gens de notre âge. »

Elga et Soumaya, 2nd, lycée Doisneau habitantes de Vaulx-en-Velin (centre-ville quartier la Thibaudière)

Elga associe ici le fait d'habiter à Lyon et la réussite sociale. Dire qu'il y a plus de « froms » dans le centre-ville l'amène à sous-entendre que les « froms » réussissent mieux que les populations d'origine immigrée. Soumaya la reprend immédiatement en lui faisant remarquer que les populations d'origine immigrée peuvent tout aussi bien réussir et mobilise l'exemple des professeurs d'origine immigrée comme preuve. Les jeunes filles n'iront pas plus loin sur cet aspect. D'une part parce que leur échange dérivera sur un autre sujet, d'autre part parce qu'interroger ses propres représentations, devant une inconnue qui plus est, n'est pas toujours chose aisée. Le fait de se focaliser sur les individus de leur âge permet à Elga de résoudre le problème.

Dans le même ordre d'idée, un échange avec des jeunes filles du centre social lors d'un parcours commenté peut être mentionné ici. Alors que les adolescentes me parlent des différents quartiers qu'elles connaissent, elles évoquent le « quartier des froms » à Vaulx-en-Velin. Les jeunes filles ne savent pas pourquoi le quartier s'appelle comme ça, mais elles précisent que ce sont pas des « froms » qui y habitent⁷².

« Je reviens sur ce que tu disais, il y en a des « Français » comme vous dites, il y en a à Vaulx-en-Velin ?

Maelyss : Euh...Ba oui. J'en connais

Dahia : Il y a qui ?

Maelyss : Je connais cher⁷³ des gens qui sont français...je sais pas, j'ai deux, trois copines qui sont des froms, enfin françaises... »

Maelys et Dahia, lycéennes à Doisneau, Visite de Vaulx-en-Velin

Les jeunes filles changeront très rapidement de sujet après avoir été surprises par la question. L'hypothèse peut être faite que le fait d'être vaudais revêt davantage d'importance aux yeux des lycéens que le caractère ethno-racial qui est mobilisé. C'est ce que considèrent Khalid et Sofiane, rencontrés au centre social.

« Khalid : [Nous], les gens de quartier. Après, tu vois, il y a des Blancs dans le quartier.

Sofiane : Mais c'est pas des Blancs, pour moi, enfin comment dire... »⁷⁴

Khalid et Sofiane, lycée Doisneau et lycée professionnel, habitants de Vaulx-en-Velin
(Grappinière)

En effet, à travers les nombreux échanges qui ont eu lieu avec les adolescents rencontrés au cours de l'enquête de terrain, il apparaît que le partage d'une expérience commune, d'être français et d'avoir des origines immigrées, est une des caractéristiques structurantes de l'identité vaudaise. Pour autant, ce n'est pas indispensable pour partager le mode de vie

⁷² Lors d'un échange avec d'autres jeunes, ces derniers m'expliqueront que le quartier est surnommé ainsi, car « avant c'était des « froms » qui y habitaient, mais qu'ils sont tous partis ».

⁷³ « Cher » signifie « beaucoup » ou « vraiment » selon les cas. Ce terme est une manière d'appuyer les propos.

⁷⁴ Cet extrait sera mobilisé plus longuement dans le chapitre VI.

associé à cette ville comme l'exprime une remarque d'une adolescente lors d'un débat collectif au lycée Doisneau :

« Les gens ont trop de stéréotypes ! On a grandi entre nous, on se comprend. Un Français qui a grandi en cité a la même gamberge que nous ! ».

Débat en classe entière avec les terminales SES dans le cadre de la préparation de la conférence « Être jeune de quartier populaire aujourd'hui ?! ».

Ceci montre que l'énonciation de représentations n'amène pas nécessairement à une schématisation, et que les différentes dimensions que les lycéens mobilisent pour catégoriser le monde social ne peuvent pas être interprétées distinctement les unes des autres. L'ethnisation des rapports sociaux formulée par les lycéens de Doisneau ne peut se comprendre qu'au regard des autres dimensions, notamment sociale, urbaine et morale, qui étaient la manière dont ils catégorisent le monde social.

1.1.3. Une moindre ethnisation des rapports sociaux à Récamier

Chez certains jeunes du lycée Juliette Récamier, les processus de catégorisation diffèrent de ceux des Vaudais. La catégorie « from » n'apparaît pas dans les discours. L'opposition entre ville et quartier ne structure pas les représentations de manière aussi tranchée que ce qui a été observé à Vaulx-en-Velin.⁷⁵ En effet, seuls les « quartiers chauds » à l'instar de Vaulx-en-Velin ou de Vénissieux sont évoqués comme des espaces urbains spécifiques. Les autres communes périphériques, telle que Feyzin, ne semblent pas s'opposer à Lyon.

La manière dont certains lycéens abordent la question ethno- raciale permet d'illustrer ces différences de catégorisation sociale. La multi-appartenance nationale est moins mise en avant dans les discours. Les lycéens rencontrés⁷⁶ sont majoritairement des jeunes dont les familles ont des appartenances multinationales. Toutefois, les origines immigrées n'ont pas été mises en avant de la même manière que les lycéens de Doisneau.

⁷⁵ Parmi les lycéens de Récamier l'idée que les lycéens qui viennent des communes périphériques ont des « délires » un peu différents de ceux qui habitent dans à Lyon a été évoquée mais uniquement à propos des lycéens. Toutefois ces observations ne semblent pas engendrer de processus de catégorisation. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

⁷⁶ Il convient de rappeler ici que nous avons peu rencontré d'adolescents issus des communes périphériques de grand ensemble qui font l'objet d'un traitement stigmatisant de la part des médias.

« D'accord, et au niveau des relations entre les gens, les amis, il y avait des différences aussi ?

Moi, je parlais toujours à tout le monde, mais ... parce qu'il y avait quand même plus de Français quand même...enfin c'est parce qu'on est en France, mais du coup genre plus de Blancs et tout, enfin moi ça ne me dérangeait pas, mais...

Quand tu dis français, c'est ceux qui n'ont pas d'origine étrangère?

Ouais, c'était ça.

Tu dis français, les gens se considèrent moins français quand ils ont des origines ?

[acquiesce]

Toi aussi ? Tu as des origines d'où ?

Non, moi j'ai des origines algériennes, je suis né en Algérie, je suis venu à 6 mois, mais du coup, pour moi, comme j'ai vécu en France depuis 6 mois, moi, mon pays c'est la France et l'Algérie. Donc je ne suis pas trop « nique la France et nanana », j'habite là, voilà. »

Hamid, 2nd, lycée Récamier, habitant de Lyon (Perrache)

Si leurs origines font également partie de leurs appartenances multiples et à ce titre, sont une dimension de leur identité, cela semble moins mis en avant. La catégorie « from » dans le sens où la mobilisent les lycéens de Doisneau, n'est pas apparue dans les discours à Récamier. Les discours laissent entrevoir qu'ils perçoivent la mise à distance que certaines personnes ayant des origines immigrées mettent entre eux et les « Français », cependant ces lycéens de Récamier rencontrés, s'en distinguent.

« Ça change quelque chose pour toi le fait d'avoir des origines ?

Non puisqu'en fait je suis très francisée. Et en fait...

C'est-à-dire « très francisée » ?

Déjà je ne parle pas arabe. Et ça je le regrette un peu quand même. Mais après... Comment dire. Je m'exprime normalement. Je n'ai pas de difficultés. Et puis voilà. Enfin...

Tes parents, ils t'ont élevée avec la culture... Avec les deux cultures ?

Avec les deux.»

Anaëlle, 1^{ère}S, lycée Récamier, habitante de Feyzin

Les éléments de discours recueillis sont insuffisants pour comprendre les différences de positionnement quant aux origines entre les lycéens de Doisneau et de Récamier. Toutefois, l'hypothèse peut être faite que le fait de ne pas vivre dans des espaces urbains stigmatisés comme peut l'être Vaulx-en-Velin (où le stigmate du « jeune de banlieue » reprend et renforce la stigmatisation de « l'arabo-musulman ») permet d'échapper à l'assignation sociale de « jeune d'origine immigrée » qui est étroitement liée à celle de « jeune de banlieue ». Ce qu'exprime l'idée « je n'ai pas de difficultés ».

Les différences dans la manière dont les lycéens des deux établissements mettent ou non en avant leurs origines multinationales interrogent quant au rôle de l'origine urbaine et du stigmate qui lui est associé dans leurs représentations sociales de ces jeunes. Et ce, d'autant plus que le sentiment d'infériorité parfois perçu dans les discours des Vaudais n'est pas apparu dans les discours des lycéens du centre-ville lyonnais. Cela renforce l'idée que la stigmatisation de Vaulx-en-Velin pèse sur l'identité de ses habitants et les tient à l'écart du groupe majoritaire.

1.2. Une hiérarchisation des catégories : la domination

1.2.1. Une domination ethnicisée

La perception du monde social qui se dégage de l'analyse des discours des lycéens de Vaulx-en-Velin se développe sur des rapports de domination entre les différents groupes sociaux. En particulier, la rhétorique que les lycéens de Vaulx-en-Velin mobilisent pour exprimer les différences entre les groupes sociaux fait régulièrement référence au colonialisme. Certains éléments de discours attestent d'une intégration d'un discours raciste présent dans l'espace public, comme le montre l'échange avec ces deux lycéennes.

« Et du coup si vous deviez décrire ou caractériser Vaulx-en-Velin à quelqu'un qui ne connaît pas du tout, qu'est-ce que vous diriez ?

Asma : C'est un endroit qui est agréable. Qui est ouvert... Ouvert au... Qui est accessible au... accessible au reste. Bon après c'est vrai qu'il y a... Il y a...

Yamina : En plus c'est une mixité en fait.

Asma : Voilà. Il y a du bien et du... franchement dans cette ville, il y a du bien et du mal. Mais... après c'est vrai que il y a... comment dire... Il y a beaucoup d'Arabes. C'est le cas.

Ça fait partie du mal ça ? De la façon dont tu me le dis.

Asma : Non. Non. Non. Non, mais...

Je ne sais pas c'est la façon dont tu le dis qui donne cette impression.

Asma : Non. Non. Moi personnellement au contraire je le suis de toute façon donc... Mais il y a beaucoup de gens qui... Qui n'aiment pas les Arabes, ou... Parce que voilà les Arabes, c'est des sauvages. Ou je ne sais pas.

Yamina : En fait ils y a trop de stéréotypes. Il y a trop de stéréotypes.

Asma : En fait je pense que c'est pour ça que la... Que Vaulx-en-Velin c'est stéréotypé, parce qu'il y a beaucoup d'Arabes. Et les Arabes c'est des sauvages donc... »

Yamina et Asma, 1èreS, lycée Doisneau, habitantes de Vaulx-en-Velin

Pour ces deux adolescentes, la diversité des origines est vécue positivement au sein de la commune, mais constitue un stigmate en dehors de celle-ci. Des termes tels que « animaux » et « sauvage⁷⁷ » pour parler des vaudais ainsi que « civilisé »⁷⁸ pour évoquer des « froms » est courant dans le langage quotidien des adolescents de Vaulx-en-Velin rencontrés⁷⁹. Cela atteste de la violence symbolique perçue.

1.2.2. Une domination renforcée par la hiérarchie scolaire

Le rapport des lycéens de Doisneau à leur établissement scolaire permet de mettre en lumière les hiérarchies de perceptions du monde social des lycéens. L'identité lycéenne dépasse le cadre même du lycée où les adolescents sont scolarisés. Etre au lycée, devoir passer le baccalauréat, réfléchir à l'orientation scolaire, etc., constituent autant d'expériences communes à l'ensemble des lycéens. Ces expériences sont liées et partiellement conditionnées par l'établissement dans lequel sont scolarisés les adolescents.

⁷⁷ Rappelons que le terme « sauvages » a été employé par Jean-Pierre Chevènement en 1999 à propos des mineurs multirécidivistes alors qu'il était ministre de l'Intérieur. Le même terme a également été employé par Bernard Cazeneuve en 2016, alors qu'il était également ministre de l'Intérieur, pour désigner des individus qui ont attaqué des policiers.

⁷⁸ Nous aurons l'occasion d'illustrer

⁷⁹ Cette opposition en les « civilisés » et les « sauvages » fait écho le lexique mobilisé dans la littérature coloniale du début du XX^{ème} siècle pour justifier la colonisation française (Costantini, 2008).

Le parcours scolaire des lycéens et les choix qui leur avaient été offerts lors du passage au lycée ont été évoqués avec les adolescents des deux lycées. Pour les collégiens vaudais, le lycée Doisneau est le seul lycée de secteur auquel ils peuvent prétendre. Toutefois, plusieurs d'entre eux se sont vus encouragés par les professeurs du collège à se tourner vers un lycée de Lyon afin d'éviter le lycée Doisneau.

« D'accord. Parce que quand vous êtes au collège on vous propose d'aller à Ampère ou au Parc ?

Soumaya : Ils nous poussent.

Elga : Oui. Ils nous poussent...

Soumaya : Enfin notre prof parce qu'on était en classe européenne. Donc elle nous poussait.

Elga : Et on avait de bonnes moyennes.

Soumaya : Elle nous disait : vous avez les capacités. Vous pouvez aller.

D'accord. Et ils vous disent quoi concrètement ?

Elga : Ils nous disent que, quand on peut viser plus haut c'est mieux de... D'aller plus loin. Ce n'est pas grave, les distances et tout mais...

Et pourquoi « viser plus haut » ?

Soumaya : Parce qu'on vient de Vaulx-en-Velin déjà donc...

Elga : Pour prouver que même si on vient d'un... D'un quartier ou d'une ville, qui n'a pas une très bonne réputation, on peut réussir.

Soumaya : Parce que Doisneau déjà, il n'est pas très bien... Enfin quand on dit qu'on est de Doisneau, c'est... Ils ne pensent pas que c'est un bon lycée. Alors que je suis d'accord parce que les secondes, notre prof, il nous a dit qu'on est parmi les... On est les pires secondes de l'académie lyonnaise. Mais il nous a que en première et en terminale, les profs, ils arrivent à nous faire travailler, mais sinon moi je suis d'accord qu'en seconde c'est un peu n'importe quoi.

Elga : Parce que vu que c'est le lycée de secteur, tout le monde vient, même ceux qui ont des... Des très basses moyennes. »

Elga et Soumaya, 2nd, lycée Doisneau habitantes de Vaulx-en-Velin (centre-ville quartier la Thibaudière)

Le lexique mobilisé ici met en avant la hiérarchie des valeurs accordées aux différents établissements par les professeurs qui ont conseillé aux jeunes filles d'aller dans un lycée lyonnais. Ce type de propos engendre une réflexion au sein de la famille et pour les adolescents. Implicitement, il leur est proposé de choisir entre leur carrière scolaire et leurs amis. Elga a été encouragée par ses parents à aller dans un lycée à Lyon, tandis que Soumaya a été encouragée à rester à Doisneau pour éviter de trop longs trajets. Le discours institutionnel et les « on-dit » sur les différents lycées sont intégrés par les adolescentes et ont des répercussions sur leurs représentations des autres lycéens. Cela influence également l'image qu'elles se font de leur propre établissement.

« Alors que c'est le même bac donc je ne sais pas, j'ai l'impression que même si on réussit notre bac bien ici, bah on sera toujours en dessous des gens du Parc ou d'Ampère, mais ça je ne sais pas. »

Elga, 2nd, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (centre-ville)

Dans le discours des lycéens de Doisneau, il est frappant de constater la manière dont les discours négatifs à propos de leur « lycée de banlieue » ont été intégrés, et ce, même dans les filières les plus valorisées. Comme l'expliquent Dubet et Martuccelli :

« Les nouveaux lycéens⁸⁰ sont dans une situation paradoxale. Dans leur famille, ils sont souvent la première génération à s'engager dans des études secondaires longues et à s'inscrire par-là dans un projet de mobilité. Mais, dans le cadre scolaire, ils se retrouvent en bas de la hiérarchie des filières générales et dans les filières techniques. » (Dubet & Martuccelli, 1996 :258).

À travers la localisation du lycée, c'est le stigmate porté par la ville de Vaulx-en-Velin qui émerge. La dépréciation des performances scolaires des élèves de Doisneau est réitérée au sein même de l'établissement. D'après les élèves, il semble que certains professeurs véhiculent régulièrement un discours sur la faiblesse de leur niveau scolaire vis-à-vis des autres établissements de l'académie. Pour les professeurs que nous avons rencontrés, le discours ne vise pourtant pas à stigmatiser les élèves. Si les professeurs constatent le faible niveau scolaire des élèves des classes de seconde, il y a en parallèle une revalorisation des élèves qui franchissent le cap de ce niveau. L'objectif pour certains professeurs semble d'être de motiver les élèves et de leur faire prendre conscience de leurs lacunes pour les encourager à progresser.

⁸⁰ En italique dans le texte d'origine.

Les discours renvoyés au sein de l'institution scolaire, mais aussi en dehors (mais à propos de l'institution) accentuent l'intégration des hiérarchies sociales. Toutefois, tous les lycéens rencontrés ne se positionnent pas de la même façon face à cette stigmatisation. Les hiérarchies entre les établissements scolaires constituent un des aspects stigmatisants auxquels les adolescents de Vaulx-en-Velin sont confrontés. Les rapports de domination qui s'établissent entre eux et les « froms » sont entretenus par l'institution scolaire.

1.3. La critique morale des groupes dominants

Comme le montre la première partie de l'extrait d'entretien suivant, les lycéens de Doisneau ne nient pas que les élèves de leur établissement ont en moyenne un niveau scolaire plus faible que le reste de l'académie. Cependant, la suite de l'extrait montre qu'ils effectuent un retournement collectif du stigmate à travers des jugements de valeur des élèves des autres établissements (Gruel, 1985). En effet, les liens sociaux et les comportements des lycéens du centre-ville de Lyon sont fortement critiqués.

« Tu as des anciens copains, enfin des copains du collège qui ont été dans d'autres lycées ?

Euh ouais j'ai des amis qui sont... dans des lycées professionnels. Dans des lycées... Le lycée du Parc. Qui sont en ville.

Et ça se passe comment pour eux ?

Ça va.

Ils s'y plaisent ?

Euh j'ai une personne... Enfin je connais quelqu'un qui a été au lycée en ville, je ne sais plus où, je ne sais plus trop où. Et puis il est venu ici parce que là-bas c'était... Enfin c'était trop dur. Il suivait... Il n'arrivait pas à suivre. Et puis... Donc il a redoublé. Et après il est venu ici, là.

D'accord. Et ici il suit bien ?

Pour l'instant ça va. Il est arrivé il n'y a pas longtemps là. Il y a quelques semaines.

D'accord. Et la personne qui est au Parc par exemple, ça se passe bien là-bas pour elle ?

Ça va. Mais ils m'ont dit que là-bas c'est plus chacun pour soi. Il y a pas trop d'entraide entre les élèves.

D'accord. Ici il y a de l'entraide ?

Ouais ici. »

Minh⁸¹, 1^{ères}, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (centre-ville)

Les discours rapportés par les Vaudais scolarisés hors de Vaulx-en-Velin constituent autant d'arguments d'autorité pour justifier cette dévalorisation des lycéens lyonnais. Par ailleurs, le retour à Doisneau de jeunes Vaudais précédemment scolarisés à Lyon constitue, pour les adolescents, des preuves de la supériorité « morale » des élèves de Doisneau et à travers cela de Vaulx-en-Velin.

Lors d'un échange avec une classe de SES sur la question de la stigmatisation et des identités sociales, une adolescente scolarisée dans un collège privé lyonnais, s'est adressée à plusieurs reprises à ses camarades pour attester de leur valeur morale.

« Elève 2 : Non, mais je suis pas d'accord monsieur, parce que je sais que moi, j'étais en collège en privé à Lyon 6^{ème} et c'est moi qui ai voulu venir à Doisneau et les personnes de mon collège, ils pensaient que, enfin pour eux, Vaulx c'est...enfin c'est, je sais pas, une ville de malades, il y a des tueurs, il y a des braqueurs et tout. Et en gros, que je sois allée à Doisneau, ils ont cru que ...enfin je sais pas comment expliquer, mais pour eux oui...Etre à Vaulx c'est ...ouais voilà on est des sauvages, après genre quand j'ai dit que je voulais pas être dans un lycée en ville, je veux être à Doisneau, ils ont été choqués « non, mais non, tu vas trop changer et tout » alors que non.

Professeur : Tu es restée la même

Elève 2 : oui

Enquêtrice : Tu habitais à Vaulx ?

Elève 2 : Ouais, j'habitais à Vaulx, mais ma mère elle voulait absolument me mettre en privé. Et là, j'ai dû saouler pour être à Doisneau, parce qu'en fait, moi je ..., en fait, moi j'aimais pas leur mentalité,

Enquêtrice : C'était quoi leur mentalité ?

Elève 2 : C'est des petits bourgeois et tout et j'aime pas ça moi

⁸¹ Minh avait été encouragée à choisir un lycée à Lyon, mais a préféré rester à Doisneau parce que c'était « plus pratique ».

Professeur : c'est quoi un petit bourgeois ?

Elève 2 : C'est des gens qui se la pètent alors que j'ai gardé beaucoup de ...bref, voilà.

Professeur : On est des petits bourgeois nous ?

Elève 2 : Non

Professeur : Non pourquoi ?

Elève 2 : Non vous êtes des personnes simples⁸², c'est ce que je veux dire, dans ce lycée on est simple, là-bas ils n'étaient pas simples et moi j'aime pas ça.

Professeur : C'est quoi un petit bourgeois ? Dans le ressenti

Elève 2 : Genre ils se la pètent, non, mais c'est des personnes qui se la pètent, qui sont là toujours après leur argent, c'est des petits fi-fils à papa et maman, c'était ça.

Professeur : Et ils te faisaient ressentir cette différence ? En tout cas tu la voyais ?

Elève 2 : Non, mais en fait, moi je la voyais, ils ne me la faisaient pas ressentir, mais je la voyais, comment dire, ouais j'interprétais comme ça. Quand on les voyait, ils étaient là...et je ne supporte pas en fait, juste de voir comment ils font, leurs manières et tout, j'aime pas.

Professeur : Tu ne te sentais pas à l'aise ? Mais pourquoi ?

Elève 2 : voilà ! Mais parce que, moi personnellement, je suis une personne simple, ma famille, c'est simple et modeste, je suis pas d'une famille bourgeoise de ci de ça, alors que là-bas, c'est que ça.

Enquêtrice : Et au quotidien, ça change quoi ? Ça change les discussions, ça change ce que vous faites... ?

Elève 2 : Ça change...je suis venue ici, mais ça m'a complètement changée, les personnes que j'ai rencontrées ici, mais ça a rien à voir à là-bas, mais vraiment rien à voir !

Enquêtrice : C'est-à-dire, les plus grosses différences que tu as vues ?

Elève 2 : Déjà les personnes, l'apparence, ça a rien à voir, là-bas c'était que des, enfin des Français.

Professeur : Il y a que l'apparence ?

⁸² L'adolescente s'adresse ici à la classe sans vraiment prendre le professeur en compte. Lors de cette séance, la classe associera le professeur au centre-ville de Lyon, en considérant d'emblée qu'il y habite. De manière générale, les professeurs semblent exclus des catégories sociales mobilisées par les lycéens.

Elève 2 : Non c'est pas que l'apparence, c'est la mentalité aussi, ils n'avaient pas la même mentalité. Je sais pas comment expliquer.

[...]

Enquêtrice : Et donc pourquoi tu dis que là-bas c'est tous des Français ?

Elève 2 : Non, mais en fait je me comprends ...

Enquêtrice : Non, mais je pense voir ce que tu veux dire, mais dis le, c'est intéressant ce qu'il y a derrière. Les autres aussi vous pouvez répondre

Elève : les Blancs

Elève : ils n'avaient pas le même délire...

Enquêtrice : C'est quoi le délire ?

Elève : ...ba en fait, il va faire un français-français qui va être normal et pour nous ça va nous choquer

Enquêtrice : Comme quoi par exemple ?

Elève : Je sais pas moi ! En gros par exemple, il y en a une qui va aller voir son père et qui va dire « ouais papa, je sors avec un garçon », moi le jour où je dis ça ...je finis mal ! [rire classe] Non mais voilà ![...]

Elève 3 : J'étais au collège Lazaristes dans le 5^{ème} [arrondissement], c'était pareil qu'à Lyon 6. Et moi ma mère, elle m'a mis dans le privé au collège et elle ne voulait pas que j'aille à Vaulx, en disant que « non, tu ne vas pas travailler ».

Professeur : tu habites à Vaulx aussi ?

Elève3 : J'habite à Vaulx, et elle me disait « non, Vaulx, c'est un peu n'importe quoi, c'est pas la même, quand tu vas travailler tu vas dire que tu es venue à Doisneau, ils vont te dire c'est quoi ce lycée, alors que si tu es dans le privé, tu dis que tu es aux Lazaristes c'est mieux. » Elle ne voulait pas me faire changer, et en seconde, j'ai tout fait pour changer en plein milieu de l'année, c'est moi qui suis partie voir le directeur avec ma sœur, ma mère, elle était pas d'accord, elle voulait pas, et le directeur elle a voulu, et ma mère elle voulait toujours pas. Après finalement, elle m'a laissée, mais pour elle, d'être en privé c'était mieux.

Professeur : Donc pour ta mère finalement, c'était quoi qui posait problème ?

Elève 3 : D'être à Vaulx ?

Professeur : oui

Elève 3 : Pour elle je ne sais pas, si je venais à Vaulx,

Autres élèves : les fréquentations, la réputation

Professeur : la réputation, il y a un effet de réputation effectivement

Elève 3 : Pour le travail, elle disait que pour le CV, si on met Vaulx ...mon CV il va être recalé, vu que j'étais dans un bon lycée privé ça allait être mieux et qu'on travaille plus, et aussi la mentalité, comme disait Kenza et tout, ce n'est pas la même. Quand je suis venue ici, c'était rien à voir, vraiment rien à voir comme ils étaient là-bas. Là-bas, on parlait plus d'apparence, c'était strict et tout. Ici, c'était un peu libération, quand je suis arrivée, j'étais un peu libérée. Genre là-bas, si on commençait à 10h, il fallait obligatoirement venir à 9h, des trucs comme ça, alors qu'ici ça va, là-bas, ils étaient trop sur nous.

Elève 2 : en fait, les parents, ils pensent qu'en allant en privé, notre...on va être plus ...studieux, qu'on va plus être encadrés, alors que vraiment pas. [...] un collègue privé ou un lycée privé, on va être plus encadré alors que ce n'est pas vrai. Ou même, qu'on va être des meilleurs élèves, qu'on va être les personnes calmes alors que pas du tout, vraiment pas du tout, ils sont pires là-bas, c'est des élèves...tellement, en fait, ils ont été gâtés et tout, c'est eux ...comment dire, qui ont le pire comportement, c'est pas des bons élèves. »

Débat en classe entière avec les terminales SES dans le cadre de la préparation de la conférence « Etre jeune de quartier populaire aujourd'hui ?! ».

En d'autres termes, les lycéens rencontrés ne se plaignent pas directement d'être de classes modestes alors que d'autres sont de classes aisées. Ce sont les conséquences sur le comportement de chacun qui sont mises en avant et jugées. Les discours des élèves cités dans l'extrait précédent ont d'autant plus de poids qu'ils évoquent une expérience concrète et conséquente (en temps) que les autres lycéens n'ont pas. L'expression « ils se la pètent », seule manière dont Kenza parviendra à exprimer son ressenti, permet d'aller plus loin dans l'analyse. Le verbe « se la péter » signifie « prendre les gens de haut, se considérer comme supérieur »⁸³. Le reproche, qui dans le cas de Kenza est particulièrement virulent puisque c'est ce ressenti qui l'a amenée à changer d'établissement scolaire contre l'avis de son entourage, est donc focalisé sur la manière dont s'établissent les relations sociales entre les individus de différents milieux sociaux. Ainsi, pour Kenza la mise en altérité entre elle et ceux du lycée de centre-ville dans lequel elle était précédemment scolarisée, a entraîné un évitement (par le choix de la mise à distance physique) de ce rapport de domination perçu. Et si les différences de classes sont euphémisées, elles n'en sont pas moins présentes à

⁸³ Source : dictionnaire en ligne : <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition/se%20la%20p%C3%A9ter>

l'arrière-plan. La manière dont le discours est construit et les différents arguments mobilisés font apparaître l'aisance financière comme à l'origine de ce sentiment de supériorité que dégagent les « froms » rencontrés.

Par ailleurs, au-delà du fond du discours de Kenza, le fait de tenir de tels propos devant des lycéens de Doisneau est intéressant. Avant cet extrait, la discussion collective menée dans ce travail de groupe portait sur l'étiquetage et la stigmatisation dont les lycéens de Doisneau font l'expérience. Alors que plusieurs élèves rapportent la mauvaise image qu'ils semblent renvoyer en dehors de Vaulx-en-Velin, Kenza intervient pour faire part de sa propre expérience lors de son changement d'établissement. À travers cela, elle met en avant les valeurs morales des habitants des quartiers populaires (« vous êtes des personnes simples ») pour contrecarrer l'image de Vaulx-en-Velin (« à Vaulx-en-Velin on est des sauvages⁸⁴ »).

Ce stéréotype dépréciatif à l'égard des habitants de Lyon (et en particulier des adolescents) procède d'un retournement du stigmate du « jeune de banlieue » dont les lycéens de Doisneau considèrent faire l'objet (Gruel, 1985). De cette manière, leur propre valeur est réaffirmée. Puisque l'investissement scolaire ne distingue pas, voire renforce le stigmate, vis-à-vis de l'extérieur du quartier, la question de la moralité est déplacée sur les valeurs de l'individu et son rapport aux autres.

La mise en opposition entre les habitants des « quartiers » et les Lyonnais (qui symbolisent le reste de la société française) est récurrente dans les discours des lycéens de Doisneau. L'idée de « délire » (ou de « mentalité ») concrétise cette opposition, les différences de niveau de vie ne sont pas condamnées en tant que telles, mais ce sont leurs conséquences sur la manière d'être des « froms » qui est au cœur de la critique. La mise en opposition entre les habitants des quartiers populaires et les Lyonnais a des dimensions sociale, ethno- raciale, spatiale et morale. Cet entremêlement est caractérisé par l'idée de « délire » que les adolescents peinent à expliciter au cours des entretiens. Les jugements de valeur émis par les lycéens de Doisneau se construisent essentiellement sur une vision collective qui circule et qui est étayée par le discours de certains Vaudais scolarisés en dehors de leurs quartiers.

Ainsi, les questions sociales et ethno- raciales structurent les représentations des lycéens de Doisneau qui se sont impliqués dans l'enquête. Au sein de leur environnement socio-urbain, les origines immigrées de leur famille sont mises en avant et valorisées comme une affiliation identitaire sans que cela ne fasse l'objet d'une mise en altérité particulière. Cependant, dans l'établissement des représentations et des relations sociales hors de leurs quartiers, cette dimension se recompose différemment. La mise à distance par la société dont ils font l'objet et le stigmate de l'« arabe sauvage », largement repris dans les discours médiatiques à propos du « jeune de banlieue », engendre une violence symbolique importante. Cela

⁸⁴ C'est de cette manière qu'elle rapporte l'image de Vaulx-en-Velin pour les lycéens de l'établissement de centre-ville qu'elle a fréquenté.

provoque en retour une réaction de mise en altérité forte des « froms », blancs et aisés, dont le mode de vie est perçu comme significativement différent. Cependant si le terme « fromage blanc » est péjoratif, la critique n'essentialise pas les différences et ce sont bien les différents environnements sociaux et urbains ainsi que l'éducation qui en découlent, qui sont considérés comme la source de cette différence. Un sentiment d'infériorité peut être intégré par certains lycéens qui, à force d'entendre des discours sur la pauvreté de Vaulx-en-Velin ou la faiblesse des niveaux scolaires de leurs établissements, finissent par considérer avoir une moindre valeur. Les origines multi nationales et les origines urbaines sont deux facteurs, intrinsèquement liés, qui constituent pour eux des facteurs excluants, non pas de la nationalité française, mais de la possibilité d'appartenir à cette communauté de « froms » des centres urbains.

1.4. Les divisions spatiales au cœur des distances sociales

La sémantique mobilisée par les lycéens de Doisneau pour évoquer les espaces urbains et ce que cela révèle de leurs représentations nécessitent un retour à la littérature afin de mettre en lumière la dimension spatiale de leur catégorisation du monde social et la polarisation que cela entraîne. Les entretiens montrent une imbrication très forte des dimensions sociale, ethno-raciale, morale et spatiale à tel point que le spatial semble support d'une identité sociale à part entière. De plus, la dimension spatiale apparaît comme étroitement imbriquée avec les autres dimensions précédemment évoquées.

« D'accord. Et qu'est-ce qu'il faudrait pour que vous ne fassiez plus la différence entre froms et habitants des « quartiers » ? »

Anis : ça n'arrivera jamais.

Pourquoi vous faites cette différence ?

Anis : il faut qu'on soit... Il faut par exemple... Par exemple, pour qu'on soit tous des froms, et qu'on soit tous égaux, il aurait fallu deux cas... Deux cas : qu'on vive tous en ville. Qu'on soit tous pareils. Qu'on suive tous la même mode. Qu'on ait tous la même façon de parler. Et qu'on... Qu'on ait tous le même délire.

Elmas : Et les mêmes traditions aussi.

Anis : ou... Ou vivre tous en banlieue. Avoir tous le même délire. Tu vois le... Le genre. Pas être vraiment dans deux mondes distincts. »

Anis et Elmas, TSITDD, lycée Doisneau, habitants de Vaulx-en-Velin (Vaulx La Soie et Mas du Taureau)

Le fait de grandir dans un espace urbain ségrégué, à l'instar de Vaulx-en-Velin, est, dans les propos des adolescents constitutifs d'une identité sociale particulière. Certaines différences évoquées par les lycéens entre eux et les « froms » comme relevant d'une socialisation au sein de différents environnements urbains sont en fait de l'ordre des différences sociales. Ainsi, dans les représentations des lycéens chaque espace est associé à un système de normes spécifiques. Le rapport à la famille élargie ou encore l'entraide sont ainsi des caractéristiques partagées avec d'autres classes populaires, notamment rurales. À ce titre, ces différences ne sont pas une spécificité des « quartiers » comme l'évoquent les lycéens, mais davantage un marqueur de classe. Cependant, les différences perçues et invoquées par les adolescents ne sont pas toutes réductibles à des différences entre groupes sociaux ou entre groupes ethno-raciaux.

Le cas d'Hamid est particulièrement frappant. Cet adolescent rencontré au lycée Juliette Récamier a grandi à Vénissieux, commune comparable à différents égards à Vaulx-en-Velin⁸⁵. À huit ans, Hamid a déménagé avec sa famille dans le centre de Lyon, au sein du quartier de Perrache. Il a donc passé la fin du cycle primaire et tout le secondaire dans des établissements du centre-ville lyonnais. L'adolescent évoque de manière percutante les différences qui existent entre ces « deux mondes » qu'il a successivement fréquentés.

« Ok, Tu as toujours habité à Perrache ?

Non, j'ai habité à Moulin-à-Vent.

Jusqu'à quand ?

Jusqu'en CM2 et après je suis arrivé à Perrache

[...]

Et tu sais pourquoi tes parents ont voulu déménager ?

Parce que j'étais dans la même chambre que ma sœur, on était petits mais après du coup comme on a commencé un peu à grandir...

⁸⁵ Les similitudes révèlent aussi bien de la démographie ou de l'architecture que des représentations des adolescents ainsi que de leur histoire.

Oui, et du coup après vous avez été à Perrache et vous n'avez pas bougé ?

Ouais, parce que genre il est cool l'appart, on est à côté de tout et tout.

Ok, il y a des différences entre Moulin-à-Vent et Perrache ?

Beaucoup de différences.

Oui, décris moi les différences, ce que tu aimes ce que tu n'aimes pas dans les deux. Fait comme si je ne connaissais pas du tout.

Alors, Moulin-à-Vent, genre j'allais faire du foot, à Perrache genre on a Perrache, il y a beaucoup de choses qui nous entoure, genre on a Confluence, y a la ville à côté, Bellecour, Hôtel de ville ... c'était pas Moulin...genre après, c'était pas la même chose, parce que j'étais aussi petit mais euh...i c'est pas trop la même chose, les personnes, c'est pas la même.

C'est-à-dire, c'est quoi les différences ?

On va dire, il y avait plus ...style vestimentaire par exemple, quand j'étais à Vénissieux, je m'habillais en survêtement et quand je suis venu là, j'ai commencé un peu à changer. Y a ça. Après, genre, je ne suis pas trop une personne, ça va, je parle à tout le monde. Il n'y a pas trop de choses qui sont changées à part les personnes un peu.

D'accord, tu as encore des amis que tu t'étais fait à Vénissieux ?

Ouais, il y en a que je vois de temps en temps.

D'accord, ils font quoi ?

J'avais une meilleure amie d'enfance on va dire, elle s'appelle Carla et elle, on se voit pas tout le temps tout le temps, mais on essaie de se voir. On se voit 4 fois par an, un truc comme ça.

Ok, et tu disais que ce n'était pas pareil, tu vois des différences entre tes amis de là-bas et d'ici ?

C'est pas trop les mêmes activités, eux, ils vont pas boire des verres, après, la plupart ils sont partis en pro.

Ok, ça change quelque chose ça ?

Mon niveau scolaire, il a beaucoup joué, parce que j'étais un des derniers de la classe et tout et quand je suis arrivé et tout, on a eu genre 100% de réussite et tout donc du coup c'était un bon bahut et tout et du coup j'ai un peu remonté mon niveau.

Et maintenant tu as un bon niveau ?

Ouais, je tourne genre...enfin, autour des 11... mais faut que je bosse plus l'année prochaine, c'est vrai que j'ai été un peu pépère cette année.

Ok, et il y a d'autres différences à part les sorties entre les amis que tu avais à Moulin-à-Vent et ici ?

Oui, leur truc c'est ..., c'est comme si un peu la délinquance c'était un passe-temps.

Délinquance, ils font quoi concrètement ?

Je ne sais pas, appeler les flics, casser des trucs ou ...je devais aller dans un collège à côté de mon bahut et genre, ils cramaient des voitures et tout, c'était en mode « youyou nananana ».

Et toi à l'époque ça te paraissait normal ?

Ça me paraissait normal, mais c'est vraiment deux mondes.

Et du coup quand tu es arrivé ici... ?

J'ai rien compris, non mais genre, ils avaient un bon niveau, par exemple, nous on ne vouvoyait pas les profs, j'avais sorti un « à tes souhaits ».

Ce n'était pas passé ?

A non, ce n'était pas passé, « à vos souhaits », j'étais en mode « ah ouais, ça existe ? ».

D'accord, tu as mis du temps à t'y faire ?

A : Non, j'ai mis un an et après c'est bon.

Ok et ça t'a vraiment marqué au début la différence entre les « deux mondes » comme tu dis ? Décris-moi les deux mondes.

C'était pas la même, après des fois je m'habillais en survet', maintenant je m'habille en jean. Il y avait plus d'Arabes. Moi je suis arabe, et genre il y avait plus d'Arabes, maintenant il y a plus de Français comme c'est la ville.

Ça change quelque chose le fait d'être arabe ?

Euh après, comme moi je vois les deux ...c'est dommage qu'on mélange pas tout, mais après...

Qu'on ne mélange pas tout, c'est-à-dire, dans quelles circonstances ?

Par exemple, les gens de Vénissieux et tout, ils ne restent pas...je ne sais pas comment vous expliquer ça...Ça dépend des sorties, ça dépend de beaucoup de choses, l'école, c'était un peu plus souple, là...ils serrent plus les élèves, je ne sais pas, il y avait beaucoup de trucs ...enfin c'était toutes ces petites choses qui font qu'il y avait beaucoup de choses qui changeaient. »

Hamid, 2nd, lycée Récamier, habitant de Lyon (Perrache)

Cette idée que la périphérie populaire constitue un « monde » à part, différent de celui du centre-ville est très présente dans les discours des adolescents de Vaulx-en-Velin. Les discours recueillis parmi les lycéens de Doisneau montrent que, pour eux, l'espace urbain, en étant associé à un groupe spécifique, prend en lui-même une signification sociale qui, en retour, influe sur les individus. L'espace urbain est donc directement associé à un mode de vie et à une identité sociale, et ce au-delà des caractéristiques sociales⁸⁶.

Cette perception du monde social indexé sur l'espace urbain, lui-même caractérisé par la ségrégation socio-spatiale, renvoie aux travaux des sociologues de l'École de Chicago. En effet, pour Robert Ezra Park :

« Les processus de ségrégation instaurent des distances morales qui font de la ville une mosaïque de petits mondes qui se touchent sans s'interpénétrer. Cela donne aux individus la possibilité de passer facilement et rapidement d'un milieu moral à un autre et encourage cette expérience fascinante, mais dangereuse, qui consiste à vivre dans plusieurs mondes différents, certes contigus, mais, par ailleurs, bien distincts. Tout cela tend à donner à la vie urbaine un aspect superficiel et contingent, à multiplier et diversifier les types individuels, à compliquer les relations sociales, et cela introduit en même temps un élément de hasard et d'aventure qui ajoute à l'excitation de la vie urbaine et lui donne un attrait particulier aux yeux de tempéraments jeunes et fougueux »(Park, 2009 [1979] : 125)

Chaque espace urbain constitue alors une expérience sociale spécifique. Ce lien entre social et spatial est central dans les représentations des adolescents de Vaulx-en-Velin. Les espaces urbains deviennent tout d'abord les supports des caractéristiques sociales des individus qui les habitent. Ils sont également les porteurs des rapports de domination qui s'établissent au sein de l'espace social comme le met en avant Pierre Bourdieu. En effet, « *la structure de l'espace social se manifeste ainsi, dans les contextes les plus divers, sous la forme d'oppositions spatiales, l'espace habité (ou approprié) fonctionnant comme une sorte de symbolisation spontanée de l'espace social* » (Bourdieu, 1993 : 251). Cette relation entre espace physique et espace social montre comment l'espace social est projeté dans l'espace physique urbain : c'est parce que telle catégorie de population s'est appropriée telle portion d'espace physique que ce dernier acquiert une dimension sociale, par exemple à travers la présence de commerces représentatifs d'une certaine position dans l'espace social.

⁸⁶ Lors d'une visite de Vaulx-en-Velin, deux adolescents, m'ont par exemple expliqué que moi aussi, si j'étais née à Vaulx-en-Velin, je m'y plairais et que j'aurai le même rapport à la ville qu'eux.

La notion de « région morale⁸⁷ » développée par Park aide à rendre signifiante la lecture sociale que font les lycéens de l'espace urbain. Cette notion est également présente chez Didier Lapeyronnie. En effet, pour le sociologue, le « ghetto » constitue une région morale qui engendre un handicap dans les relations sociales des individus qui y résident. Les analyses de Lapeyronnie montrent également comment pour les habitants des quartiers populaires périphériques, les « quartiers » de grand ensemble apparaissent comme un monde à part. (Lapeyronnie, 2008). Les représentations sociales des jeunes sont fortement structurées par une opposition dichotomique entre les « quartiers » et la « ville ». Cette opposition spatiale entre centre et périphérie populaire est intrinsèquement liée à des dimensions sociales, morales et ethno-raciales. Ainsi, centre et périphérie constituent deux figures majeures, à partir desquelles se déclinent les catégories sociales mobilisées par les lycéens de Vaulx-en-Velin.

Afin de prendre en compte à la fois l'idée de région morale, c'est à dire celle d'objectivation de l'espace social dans l'espace urbain, ainsi que l'idée présente chez les lycéens de l'influence de l'espace urbain sur l'espace social, nous utiliserons le terme d'« environnement urbain ». Nous distinguerons ici, ainsi que dans la suite du propos, la notion d'espace urbain, entendu comme espace physique des villes porteur des structures sociales de la notion d'environnement urbain, qui permettra de définir la manière dont les jeunes appréhendent l'espace urbain. L'environnement urbain désignera ainsi un espace urbain donné associé à la dimension sociale spécifique qui lui consubstantielle et qui le définit. L'espace urbain désigné par les jeunes à travers le terme « quartier » fait référence aux communes résidentielles périphériques en partie constituées par des grands ensembles. L'environnement urbain associé au terme « quartier » est constitué par ce même type d'espace urbain auquel vient d'ajouter l'idée d'une expérience sociale partagée autour des caractéristiques sociales des populations, (forte pauvreté, origine immigrée, etc.) et d'un mode de vie spécifique. Par conséquent, l'environnement urbain renvoie à un espace urbain associé à un espace social dont l'un et l'autre sont interinfluents et interdépendants.

La catégorie « from » telle que la mobilisent les lycéens constitue un pôle structurant dans la manière dont ils catégorisent le monde social. Le processus de catégorisation s'effectue sur un mode d'opposition entre « eux » (les « froms ») et « nous » (les Vaudais). Les positions socio-économiques différentes ainsi que les origines ethno-raciales des deux groupes constituent une justification centrale de cette distanciation. Les lycéens se représentent les « froms » comme des « bourgeois » qui occupent des positions socialement élevées. Les échanges avec ces adolescents sur d'autres sujets laissent apparaître davantage de nuance dans leurs représentations. In fine, les lycéens savent que tous les Lyonnais ne sont pas des « bourgeois ». C'est cependant cet aspect qui est délibérément mis en avant dans les discours.

⁸⁷ Le concept de « région morale » a été développé par Park dans ses premiers travaux, c'est-à-dire avant qu'il ne constitue l'écologie urbaine comme cadre théorique. La ville était alors considérée comme une institution et non comme un « phénomène naturel » (Ruwet, 2010).

2. UN DÉTOURNEMENT DU STIGMATE ENVERS LES « RACAILLES »

2.1. Des « racailles » aux « beurettes » un détournement genré du stigmat

La majorité des lycéens rencontrés à Vaulx-en-Velin opposent les normes sociales des « froms » et des habitants des communes périphériques. Les « froms » incarnent les normes sociales dominantes, le système de normes et de valeurs adopté par les lycéens reprend en partie le système dominant en modifiant des aspects qu'ils estiment amoraux (tel que le rapport à la sexualité ou la consommation d'alcool). Le système de normes légitime prend sens dans un contexte socio-urbain spécifique et pour une classe d'âge spécifique.

Le terme « racaille » est employé par la plupart des lycéens de Doisneau et de Récamier qui ont participé à l'enquête. Les représentations associées diffèrent d'un lycée à l'autre, mais révèlent systématiquement un jugement dévalorisant. Cette caractérisation sociale reprend les arguments du stigmat médiatique du « jeune de banlieue ». Le terme « racaille » fait notamment référence à la terminologie employée par Nicolas Sarkozy, alors ministre de l'Intérieur, à l'aube des violences urbaines de 2005 (Guérolé, 2015).

Dans les discours, deux types de jeunes vivants dans les communes périphériques défavorisées existent : ceux qui respectent les normes et les codes sociaux de leur ville et les autres. Les lycéens rencontrés rejettent le discours médiatique les concernant, mais le projettent sur d'autres jeunes vivant dans des communes populaires, et notamment leur propre commune. Les jeunes non scolarisés en lycée général (ou déscolarisés) sont plus particulièrement visés par ce détournement du stigmat médiatique (Gruel, 1985). À ce titre, le lycée professionnel de Vaulx-en-Velin est parfois surnommé « la poubelle de Vaulx ».

Ainsi, de manière schématique, dans les représentations des lycéens interrogés il existe au sein des jeunes habitants dans les « quartiers » deux types de jeunes : eux et les « déviants⁸⁸ ». Les jeunes rencontrés au lycée Doisneau appartiennent à un groupe qui s'oppose aux « racailles » et à leur pendant féminin, les « beurettes ». Le fait d'appartenir à l'un ou l'autre des deux groupes n'est pas figé et à tout moment, de mauvaises

⁸⁸ Pour reprendre un terme utilisé par certains lycéens

fréquentations peuvent orienter un jeune vers ces figures de la déviance. Cette dernière étant définie comme un écart aux normes sociales.

2.1.1. Les « racailles » vues par les lycéens de Doisneau

Pour les lycéens de Doisneau, le terme « racaille » fait référence aux jeunes garçons, adolescents et adultes, dont la présence sur les espaces publics vaudais est caractérisée par une présence importante et une certaine immobilité. Cette dernière est associée à une absence de raison d'être, de but, ce qui est jugé négativement par les lycéens. De plus, quatre dimensions caractérisent les différentes descriptions qui sont faites des « racailles ». Le style vestimentaire est un premier marqueur. Les comportements associés à ce groupe social, notamment l'irrespect d'autrui sur l'espace public, constituent une deuxième caractéristique. Le rapport à la délinquance, la violence et aux trafics de drogue est également dénoncé. Enfin, et cela est plus spécifique aux discours recueillis à Vaulx-en-Velin, le rapport à l'institution scolaire est un facteur déterminant.

« Et ça t'arrive de voir des choses... Enfin ce genre de choses à Part-Dieu par exemple ?⁸⁹

Ouais. Souvent. Pareil, à la bouche de métro où ils sont tous là parce qu'ils fument. Ils fument. Ils fument. Et hop ils montent. Et voilà ils foutent la merde.

Et ils fument quoi ?

Du joint, de tout en fait.

Et c'est qui « ils » ?

C'est les jeunes avec... moi j'appelle ça la racaille. Moi j'appelle ça des... les gens qui ne font rien de leur vie. Qui... qui ont de l'argent sans rien faire, et qui peuvent se permettre des choses que nous, en tant que à l'école nos parents qui travaillent⁹⁰, qu'on ne peut pas se permettre. Par exemple... rien que l'exemple d'une Play 4. Moi mes parents, ils peuvent l'acheter je touche du bois, mais ils ne vont pas me l'acheter parce qu'après voilà il faut qu'on mange. Mais eux ils vont se l'acheter sans souci. Après l'argent comment il vient, je ne sais pas. Je ne leur ai pas demandé. Mais c'est vrai que des fois c'est hallucinant. Ils sortent des liasses, des billets. Ils ne travaillent pas.

⁸⁹ Cet extrait d'entretien arrive dans un échange où le lycéen est amené à parler de Vaulx-en-Velin. Dans la partie précédent cet extrait, il dénonce le traitement qui est fait par certains jeunes aux femmes sur les espaces publics de Vaulx-en-Velin.

⁹⁰ Comprendre : « en tant que jeune à l'école dont les parents travaillent ».

Et toi tu en penses quoi de ça ? Quand tu vois ça, ça te fait quel effet ?

Moi je me dis qu'ils dealent c'est sûr et certain parce qu'un... à part qu'ils soient inscrits au chômage et qu'ils gagnent tout ça franchement ça serait... mais on en voit de plus en plus maintenant qui me disent : ouais. Mon grand frère il ne travaille pas, il gagne machin. Bah moi je vais faire comme lui. Je fais : ça ne sert à rien.

Pourquoi ça ne sert à rien ?

Parce que maintenant on a de la chance d'aller à l'école gratuitement. On est bien aidés par l'Éducation nationale, je pense. Même si on dit quoi : l'école, ça saoule. Ça saoule. Ça saoule. Mais sans l'école, on ne peut rien faire. C'est pas avec un brevet qu'on va travailler quelque part. Donc voilà c'est mieux d'aller à l'école, faire des études, et après revient dans sa vie tranquille et puis voilà que de faire ce qu'ils font là. Là à cette heure-ci, quand je vais rentrer chez moi après, je sais que quand je vais m'arrêter avec le bus, ils vont être tous là à rien faire. Qu'il pleuve, qu'il neige, ils vont être là.

D'accord. Et ça, les racailles comme tu dis, tu les reconnais comment ? Enfin...

À leur survêt, baskets, casquette. C'est tout simple. Rarement en jean. Et en voiture, ils font des dérapages. Ils roulent super vite. Voilà. Ceux qui se prennent en fait supérieurs aux autres. C'est ça.

« Supérieurs aux autres », supérieurs à ceux qui sont à l'école, ou aux autres en général...

À tout. À tout le monde. Ils se croient plus forts, plus intelligents parce qu'ils savent... parce qu'ils font des braquages alors ils s'en foutent.

D'accord. Et ceux qui sont à l'école par exemple ici c'est pas du tout comme ça ?

C'est moins... pas pareil. On peut en avoir deux ou trois qui vont être, on va dire... Enfin racaille dans leur façon de parler, de... voilà mais si ils sont là après c'est pas vraiment des racailles comme... enfin il y a racaille et racaille, je pense.

C'est-à-dire ? Tu peux définir un peu les deux.

Il y a la racaille qui va fumer, qui va boire, qui va être devant les allées et tout ça. Et la racaille qui va être, admettons à l'école, mais qui ne va pas fumer, qui ne va pas boire, qui est tout le temps en survêt, qui voilà qui vient en dégaine. »

Yoann, 1^{ère} STIDD, lycée Doisneau, habitant de Vaulx-en-Velin (Grappinière)

Cet extrait, issu d'un entretien avec un lycéen vaudais illustre l'importance du rapport à l'école dans les caractérisations sociales des Vaudais rencontrés. Le rapport à l'école semble

ainsi déterminant pour tracer la frontière entre les « déviants⁹¹ » et les autres, notamment les lycéens de Doisneau. Cet extrait a pour porte d'entrée les spécificités urbaines. En effet, c'est à propos de ses premières impressions sur Vaulx-en-Velin que ce jeune vaudais, d'origine marseillaise est avant tout questionné. Tous les lycéens rencontrés à Doisneau ont spécifié que les « racailles » étaient des adolescents et des jeunes adultes qui habitent dans des quartiers populaires périphériques de grands ensembles à l'instar de Vaulx-en-Velin.

La catégorisation s'effectue ici essentiellement selon des critères moraux : ce sont les comportements et les modes de vie qui constituent la caractéristique principale de ce groupe. Cependant, elle contient une dimension spatiale : les « racailles » viennent des banlieues populaires, même si tous les habitants des banlieues populaires ne sont pas des « racailles ». La mise à distance effectuée par les lycéens de Doisneau, qui dénoncent le comportement des individus en question, est ici spatiale et morale.

2.1.2. Une catégorie parfois maniée avec distance

La catégorie de « racaille » a été le plus couramment mobilisée par les lycéens de Doisneau telle que présentée jusqu'ici. Toutefois, certains d'entre eux dénoncent l'usage de ce terme et justifient son usage comme une manière de détourner le stéréotype médiatique, sans pour autant le reprendre à leur compte.

« Fares : Moi qui habite au Mas du Taureau, ça a vraiment changé. Par exemple avant on va dire... c'était vraiment... il y avait le monopole de certains jeunes, on va dire, sur le quartier.

« Certains jeunes » comment ?

Fares : plutôt... enfin voilà.

Non, mais dis des choses quand même.

Fares : vous savez où je veux en venir.

Non, mais dites-le. Moi je sais pas. Je sais rien.

Fares : certains jeunes, on va dire un peu fifou.

Fifou ?

Fares: ouais. Qu'on qualifierait de racaille, comme l'a dit Sarkozy. Même si il a tort.

⁹¹ La question de la déviance sera abordée plus largement à l'issue de la description des différentes catégories mobilisées.

Rayane : ouais il a tort. C'est pas des racailles.

Fares : ouais voilà.

Du coup c'est quoi ? Enfin toi, comment tu... Décris-les...

Fares : c'était surtout des jeunes qui sont... qui ont été défavorisés. Qui sont à la marge de la société. Mais maintenant actuellement c'est plus le cas.

Ouais. Ça veut dire quoi « être à la marge de la société » pour toi ?

Fares : bah être rejeté par la société.

Rayane : laissé sur le côté.

Fares : ouais.

Latifa : ne pas être intégré en fait.

Fares : ouais ne pas être intégré.

C'est-à-dire ? Ne pas avoir... Par exemple l'emploi ou les relations avec les gens ? Intégré comment ?

Fares : pas les relations avec les gens, mais les relations avec l'État. Comment on se voit avec l'État.

D'accord.

Fares : comment euh... est-ce que l'État vient en aide, vient... assiste à ces personnes-là. Il se peut que certains il les assiste. Certains en profitent, en tirent des profits, mais... d'autres non.

Et ça, tu dis, par exemple le mot qu'a employé Sarko... Sarkozy « racaille » c'est quelque chose que vous utilisez ou pas ? Enfin que tu...

Fares : nous, on l'utilise pour... par ironie. Moi, je suis une racaille. Mais ça, c'est pour rigoler.

Fares : comme on dit, on est des thugs c'est pour rigoler.

C'est quoi des « thugs » pour vous?

Rayane : c'est des racailles, enfin en anglais. C'est les Parisiens qui disent ça. Ils disent des thugs.

Fares : ouais c'est ça nous, c'est pour rigoler. C'est par pure ironie. »

Dans cet extrait d'entretien, il apparaît une relecture de la catégorie de « racaille » à travers les facteurs sociaux explicatifs de la déviance de certains jeunes. La frontière entre « eux » et les « racailles » n'est pas marquée et les « racailles » font uniquement référence au stéréotype politique et médiatique, mais ne désignent plus un groupe social composé d'individus de leur quartier.

2.1.3. Les « racailles » vues par les lycéens de Récamier

Les perceptions sociales des lycéens de Récamier se distinguent de celles des lycéens de Doisneau. Au cours des entretiens de nombreuses catégories, de diverses natures, sont évoquées. Des termes tels que : « hispter », « gothique », « emo », sont employés afin de décrire le monde social. L'usage de telles catégories est plutôt attendu chez des adolescents, toutefois, le terme « racaille » est aussi fréquemment utilisés : 14 jeunes sur les 25 qui ont été interrogés ont employé ce terme. Le groupe désigné par ce terme constitue donc une catégorie structurante de leurs représentations.

« Racaille » désigne des individus relativement jeunes, adolescents ou jeunes adultes issus des quartiers populaires périphériques de grand ensemble (que les lycéens appellent « quartiers chauds ») situés à Vénissieux, Saint-Fons, Vaulx-en-Velin, etc. Ce sont généralement des hommes, mais, dans une moindre mesure, le terme peut également désigner des jeunes filles. La spatialisation de ce groupe social est d'autant plus importante dans les représentations qu'elle engendre des pratiques d'évitement scolaire⁹². Une équivalence est faite entre l'amoralité dénoncée du groupe désigné et les lieux de vie associés. De fait, la dimension spatiale devient elle-même dévalorisante. Ainsi, cette désignation spatialisée se double de caractéristiques comportementales et morales :

« Tout à l'heure tu as utilisé le terme « racaille » c'est quoi une « racaille » ?

Coline : Une racaille, c'est des personnes...

Anaëlle : Qui traîne dans les rues tard. Qui critique tout le monde, quand quelqu'un passe.

Coline : Qui écoute de la musique forte dehors. Qui aime embêter le monde.

Anaëlle : Qui fait tout pour embêter les gens. Que ce soit dans les transports en commun ou dans la rue.

⁹² Plusieurs adolescents de Feyzin ont choisi d'effectuer leur scolarité au lycée Juliette Récamier pour ne pas aller au lycée Jacques Brel à Vénissieux.

Coline : Qui trouve ça classe.

Anaëlle : Ouais. Ils trouvent ça marrant de... d'embêter les gens quand on passe devant eux. »

Coline et Anaëlle, 1^{ère}S, lycée Récamier, habitantes de Feyzin

Trois critères de caractérisation sont mobilisés par les lycéens. Premièrement, le style vestimentaire de ces « racailles », qui permet de les identifier rapidement. En particulier, les survêtements et les casquettes sont des marqueurs physiques symboliques. Deuxièmement, les comportements sur les espaces publics : le fait d'être bruyants, de draguer les filles, d'interpeller les passants constitue un autre niveau de caractérisation. Enfin, la délinquance et la violence sont les aspects les plus dévalorisants et plus amoraux qui caractérisent ces individus aux yeux des lycéens rencontrés au lycée Récamier. Ces trois aspects sont similaires à ceux rencontrés dans les discours des lycéens de Vaulx-en-Velin, seul le rapport à l'école n'est pas été évoqué⁹³.

La catégorie telle qu'elle est mobilisée recouvre différents degrés de comportements amoraux. Ainsi, cette catégorie constitue une désignation d'individus dont les critères d'appartenance sont flous.

« Racailles » c'est-à-dire ?

Soraya : Personne dangereuse, on va dire. Enfin potentiellement dangereuse. Enfin je ne sais pas. J'ai toujours entendu que Jacques Brel enfin... il ne fallait pas...

Ilias : Et que ça travaillait encore moins qu'ici, apparemment.

Soraya : Voilà.

D'accord. Et « dangereuse » c'est-à-dire violente ?

Ilias : Oui. Je crois, il y a un élève que, il s'est fait poignarder là il n'y a pas longtemps je crois, devant le lycée. »

Ilias et Soraya, 1^{ère}ES, lycée Récamier, habitants de Feyzin et Vienne

Cette catégorie est construite à partir de représentations collectives basées sur des rumeurs. Les réputations des établissements scolaires constituent pour les lycéens de Récamier un vecteur de ces représentations collectives. Aucun des lycéens rencontrés n'a rapporté de fait personnellement vécu permettant d'attester de la dangerosité de ces « racailles ». Une

⁹³ Pour les lycéens de Vaulx-en-Velin, le fait d'être scolarisé au lycée professionnel ou déscolarisé sont des caractéristiques de ceux qu'ils appellent les « racailles ».

coprésence dans les espaces publics urbains, et en particulier au centre commercial de la Part-Dieu, a parfois été relatée. Dans ce centre commercial, les jeunes filles disent être davantage exposées au jeu de la drague auquel se prêtent les « racailles » ainsi qu'à leur comportement « chahuteur ».

Ainsi, pour les lycéens de Récamier, les « racailles » désignent de manière impersonnelle les jeunes qui habitent dans certaines communes périphériques de l'agglomération lyonnaise et qui sont caractérisés par des comportements déviants, irrespectueux voire violents. Le rapport à la scolarité n'a pas été évoqué lors des entretiens au lycée Récamier. Ce qui, comme nous allons à présent le voir, constitue une différence importante avec la manière dont les lycéens de Doisneau mobilisent la notion de « racaille ».

Ainsi, contrairement aux lycéens de Vaulx-en-Velin, les lycéens de Récamier utilisent le terme « racaille » pour désigner les jeunes de certaines communes périphériques de manière générique. Au lycée Doisneau, la catégorie « racaille » caractérise plus spécifiquement certains individus puisque la dimension spatiale ainsi que le rapport à la scolarité et la proximité physique avec les trafics de drogue amènent les lycéens à évoquer des jeunes dont ils peuvent, au moins en partie identifier des individus précis. À l'inverse, pour les lycéens de Récamier rencontrés, la catégorie « racaille » désigne des individus à travers leurs lieux d'habitat sans que ceux-ci puissent être plus précisément identifiés. Ainsi, les lycéens de Récamier considèrent comme « racaille » n'importe quel jeune habitant dans les quartiers de grand ensemble tel que Vénissieux, Vaulx-en-Velin. De leur point de vue, le groupe social auquel s'identifient les lycéens de Doisneau est inexistant et invisible. Pour les lycéens de Doisneau de leur côté, l'interconnaissance peut recomposer les catégorisations sociales, notamment pour les lycéens de Doisneau. Enfin, pour ces derniers, le jugement dépréciatif n'accompagne pas toujours la catégorie « racaille » et cette dernière est parfois explicitement contestée parmi les lycéens de Doisneau.

2.2. Les « beurettes » : une critique de la déviance féminine

Si la catégorie « racaille » est genrée et identifie les hommes, les lycéens de Doisneau utilisent également une catégorie dévalorisante pour désigner certaines jeunes filles de leurs quartiers : les « beurettes ». Les lycéens de Récamier n'ont quant à eux jamais eu recours à cette catégorie. Le terme « beurette » peut prendre des définitions variées selon les dires des lycéens rencontrés. De manière générale, ce terme désigne des jeunes filles d'origine maghrébine. Elles sont caractérisées par leur superficialité, qui est symbolisée par un usage

jugé outrancier de maquillage, et par leur « libertinage ». Dans les discours des élèves du lycée Récamier, la figure de la « beurette » n'existe pas, mais il a parfois été évoqué qu'une « racaille » pouvait être une fille. Ces « bequettes », qui dans les représentations des adolescents de Vaulx-en-Velin constituent un groupe social déviant, sont donc identifiables physiquement. Pour elles, ce n'est pas le jogging qui joue le rôle de marqueur mais le maquillage utilisé en trop grande quantité⁹⁴.

« Les bequettes », c'est-à-dire ?

Loubna : C'est les filles un peu superficielles qui...

Maïssa : C'est les filles maghrébines qui se maquillent tellement, qu'elles sont orange, donc on les appelle les bequettes.

Ah oui d'accord.

Loubna : Avant « les bequettes » c'était juste les filles maghrébines.

Maïssa : Et elles vont en Chicha. Et en fait c'est des ... comment dire.

Loubna : Elles sont superficielles, matérialistes.

Maïssa : Non, mais des libertines. Je ne sais pas comment dire.

Loubna : Ouais.

Maïssa : Des filles pas très fréquentables. »

Loubna et Maïssa, 2nd, lycée Doisneau, habitantes de Vaulx-en-Velin (quartier la Thibaudière et centre-ville)

Il apparaît donc que plusieurs catégories sociales sont mobilisées par les lycéens de Doisneau pour désigner des groupes d'individus considérés comme déviants par rapport à leur système de normes. Ces catégories sont genrées, les comportements jugés déviants par les lycéens rencontrés chez certaines jeunes filles de leur quartier sont liés à la question de la sexualité.

La dépréciation morale des « bequettes » est évoquée en premier lieu à propos de leur superficialité, cependant, c'est leur rapport aux garçons et plus généralement leurs rapports à la sexualité qui est la principale source d'amoralité aux yeux des lycéens rencontrés. Le terme « libertinage » que finit par utiliser la lycéenne précédemment citée offre un premier aperçu de cette question. Il apparaît toutefois une certaine pudeur face à ces questions, le terme « libertinage » n'ayant pas été davantage caractérisé lors de l'entretien malgré les

⁹⁴ La nuance est subtile : ce n'est pas l'usage du maquillage en tant que tel qui est remis en question, certaines des lycéennes qui ont évoqué les « bequettes » étant elles-mêmes maquillées.

relances⁹⁵. L'extrait d'entretien suivant est cependant sans équivoque sur les questions abordées et les jugements de valeur associés.

« Elmas : ouais. Et les filles voilà...en fait je traînais avec des filles aussi, mais bon c'était des putes en fait. Donc du coup... »

C'est-à-dire ?

Elmas : bah en fait elles se faisaient tourner.

Anis : ouais c'est ça en fait.

Elmas : en fait avec tous les mecs.

Anis : en fait, les garçons, c'est la drogue. Et les filles, c'est des putes.

Elmas : ouais c'est ça en fait. Ouais c'est ça.

Anis : c'est ça, mal tourné. »

Anis et Elmas, TSITDD, lycée Doisneau, habitants de Vaulx-en-Velin (Vaulx La Soie et Mas du Taureau)

La thématique de la sexualité a émergé quelques fois au cours des entretiens, essentiellement pour parler du comportement des « beurettes » et des lycéennes de centre-ville. Le fait d'avoir des rapports sexuels à leurs âges est mal vu par les lycéennes de Doisneau rencontrées. Concernant les « beurettes », la critique est élargie à leur comportement envers les garçons. Le fait que ces dernières s'affichent en présence de garçons dans l'espace public⁹⁶, est tout autant critiqué que le fait qu'elles puissent avoir des relations sexuelles. Par ailleurs, ce dernier point semble être plus supposé et de l'ordre de la rumeur qu'un fait avéré.

« Maïssa : Quand on va à Bellecour, ils sont plus normaux à Bellecour, alors que à Part-Dieu, il y a plus des beurettes, elles vont déjà jusqu'à la Part-Dieu. »

[...]

Maïssa : On va aller ...elles sont au top parce que... parce que là-bas elles vont draguer. Elles vont... alors qu'à Bellecour, non. Au contraire à Bellecour, c'est plus des gens normaux. Ils viennent des jeunes comme nous. Ils viennent. Ils se promènent. Normal.

⁹⁵ Il faut noter cependant que les jeunes filles ayant évoqué cet aspect sont les plus jeunes, elles avaient environ 15 ans au moment de l'enquête.

⁹⁶ Nous développerons cet aspect dans le chapitre V.

Loubna : Ils font des achats.

Maïssa : Normal. Ouais. Il n'y a pas d'arrière-pensée à tout ça. Ils viennent pour se promener ou comme ça. Comme... »

Loubna et Maïssa, 2nd, lycée Doisneau, habitantes de Vaulx-en-Velin (quartier la Thibaudière et centre-ville)

Cet extrait où les jeunes filles opposent le comportement des « beurettes » et la « normalité » atteste du degré d'amoralité attribué à ce type de comportement. Il est intéressant de constater que les mêmes lycéennes ont des propos différents sur les lycéennes de Lyon.

« Maïssa : Je te donne un exemple⁹⁷. Nous dans notre classe, on est des gamins. Enfin on rigole pour rien. Par exemple, les filles de la classe, l'autre fois, quand on avait une heure de perm, on jouait à cache-cache dans les couloirs. Enfin des choses des gamins, mais c'est trop drôle pour nous. Dans les vestiaires, On rigole. On chante. On danse. On se lance des... enfin c'est des histoires de gamins, mais on rigole bien comme ça. Mais elle⁹⁸, quand je lui raconte ça elle me dit : hein, vous êtes des gamins. Et elle quand elle me raconte ses histoires et tout... elle, quand elle va en soirée et tout... on ne va pas en soirée nous.

Loubna : Nous, la soirée, c'est McDo.

Maïssa : Ses histoires en soirée, et tout. Quand elle me raconte ça, elle, elle est passée au stade supérieur. Elle est... enfin c'est plus dans l'âge grand. Nous, on est encore des gamins je trouve par rapport à eux. On est encore... je ne sais pas si c'est immature, vu que quand même on est matures, vu qu'on travaille bien, mais c'est juste que les délires, ce n'est pas les mêmes. »

Loubna et Maïssa, 2nd, lycée Doisneau, habitantes de Vaulx-en-Velin (quartier la Thibaudière et centre-ville)

La critique émise par ces deux jeunes filles reprend une critique sociale plus générale qui est encore aujourd'hui faite à certaines femmes, et ce à l'échelle de la société dans son ensemble. En effet, la critique faite aux femmes jugées libertines se retrouve ici à l'origine de la dépréciation de certaines jeunes filles des quartiers populaires stigmatisés. Ce

⁹⁷ L'exemple a pour objectif d'illustrer les différences de « délire » entre le lycée de centre-ville où est scolarisée une de leur amie et le lycée Doisneau. Le « elle » fait donc référence à cette amie, d'origine vaudoise, mais scolarisée en centre-ville.

⁹⁸ « Elle » désigne ici une amie des deux lycéennes qui est également vaudoise mais scolarisée dans le centre-ville de Lyon.

jugement ne trouve pas son pendant envers les hommes puisque les « racailles » ne sont pas qualifiées de libertins (ni aucun autre groupe de ces quartiers). Ainsi, cette dépréciation orientée qui se fonde sur le rapport à la sexualité et au corps reprend les schémas de la domination masculine mis en évidence par Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1998). Ces schémas sont toutefois exacerbés sur notre terrain d'enquête puisque la nature des rapports entre filles et garçons semblent y être plus durement jugée. La virulence de la critique envers les « beurettes » n'est pas réitérée à l'encontre des jeunes filles qui évoluent en centre-ville : « elle est passé au stade supérieur ».

La lecture des travaux de Beverley Steggs nous amène à considérer que le jugement de valeur envers les « beurettes », à travers leur sexualité supposée, les prive de leur valeur morale et par là de leur respectabilité (Steggs, 2015). Ce mécanisme se retrouve dans la manière dont les classes dominantes se représentent les femmes des classes populaires à travers leur sexualité « déviante ». De plus, les dimensions ethno-raciales et religieuses accentuent ces représentations négatives. Elles ont parfois été mises en avant par les adolescents de Vaulx-en-Velin pour expliquer la dépréciation dont font l'objet les jeunes filles soupçonnées d'avoir des relations sexuelles. Ainsi, le mécanisme de catégorisation sociale prend la forme d'un détournement du stigmate qui permet aux jeunes filles de Doisneau, ou plus généralement aux Vaudaises non « beurettes » de se revaloriser socialement (Gruel, 1985). C'est également ce qu'observe Clair dans ses travaux sur les adolescents de quartiers populaires :

« La mauvaise réputation joue un rôle de rappel à l'ordre pour l'ensemble du groupe des filles et permet la ségrégation dudit groupe en termes de ressources vertueuses sur le marché amoureux et sexuel local. La solidarité entre filles ne pouvant pas être de mise : en régime de peur, le chacun pour soi est spontanément de rigueur, d'autant que de la stigmatisation des unes dépend la reconnaissance de la moralité des autres » (Clair, 2008 : 20-21)

La vision sexiste au sujet de ce que le comportement des femmes doit être est très présente chez les lycéens de Doisneau⁹⁹. Cela entraîne une mise en altérité puisque les « beurettes » sont les figures féminines à éviter et à rejeter. Elles n'ont pas été présentées comme scolarisées au lycée Doisneau. Par ailleurs, la critique de la sexualité de certaines jeunes filles se double d'une dépréciation morale liée à leur rapport à l'école.

⁹⁹ La catégorie « beurette » a rarement été évoquée par des garçons, cependant, le fait que l'enquêtrice soit une femme a pu limiter les propos en ce sens.

Ainsi, les « bequettes » dont parlent les lycéens¹⁰⁰ sont en premier lieu caractérisées par leur déviance. À l'instar des « racailles », les « bequettes » sont définies par leur comportement déviant par rapport à celui que les lycéens jugent acceptable. Ainsi, à l'intérieur même des quartiers, un système de normes dominantes spécifique (qui diffère du système dominant de l'ensemble de la société par quelques aspects¹⁰¹) existe avec ses propres critères d'évaluation de la déviance. Ce sont les « racailles » et les « bequettes » incarnent les figures de la déviance au sein de ce contexte socio-urbain.

2.3. Le rôle de l'école dans la caractérisation de la déviance

La dépréciation morale opérée par les lycéens à propos de ceux qu'ils nomment les « racailles » et les « bequettes » participe d'un processus de détournement du stigmate du « jeune de banlieue » puisque le discrédit ainsi jeté constitue une différence entre l'identité sociale virtuelle et l'identité sociale réelle de ces individus « déviants » (Goffman, 1975 ; Gruel, 1985). L'identité sociale virtuelle, celle attendue par les lycéens chez l'ensemble des habitants de leur environnement urbain, est caractérisée par un statut urbain (être habitant de Vaulx-en-Velin) et par certaines valeurs morales (en partie induite par les origines ethno-raciales et la religion musulmane). Le fait de boire, de préférer l'« argent facile » au travail, etc. sont autant de caractéristiques qui éloignent lesdites « racailles » de l'identité sociale virtuelle des Vaudais telles que la définissent les lycéens de Doisneau. La stigmatisation est structurée par une dimension morale. Parmi les trois types de stigmates¹⁰² identifiés par Goffman, celui-ci constitue une « tare de caractère » (Goffman, 1975 : 14).

« Et du coup « ghettos » tu penses à quoi quand tu dis « ghettos »¹⁰³ ?

Maïssa : Un peu à la mode américaine. Enfin ceux qui sont dans les ghettos américains, c'est des grands ghettos. Ils sont...

Loubna : Ouais. Mais il n'y a quand même pas des gangs ici.

¹⁰⁰ Cette catégorie est moins employée que celle de racaille, cependant, un quart des lycéens de Doisneau rencontrés l'ont évoqué. Et la manière dont ce terme est utilisé et expliqué à l'enquêtrice laisse penser que c'est un terme courant parmi ces jeunes.

¹⁰¹ On l'aura donc compris, c'est essentiellement dans le rapport à l'alcool et la sexualité que les systèmes diffèrent, mais également la place laissée aux origines immigrées et la reconnaissance des « racailles ».

¹⁰² Goffman différencie trois types de stigmates selon ce sur quoi ils portent : les « monstruosités du corps », les « tares de caractère » et les stigmates « tribaux » liés à une appartenance ethno-raciale ou nationale (Goffman, 1975 : 14).

¹⁰³ Les jeunes filles ont utilisé ce terme pour caractériser ceux qu'elles appellent les « racailles ».

Maïssa : Ils ont une façon de s'habiller. Mais enfin voilà. Mais enfin ils essayent un peu de faire ça Vaulx quand tu regardes. Quand ils font les shows un peu.

Loubna : Mais ils n'y arrivent pas.

Maïssa : C'est vrai, ça fait pitié.

[...]

Maïssa : Non moi je trouve franchement ils sont bêtes, parce qu'ils essayent de recopier la mode américaine, c'est de faire ghettos, au lieu d'essayer de... au contraire... au lieu de... ils restent dans leur médiocrité au lieu d'essayer d'être mieux en fait.

Il faudrait qu'ils fassent quoi pour être mieux du coup ?

Maïssa : Déjà leur façon de parler, ils l'oublent.

Loubna : Ouais.

Maïssa : Le trafic de drogue, ils oublient parce que l'argent facile c'est...

Loubna : L'argent sale.

Maïssa : L'argent sale ça mène... Ça mène à la perte. Après si tu as une famille... »

Loubna et Maïssa, 2nd, lycée Doisneau, habitantes de Vaulx-en-Velin (quartier la Thibaudière et centre-ville)

À Vaulx-en-Velin, la morale devient un vecteur de mise à distance de la déviance. Lapeyronnie constate un processus similaire au cours de ces travaux : « *Ces stratégies de dénégation et de mise à distance des individus « détruits » sont à la base de la construction d'une échelle de la dignité sur laquelle chacun essaye de se placer.* » (Lapeyronnie, 2008 : 85). L'auteur observe que le fait de travailler constitue une limite entre ceux qui appartiennent au « *monde normal, aux classes moyennes* » et les exclus (Lapeyronnie, 2008 : 88). Cette limite semble également fonctionner avec l'école. Le travail ou l'école, notamment pour les adolescents, deviennent alors des signes de distinction et des garants d'une moralité.

La déviance s'inscrit en premier lieu dans ce qu'une des lycéennes citées précédemment appelle « l'éloge de la médiocrité » c'est-à-dire, le fait d'effectuer des choix qui mènent à l'échec scolaire, et au rapprochement avec des individus impliqués dans des trafics de drogue. À une échelle plus proche des lycéens, le fait de quitter les filières générales faute de bons résultats scolaires est considéré comme une première étape de cette déviance¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Le terme « déviance » a été proposé par un lycéen pour illustrer ce glissement entre les lycéens et les « racailles ».

« Quand je dis ça à mon père, mon père il est tout content et tout, de voir qu'on a envie d'avoir ça, et tout. Qu'au contraire on ne reste pas comme... Je ne sais pas comment dire, mais... comme toutes les autres filles qui rêvent toutes d'être... d'être la plus belle, ou comme ça. Enfin je pense il...justement il est content qu'on... qu'on mise plus sur le métier. Parce que mon père surtout quand il va au travail, il passe devant les Canuts. Les Canuts, c'est la poubelle de Vaulx-en-Velin. Le lycée professionnel. Il voit toutes les beurettes qui... et mon père il revient et il fait : ah j'ai vu des filles, elles étaient maquillées, mais à fond, mais à fond. Elles avaient la cigarette à la main. Il fait : heureusement mes filles, vous n'êtes pas comme ça. Heureusement. Et il est content. »

Maïssa, 2nd, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (centre-ville)

À la volonté de réussir ses études et à l'ambition des lycéens s'opposent la superficialité et l'absence de perspective d'avenir valorisante¹⁰⁵. À l'instar des « racailles », dont elles sont le pendant féminin, les « beurettes » sont à la fois proches et fortement dépréciées. Proche dans la mesure où ce sont souvent d'anciennes amies, ou qu'elles auraient pu l'être puisqu'elles habitent les mêmes quartiers. Cette proximité accentue la nécessité de se mettre à distance. Les discours des lycéens à l'encontre des « beurettes » est sans appel : à la dérive physique s'ajoute l'absence d'ambition intellectuelle. Le rapport à la scolarité et la réussite par l'école sont donc là aussi un vecteur de mise à distance.

Une opposition dichotomique est de la sorte instaurée par les lycéens rencontrés parmi les jeunes de Vaulx-en-Velin, et plus largement au sein des communes périphériques populaires défavorisées. Dans ces quartiers, il existerait donc des jeunes « racailles » et d'autres jeunes dont les lycéens font partie. Tous sont issus du même milieu socio-urbain et à mesure que les jeunes grandissent, certains d'entre eux adoptent des pratiques « déviantes » qui les font devenir des « racailles » et des « beurettes ». Ce groupe déviant s'institue donc par un écart progressif aux normes considérées comme légitimes par les lycéens. Ces écarts s'instituent à travers différentes dimensions : rapport à l'école, aux trafics de drogues et à la sexualité (pour les filles). Cette opposition dichotomique mise en avant par les lycéens de Doisneau rencontrés et les « déviants¹⁰⁶ » fait écho aux études sur les sociabilités adolescentes de milieu populaire. En effet, comme le rapporte la sociologue, Agnès Van Zanten, les travaux scientifiques ont depuis longtemps identifié deux formes de sociabilité : « [un] plus centrée sur l'école et sur les valeurs légitimes dans la société globale, l'autre plus orientée vers la rue et vers des valeurs locales « déviantes » par rapport à celles de la société globale. » (Van

¹⁰⁵ C'est du moins ce qui est supposé par ces lycéennes pour qui le lycée professionnel de Vaulx-en-Velin est synonyme d'échec.

¹⁰⁶ Ici ce terme désignera à la fois les « racailles » et les « beurettes »

Zanten, 2000 : 377). Cette distinction semble opérante ici puisque l'on pourrait attribuer aux lycéens de Doisneau le premier type de sociabilité évoqué et aux « déviants » le second type.

En ce sens, l'école et le rapport à l'école constituent un premier facteur ou, pour le dire autrement, un premier vecteur de normalisation, vis-à-vis duquel s'établit la déviance. Être en marge du système scolaire, être en dehors ou dans un degré moindre, être en échec scolaire, constituent un premier écart à la norme. En outre, dans les discours des lycéens de Doisneau, les établissements reconnus comme légitimes et valorisés sont en nombre limité. Le lycée professionnel de Vaulx-en-Velin, bien qu'appartenant au système scolaire, n'est pas reconnu comme légitime. Il a été qualifié à par plusieurs lycéens de « pouibelle de Vaulx »¹⁰⁷. Le passage du collège au lycée professionnel de Vaulx et a fortiori du lycée général au lycée professionnel constitue pour les lycéens de Doisneau le premier pas vers la déviance. Quitter le système scolaire est considéré de la même manière.

« D'accord. Il y a une différence entre ceux qui vont à l'école, et ceux qui n'y vont pas ?

Anis : bah oui.

Elmas : Ça c'est sûr. Ouais.

Anis : parce que ceux qui vont à l'école, s'inquiètent un peu pour leur avenir.

Quand même.

Anis : un petit peu quand même. Ils ont une petite conscience.

Et toi, tu t'inquiètes¹⁰⁸ ?

Anis : Je sais pas ce que je vais faire. Mais ceux qui... ceux qui préfèrent rester, je les comprends pas. En plus j'ai des amis moi, et tout. On a fait le collège ensemble. Et en plus il y en a vraiment pas... tu peux pas te dire : ouais un jour ils vont tomber... ils vont tomber dans cela. D'un seul coup.

Et qu'est-ce qui s'est passé alors ?

Anis : Je sais pas. Généralement c'est comme ça. Ils se mettent à fumer. D'abord la cigarette.

Elmas : Non déjà ils finissent à la rue.

Anis : non. Non. Non.

¹⁰⁷ Par ailleurs, des projets menés auprès d'adolescents vaudais au sein d'un centre social ont permis d'observer les railleries provoquées par un jeune lorsque celui-ci a dit être scolarisé dans le lycée professionnel de Vaulx. Si l'enseignement professionnel est dévalorisé de manière assez générale dans toute la société française, la dévalorisation est particulièrement violente pour cet établissement.

¹⁰⁸ Anis a déjà redoublé à deux reprises et est en difficulté scolaire.

Elmas : Ils font quoi ? L'argent facile.

Anis : non. Non. Non. Moi il y en a, ils étaient au lycée avec moi. Et d'abord ils ont commencé à fumer. Ensuite ils passaient de Doisneau aux Canuts là tu sens que...

Canuts, c'est un lycée aussi ?

Elmas : Très, très mal vu. C'est la déchetterie de Vaulx en fait. C'est tous les gens qui ont un truc, ils sont là-bas.

Anis : c'est celui qui est à côté, là. En fait c'est un lycée pro. Tu vois, il y a les lycées pro, bah lui, c'est trop, pro. »

Anis et Elmas, TSITDD, lycée Doisneau, habitants de Vaulx-en-Velin (Vaulx La Soie et Mas du Taureau)

Si le rapport à l'école constitue une preuve tangible de la déviance, l'école n'est pas considérée comme constitutive de cette déviance. Par ailleurs, le discours des lycéens de Doisneau sur ces questions ne met pas en avant une prédisposition à la déviance¹⁰⁹. Les lycéens ayant abordé ce thème n'expliquent pas l'adoption de pratiques déviantes par l'environnement familial. Par ailleurs, dans la dichotomie entre « eux » et les « racailles », les caractéristiques socio-ethniques et urbaines ne constituent pas non plus des facteurs de mise à distance. En effet, les lycéens rencontrés et les « déviants » partagent le même environnement urbain, ils ont tous des origines immigrées et appartiennent à diverses strates des classes populaires. Pourtant, certains sont considérés comme déviants et d'autres non. Si le fait d'habiter et de grandir dans des communes populaires défavorisées n'entraîne pas nécessairement la déviance, les « racailles » et les « beurettes » sont issues de ces communes. Les lycéens interrogés incriminent comme facteurs moteurs de la déviance les « mauvaises fréquentations ».

« Et alors par exemple quand un enfant naît à Vaulx c'est quoi le plus probable pour lui ? C'est qu'ils deviennent une racaille ? Ou qui...

Loubna : Ça dépend des fréquentations en fait.

Maïssa : Oui. Ça dépend des fréquentations. Il y a des fréquentations qui changent.

¹⁰⁹ Les travaux dont A. Van Zanten fait état proposent plusieurs hypothèses quant aux rôles de l'institution scolaire dans la constitution des identités « déviantes ». En effet, selon certaines études, l'institution scolaire n'est pas motrice dans l'adoption par certains adolescents de normes déviantes, la déviance s'instaurant indépendamment de l'école. À l'inverse, d'autres études montrent l'importance de l'institution scolaire dans l'instauration de pratiques déviantes. C'est alors l'écart entre des idéaux sociaux légitimes et la difficulté à les atteindre pour certains adolescents qui engendre la distance (Van Zanten, 2010). Notre étude n'a pas vocation à trancher ce débat, ce sont les réflexions des lycéens sur cet aspect qui nous intéressent ici puisque leur positionnement permet de mieux comprendre le processus de mise à distance que cela engendre.

Loubna : Même si il a... même s'il a de très bons parents, s'il fréquente des personnes voilà... des racailles.

Maïssa : Comme Sophia.

Loubna : Voilà.

Maïssa : Sophia. Il y avait une fille qui était en primaire. En primaire franchement elle travaillait bien, et tout. Elle était... c'était l'été... elle était bien et tout, mais arrivée au collège...

Loubna : Arrivée au collège, elle a fréquenté des... des filles pas très...

Maïssa : Fréquentables.

Loubna : Et elle est devenue comme elles.

Maïssa : Là elle n'a plus de... elle n'a pas de collège. Elle n'a rien.

Loubna : L'autre jour je l'ai vue, j'ai cru qu'elle avait 20 ans. Maquillée comme...

Maïssa : Une beurette. »

Loubna et Maïssa, 2nd, lycée Doisneau, habitantes de Vaulx-en-Velin (quartier la Thibaudière et centre-ville)

Ainsi, les lycéens rencontrés ne considèrent pas le rapport à l'école comme le facteur déclenchant de la déviance, mais plutôt comme une première conséquence. Par ailleurs, si les « fréquentations¹¹⁰ », c'est-à-dire les amis, sont considérées par tous les lycéens ayant évoqué le sujet comme le facteur déterminant de déviance, il apparaît parfois que le contrôle parental dans les réseaux de sociabilité ainsi que l'environnement urbain de proximité (et donc les personnes que l'on est susceptible de fréquenter dans le voisinage) sont également des facteurs complémentaires. Dans les perceptions des lycéens, ce qui est considéré comme un facteur en partie aléatoire explique la perméabilité qui semble se dégager entre les « déviants » et les lycéens rencontrés. En effet, la proximité physique, c'est-à-dire la coprésence au sein des mêmes quartiers des lycéens rencontrés et des « déviants » rend possible le risque de dévier soit même¹¹¹. Et ce d'autant plus, que pour certains jeunes, les « déviants » sont présents au sein même de leur famille, rendant cette réalité encore plus palpable. Des dispositions personnelles telles que la volonté de réussir ou encore la maturité sont mises en avant comme des facteurs explicatifs de ces différences intrafamiliales.

¹¹⁰ Les bonnes ou mauvaises fréquentations peuvent probablement se faire au sein de l'école ou en dehors, mais le rapport entre école et fréquentation n'a jamais été fait par les lycéens rencontrés.

¹¹¹ Ce sont ici les perceptions des lycéens et non des analyses objectivées.

2.4. L'ambivalence du rapport au quartier : des lycéens dans un entre-deux

Les figures de la « racaille » et des « froms » fréquemment évoquées par les lycéens de Doisneau constituent deux pôles structurants dans leurs représentations. Les lycéens se constituent une identité sociale entre ces deux pôles. Le positionnement identitaire, processus d'autant plus dynamique qu'ils sont adolescents, oscille donc entre ces deux polarités au fur et à mesure que leurs expériences sociales se diversifient.

« La plupart des groupes sociaux doivent l'essentiel de leur cohésion à leur pouvoir d'exclusion, c'est-à-dire au sentiment de différence attaché à ceux qui ne sont pas « nous ». [...] Pour les classes populaires, le monde des " autres " se désigne d'un mot : " eux ". » (Hoggart, 1970 : 117)

Le retournement du stigmaté par les lycéens pour se réhabiliter du stigmaté du « jeune de banlieue » vis-à-vis de la société majoritaire peut s'accompagner d'une volonté de reconnaissance par ces groupes dominants. Chez certains lycéens rencontrés, l'attraction exercée par la polarité « from » est particulièrement prégnante. L'échange avec Loubna et Maïssa à propos d'un stage à la Banque de France est intéressant à plusieurs titres.

« Loubna : Sinon en fait on avait fait un stage à la Banque de France et du coup, ils nous ont parlé de ça¹¹².

C'est quoi que ce stage ?

Loubna : C'était un stage en fait. En troisième, notre collègue il avait un partenariat au quoi...

Maïssa : La Banque de France ils sélectionnent cinq collèges de Vaulx-en-Velin.

Loubna : Non pas de Vaulx-en-Velin.

Maïssa : Ouais de Lyon...de toute l'agglomération... des banlieues, je crois. Je savais bien un truc... enfin parce qu'il y avait ceux de Mermoz. C'était des... [...]

Loubna : Oui. Non ils habitent à la Duchère eux.

¹¹² Loubna fait ici référence au blanchissement d'argent.

Maïssa : La Duchère, c'est la banlieue. C'est considéré comme... ouais. Et donc il y avait cinq élèves de chaque lycée chaque troisième. Et au final, ils avaient pris notre classe parce qu'on était la classe « euro ».

Loubna : Ils avaient pris les cinq... en fait ils avaient pris trois... les trois meilleures filles de notre classe, et les deux meilleurs garçons de notre classe, parce que si elle aurait pris notre prof principal que les cinq meilleurs, ça aurait été des filles. Mais il fallait un peu... que ça soit mixte. Et il y avait moi, ma copine algérienne, et une autre copine Cécile, qui est passée. L'Asiatique. Et deux garçons Hichem, qui est maintenant à Ampère. Et maintenant un qui s'appelle Abbes qui est maintenant à...

Maïssa : À Édouard Herriot.

D'accord OK.

Maïssa : C'était trop bien. On a raté trois jours de cours. On était avec des gens avec qui on rigolait. C'était trop bien. Franchement c'était trop bien.

D'accord. Et vous avez appris des trucs là-bas du coup ?

Loubna : Ouais. On a aussi... on a surtout appris comment reconnaître un vrai billet. Une vraie pièce. De monnaie. Après on a appris aussi les anciennes monnaies. L'Union européenne.

Maïssa : En fait, je pense, on a plus rigolé qu'autre chose en fait. Parce qu'on était avec des gens qui rigolaient un peu, et tout le temps, ils¹¹³ nous faisaient des pauses goûter. Des pauses... donc c'était trop bien. On avait 15 minutes. On rigolait. On mangeait avec. C'était trop bien.

Loubna : Oui c'est sûr. Elles étaient supers sympas les...les gens de la Banque de France. Et nous en fait... surtout nous en fait le premier jour où on est arrivées, notre prof principale, elle nous avait dit qu'il fallait bien s'habiller. Du coup, on s'était bien habillées. Une jupe noire. Un collant. Un petit blazer bien en mode Banque de France. Et les autres, ils se sont habillés normaux. Normalement. Du coup, ils ont cru que c'était notre uniforme. Mais nous en fait on s'en fichait parce que les gens de la Banque de France, ceux qui travaillaient là-bas, ils n'arrêtaient pas de nous dire : ah vous êtes belles et bien habillées. Du coup on avait fait une bonne impression du coup on préfère... On préférerait ça que... que d'être venues jean baskets.

Maïssa : Après, ils croyaient qu'on venait du centre-ville. Ils nous disaient avenue Foch et tout.

[...]

¹¹³ Le pronom « ils » et « les gens » fait référence aux personnels de la Banque de France qui ont accueilli les lycéens (alors collégiens) lors de ce stage

Loubna : *Après ils nous ont dit : « vous venez de Vaulx-en-Velin ? »*

Maïssa : *Ils étaient choqués¹¹⁴.*

Loubna : *« On croyait que vous ne veniez de centre-ville. »*

Maïssa : *Avenue Foch, et tout.*

Loubna : *Avenue Foch. Je ne sais pas quoi.*

Pourquoi ils sont habillés comme ça en centre-ville ? Comme vous étiez à la Banque de France ?

Loubna : *Même pire. Ils ont un taf à la Banque de France, et ils viennent avec des chaussures déchirées. Un minimum quand même de...*

Maïssa : *Ils étaient venus. Ils s'en foutaient.*

Loubna : *Ouais. Mais nous après on a continué. Le deuxième jour, on est venus quand même bien habillées.*

Maïssa : *Moi j'aimais bien être bien habillée. Ça faisait un peu comme...*

Loubna : *Ouais. On était sœurs. On avait pris un pantalon, mais on est revenues avec un blazer. Moi j'avais mis un blazer bleu, toi, noir. On était revenues bien habillées. Nous, en fait, on aimait bien cette atmosphère.*

Et vous vous habilleriez comme ça à Doisneau ?

Maïssa : *Non.*

Pourquoi ? Parce que vous aimez bien être habillées comme ça ?

Maïssa : *Parce que déjà Doisneau...*

Loubna : *En fait... Ouais c'est ça.*

Bon certes, ça prend plus de temps le matin, mais...

Maïssa : *Déjà c'est juste à côté. Enfin déjà je ne vois pas la peine de...*

Loubna : *Ouais, mais nous, il y avait du trajet jusqu'à Perrache quand même.*

Maïssa : *D'être... de me faire bien et tout, alors que je viens pour travailler. Enfin comme le maquillage. Enfin on ne se maquille pas parce qu'il n'y a pas le temps. Enfin toi, tu as plein de maquillage, mais... tu n'as pas le temps.*

Loubna : *J'ai plein de maquillage, mais je ne l'utilise pas dehors.*

¹¹⁴ Les adolescents emploient l'expression « être choqué » comme synonyme de « être surpris ».

Maïssa : En plus on vient à Doisneau. Doisneau ce n'est pas très... ce n'est pas comme s'il y avait...

Loubna : En fait surtout à Doisneau on serait les seules à venir, alors qu'à la Banque de France certes... en jeunes, on était les seules.

Maïssa : Ouais, mais il y a des filles qui s'habillent comme ça, à Doisneau.

Loubna : Oui. Les BTS.

Maïssa : Non, mais même pas les BTS, des fois il y a des... il y a une fille. Elle est en première... enfin bref.

Loubna : Je ne sais pas. Mais... alors qu'à Doisneau nous, on serait les seules. Là certes, on était les seules jeunes, mais les adultes ils étaient supers bien habillés. Costard, tout. Et du coup on était...

À la Banque de France. J'imagine.

Loubna : En fait nous, on ne se sentait pas exclues, ou quoi. Nous, on était bien. Au contraire. Ils nous faisaient des compliments. On était très contentes.

Maïssa : Sauf deux rageuses celles¹¹⁵ qui viennent de la Duchère là, enfin elles ont commencé à critiquer. Bah on les a... On les a mis de côté. De toute façon ils étaient de côté. Ils ne restaient qu'ensemble.

D'accord.

Maïssa : Bah elles, elles sont restées à côté. Nous, on est restées avec tous les autres gens. On rigolait et tout.

Loubna : Elles, elles étaient dans leur côté alors que nous certes...

Maïssa : On rigolait avec des autres gens.

Loubna : On était habillées différemment, mais on était mieux intégrées qu'elles¹¹⁶ alors...

D'accord OK.

Loubna : Voilà. »

Loubna et Maïssa, 2nd, lycée Doisneau, habitantes de Vaulx-en-Velin (quartier la Thibaudière et centre-ville)

¹¹⁵ Maïssa fait ici référence aux élèves d'autres établissements accueillis à l'occasion du même stage.

¹¹⁶ Loubna fait ici référence aux adolescentes qui les ont critiquées.

Tout d'abord, les compliments que les jeunes filles reçoivent à propos de leurs tenues vestimentaires ainsi que les liens établis avec le personnel de la Banque de France sont vécus de manière très positive par les adolescentes. Les deux lycéennes se sentent distinguées des autres adolescents des quartiers populaires et donc valorisées par des individus appartenant aux groupes dominants. Ce premier aspect, largement été mis en valeur par les jeunes filles lors de l'entretien, montre la manière dont les marques de reconnaissance par des personnes aux statuts sociaux valorisés sont importantes pour les adolescentes.

En outre, les adolescentes disent avoir été identifiées comme des lycéennes de Foch. Foch est un quartier bourgeois de Lyon qui est symboliquement inaccessible pour les adolescents Vaudais comme nous le verrons par la suite¹¹⁷. Ce n'est pas tant le lieu en lui-même qui compte que sa signification symbolique. Les jeunes filles ont été identifiées par le personnel de la Banque de France comme des adolescentes issues de milieux favorisés. Ceci constitue une expérience marquante pour Loubna et Maïssa puisque cela s'inscrit en opposition avec la stigmatisation de Vaulx-en-Velin et de ses habitants.

Enfin, le dernier aspect qu'il convient de signaler est le facteur déclencheur de cette expérience : la tenue vestimentaire¹¹⁸. Les adolescentes ont fait le choix et l'effort d'adapter leurs tenues vestimentaires à l'institution qui les accueillait. Elles ont maintenu ce choix quand bien même cela s'est avéré en dissonance par rapport aux autres adolescents présents.

Le vêtement, en tant que marqueur social, et l'usage qui en est fait dans les différentes sphères quotidiennes constituent un des facteurs de distinction entre classes sociales :

« L'intérêt que les différentes classes accordent à la présentation de soi, l'attention qu'elles lui portent, la conscience qu'elles ont des profits qu'elle apporte et les investissements de temps, d'efforts, de privations, de soins qu'elles lui consentent réellement sont proportionnés aux chances de profits matériels ou symboliques qu'elles peuvent en attendre raisonnablement ; » (Bourdieu, 1979 : 225).

La tenue vestimentaire adoptée par les deux adolescentes, volontairement plus soignée¹¹⁹ que ce qu'elles portent habituellement (« on était revenues bien habillées. Nous, en fait, on aimait bien cette atmosphère ») montre leur désir d'appartenir aux groupes dominants. Leurs tenues vestimentaires les distinguent de leurs pairs (« qui étaient habillés

¹¹⁷ Nous reviendrons sur cet aspect dans le chapitre VI

¹¹⁸ La question de la tenue vestimentaire sera abordée à plusieurs reprises au cours de nos travaux, c'est une question essentielle pour les aspects symboliques qu'elle recouvre.

¹¹⁹ Pour ces deux adolescentes, être « bien habillées » consiste à copier ce qu'elles observent chez les groupes dominants.

normalement») et permettent le gain qui est vécu positivement (« on était habillées différemment, mais on était mieux intégrées qu'elles alors ... »).

Le rapport à la tenue vestimentaire, sur lequel nous serons amené à revenir ultérieurement, symbolise l'entre-eux identitaire dans lequel les jeunes se situent. Les lycéens vaudais rencontrés portaient peu de jogging, ce qui est un autre moyen de marquer la distance entre eux et les « racailles ».

« Ce n'est pas pareil. Par exemple, il y avait un moment j'avais mis... Tu as vu le jean bleu avec les Airmax, cette veste, et le haut gris chiné là. Et il y a un pote à moi qui m'a dit quoi ? « Tu fais quoi là on aurait dit un petit from ». C'est vrai que moi, je ne m'habille pas trop en mode racailles. À un moment... Ben non. Ça, il y a des froms de la ville qui le mettent.

Et quand il a dit : on aurait dit un petit « from ». Tu as répondu quoi ?

J'étais mort de rire. Ça, ça me fait rire. J'ai dit : mais qu'est-ce que tu as beau gosse ? Il me dit : on dirait un petit from. Voilà. Il n'avait peut-être pas tort.

C'est flatteur ou pas pour toi ?

Oui et non. Je m'en fous un peu. Je m'en fous un peu de la façon de m'habiller, moi. »

Anis, TSITDD, lycée Doisneau, habitant de Vaulx-en-Velin (Vaulx La Soie)

Pour Anis, le positionnement est plus ambigu. Le détachement qu'il prétend avoir à propos de la question vestimentaire et l'usage de l'humour sont autant de moyens de ne pas répondre véritablement. Son ami qui le compare à un « from » lui rappelle implicitement que s'habiller comme un « from » est une forme de trahison¹²⁰. Pour autant, être distingué des « racailles » et ressembler à un « from » est aussi vécu comme quelque chose de positif, d'où sa réponse « oui et non » à la question sur la manière dont il accueille la remarque de son ami. Cette ambiguïté du positionnement des lycéens de Vaulx-en-Velin, accentuée par leur l'âge, transitoire, se retrouve dans les projections dans l'avenir qu'ils peuvent faire.

Le positionnement des lycéens vis-à-vis de leur quartier et de la société dominante oscille en permanence entre mise à distance et rapprochement. La société dominante souvent perçue comme différente de l'environnement social dans lequel ils évoluent n'engendre pas un rejet au-delà du retournement du stigmaté effectué. En effet, l'ascension sociale à laquelle ils peuvent prétendre par leur scolarisation au lycée leur permet d'imaginer un avenir en dehors de Vaulx-en-Velin pour ceux qui le souhaitent. Ainsi, les différences de positionnement entre les deux polarités structurant les représentations des adolescents permettent de montrer

¹²⁰ Cet aspect sera détaillé dans le chapitre VI.

que pour la majorité d'entre eux, Vaulx-en-Velin n'est pas vécu comme un lieu dont on ne peut partir. Lyon est accessible dans leur projection quand bien même la ville est schématiquement associée aux « froms ».

Conclusion

Les perceptions sociales des lycéens de Vaulx-en-Velin mettent en avant la spécificité des jeunes à qui nous nous sommes adressés. Les différents processus de catégorisation sociale s'inscrivent comme la conséquence directe du fait de grandir dans un environnement urbain particulier comme Vaulx-en-Velin. Cela est manifeste quand les lycéens évoquent les « froms », terme qui désigne les classes supérieures urbaines ou les « racailles », qui désignent les individus déviants de leur environnement urbain. Une forte imbrication transparait dans les discours entre les dimensions sociale, ethno- raciale et spatiale. En effet, la mise à distance des individus que les lycéens identifient comme « froms » se fait en réaction à la stigmatisation véhiculée par ces derniers. Le retournement du stigmate, alimenté par une mise en opposition morale, est pour eux un moyen de se réhabiliter socialement.

De plus, le stigmate du « jeune de banlieue » est vécu comme particulièrement réducteur par des adolescents qui ont une carrière scolaire où ils réussissent¹²¹ et qui peut être parmi les plus valorisées socialement. Le sentiment d'injustice qui en découle entraîne un détournement du stigmate à l'encontre d'autres adolescents, le plus souvent déscolarisés, de leurs quartiers. La mise à distance est là aussi basée sur une dimension morale. Cette dernière est cependant genrée : la déviance féminine est constituée autour d'aspects liés à la sexualité, renforcés par la dimension ethno- raciale et religieuse tandis que la déviance masculine est caractérisée par le rapport à l'école, à l'espace public ainsi qu'au trafic de drogue.

Cette double mise à distance est un processus dynamique qui permet aux adolescents de se constituer une identité sociale entre ces deux polarités. Les expériences quotidiennes et l'histoire personnelle provoquent ainsi une oscillation entre les deux. Les interactions sociales participent largement à cette dynamique d'entre-deux (Amin & *al.*, 2008). Les formes de reconnaissance par la société majoritaire semblent être vécues positivement et ne sont pas antagonistes avec une certaine proximité spatiale, sociale et parfois amicale avec les jeunes « déviants » de leurs quartiers.

L'analyse des représentations sociales des lycéens de Récamier permet de mettre en lumière la spécificité de cette position d'entre-d'eux. En effet, les lycéens de Récamier qui vivent en périphérie de Lyon ont uniquement fait référence aux « racailles ». Toutefois, lesdites « racailles » sont associées à des communes périphériques différentes de celles où ils vivent. La mise à distance n'est pas nécessaire, car elle existe de fait. Par ailleurs, ces lycéens de Récamier, même lorsqu'ils sont issus des communes périphériques du sud de Lyon, ne se

¹²¹ C'était au moins le cas jusqu'à la fin du collège.

sentent pas visés par le stigmatisme du « jeune de banlieue » et ne perçoivent pas de différences significatives avec les Lyonnais. Ces derniers ne sont pas appréhendés comme un groupe social unique, le terme « from » n'existe pas dans les représentations des lycéens de Récamier.

Chapitre IV

LE LYCÉE COMME MICROCOSME SOCIAL : L'EXPÉRIENCE DE L'ALTÉRITÉ À DOMICILE

Introduction

Les représentations sociales des lycéens de Vaulx-en-Velin sont structurées par la dichotomie spatiale centre-périphérie elle-même porteuse de dimensions sociale, ethno- raciale et morale. Pour autant, les quartiers populaires ne constituent pas des espaces urbains strictement homogènes l'usage de la catégorie de « racaille » l'a montré. Ce chapitre questionne donc ces perceptions sociales et l'expérience de l'altérité dans un autre contexte particulier, mais primordial pour les lycéens : l'espace social du lycée. L'école est un espace de socialisation, la coprésence entre des élèves d'origines diverses s'y déroule quotidiennement. C'est à cette coprésence que nous allons à présent nous intéresser. En effet, l'école, comme lieu physique et social peut être considérée comme une expérience urbaine puisque la cour de récréation, et plus largement, l'espace physique du lycée, peuvent dans une certaine mesure être considérés comme un espace public (Maruéjols, 2011).

La population des élèves du lycée Doisneau est à l'image de Vaulx-en-Velin. La majorité des élèves sont de jeunes Français d'origine immigrée dont les parents ont de faibles revenus. Toutefois, la politique d'ouverture du lycée a permis la mise en place de diverses options qui attirent des lycéens extérieurs au bassin de recrutement de l'établissement. De fait, une certaine mixité, aussi relative soit-elle, existe.

Nous nous proposons à présent de saisir les enjeux de la diversité des groupes sociaux au sein du lycée. Un établissement scolaire public est un établissement dont l'accès est contrôlé, mais où la coprésence est en partie imposée par l'institution. En ce sens, nous considérons le lycée comme un laboratoire de la diversité sociale.

Ainsi, partant du constat qu'il existe une certaine diversité au sein de l'espace social que constitue le lycée, étudier l'expérience de l'« autre » qui est faite par les lycéens, permettra la mise en lumière des différences qui sont à l'origine du processus de mise en altérité. En d'autres termes, qu'est-ce qui distingue les différents groupes au sein des élèves du lycée Doisneau? L'altérité est intrinsèquement liée à la question des représentations sociales dans la mesure où ces dernières alimentent les processus sociaux qui en sont à l'origine. Par conséquent, comme dans le chapitre précédent, elle sera essentiellement mise en lumière par l'analyse des discours des lycéens, ces derniers étant révélateurs des représentations sociales et permettant notamment de verbaliser les différences perçues.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur des aspects théoriques qui permettront de mettre en lumière les enjeux de la coprésence en milieu scolaire. Pour ce faire, la thématique de la mixité scolaire sera évoquée. La théorie du contact sera ensuite présentée puisqu'elle constitue un outil théorique intéressant pour nos analyses.

Dans un deuxième temps, le rôle des options rares dans l'expérience de l'altérité sera étudié. Enfin, nous reviendrons plus spécifiquement sur la manière dont les questions de genre orientent l'expérience sociale vécue au sein du lycée.

1. LE LYCÉE : UN ESPACE DE CONTACT, MALGRÉ LA SÉGRÉGATION ?

L'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage des savoirs, c'est aussi un lieu de socialisation. La coprésence entre les élèves constitue donc un enjeu particulier pour cette seconde instance de socialisation après la famille. Aujourd'hui, c'est la carte scolaire qui organise la répartition des élèves entre les différents établissements publics. La question de la carte scolaire est très fortement liée à la question de la mixité sociale (Oberti, 2007). La carte scolaire constitue aujourd'hui un enjeu crucial en France et ce d'autant plus que l'école constitue encore le principal moyen de maintien de la position sociale voire de l'ascension sociale de l'individu. Avant de mettre en perspective les expériences sociales vécues par les lycéens, nous allons donc revenir sur le débat qui accompagne le concept de la mixité sociale à l'école afin de faire émerger les enjeux de la coprésence en milieu scolaire.

1.1. L'école dans la ville

Un établissement scolaire, par les populations élèves et le corps enseignant et professionnel qui s'y trouvent en coprésence, constitue un contexte de socialisation spécifique engendrant une expérience de l'altérité. Ce contexte de socialisation est d'autant plus important que dans le modèle républicain français, l'école est un vecteur de construction des individus comme citoyens égaux en droits et en devoirs. Les citoyens, dont les différences de classes, de religions ou ethno-raciales sont idéalement exclues de la sphère publique, sont à la base de la communauté nationale² (Oberti, 2007). Cependant, cet idéal républicain est remis en cause par la ségrégation urbaine qui caractérise nombre d'agglomérations françaises puisque la différenciation des territoires qu'elle engendre tend à renforcer les inégalités sociales. Dans la même logique, l'école, qui par le jeu de la carte scolaire renforce la ségrégation urbaine, ne répond pas toujours à l'idéal d'apprentissage et de socialisation qu'elle est censée porter. Face à cette ségrégation scolaire, les réponses politiques visent à favoriser la mixité sociale aux seins des établissements scolaires. Pourtant, dans la sphère scientifique, la mixité sociale scolaire interroge davantage qu'elle ne convainc.

Dans l'ouvrage *La mixité sociale à l'école*, Choukri Ben Ayed analyse divers documents officiels ayant fourni un cadre administratif aux politiques scolaires ainsi que diverses enquêtes. Il émerge de ces analyses que les discours autour de la mixité sociale à l'école

recouvrent six conceptions différentes, parfois antagonistes de ce concept qu'il résume dans le tableau ci-dessous (Ben Ayed, 2015 : 33) :

Tableau 2. Les six conceptions de la mixité sociale (Ben Ayed, 2015 : 33)

Acception	Enjeux	Conséquences
Un idéal de coexistence entre groupes sociaux	<i>La construction de la cité</i>	Le primat du collectif L'école comme espace plus ouvert que la société L'école des égales dignités (symétrie entre les élèves)
Un enjeu de socialisation	<i>L'étayage des individus et l'acceptation de l'autre</i>	Primat de l'individu Penser l'école en termes d'altérité, et comme espace de « rencontre des peuples » (diversité culturelle)
Un principe de justice et d'équité scolaire	<i>Le traitement équitable des élèves ; Ségrégations et discriminations comme rupture d'égalité</i>	Redéfinition des normes de l'égalité scolaire Problème de la mesure : comment objectiver la discrimination et ses effets ?
La qualité de l'éducation reçue	<i>La perception subjective du processus éducatif</i>	Notion floue de « climat scolaire » Risque de réduction de l'élève à la figure de l'utilisateur Une approche non définie la qualité de l'éducation
Une injonction institutionnelle	<i>La construction d'une politique publique de régulation des flux scolaires</i>	Mixité parfois érigée en finalité et non en moyen de l'action éducative
Un déterminant des parcours scolaires	<i>Mixité sociale pour réduire les inégalités d'acquisitions scolaires</i>	Liens entre ségrégations scolaires, dégradation des conditions de scolarisation et inégalités d'accès aux savoirs

Les conceptions de la mixité articulées à la justice, à l'équité scolaire, à la qualité de l'éducation ainsi qu'au rôle déterminant du parcours scolaire renvoient aux missions éducatives de l'institution scolaire. La signification de la mixité sociale scolaire comme injonction institutionnelle est relative à des aspects administratifs. Ces différentes acceptions du concept de mixité sociale présentent donc peu d'intérêt dans le cadre de notre objet de recherche. En revanche, les significations de la mixité sociale scolaire comme idéal de coprésence ainsi que comme enjeu de socialisation sont particulièrement éclairantes pour

nos questionnements. En effet, ces deux sens ont trait à l'expérience de l'autre en sein de l'école constituée comme environnement social.

La définition de la mixité sociale scolaire comme un « *idéal de coprésence entre les groupes sociaux* » que Choukri Ben Ayed a identifié dans certains documents législatifs, est fondée sur un idéal humaniste. Dans ce cas, l'école est considérée comme un espace où les individus forment « un tout », un collectif d'individus égaux. Les élèves sont considérés comme semblables, ce qui permet au collectif de se soustraire aux hiérarchies sociales et culturelles (Ben Ayed, 2015).

La mixité sociale comme enjeu de socialisation s'inscrit dans une perspective individuelle. Les incitations à la mixité sociale visent alors à favoriser chez chaque élève « l'ouverture aux autres ». Il s'agit pour chaque individu d'accepter l'autre quelques soient ses différences (sociales, culturelles, etc.). Cette acception s'oppose à celle qui précède puisqu'elle ne considère pas les élèves comme égaux. Au contraire, cette lecture morale de l'école révèle une volonté d' « *acculturation et de normalisation des classes populaires* ». Chouki Ben Ayed met en lumière derrière cette idée d' « enrichissement individuel » et d' « acceptation de l'autre » un possible effet pervers :

« Ce pôle orienté par une vision socialisatrice, celle de la « rencontre de l'autre », entendue comme une connotation dissymétrique, risquerait de consacrer les hiérarchies culturelles entre les élèves et les visions folklorisantes des cultures dites "autres". Cette perspective culturaliste conforterait les thèses du handicap socio-culturel considérant certains milieux sociaux comme déficitaires » (Ben Ayed, 2015 : 39).

Au regard de ces deux aspects de la mixité sociale scolaire véhiculées dans certains discours officiels, les établissements scolaires ségrégués posent problème. En effet, concernant la perspective humaniste, les élèves d'un établissement forment peut-être un « tout » mais cela n'implique pas le dépassement des frontières sociales puisque celles-ci précèdent la constitution du groupe d'élèves de l'établissement. Au contraire, il apparaît que :

« La citoyenneté, principe fondateur du lien social, ne résiste pas longtemps dans des contextes scolaires (et simultanément urbains) ségrégués où, par la force des choses, les individus sont définis par leur origine ethnique et culturelle, bien plus que par leur appartenance à la nation » (Felouzis & al., 2005 : 12).

La deuxième acception, l'« ouverture aux autres », est limitée par le fait que les dits « autres » ne sont pas présents, du moins pas selon les critères pour lesquels l'établissement est dit ségrégué (Ben Ayed, 2015).

En effet, les politiques publiques scolaires et les discours affichés sur la mixité sociale scolaire ne suffisent pas à en faire une réalité. Au contraire, diverses études dont celle de Felouzis, Liot et Perroton sur la ségrégation ethnique des collèges, démontrent l'existence de processus de ségrégation scolaire qui entraînent le développement d'établissements particulièrement ségrégués d'un point de vue social et ethnique (Felouzis & *al.*, 2005). Pour nombre de sociologues, la mixité sociale scolaire, à l'instar de la mixité sociale urbaine, n'est qu'une utopie et « *la proximité spatiale crée la volonté d'une mise à distance des "autres" à l'école comme en ville* » (Felouzis & *al.*, 2005 :16). En effet, une généralisation des stratégies d'évitement scolaire à toutes les classes sociales a été observée (Felouzis & *al.*, 2005). Ainsi, les contextes de socialisation et de scolarisations des élèves et les rapports que les familles entretiennent avec eux mettent en exergue les distanciations sociales (Oberti, 2007).

« La reproduction du capital scolaire passe en partie par la localisation de l'établissement scolaire, qui détermine en particulier la constitution de "groupes de pairs" dont le rôle est important en manière de socialisation et d'intégration scolaire » (Ben Ayed & Poupeau, 2009 : 8).

En particulier, Marco Oberti voit dans les rapports à l'école des familles un moyen de mettre en lumière les « *recompositions des rapports de classes dans ce contexte de peur du déclassement et de perception croissante de la ville en termes de ségrégation* » (Oberti, 2007 : 19).

Les études sur la ségrégation scolaire portent principalement sur les conséquences qu'elle peut avoir en termes de réussite scolaire, c'est-à-dire sur le niveau scolaire des élèves ainsi que leur orientation. D'autres analyses permettent par ailleurs de mettre en lumière la manière dont les contextes sociaux et ethno-raciaux des établissements jouent un rôle dans les études et les attitudes individuelles des élèves (Duru-Bellat, 2004). Dans un état de l'art des recherches en la matière, Marie Duru-Bellat met en avant l'idée que, si les études menées sont trop limitées pour conclure de manière certaine, il semble que la composition sociale des élèves d'un établissement ait relativement peu d'influence sur la réussite scolaire de ces derniers, notamment comparativement à leur milieu social. Cependant, l'environnement social que forment les élèves a une influence importante sur le climat normatif et psychologique de l'établissement. La sociologue conclut que :

« La ségrégation sociale entre établissements, souvent renforcée par la constitution de classe de niveaux, si elle affecte de manière modérée les apprentissages des élèves, marquerait davantage leur expérience scolaire et par là la construction de leur personnalité, via à la fois les réactions à visée adaptatives des enseignants et la dynamique qui s'instaure avec eux et entre les élèves eux-mêmes. L'école fréquentée au quotidien est de fait le lieu où les jeunes se forment, et la nature des échanges qui s'y nouent, elle-même fortement dépendante de sa composition sociale, n'a pas un caractère accessoire. » (Duru-Bellat, 2004 : 19)

Toutefois, les études que Marie Duru-Bellat recense n'évoquent que très peu la question des relations entre les différents groupes sociaux et ethno-raciaux au sein des établissements.

Ainsi, la coprésence au sein des établissements scolaires constitue un enjeu important qui interroge aussi bien l'apprentissage scolaire des élèves que les effets du contexte de socialisation dans lequel ils évoluent. Le débat scientifique portant sur la mixité sociale à l'école permet de mettre en perspective la question de l'expérience de l'autre en milieu scolaire. Pour autant, cette notion ne constitue pas un cadre théorique pertinent pour étudier l'expérience de la coprésence en milieu scolaire tant son usage est polysémique et controversé. Le recours à la psychologie sociale a ici paru pertinent pour étayer théoriquement notre analyse.

2.5. Interroger l'expérience de l'altérité par l'hypothèse du contact

L'hypothèse du contact, parfois appelée théorie du contact, développée en psychologie sociale comme moyen d'amélioration des relations entre groupes sociaux, a été reprise en philosophie et en sociologie. La mise en application de cette théorie a notamment été encouragée en milieu scolaire (Kelly & al., 2015).

L'hypothèse du contact a été développée par Gordon W. Allport dans le champ de la psychologie sociale en 1954. Son ouvrage *The Nature of Prejudice* met en avant l'idée que dans certaines conditions, qu'il explore, le contact inter groupe permet de favoriser les relations entre groupes, de réduire les préjugés racistes et d'amener à des rapports positifs (Allport, 1979). Ainsi, l'hypothèse du contact stipule qu'il y a une réduction du racisme seulement dans la mesure où la diminution des préjugés d'un individu envers un groupe donné concerne l'ensemble de ce groupe et pas seulement les personnes avec qui il y a eu contact (Kelly & al., 2015).

L'hypothèse du contact a été élaborée suite à l'observation du fait que le racisme entre groupe raciaux est construit à partir de préjugés et de stéréotypes. Dans ses travaux, Gordon Allport établit le constat que : « *Is has sometimes been held that merely by assembling people without regard for race, color, religion, or national origin, we can thereby destroy stereotypes and develop friendly attitudes* » (Allport, 1979).

Ces recherches initiées aux Etats-Unis portent essentiellement sur des groupes caractérisés par une composante ethno-raciale. Ainsi, l'enjeu de ces recherches est de mettre en lumière la manière dont la stigmatisation, les discriminations et plus largement le racisme peuvent être limités. Dans un article présentant trois propositions majeures de philosophes et chercheurs en psychologie sociale pour enrayer le racisme, Daniel Kelly, Luc Faucher et Edouard Machery reviennent notamment sur l'hypothèse du contact. Les auteurs définissent alors le racisme de manière large : « *un état mental (une émotion, une croyance, une motivation, etc.) est raciste s'il est lié à la race et s'il est moralement problématique ; il en va de même pour une action* » (Kelly & al., 2015 : 160). Différentes composantes du racisme ont été identifiées par ces chercheurs :

« la composante cognitive de la pensée raciste, généralement associée aux stéréotypes, aux croyances, aux souvenirs ou à d'autres formes d'informations – éventuellement biaisées – au sujet des membres d'un groupe racial donné ; sa composante affective – par exemple, la peur ou le dégoût éprouvés à l'égard d'un groupe racial -, qui est habituellement décrite comme relevant du "préjugé" ; enfin, les aspects comportementaux et motivationnels du racisme, souvent causés par les stéréotypes et les préjugés, et qui relèvent de la "discrimination" » (Kelly & al., 2015 : 160).

L'hypothèse du contact telle que l'élabore Gordon Allport a pour objectif de comprendre ce qui permet la diminution de ces préjugés négatifs entre les groupes raciaux. Dans un premier temps, l'auteur explicite l'idée que la rencontre avec un autrui présentant des différences par rapport à soi engendre un sentiment d'insécurité chez l'individu. Le contact entre les individus de différents groupes permettrait alors d'engendrer une certaine familiarité qui viendrait diminuer l'anxiété provoquée par les différences (Allport, 1979 ; Valentine, 2008). Gordon Allport travaille sur la réduction des préjugés ethniques qui sont à la base des comportements racistes. Cependant, d'autres travaux ont montré que l'hypothèse du contact restait pertinente pour d'autres groupes que ceux établis sur des critères raciaux (Kelly & al., 2015). Gordon Allport définit le préjugé ethnique de la sorte :

« Ethnic prejudice is an antipathy based upon a faulty and inflexible generalization. It may be felt or expressed. It may be directed toward a group as a whole, or toward an individual because he is a member of that group » (Allport, 1979 :9).

Deux éléments sont particulièrement importants dans cette approche du préjugé. Tout d'abord, pour être émis, le jugement ne se base pas sur des faits suffisants. S'il est difficile de déterminer à partir de quel moment les faits peuvent être considérés comme suffisants pour émettre un jugement, il est indéniable qu'un jugement émis sans support avéré est un préjugé. Un préjugé peut être positif ou négatif mais Gordon Allport ne s'intéresse qu'aux préjugés négatifs car ce sont ceux-là qui sont à l'origine de rapports délétères entre groupes raciaux.

Le second aspect central dans l'idée de préjugé et qui la distingue de l'erreur de jugement est que le préjugé s'accompagne d'une résistance émotionnelle. En effet, si le préjugé est démenti, la personne qui l'a émis le conservera. Enfin, les préjugés n'entraînent pas nécessairement de la discrimination mais ils peuvent mener à différents types de comportement négatif. Gordon Allport identifie cinq types qu'il classe selon leur brutalité : le rejet verbal (antilocution) ; l'évitement (avoidance) ; les discriminations ; des violences physiques (physical attack); et l'extermination (Allport, 1979).

Afin de caractériser les situations où ces comportements semblent être évités, Gordon Allport mobilise la notion de contact, que les chercheurs en psychologie sociale qui travaillent sur ces aspects définissent ainsi :

« des contacts sont des interactions interpersonnelles entre membres de différents groupes raciaux, et non des situations de simple proximité physique. Ainsi, le fait de vivre dans un quartier mixte n'est pas considéré à lui seul comme une forme de contact avec les membres d'autres groupes raciaux, bien qu'il puisse naturellement conduire à des interactions correspondant à un authentique contact » (Kelly & al., 2015 : 174)

Cependant ce contact en lui-même n'est pas suffisant pour garantir la diminution des préjugés racistes entre les groupes. Dans *The Nature of Prejudice*, Gordon Allport identifie quatre conditions pour que les contacts intergroupes aient le plus de chance de permettre le développement de rapports positifs.

Premièrement, des relations intergroupes soutenues et encadrées par les institutions sont favorables à des contacts positifs. Cela permet aux dépositaires de l'autorité de faire appliquer les mesures visant à engendrer des contacts entre les groupes en question et de

les valoriser. Cela permet également de mettre en place un système normatif intégrant la tolérance. De fait, cela doit favoriser des comportements individuels plus positifs à l'égard des autres groupes raciaux.

Deuxièmement, des statuts égaux entre les individus de chacun des groupes favorisent la mise en question des préjugés qui sont fréquemment liés à des valeurs hiérarchisées.

Troisièmement, un but commun favorise le contact entre les individus des différents groupes.

Enfin, la dernière condition identifiée par Gordon Allport comme favorisant la réduction des préjugés est la coopération entre les groupes. Cette coopération doit être nécessaire pour atteindre le but commun. En effet, l'atteinte de ce but, lorsqu'il nécessite coopération, demande aux individus des différents groupes de dépasser leurs préjugés et de mettre en place entre eux une relation qui leurs permettent d'être constructif.

Si les recherches ultérieures sur cette théorie ont formulé quelques réserves (ce qui a d'ailleurs conduit certains à privilégier la qualification « hypothèse de contact »), notamment sur la nécessité de la réalisation de l'ensemble de ces conditions cette dernière semble « globalement valide » (Kelly & *al.*, 2015).

Nous nous proposons de mobiliser le cadre d'analyse offert par l'hypothèse de contact afin de mettre en perspective les modes de cohabitation entre les groupes que nous avons observés au sein du lycée Doisneau. Dans les travaux portant sur l'hypothèse du contact, l'enjeu est de proposer des manières de diminuer le racisme. Pour notre étude, cette théorie constituera un outil d'analyse.

2. LES OPTIONS RARES À DOISNEAU : UNE ALTERITÉ FORTE

Au-delà de sa dimension scolaire, le lycée constitue un espace social où la coprésence avec autrui est susceptible d'entraîner une mise en altérité. À travers les enquêtes de terrain et en particulier lors des entretiens semi-directifs menés auprès des lycéens des deux établissements scolaires, la coprésence avec les autres élèves du lycée a été interrogée. L'expérience de l'altérité peut être vécue différemment pour chaque élève. Les catégories sociales couramment utilisées à travers la notion de mixité sociale, c'est-à-dire, le genre, la classe sociale et l'origine ethnique, ne doivent pas être les seules catégories d'analyse. Si ces trois catégories constituent les fers de lance des politiques de mixité sociale, aussi bien scolaires qu'urbaines, elles ne constituent pas les seules catégories mobilisables dans l'identification de l'autre. De fait, nous nous proposons dans un premier temps, de mettre en lumière qui sont les « autres » pour les lycéens. Pour ce faire, tous les termes utilisés pour désigner les élèves du lycée ont été recensés dans chacun des entretiens afin d'identifier les facteurs de mises en altérité et les groupes sociaux différents qui font sens pour les lycéens. Il est apparu que les options football et arts du cirque constituent deux identités sociales importantes qui, par les différences sociales qu'elles recouvrent, engendrent au sein de l'établissement des modes de cohabitations spécifiques.

2.1. L'expérience de l'altérité vécue par les circassiens et les footieuses

L'existence de réseaux privilégiés de relations établies sur le partage d'un intérêt ou d'une passion commune, semble amener à la formation de ce qu'on pourrait appeler des groupes socio-culturel au sein du microcosme que constitue le lycée. Ces groupes constituent autant de dimensions des identités collectives des lycéens puisqu'ils engendrent un sentiment d'appartenance. Il s'agit à présent de comprendre l'établissement des liens entre les membres des groupes identifiés et les autres élèves du lycée Doisneau. Les liens sociaux au sein de ce lycée, comme dans n'importe quel lycée, se développent sous forme de réseaux d'amitiés, facilités par la coprésence en classe et par d'autres facteurs tels que les options spécifiques communes. Le football et le cirque pèsent fortement sur les réseaux des participants. Ils semblent former les premiers réseaux de connaissance qui s'élargissent

éventuellement par la suite. Pour les autres élèves, le réseau s'élargit progressivement entre l'entrée en seconde et le passage du baccalauréat. En premier lieu, les affinités déjà présentes entre les élèves avant le lycée forment le tout premier réseau. Puis celui-ci s'élargit progressivement à travers les rencontres qui s'établissent au sein de la classe et via les amis des amis. Les réseaux se développent avant tout en fonction des affinités et des personnalités de chacun.

Dans ce chapitre, nous ne cherchons pas tant à savoir qui est l'ami que qui est l'« autre ». De ce fait, la présentation des groupes spécifiques proposée par la suite peut donner l'impression d'une forte mise à distance. Il s'agit davantage d'une simplification due au travail d'analyse qui cherche à mettre en lumière des spécificités de la socialisation au sein du lycée Doisneau, que d'un reflet d'une réalité davantage nuancée. L'observation des temps hors classe, donc des temps forts de socialisation, donne avant tout l'impression d'une banalité face au quotidien de ce lycée. Les jeunes se croisent, s'interpellent, se parlent, en groupes plus ou moins grand, par deux, voire seul. Les groupes d'amis sont visibles, mais pas exclusifs. Le choix a été fait d'avoir une approche individuelle, c'est-à-dire de ne pas considérer des groupes de pairs à priori, mais d'essayer de comprendre sur quels critères se construisaient les différents groupes le cas échéant.

Nous allons à présent mettre en lumière, à travers trois cas, (une lycéenne « footeuse », une « circassienne » et un jeune homme « circassien ») comment ces adolescents se présentent et comment ils évoquent les autres lycéens. Enfin, nous verrons comment l'ensemble des lycéens de Doisneau rencontrés évoquent la présence de ces options rares et des groupes d'élèves qu'elles induisent.

2.1.1. Le pôle espoir football au cœur de l'identité sociale de Marion

Lors du travail de terrain au sein du lycée Doisneau, Marion, une jeune fille du pôle espoir participe à l'enquête. Elle sera la seule footeuse directement impliquée dans l'enquête. Toutefois, le temps passé auprès d'elle lors de la phase d'observation a permis de côtoyer succinctement d'autres jeunes filles du pôle. Les observations et analyses relatées ci-dessous, bien qu'elles ne s'appuient que sur le seul entretien réalisé avec Marion, ont été renforcées par les observations des autres footeuses ainsi que par les discours des autres lycéens, des professeurs et de l'équipe administrative. En effet, dès les premiers échanges avec la direction de l'établissement, la présence de ces jeunes filles, ainsi que des adolescents pratiquant les arts du cirque a été mis en avant comme un facteur de mixité sociale au sein de l'établissement. Les propos de l'équipe administrative, des professeurs et de l'équipe de vie scolaire ont donc attiré l'attention sur ces adolescents dont le recrutement se fait hors du système régi par la carte scolaire. Par ailleurs, les temps d'échange avec les classes ayant participés aux conférences ont permis de rencontrer d'autres jeunes filles du pôle espoir ainsi que des circassiens.

L'appartenance au pôle espoir constitue pour Marion un facteur déterminant dans la construction de l'identité lycéenne. Lorsque les lycéens se présentent pendant les entretiens, la majorité d'entre eux indiquent leur prénom et leur classe. Lors de l'entretien, Marion, quant à elle, indiquera son prénom, sa qualité d'interne et son appartenance au pôle espoir football. L'analyse de l'entretien mené auprès de la jeune fille atteste de l'importance du pôle dans l'identité sociale. Deux arguments permettent d'étayer ce constat. Tout d'abord, les éléments discursifs employés par la jeune fille pour parler d'elle et de son quotidien. Par ailleurs, la manière dont elle évoque les autres lycéens va également dans ce sens.

L'entretien semi-directif mené avec la jeune fille a été effectué selon le même guide que tous les autres entretiens auprès de lycéens. Une place importante a également été laissée dans la conversation à son expérience au sein du pôle espoir football. Pour toutes les thématiques abordées, une observation peut être faite : l'utilisation du pronom personnel « nous » (ou « on ») évince fréquemment l'utilisation du pronom « je » quelle que soit la formulation de la question, notamment si cette dernière fait référence à la vie au lycée. En effet, tout au long de l'entretien les questions seront posées en utilisant le pronom « tu » ou « vous » selon que la question concerne la jeune fille directement ou les footballeuses en tant que groupe (si la question se réfère au pôle)¹²². Toutes les questions interrogeant le groupe (via l'utilisation du pronom « vous ») amènent une réponse avec les pronoms « nous » ou « on ». Les questions posées avec le pronom « je » amène, selon les cas, à des réponses avec les pronoms « je » ou « nous ». Le « je » est utilisé par la jeune fille lorsqu'elle fait référence à sa vie familiale et à sa ville d'origine. Elle utilise également la désignation personnelle lorsqu'elle évoque un jugement de valeur sur des individus. Toutes les réponses à des questions en lien avec le pôle espoir ou la vie quotidienne à Vaulx-en-Velin amènent des réponses formulées avec le pronom personnel « nous ». La vie quotidienne à Vaulx-en-Velin désigne ici l'ensemble des moments vécus par la jeune fille pendant la semaine où elle est à l'internat.

« Alors qu'est-ce que tu en as pensé quand tu es arrivée ? Tu es contente de venir ici ?

C'était un peu compliqué par rapport à l'éloignement de la famille, mais... sinon ça va.

D'accord. Et du coup, parle-moi un peu de la ville ? Ce que tu en penses ?

En fait, on ne se déplace pas trop. On va juste... comme on n'a pas souvent le temps de se déplacer, ou quand on a des horaires libres, genre on doit travailler pour essayer de compenser les faiblesses, ou des trucs comme ça. Du coup promener dans la ville... enfin si ce n'est qu'aller à Sport 2000 ou des petits trucs comme ça, on ne se promène pas vraiment.

[...]

¹²² Le tutoiement utilisé pour l'entretien, avec l'accord de la jeune fille, permet cette distinction

Du coup voilà. On fait de la balnéo à Décines. Et voilà.

Dans le cadre du pôle...

Oui. Du Pôle Espoir. Après il y a des sorties qui sont organisées avec le pôle pour... par exemple là pour la fin de l'année, mardi, on a une sortie à la ligue Rhône-Alpes. Et après... jeudi, je crois, on a une soirée entre nous, les filles footieuses. Voilà.

D'accord. À l'internat ? Ou à l'extérieur ?

Non à l'extérieur.

D'accord.

On va faire du bubble, je ne sais pas quoi.

D'accord OK. Et c'était quoi ta première impression quand tu es arrivée ici ?

J'étais un peu perdue. Mais après... une fois qu'on y est, qu'on doit se débrouiller par nous-mêmes ... on va dire, on peut s'en sortir. Ce n'est pas un labyrinthe. »

Marion 1^{ère}S, footieuse, lycéen Doisneau, interne¹²³

Dans la dernière phrase de cet extrait, le passage du « je » au « on » symbolise la constitution de l'identité de groupe qui semble se former lors de passage au lycée via le pôle espoir football.

Le caractère central du pôle espoir pour le groupe de jeunes filles concernées, au-delà du partage d'une passion commune, est également lié à des aspects pragmatiques. L'emploi du temps des footieuses est en grande partie structuré par les cours et entraînements et par l'internat. L'internat est une condition *sine qua non* de l'accès au pôle espoir, et de fait, toutes les footieuses y sont hébergées. Les horaires sont organisés de la manière suivante : entre 8h et 18h, les jeunes filles suivent les enseignements classiques du lycée dans leur classe respective. Au sein de cette plage horaire, deux à trois heures par jour sont dédiés aux entraînements de football. Les 24 jeunes filles sont alors réunies, et ce, quel que soit leur classe ou année. Entre 18h et 18h30 les internes sont invités à se rendre à l'internat, vont manger puis ont deux heures d'étude obligatoires de 19h30 à 21h30. Les adolescentes doivent ensuite se coucher à 22h15 et les lumières sont éteintes à 22h30. Ce quotidien très cadencé et contraint (les internes ne sont pas autorisés à sortir de l'internat) encourage la création de liens forts entre les individus. À ce sujet, Marion exprimera clairement la forte proximité qui existe entre les jeunes filles du pôle.

¹²³ Pour respecter l'anonymat des adolescents des options rares du lycée, leur ville d'origine ne sera pas mentionné sauf quand cela est indispensable à la compréhension du propos.

« D'accord. Tu as hâte de passer le bac?

Pas vraiment parce que... ici en fait quand on arrive ici, on ne connaît personne, mais quand on part, on s'arrache. Enfin on arrache une partie de nous, parce qu'on s'est habitué à des gens pendant trois ans, surtout à celles de notre année. Et c'est des personnes à qui au fil du temps on s'attache, et qui deviennent comme des sœurs, parce qu'on les voit tout le temps. On dort ensemble. On mange ensemble. On vit ensemble tout simplement. »

Marion 1^{ère}S, footeuse, lycéen Doisneau, interne

À ce quotidien partagé s'ajoute une forte solidarité entre les footeuses. Ces dernières sont tenues d'obtenir de bons résultats et d'avoir un comportement exemplaire. Ainsi, entre les différents niveaux, il semble s'instaurer un encadrement, les plus âgées s'occupant des dernières arrivées. Cet élément, évoqué par Marion lors de l'entretien, a également été observé lors des contacts avec les jeunes filles. Les aînés s'inquiètent du comportement ou des notes des footeuses en classe de seconde et les réprimandent parfois. Les heures d'étude, où tous les internes sont réunis pour travailler, sont également des temps privilégiés d'entraide, entre les footeuses et, peut-être dans un degré moindre, entre les internes en général.

Deux aspects sont à l'origine de la formation de ce groupe de pairs ainsi que de l'expérience structurante vécue par les jeunes filles. Tout d'abord, l'entrée au lycée demande à ces adolescentes de quitter leur environnement (famille, école, ville, amis). Le groupe nouvellement constitué par les footeuses prend alors une place d'autant plus importante qu'il se substitue, au moins la semaine, à l'environnement familial.

Par ailleurs, une identité collective en émerge selon un processus courant à l'adolescence. Le groupe qui fait sens est ici fondé sur le partage d'une passion : le football qui rassemble les jeunes filles et leur permet de constituer un sentiment d'appartenance. En effet, selon Lipiansky, les « *identités collectives sont des processus sociaux dynamiques, en continuelle évolution, qui se construisent par rassemblement et opposition* » (Lipiansky, 1998 : 146). Par ailleurs, au-delà de la passion du football, ces adolescentes partagent d'autres caractéristiques : celles d'être socialement différentes de la majorité des adolescents du lycée Doisneau. En effet, certains membres des professionnels de l'établissement ont indiqué que les jeunes filles se repèrent facilement parmi les autres élèves puisqu'elles sont tout le temps ensemble, qu'elles portent les mêmes tenues d'entraînement et qu'elles sont toutes blondes. Les jeunes footballeuses ne sont pas réellement toutes blondes, c'est une manière de formuler des différences phénotypiques marquantes. Ces jeunes filles sont de « type caucasien » contrairement à la majorité des autres élèves. Par ailleurs, ces jeunes filles ne sont pas vaudaises, et pour reprendre les expressions que mobilisent les autres lycéens,

ne viennent pas des « quartiers »¹²⁴. Ces différences sont rarement mises en avant par les lycéens pour évoquer l'altérité provoquée par la présence de ces élèves recrutées hors de la carte scolaire, pourtant elles sont bien au cœur de la mise à distance comme nous allons à présent le voir avec le cas de Sophie, originaire de la Drôme et qui pratique les Art du Cirque au lycée Doisneau.

2.1.2. Les arts du cirque une autre vecteur d'identité sociale pour Sophie et Sébastien

Les élèves de l'option Art du Cirque constituent également un groupe spécifique parmi les élèves du lycée. Tout comme les adolescentes du pôle espoir football, les circassiens sont mis à part dans les discours des personnels du lycée ainsi que dans ceux des autres lycéens. Deux circassiens ont participé à l'enquête de terrain, Sophie et Sébastien. Les adolescents sont amis et ils ont d'abord été interviewés séparément puis conjointement. Sophie est venue à Doisneau spécifiquement pour cette option, elle est hébergée dans l'internat de l'établissement. Originaire de la Drôme, son arrivée lui a permis de découvrir ce qu'elle appelle la « banlieue ». Contrairement aux *a priori* qu'elle pouvait avoir, sa première impression est que Vaulx-en-Velin est « très rattaché » à la ville. Toutefois, elle considère Vaulx-en-Velin comme « un monde à part » où les façons de parler et de penser diffèrent de celles des Lyonnais.

Le second circassien rencontré constitue une figure particulière parmi les lycéens. C'est l'un des rares circassiens qui habite à Vaulx-en-Velin et qui y a grandi. Par ailleurs, ses affinités avec des groupes punks lyonnais confèrent à ce lycéen une vision plus distancée à son environnement urbain et scolaire.

Au sein du lycée, Sébastien incarne une figure de l'« entre-deux » : à la fois vaudais et circassien, il se détache du monde social scolaire, tout en en maîtrisant les codes. Dès le collège, Sébastien dit se distinguer des autres adolescents par son style vestimentaire rappelant le mouvement punk. Par ailleurs, l'affichage de ses opinions politiques contribue, toujours selon lui, à le distinguer des autres adolescents. Son style vestimentaire, ses opinions et son identité se construisent sur l'idée de « provocation », qui est centrale dans son discours. Cette envie de provocation semble répondre à la fois à une volonté de se distinguer d'autrui, mais également, d'appartenir à un collectif extérieur à de Vaulx-en-Velin. C'est ce sentiment d'appartenance que lui fournit le réseau punk¹²⁵ auquel il appartient. La recherche de soi et la construction de l'identité peut passer par de multiples vecteurs ; pour Sébastien, ce sont ces centres d'intérêt qui lui fournissent autant de points d'ancrage pour se construire : musique, dessin, cirque. Tout comme le pôle espoir pour les footballeuses, le groupe punk permet à Sébastien de fonder son identité et forme un groupe

¹²⁴ Elles ne sont du moins pas identifiées comme tel.

¹²⁵ Sébastien a rencontré ses amis appartenant également aux mouvements punks sur les réseaux sociaux.

d'appartenance¹²⁶ en dehors de l'établissement scolaire sur lequel s'appuyer, la solidarité y étant vécue comme très forte et fondamentale.

« Le fait de faire du cirque ici, c'est quelque chose qui passe, qui est totalement anodin ?

Les gens, ça les surprend, mais... les gens n'ont pas grand-chose à faire. Ils nous vannerent un peu sur le fait qu'on est que des clowns. Moi, j'en joue. Mes amis [punks] m'appellent Circus. Et c'est une part de mon identité, je trouve. Donc ça ne gêne personne le cirque. C'est vrai qu'on est... les circassiens ont une dégaine assez spéciale. Et puis ils ne viennent pas de Vaulx-en-Velin. Donc des fois ils ont certains problèmes. Comme je suis le seul de Vaulx-en-Velin, il y a des dealers dans le parc des fois c'est moi qui suis obligé de les sortir de la merde, parce qu'il y en a qui ne savaient pas comment ça fonctionnait ici.

D'accord. Dans quel parc ?

Le parc qui est juste derrière. C'est un parc gentillet. Il faut juste pas chercher la merde.

Et « sortir de la merde » c'est-à-dire, vous avez fait...

Des filles¹²⁷, elles étaient parties pour gratter une clope et puis elles se sont... elles se sont à la limite pas faites agresser, mais c'était : « maintenant tu m'achètes mon truc ». Heureusement que j'étais dans le coin, et que je connaissais plus ou moins les mecs, sinon se ça serait mal passé.

D'accord. Tu connais bien Vaulx-en-Velin du coup ?

Comme j'y suis né, oui. Je connais. Je sais comment ça fonctionne, ayant grandi dans un collège de Vaux, et le primaire de Vaulx, je sais comment ça fonctionne, mais c'est pas mon mode de vie. C'est pas un point de vue que j'adopte.

D'accord. Et du coup comment ça fonctionne ? Enfin les grandes lignes.

Dans les grandes lignes c'est... je ne sais pas. Il y a une mentalité disons, pas du pauvre, mais... je ne saurais pas expliquer. C'est plus une mentalité, c'est une façon d'être. Par exemple, de tutoyer des gens qu'on ne tutoierait pas en ville. Quand on va à la déchetterie avec mon daron pour aller poser du matos, on tutoie le... on tutoie le mec, par exemple. De prévenir quand il y a la police, ou quand il y a les contrôleurs, ça se fait aussi. Il n'y a pas une solidarité, mais presque. Par exemple, on sait à qui gratter une clope. Au faciès quasiment, on sait à qui gratter une clope, et à qui il ne faut pas gratter une clope. »

Sébastien, T^{ale} L, Lycée Doisneau, circassien, habitant de Vaulx-en-Velin (Quartiers Est)

¹²⁶ Mais contrairement aux footeuses, le groupe d'appartenance de Sébastien se situe en dehors du lycée.

¹²⁷ Sébastien évoque ici des adolescentes qui font l'option Art du Cirque.

Dans cet extrait, Sébastien met en avant l'expérience de l'altérité qui est faite entre les circassiens et lycéens vaudais : les différences de « mentalité » construites à part d'environnements socio-urbains et des centres d'intérêt différents semblent se vivre plus ou moins difficilement et doivent faire l'objet d'un apprentissage de l'autre et de ses codes ainsi que d'une déconstruction des préjugés.

A travers les discours de Sophie et Sébastien, il apparaît que le groupe des circassiens est à part, structuré par le partage d'une passion commune. Toutefois, Sébastien se dit aussi à part de ce groupe et Sophie a eu quelques tensions avec ses amies. En effet, comme nous allons le voir ultérieurement, se détacher du groupe est vécu par ce dernier comme une trahison.

Les échanges avec Sébastien et Sophie et les éclairages différents que ces deux adolescents apportent d'une même situation, celle de la place des circassiens au sein du lycée Doisneau, permettent de mettre en lumière la distance sociale entre Sophie et les adolescents vaudais.

Au moment de l'enquête de terrain, l'option Arts du Cirque est ouverte depuis 3 ans seulement. Certains lycéens rencontrés ont donc vécu cette ouverture et l'arrivée des circassiens au sein de l'établissement. L'arrivée d'adolescents adhérant à un milieu culturel spécifique, celui des arts du cirque, a entraîné un rejet parmi certains lycéens vaudais, ces derniers ayant des centres d'intérêts éloignés de ceux des circassiens. De plus, le style vestimentaire des circassiens, inhabituel en comparaison de la majorité des élèves du lycée Doisneau, cristallise la mise à distance avec ce qui devient un groupe homogène et étranger.

« Et la façon de vous habiller, ils font des réflexions sur la façon de vous habiller, ou pas ?

Sophie : Surtout quand on est arrivé en seconde.

Sébastien : En même temps il fallait voir vos dégaines.

Sophie : Oui, mais je suis désolée, mais moi je m'habille toujours comme ça chez moi. Maintenant je me dis, j'évite de m'habiller comme ça ici, mais... quand on arrive un peu avec genre des trucs qui sont... je ne sais pas que nous on aime bien, mais...

Sébastien : mais quand tu arrives avec des fringues de Jimi Hendrix, mélangés avec des trucs psychédéliques, ça va cinq minutes, mais ça fait flipper tu peux comprendre !

Sophie : Non. Et du coup ils nous regardent un peu bizarre.

Il vous regardent juste, ou il y a eu des réflexions ?

Sébastien : Non, mais la réflexion dont moi j'ai eu vent par rapport à vous, ce n'était pas méchant.

Sophie : Oui. Oui.

Sébastien : Ça restait de l'humour. Ça restait de l'humour.

Sophie : Oui c'est ça en fait. Ce n'était pas... ce n'était pas forcément très méchant. Et puis oui parce que je m'habille... chez moi je ne m'habille pas du tout de la même sorte. »

Sébastien (habitant de Vaulx-en-Velin) et Sophie (interne), T^{ale}L, circassiens, lycéens
Doisneau

La distance entre Sophie et les lycéens vaudais a été évoquée à plusieurs reprises par la jeune fille. Son arrivée au lycée semble l'avoir marquée puisque trois ans après, elle l'évoque encore de manière appuyée. Les différences perçues et la distance sociale qui en découlent vont au-delà de la question vestimentaire. Cependant, cet aspect est central, un marqueur social et symbolique, et ce *a fortiori* à l'adolescence. Les circassiens sont, pour la plupart, identifiables *de visu* grâce à leurs tenues colorées et leurs coiffures atypiques. À l'inverse, les tenues vestimentaires des lycéens de Doisneau semblent être plutôt homogènes et très normées.

Ainsi, la question vestimentaire est centrale dans l'expérience de l'altérité entre les adolescents pratiquant les Arts du Cirque et les autres lycéens. Elle symbolise la distance culturelle qui les sépare des autres lycéens. Les Arts du Cirque ne semblent pas susciter un grand intérêt parmi les lycéens vaudais, même si des exceptions existent. Anis, était intéressé par l'option Art du Cirque lorsque celle-ci a été créée mais la distance sociale et culturelle perçue vis-à-vis des élèves recrutés dans cette section l'a toutefois dissuadé d'aller plus loin.

« D'accord. Et la première fois que tu les as vus, tu te dis quoi ? Tu savais que l'option cirque ouvrait, ou pas ?

Anis : ouais parce qu'en fait j'ai été à la présentation, moi. Je devais les accueillir. Et franchement c'était... je trouvais que l'option, elle était belle. Je voulais même faire l'option. Mais après je les ai vus débarquer avec des pantalons...l'autre il avait une couette bizarre. Je me suis dit : ah ouais c'est bon. Laisse tomber. Mauvais plan. Je me suis dit : je vais m'écarter tout de suite.

D'accord.

Anis : En plus je ne pouvais pas la faire l'option. Mais je me suis dit : tant mieux. »

Anis, TSITDD, lycée Doisneau, habitants de Vaulx-en-Velin (Vaulx La Soie)

Les tenues vestimentaires des différents groupes de lycéens que nous prenons ici en considération, c'est-à-dire, les circassiens, les footeuses et les lycéens vaudais, sont un filtre puissant dans les contacts entre les lycéens circassiens et les lycéens vaudais. Comme les propos d'Anis et de Sébastien le montrent, ces tenues peuvent engendrer divers préjugés entre ces groupes.

L'angle d'analyse de l'altérité, qui prend pour focale le groupe des circassiens et dans une moindre mesure celui des footeuses, porte ainsi l'attention sur ce qui constitue la différence. La question vestimentaire constitue donc un marqueur de ces différences. Au-delà de l'aspect vestimentaire, c'est aussi la façon de s'exprimer, l'humour, la façon de penser, etc. qui sont évoqués comme justification des différences.

« Et du coup il y a d'autres moments où tu peux discuter avec les gens ? »

Sophie : Ouais. Quand je voyage. Je voyage énormément avec mes parents. Depuis toute petite, je voyage. Du coup, c'est genre le truc que j'aime bien, et que je ne pourrais pas m'en passer pour rencontrer des gens.

D'accord. Et ici au quotidien ? En dehors des voyages.

Sophie : Alors sur le lycée, pas trop. Enfin...

Sébastien : c'est vrai que le lycée c'est... c'est un monde dans un monde. Et...

Sophie : Et puis leur état d'esprit. Ils ne sont pas...

Sébastien : la mentalité des gens n'est pas du tout...

Sophie : ... à venir nous voir même si on va aller voir on va juste leur demander un truc. Et puis ils ne vont pas vouloir continuer la conversation.

Sébastien : et puis ils ont des délires qui ne sont pas comme les nôtres¹²⁸. Et...

Sophie : Et puis ils parlent un peu une langue à part, qu'on ne comprend pas souvent.

Sébastien : ah non. Non. Non. Ça c'est facile. Arrête.

Sophie : Oui. Non, mais moi, je n'y comprends rien du tout, tu vois. Quand ils disent je suis là. Tout à fait. Je ne comprends pas.

Sébastien : Ouaich pelo ! Tranquille ou bien ? Sale rotail !

Sophie : Oui, mais ça c'est le truc que tu comprends, mais après tu commences à parler...

¹²⁸ Sébastien, qui est circassien et vaudais s'associe dans ses discours aux circassiens ou aux lycéens vaudais selon le contexte. Ici, « ils » désignent les lycéens vaudais et « nôtres » fait référence aux « délires » des circassiens. C'est à ces derniers que Sébastien s'identifie ici.

Sébastien : oui, mais ça c'est l'avantage d'avoir été toute sa jeunesse à Vaulx. OK. Tu n'as aucun avenir, mais au moins tu comprends leur langue. »

Sébastien (habitant de Vaulx-en-Velin) et Sophie (interne), T^{ale}L, circassiens, lycéens
Doisneau

Cet extrait d'entretien permet de saisir l'altérité vécue par cette jeune fille lors de son entrée au lycée. Les différences de langage, d'humour, de façon de penser, etc. sont réunies par la jeune fille, mais également par la majeure partie des jeunes rencontrés dans les deux établissements sous les termes « mentalité » et « délire ». Les termes « délire » et « mentalité » sur lesquels nous reviendrons, ont été mobilisés par les adolescents pour faire référence aux circassiens et dans une moindre mesure aux footeuses. À travers cette expression, c'est la distance entre le « nous » désignant les lycéens vaudais, groupes aussi indistincts qu'hétérogène, et le « eux » désignant les circassiens ou les footeuses, qui est mise en exergue. L'échange qui suit entre deux lycéennes est un exemple de la manière dont les circassiens et les footeuses sont évoqués et mis à distance.

« Et du coup vous les connaissez comment ? Vous les avez rencontrés comment ?

[À propos des circassiens]

Loubna : Par des amis qui les connaissaient déjà d'avant.

Maïssa : Moi, il y a une fille, par contre, elle m'a dit, elle est dans leur classe, mais... ce n'est pas les mêmes délires parce qu'on vient... eux ils viennent plus... ils viennent de toute la France en fait. Ils viennent des campagnes, et tout.

Loubna : Il y a de Vaise¹²⁹ enfin de toute la France.

Maïssa : Ouais. Et comme nous, on ne vient pas du même endroit, il y a une fille qui m'a dit : ce n'est pas les mêmes... et elle est dans leur classe. Et elle m'a dit : elle n'aime pas la classe parce que ce n'est pas trop les mêmes délires qu'elle. Ils ne rigolent pas comme elle.

Loubna : Et ils sont à fond dans leur passion. Ils parlent cirque. Ils mangent cirque.

Ce n'est pas les mêmes délires ? Même les footballeuses ?

Loubna : Ouais.

Maïssa : Trop de foot, on nous a dit.

¹²⁹ Vaise est un quartier de la ville de Lyon.

Loubna : L'autre fois, on était en perm avec elles, enfin elles étaient en perm. Nous, on était à côté. Et elles parlaient de la coupe du monde. Elles ne parlaient que du foot, du foot.

Maïssa : Bon après les gens de leur classe, ils nous ont aussi dit. Il nous a dit : « elles parlent trop de foot. Trop de foot, tue le foot. »

Loubna : Pourtant lui, il aime le foot, mais... »

Loubna et Maïssa, 2nd, lycée Doisneau, habitantes de Vaulx-en-Velin (quartier la Thibaudière et centre-ville)

Les circassiens sont rarement évoqués en tant qu'individus par les lycéens vaudais. Il en est de même pour les foteuses. Il arrive parfois que des filières, voir les classes, soient érigées en groupes spécifiques et caractérisée par ce biais, par exemple en attribuant un type d'humour particulier aux lycéens en filière STIDD. Cependant, dans la majorité des cas, lors des entretiens, les autres lycéens sont désignés individuellement, souvent par leur prénom. C'est le fait d'être lycéen à Doisneau qui constituera le facteur d'identité sociale. De manière très schématique, dans les représentations des lycéens, notamment des lycéens vaudais, les lycéens de Doisneau constituent le groupe de référence au sein duquel se distinguent les foteuses et les circassiens.

Ainsi, lors des entretiens, la mise à distance est apparue comme particulièrement forte avec les foteuses et plus encore avec les circassiens. Ceci ne signifie pas que l'expérience de l'altérité ne se fasse pas entre deux lycéens vaudais par exemple, cependant, cette altérité porte sur des différences intrinsèques aux personnalités respectives des lycéens. Dans le cas des circassiens et des foteuses, l'expérience de l'altérité se fait à travers le filtre de l'identité du groupe.

2.2. Les options rares révélatrices d'altérité sociale

Nous nous proposons à présent d'analyser au regard de l'hypothèse du contact, comment la coprésence des élèves au sein du lycée permet ou non de dépasser les préjugés qui s'établissent entre circassiens, foteuses et les autres lycéens vaudais rencontrés. L'altérité qui se dégage de la présence de ces groupes au sein de l'établissement prend des formes variées, probablement différentes pour chaque lycéen, cependant il est possible de repérer schématiquement trois manières qu'ont les lycéens de se comporter vis-à-vis de la distance socio-culturelle qu'ils perçoivent.

Le lycée constitue ici le cadre de ces rapports intergroupes. Une condition est réellement remplie a priori pour que la coprésence puisse engendrer des contacts tels que les définit la psychologie sociale (Kelly & al., 2015). En effet, les élèves ont des statuts égaux. Par ailleurs, tous sont là pour décrocher leur baccalauréat. Toutefois, ce but commun ne nécessite pas une coopération entre les groupes pour être atteint. Enfin, si la coprésence est soutenue par l'institution, il ne semble pas que les contacts soient explicitement encouragés.

2.2.1. Un gradient d'altérité exprimé à travers la différence de délires : de l'interconnaissance au rejet

2.2.1.1. Une coprésence passive

Le premier cas de figure que nous allons prendre en considération est celui où des lycéens vaudais et des footieuses se côtoient dans la même classe. Les adolescents passent alors la majeure partie de leur journée dans les mêmes salles de classe. Nous avons eu l'occasion d'observer ce cas de figure lors d'une séance de travaux pratiques de biologie (TP). Les trois footieuses présentent dans la classe (en effectif réduit¹³⁰) étaient assises côte à côte. Les élèves étaient encouragés à échanger afin de réaliser les travaux qui leur étaient demandés par le professeur. Dans ce cas de figure, deux des quatre conditions identifiées par Gordon Allport comme favorisant un contact positif intergroupe sont réunies : les membres des deux groupes ont un statut égal et ils doivent atteindre un objectif commun, la réalisation de l'exercice demandé. Une troisième condition est partiellement remplie : le contact entre les footieuses et les autres lycéens est soutenu par l'institution puisque les adolescents sont dans la même classe, sans toutefois être particulièrement encouragé par le professeur puisque ce dernier ne demande pas expressément aux footieuses de travailler avec les autres lycéens et inversement. Enfin, la quatrième condition d'Allport n'est pas réunie ici puisque la coopération entre les groupes n'est pas nécessaire à l'atteinte de l'objectif (Allport, 1979).

L'observation de ce TP ne laissera voir aucun échange entre les footieuses et les autres lycéens. Les échanges se mettent en place en fonction des affinités. La majeure partie du temps, les élèves échangeront avec leur voisin afin de progresser dans la réalisation du TP. Les footieuses échangeront entre elles et répondront à peine aux sollicitations d'une lycéenne (non footieuse) qui leur demandera de l'aide¹³¹. Ce premier cas de figure, observé le plus fréquemment parmi les lycéens vaudais, est caractérisé par ce que l'on nommera une « coprésence passive ». Différents groupes sont mis dans une situation de coprésence plus forte que la simple fréquentation du même lycée. C'est notamment le cas dans les classes où il y a des circassiens ou des footieuses. Cependant, la coprésence quotidienne entre

¹³⁰ Lors des travaux pratiques, les classes sont dédoublées.

¹³¹ Il ne s'agit pas pour autant de dire que les footieuses refusent tout échange avec les autres adolescents de leur classe, il s'agit ici d'une observation ponctuelle qui ne peut être généralisée.

footeuses (pour prendre cet exemple) et les lycéens vaudais ne favorise que très peu l'approfondissement des liens sociaux entre les jeunes. Ils se côtoient, se parlent à l'occasion, mais ne lient pas réellement de liens d'amitié.

« Et avant de venir, tu avais entendu parler de l'option cirque, et du pôle foot ?

Non, pas l'option cirque, mais le pôle, oui.

Et quand on t'en avait dit quoi ?

On m'en avait dit en fait qu'il y avait un internat pour le pôle.

D'accord.

Donc voilà.

Il y en a dans ta classe ?

Ouais il y en a quatre.

Et ça se passe bien avec elles ?

Pff ça se passe bien, oui. Après ce n'est pas mes amies. Enfin c'est mes amies, ils sont dans ma classe, mais voilà. En fait elles sont plus entre elles.

D'accord. Même dans la journée quand vous êtes en cours, et tout ?

Ouais. Elles sont plus entre elles. Et nous, le reste du groupe.

D'accord. Et le reste du groupe, il y a des groupes différents aussi ? Ou vous êtes tous...

Non le reste de la classe, c'est à peu près tous soudés. »

Samia¹³², 1^{ère}S, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (Vaulx Village)

L'expression de « coprésence passive » que nous choisissons d'employer ici recouvre l'idée que ces interactions faibles ou inexistantes se font sans réelles tensions, chacun évoluant de son côté, et les réseaux d'amitiés se recoupent peu. L'hypothèse peut être faite ici que les divergences des centres d'intérêt et des modes de vie ne stimulent pas l'émergence de liens entre les lycéens de groupes socio-culturels différents et encore moins de contacts qui permettraient de dépasser les préjugés des uns et des autres. Et ce, malgré un contexte favorable à l'émergence de liens sociaux amicaux qu'est celui de la coprésence quotidienne en classe. Il est à noter que certains professeurs mettent en place des procédés pédagogiques qui contraignent les lycéens de différents groupes, par exemple les circassiens et les Vaudais de leur classe, à travailler ensemble. Dans le cas observé, le professeur a choisi

¹³² Samia a participé au TP précédemment évoqué

lui-même la composition de groupes de quatre ou cinq élèves en prenant soin de mélanger circassiens et Vaudais au sein des mêmes groupes. L'exercice demandé aux élèves nécessitait des échanges au sein du groupe de travail et une réelle coopération (chaque élève devait lire un texte et le résumer aux autres afin que le groupe puisse faire une synthèse globale). Dans ce cas de figure, les circassiens et les Vaudais travaillaient ensemble afin de répondre à la demande du professeur. Toutefois, cette observation n'a pas pu être suivie d'échanges avec les élèves pour tenter de dégager les représentations mutuelles et en savoir plus sur les relations amicales entre les lycéens¹³³.

2.2.1.2. La simple coprésence dépassée par l'isolement

Un deuxième cas de figure a été rencontré à travers les entretiens. La distance entre les groupes socio-culturels du lycée a parfois été dépassée suite à des événements ponctuels et inhérents à l'adolescence : l'émergence de tension au sein du groupe de pairs. En effet, il a été relaté par la circassienne investie dans l'enquête de terrain, Sophie, que la nécessité de se détourner, au moins temporairement, de ses amis circassiens a été l'occasion de se rapprocher d'autres lycéens, non circassiens. Selon la jeune fille toujours, le fait d'être la seule circassienne lors de ses cours d'allemand a été favorable à l'émergence de nouvelles amitiés. Ces deux éléments cumulés ont été ainsi des facteurs déclenchants favorisant le dépassement de la simple coprésence. Nous n'avons pas d'information sur la manière dont se déroulent les cours évoqués par la jeune fille. De fait, il n'est pas possible de savoir quelles conditions définies par Allport comme nécessaire aux rapports positifs intergroupes, ont été réunies dans ce cas de figure (Allport, 1979).

« Et du coup c'est quoi les moments où c'est plus facile d'apprendre à les connaître justement ?

Sophie : Quand on est seul. Et du coup on n'a personne avec qui aller. Déjà moi j'ai appris à les connaître parce que je suis la seule circassienne en allemand. Du coup j'étais toute seule dans la classe. Et du coup, je suis allée avec les autres germanistes. Et du coup, en cours forcément quand... même en seconde... à partir de la seconde, je restais quelquefois avec les autres germanistes. Et puis, les circassiennes me disaient : « ah, mais ils sont différents ». Je faisais : « mais non, je m'entends bien avec eux. Et ils sont sympas ».

Et elles disaient « ils sont différents », c'est-à-dire ?

¹³³ Cette observation a été faite l'année suivant la phase d'enquête de terrain, la classe observée ne comprenait donc pas d'adolescents ayant participé à l'enquête. Cette observation a été réalisée dans le cadre d'une séance préparatoire à une conférence « Tous égaux ! Être " jeune de quartiers populaires " aujourd'hui ».

Sophie : Elles les critiquaient pour plein de trucs genre... moi, j'aime bien lire les mangas. Et eux lisent les mangas, et du coup elles m'ont prêtés, et tout. Mais pourquoi tu lis les mangas, et tout ? Du coup, c'était genre... mais vraiment des trucs tellement bêtes que tu te dis : mais comment elles peuvent penser à ça ?

Sébastien : on dirait à la limite une différence de culture.

Sophie : Ouais c'est ça.

Sébastien : tu habites dans un autre pays. Et tu n'es même pas à 30 bornes du même endroit, mais les gens sont vraiment différents.

Sophie : Et du coup... Elles¹³⁴ critiquent même... elles veulent absolument trouver un truc pour chaque personne. En fait, en gros, c'est ça. Et du coup, elles essayaient de trouver un truc, bah oui pour chaque personne. Et elles me saoulent. Je ne sais pas pourquoi, mais elles me saoulent. Je m'en fiche. Et du coup moi... Ça m'a saoulé ça.»

Sébastien (habitant de Vaulx-en-Velin) et Sophie (interne), T^{ale}L, circassiens, lycéens
Doisneau

Ce passage d'un groupe à l'autre ne semble pas se faire sans tension puisqu'il peut être perçu comme une forme de trahison par le groupe de pairs dont Sophie s'est détachée. En effet, à plusieurs reprises Sébastien et Sophie ont évoqué, sans souhaiter expliciter, d'importantes tensions entre Sophie et d'autres circassiennes. Les jeunes filles étaient restées plusieurs mois sans s'adresser la parole. Il n'a toutefois pas été possible de connaître l'origine de ces tensions, ni si les rapports entre Sophie et les lycéens vaudais en était la source ou un facteur aggravant.

Enfin, si dans ce cas, des événements particuliers ont permis à la lycéenne circassienne d'élargir son réseau social amical, la coprésence quotidienne engendre probablement l'émergence de liens intergroupes plus fréquents que ne le laisse apparaître l'enquête. En effet, à l'adolescence, le groupe de pair étant central, les autres relations, les amis moins proches sont moins spontanément évoqués. Par ailleurs, les cas que nous évoquons ici ne concernent qu'un nombre très limité de lycéens. Certes, les observations effectuées pendant les récréations et les heures de permanence semblent indiquer que les groupes de pairs des lycéens et des circassiens sont essentiellement constitués d'adolescents du même groupe socio-culturel, toutefois ces observations restent partielles.

¹³⁴ Sophie parle ici des circassiennes

2.2.1.3. Un rejet total

Le dernier cas de figure observé est sans doute le plus révélateur de l'importance de l'altérité qui peut être vécue par certains lycéens. Les adolescents dont il est question ici sont scolarisés en filière STIDD, dans laquelle les circassiens et les footeuses ne sont pas présents. Le seul cadre qui pourrait favoriser les contacts entre Anis, Elmas et les circassiens (ou les footeuses) est les espaces communs du lycée, cela ne semble pas suffisant pour dépasser les préjugés.

« Elmas : Moi je compte avoir un gros salaire. Moi j'ai besoin de personne. Je ne vais pas à l'école pour gratter le salaire de quelqu'un d'autre. »¹³⁵

Anis : T'as le droit. Mais... C'est un peu bête de ta part, mais... t'as le droit.

Elmas : C'est comme si que je te disais que tu grattais les footballeuses¹³⁶ ici. Bon elles servent à rien et bon...

Elles ne servent à rien c'est-à-dire ?

Elmas : Elles sont à l'écart. Et puis c'est : on fait du foot. On est à l'OL¹³⁷.

Anis : Ouais elles traînent ensemble.

C'est vrai elles sont vraiment comme ça ?

Elmas : Certaines. Moi, je les avais en seconde¹³⁸, et elles étaient comme ça quand même.

Anis : Elles restent tout le temps entre elles.

Elmas : Toujours entre-elle. Elles ne parlent à personne.

Anis : Ça ne sert à rien de suivre des filles comme ça.

Elmas : voilà.

[...]

Et pourquoi elles restent entre-elle ?

Elmas : Je sais pas.

¹³⁵ Anis évoquait précédemment l'opportunité que représenterait pour Elmas le fait de se marier avec quelqu'un qui a des moyens financiers importants. Elmas rétorque ici qu'elle préfère avoir un bon salaire et assurer elle-même ses besoins plutôt que de compter sur les revenus d'une autre personne.

¹³⁶ Dans ce sens, « gratter quelqu'un » signifie tirer profit de quelqu'un.

¹³⁷ Olympique lyonnais

¹³⁸ En classe de seconde, les lycéens n'ont pas encore choisi leur filière, ils sont donc mélangés dans les classes. Dans le cas d'Elmas, sa classe de seconde comptait quelques footeuses.

Anis : Elles ne sont pas dans les mêmes délires tout simplement.

D'accord. Et ceux qui font du cirque. Il y a l'option cirque aussi.

Anis : ah eux c'est ...

Ils sont comment eux ?

Anis : C'est pas nous... En fait c'est pas eux qui servent pas... qui restent pas avec nous, c'est nous, on ne les laisse pas rester avec nous. Arrachez-vous de là. C'est... Bon. Bah c'est bon. Franchement ils sont gentils.

Elmas : Elles sont gentilles. Ouais.

Elmas : Oui ils sont gentils, mais je pourrais pas rester avec des gens comme ça moi.

Elmas : Parce qu'en fait ils sont dans un autre monde. Ils sont dans un monde d'artistes...

Anis : Ah je ne suis pas raciste. Je ne suis pas raciste. Je m'en fous du physique...

Elmas : Ils s'assoient par terre à la récré. Ils font du monocycle pendant la récré. On comprend rien.

Anis : Mais il y a des... Il y a des limites quand même.

C'est quoi les limites ?

Anis : Par exemple le physique moi je m'en fous. Il peut être gros, moche. La preuve. C'était une petite vanne. Mais par exemple si tu arrives avec un truc rasé, ou un truc comme ça, personnellement j'aurais pas envie qu'on me voit avec toi. C'est légitime, je pense.

[...]

Et du coup ça, c'est général un peu ? Vous les mettez un peu de côté, on va dire.

Anis : Oui... Bah ouais c'est naturel. C'est instinctif. C'est un réflexe. »

Anis et Elmas, TSITDD, lycée Doisneau, habitants de Vaulx-en-Velin (Vaulx La Soie et Mas du Taureau)

Cet entretien a été mené sur un ton bon enfant, avec une grande place laissée à l'humour. Cependant, le vocabulaire mobilisé est directement issu du champ lexical du racisme. Sur cette partie de l'entretien, le volume sonore augmente, Anis répond de manière très spontanée, toujours sur un ton amusé, mais avec une sincérité apparente non négligeable. Comme nous l'avons évoqué précédemment, ce lycéen était déjà scolarisé à Doisneau lorsque l'option Arts du Cirque a été mise en place. Cet aspect, et l'effet de surprise qui semble y être lié, ont sans doute joué un rôle dans la forte distance qui est évoquée par Anis

et Elmas. Deux univers se rencontrent, il ne s'agit pas ici d'une simple divergence de centres d'intérêt. Le rejet apparaît inéluctable, non pas parce que les personnalités des individus de chacun des groupes sont fondamentalement incompatibles, mais parce que l'univers socio-culturel du groupe des circassiens, ici perçu par Anis, est trop différent de son propre univers.

Il est intéressant de constater qu'ici, la mise à distance peine à être justifiée. Si la tenue vestimentaire est évoquée à la fin de l'extrait, cet aspect a été écarté en amont. La réaction des deux lycéens, et la virulence de celle-ci, nous amène à la considérer à travers le cadre théorique développé autour de la thématique de la stigmatisation, de la discrimination et du racisme. Appartenant à la même communauté, celle des lycéens de Doisneau, les circassiens deviennent « autres » dans la mesure où la différence perçue engendre une forte distance sociale et une exclusion non négociable du groupe de pairs. Les termes employés par Anis : « *je ne suis pas raciste mais...* », typiques de la déniégation, montrent l'importance d'un rejet qui s'apparente à une forme de racisme.

Par ailleurs, les footeuses et les circassiens n'entraînent pas le même rejet de la part d'Anis et Elmas. Les contacts avec les footeuses pourraient être acceptés par Anis et Elmas. La manière dont ils évoquent les footeuses peut laisser penser que les deux adolescents regrettent la fermeture de jeunes sportives, en effet, le seul reproche qui leur est fait est de rester entre elles. Dans le cas des circassiens, c'est différent, ce sont Anis et Elmas qui ne veulent pas avoir le moindre contact avec eux : « c'est naturel. C'est instinctif. C'est un réflexe. ».

Seul Anis et Elmas exprimeront aussi violemment un rejet des circassiens, en effet, les autres adolescents rencontrés se contenteront souvent de dire que les circassiens « n'ont pas le même délire » qu'eux.

Ainsi, la manière dont se constitue ici l'altérité n'est pas sans rappeler la forme de sociabilité proposée par Simmel à travers la figure de l'étranger (Simmel, 2009 [1979]) En effet, si l'on stipule que l'une des caractéristiques du groupe des lycéens de Doisneau est l'identité vaudaise, les circassiens constituent autant de figures de l'étranger car ils partagent le fait d'être lycéen à Doisneau (caractéristique générale du groupe) sans pour autant être vaudais (ce qui diffère du groupe). À travers le fait d'être vaudais, c'est un ensemble d'éléments culturels qui diffère.

Avant de poursuivre, il paraît important de caractériser la notion de « délire ». Cette expression est commune à tous les jeunes rencontrés, aussi bien les lycéens vaudais de Doisneau que les circassiens, les footeuses, mais aussi les lycéens de Récamier.

2.2.2. Le délire : la dimension culturelle des styles de vie

Au cours des entretiens, les éléments de discours où les lycéens semblaient identifier un groupe ou des individus différents étaient directement questionnés. Formuler la différence et la caractériser est souvent apparu comme un exercice difficile pour les lycéens de Doisneau. Une expression générique a été utilisée par la majorité des lycéens : « ce n'est pas le même délire » fût l'argument le plus souvent mis en avant, faisant entièrement sens pour les lycéens. L'idée de « délire », expression relevant de l'argot adolescent, recouvre des aspects divers dont la caractérisation passe par une succession d'exemples thématiques.

Le terme « délire », dont « mentalité » est souvent utilisé comme synonyme, fait référence à différentes dimensions : il désigne à la fois le style vestimentaire, la manière de parler, de penser, l'humour, les formes de liens sociaux (être plus ou moins solidaire), la manière de gérer les conflits, le rapport à la sexualité, les loisirs ou encore la manière de s'amuser et de faire la fête. Ce terme et les dimensions qu'il recouvre constituent donc le cœur de la mise en altérité.

Ce terme est mobilisé de manière similaire par les lycéens pour expliquer la différence qu'ils perçoivent d'une part, entre eux et les circassiens (et parfois les footeuses), et d'autres part, entre eux et les « froms ». Les « froms » sont perçus comme différents parce que leurs ressources financières, leur éducation, leur environnement urbain engendrent un « délire » différents. Les circassiens sont différents parce que leur style vestimentaire, leurs centres d'intérêts les font vivre dans une autre « délire ». La mise à distance s'effectue de la même manière dans les deux cas, mais les caractéristiques associées au groupe mis à distance diffèrent. Quand les lycéens parlent des « froms », ils les décrivent comme des « bourgeois », des « blancs » du centre-ville de Lyon. Pour décrire les circassiens, c'est le fait qu'ils fassent du cirque et dans une moindre mesure qu'ils ne soient pas vaudais¹³⁹ qui est déterminant. Les lycéens n'ont donné aucun élément sur le milieu d'origine des circassiens. Sans doute, les tenues vestimentaires des circassiens font que les lycéens de Vaulx-en-Velin ne les associent pas aux « bourgeois » de Lyon. Et d'ailleurs, peu viennent de Lyon puisqu'ils sont internes pour la plupart d'entre eux. Enfin, aucun processus d'ethnisation n'a été observé dans les discours. Les expériences vécues au sein du lycée diffèrent des expériences de l'altérité vécues en dehors de celui-ci et ne semblent pas être mises en regard par les lycéens.

Cette idée de « délire » est également évoquée par les lycéens de l'établissement Juliette Récamier rencontrés. Au sein de cet établissement lyonnais, il n'est pas apparu de groupe spécifique engendrant une mise en altérité importante. Toutefois, certains lycéens ont évoqué, de manière plus diffuse, l'existence de styles de vie différents, ce qui pouvait limiter l'établissement de liens amicaux.

¹³⁹ Dans une moindre mesure car cela a été moins mis en avant et quelques circassiens sont vaudais.

« Non, enfin je lui en avais parlé et tout, mais elle avait dit que si la proviseure, genre elle ne voulait pas, elle pourrait lui parler. Et du coup, ça c'est fait et j'étais en seconde 3, maintenant je suis en seconde 6 et franchement c'est cool.

D'accord, tu t'es fait des nouveaux amis depuis ?

Ca dépend, parce qu'en fait, mes potes, c'est pas trop trop mon délire ici.

C'est-à-dire, qu'est-ce que tu entends par délire ?

Enfin, je m'entends bien avec les personnes, mais genre, il doit y en avoir deux que je vois en dehors.

OK, et délire c'est quoi ?

Délire...je sais pas, on va dire c'est ...eux aussi, ils viennent d'autres établissements, ce n'est pas trop la même chose.

Et c'est quoi les différences ? Ils viennent d'où et c'est quoi les différences ?

Je sais pas, j'avais l'impression de faire un bon en quatrième. Parce qu'ils étaient un peu....enfin on va dire c'était pas trop la même chose, nous on n'était pas trop pareil en troisième mais ça va sinon.

Concrètement tu as des exemples de choses qui te font dire ça ?

Ils sortent jamais, mais après, ils habitent tous loin, genre ils prennent des trains et tout. Je sais pas, ils sont renfermés, genre ils étaient un peu radins et tout...enfin c'était bizarre, nous c'était pas trop comme ça au collège, mais du coup ça va, on s'y fait, on s'habitue on va dire.

Et maintenant ...?

Maintenant ça va, genre tout le monde se connaît, tout le monde voit, même moi je change, eux ils changent aussi selon les personnes donc ça va. »

Hamid, 2nd, lycée Récamier, habitant de Lyon (Perrache)

Il apparaît, d'après ce lycéen en classe de seconde, que les établissements d'origine, et au-delà, les origines urbaines ont une influence sur les manières d'être des adolescents et leurs habitudes. Cette différence de « délire » a été évoquée par des jeunes habitants en centre-ville de Lyon, à l'instar de Hamid, ou des jeunes habitants des communes périphériques (notamment Feyzin). Toutefois, la distance n'est pas aussi importante que celle perçue par les lycéens de Vaulx-en-Velin à propos des circassiens par exemple. Surtout, cette différence est dépassée au fur et à mesure que les réseaux amicaux s'élargissent.

L'idée de « délire » n'est pas nouvelle, elle a déjà été mentionnée dans différents travaux sur les jeunes de ces quartiers. Parmi d'autres, citons l'ouvrage de Stéphane Beaud et Younes

Amrani où ce « jeune de cité » rapporte que la manière de faire la fête constitue une « des principales coupures qui existent avec les autres » (Beaud & Amrani, 2005 :113). Dans la même optique, Fabien Truong évoquera la « fracture sociale » que peuvent constituer les différentes manières de faire la fête, notamment entre les jeunes issus des quartiers populaires périphériques et les jeunes de centre-ville (Truong, 2015).

Toutefois, si les différences de « délire » fondent la mise en altérité de certains autres groupes sociaux, il s'agit ici d'une tendance générale qui n'est pas effective pour tous les lycéens. En effet, cela a été montré précédemment, les mises en altérité se font selon des degrés variés. Par ailleurs, si l'identité vaudoise semble constituer un paramètre important, elle ne conditionne pas tous les adolescents de la même manière.

Les propos de l'adolescente circassienne précédemment cités amènent à la question des rapports de genre au sein du lycée Doisneau. Comme nous allons le voir, un fort contrôle social est exercé sur les jeunes filles au sein de l'établissement à travers les commentaires que leurs vêtements suscitent. Les catégories genrées, femmes et hommes, sont largement intégrées et mobilisées par les adolescents dans leur identité et dans l'identification d'autrui. Cet aspect doit donc nécessairement être pris en compte dans l'expérience de l'altérité au lycée.

3.LES RAPPORTS DE GENRE : ENTRE DOMINATION MASCULINE ET DOMINATION SOCIALE

Filles et garçons se côtoient quotidiennement au sein des lycées à un âge où les rapports se recomposent avec la puberté et l'adolescence. Les études sur les « jeunes de banlieue » ont largement mis en lumière les spécificités des rapports de dominations qui s'établissent entre filles et garçons. En effet, dans ces quartiers, les rapports entre les genres apparaissent très codifiés et la réputation des uns et des autres, mais surtout des jeunes filles, est souvent en jeu¹⁴⁰ (Beaud & Amrani, 2005). L'analyse menée par Didier Lapeyronnie montre que l'expérience du racisme et de la discrimination que font les habitants de ce qu'il appelle le « ghetto » favorise un certain contrôle des femmes, de leur corps et de leurs comportements. (Lapeyronnie, 2008).

Les travaux sur les rapports sociaux de sexe portent pour beaucoup sur les performances scolaires et les carrières scolaires (Duru-Bellat, 1995 ; Duru-Bellat ; 2008 ; Dubet, 2010). Ainsi, pour Marie Duru-Bellat, ces travaux sur la question indiquent que :

« Les inégalités de carrières scolaires entre groupes sociaux sont bien plus marquées que les inégalités entre les sexes, du moins quand on se focalise sur le niveau général atteint, cela étant moins vrai eu égard aux formations plus spécialisées. Il reste néanmoins pertinent de parler d'inégalités entre les sexes, dès lors que, si les filles réussissent en moyenne mieux, elles n'accèdent pas à tous les domaines du savoir et rentabilisent moins bien leur bagage scolaire. » (Duru-Bellat, 2008 : 132)

La recension que propose Marie Duru-Bellat en 1995 des travaux de sociologie et de psychologie sociale sur les filles et les garçons à l'école montre que l'école joue un rôle dans l'établissement des identités genrées et l'intégration des rôles qui leur sont associés. Cette différenciation des élèves selon leur sexe biologique est véhiculée par les interactions entre instituteurs et élèves, par le contenu même des programmes enseignés ainsi que par les interactions entre élèves. Les contextes de scolarisation mixtes entraînent davantage l'intégration de comportements dits féminins et masculins (Duru-Bellat, 1995). Cependant, dans des travaux plus récents, la sociologue montre que la socialisation familiale et l'influence culturelle de la société ont davantage d'influence sur les enfants et les adolescents

¹⁴⁰ Cet aspect est général dans l'ensemble de la société française mais il est particulièrement accentué au sein des quartiers de grands ensembles.

dans l'intégration de ces identités et des comportements genrés. L'école valide ces représentations en ne les remettant pas en question.

« C'est donc la coexistence des jeunes des deux sexes, jouant leur rôle de sexe dans une situation dont nombre de paramètres sont connotés sexuellement (les disciplines où il faut briller par exemple), qui reproduit ici les stéréotypes moteurs de la reproduction des inégalités, d'autant plus que l'école ne s'empare pas de ces questions pour en faire un enjeu éducatif. L'école n'a, en la matière, qu'à laisser le jeu libre pour l'égalité formelle. » (Duru-Bellat, 2008 : 141)

Pour notre étude, ce n'est pas le rapport aux savoirs des jeunes filles et des jeunes garçons mais les rapports entre eux qui nous intéressent. Lors de notre enquête de terrain, cet aspect a peu été évoqué au cours des conversations. Sans doute parce que les choix méthodologiques effectués avaient pour objectif de faire émerger des catégories sans qu'elles soient amenées par l'enquêtrice. Trois aspects, que nous aborderons successivement, se dégagent à propos de l'altérité entre garçons et filles : une vision stéréotypée des catégories genrées partagée par les filles et les garçons ; le contrôle social des tenues vestimentaires des lycéennes et enfin l'invisibilité des couples au sein de l'établissement.

3.1. Une vision stéréotypée des identités de genre

Au cours de l'enquête de terrain, une exposition s'est tenue au lycée Doisneau. Nommée MIX'ITI, cette dernière¹⁴¹ avait pour ambition de sensibiliser les adolescents aux stéréotypes genrés de certains métiers et ainsi favoriser la diversité des choix d'orientation et la mixité au sein des différentes filières. L'exposition était composée de portrait d'étudiantes et d'étudiants de l'Université de Lyon I présentant leurs parcours et leurs métiers. Lors du travail de terrain, le comportement d'une classe de lycéens face à cette exposition a été observé. Il est avant tout ressorti que les jeunes étaient plus intéressés par les montants des salaires associés aux divers métiers que par le fait qu'ils soient exercés par un homme ou par une femme. Ces observations montrent que la mobilité sociale et le fait d'acquérir une situation financière confortable grâce à un bon salaire est davantage au cœur des préoccupations des élèves. Ceci est d'autant moins surprenant que ces adolescents sont

¹⁴¹ L'exposition prenait la forme de posters affichés dans le hall du lycée.

issus de milieux populaires et que les ressources financières limitées influencent particulièrement leur quotidien et leurs représentations sociales.

Par ailleurs, au cours des entretiens menés au cours cette période, cette exposition a été évoquée avec les lycéens. Le fait d'être une femme n'est pas apparu, dans les discours, comme un facteur limitant dans le choix des métiers¹⁴². Les échanges autour de l'exposition MIX'ITI ont montré que les adolescents, garçons comme filles, semblaient assez peu se préoccuper de la question des inégalités entre femmes et hommes. Quelques adolescents ont conscience de l'existence d'une certaine répartition « genrée » des professions, mais ils semblent peu intéressés par la question.

Une essentialisation des différences sexuées est certes apparue dans les discours de plusieurs jeunes filles.

« Maïssa : Moi, j'avais peur un peu avant la rentrée, j'avais peur de ne pas réussir au lycée. Après ma mère, elle m'a rassurée. Elle m'a dit : si tu as réussi au collège, le lycée, ça devrait aller. Même ma sœur elle m'avait dit : ça va. Tu arriveras la seconde. Mais moi aussi le lycée, avant je m'imaginai que ça allait être un peu comme dans les films américains, et tout ça, et en fait... »

C'est-à-dire ? Comment ?

Maïssa : Tu connais ou pas la série « Hannah Montana¹⁴³ » ?

Oui.

Maïssa : Je m'imaginai que ça allait être un peu comme ça.

D'accord.

Maïssa : J'ai été déçue sur le plan social en fait, on va dire ça.

Parce que c'est comment sur le plan social du coup ici ?

Maïssa : Déjà dans ma classe, on n'était pas très contents d'être dans cette classe. [...] Maintenant on aime bien. On a appris à se connaître, mais au début, on les trouvait trop immatures, trop dans leur... surtout les garçons, parce que les filles, on s'entend toutes très bien. Là, on s'entend tous très bien, même dans la classe, mais on trouvait qu'ils étaient trop immatures, et qu'ils rigolaient trop pour rien. Ils faisaient des trucs bizarres, mais en fait, ils sont marrants.

Loubna : Mais il faut apprendre à les connaître. C'est tout.

¹⁴² Ce qui ne veut pas dire que ce n'est pas objectivement le cas puisque ces autolimitations sont souvent la conséquence d'un processus d'incorporation des rapports de domination (Bourdieu, 1998).

¹⁴³ Cette série américaine raconte l'histoire d'une collégienne qui mène une double vie. Elle mène secrètement une carrière de pop star.

Maïssa : Ce que je n'aime pas et que dans leur côté, ils font... je ne sais pas... ils font des racailles. Ils font les bad boys dans leur côté, mais quand c'est en face des profs, ou quand c'est... ou quand il y a toute la classe, ils se taisent. Ce que je n'aime pas, c'est qu'ils font de leur côté, et que des fois ils parlent de leur côté... enfin des choses comme ça.

C'est-à-dire ? Ils font quoi de leur côté ?

Maïssa : Ils parlent dans leur côté. Il y en a deux... Il y en a une c'est une pipelette. Il y en a un, il va parler... Hakim et Slimane ils vont parler ensemble et tout. Ils vont critiquer tout le monde. Alors que c'est des garçons, je ne sais pas.

C'est différent pour les garçons et pour les filles ? Tu dis « alors c'est des garçons » ?

Maïssa : Enfin un peu plus souvent c'est les filles qui font ça, qui bavardent de leur côté, qui sont hypocrites. Alors que eux, c'est eux qui sont dans leur côté, qui ne se mélangent pas. Ouais les garçons surtout parce que d'habitude dans les classes, les garçons, ils se mélangent aux filles. Ils rigolent avec les filles, et tout.

Loubna: Nous, l'an dernier les filles et les garçons dans notre classe de troisième, on était tous...

Maïssa : Ouais, mais eux quand on arrive... jusqu'à maintenant. C'est les garçons d'un côté, les filles de l'autre. Et on ne se mélange pas.

Loubna: Mais là, ça va un peu mieux quand même. »

Loubna et Maïssa, 2nd, lycée Doisneau, habitantes de Vaulx-en-Velin (quartier la Thibaudière et centre-ville)

Les propos de ces deux jeunes filles montrent une vision stéréotypée, et relativement banale dans la société française, de traits de personnalité genrés. Les filles sont généralement reconnues comme plus bavardes que les garçons. Ainsi, le genre colore les rapports entre filles et garçons, du moins, cette caractéristique est reconnue comme une différence, non seulement physiologique, mais également sociale.

Ceci étant, il est délicat de percevoir dans quelle mesure cette différence perçue influence les relations. Par ailleurs, pour les deux lycéennes, la mixité de genre dans les relations sociales au sein du lycée est recherchée. Les amitiés dépassent largement les catégories genrées, du moins au sein du lycée¹⁴⁴, puisque les amitiés entre garçons et filles sont courantes. A titre d'exemple, lors des entretiens, le choix était laissé aux lycéens de venir accompagnés. Sur les 21 jeunes qui ont participé à l'enquête, 14 sont venus au moins une fois accompagnés lors des entretiens, et parmi eux, 8 sont venus avec au moins un ou une

¹⁴⁴ Nous verrons à propos des pratiques urbaines au sein de la commune de résidence que les fréquentations mixtes sur l'espace public sont peu tolérées.

amie du sexe opposé. Les amitiés filles garçons semblent plus se lier au gré des affinités dépendant de la personnalité que pour des questions de genre bien que le genre influence le contenu des échanges entre amis.

La même observation a été faite au lycée Récamier où deux jeunes filles ont exprimé un certain désintérêt pour ces questions.

« D'accord. OK. Sur les différences enfin garçon – fille ou homme – femme. C'est... Qu'est-ce que vous en pensez ? Comment vous le ressentez ici ? Est-ce qu'il y a des différences ?

Coline : Au lycée, je ne vois pas trop de différence. Mais après c'est vrai que dans la société, on considère les femmes un peu plus faibles que les hommes. Ça, je n'aime pas. Parce qu'on devrait être tous égaux en fait.

Anaëlle : Moi je trouve qu'au lycée, il n'y a pas de problème pour ça. Enfin on est tous égaux. Après c'est vrai que ces temps-ci, ils nous rabâchent tellement de... enfin l'égalité homme – femme et... enfin voilà. Je suis une femme. Je sais ce que c'est, etc. Je sais que, il faut qu'on soit tous égaux sur tout. Mais après c'est vrai qu'ils pensent qu'en fait en nous le rabâchant tout le temps, tout le temps, ça va finir par nous faire changer d'avis. Et moi, en fait ça me saoule plus qu'autre chose. Donc dès qu'on me dit : oui. Tu penses quoi de l'égalité homme – femme ? Bah moi, j'ai dit : mais ta gueule. Clairement. Moi, ça me saoule.

Tu n'as pas osé me le dire, à moi.

Anaëlle : Non, mais en fait ça me gonfle d'avoir tout le temps d'avoir à répéter tout le temps la même chose. Je pense qu'on sait tous. Enfin on sait tous que si on a tous le droit à une égalité, etc. Et qu'on n'a pas besoin d'en faire une polémique, etc. Enfin tout le monde en parle tout le temps, H24. Donc au bout d'un moment, c'est relou.

Ça sature. Ça vous est arrivé vous, de... De voir ou de vivre des trucs où il y avait une différence homme – femme, ou pas personnellement ?

Coline : Non.

De voir des situations.

Anaëlle : Personnellement, non.

Coline : Non. »

Coline et Anaëlle, 1^{ère}S, lycée Récamier, habitantes de Feyzin

Ainsi, les adolescents rencontrés ont conscience des inégalités femmes-hommes, qui constituent un aspect structurel de la société cependant ils n'ont pas l'impression de la subir au quotidien au sein du lycée. Pourtant, comme nous allons le voir dans le cas de Doisneau, la domination masculine¹⁴⁵ est bel et bien présente dans les rapports sociaux au sein des établissements scolaires. Il apparaît donc que les adolescents¹⁴⁶ n'en verbalisent pas les mécanismes.

De fait, l'exaspération manifestée par Anaëlle peut être expliquée de deux manières. La première hypothèse est que ces adolescentes ont intégré la domination masculine et ne perçoivent pas ce qui, dans la société qui les entoure, en est une conséquence. La seconde hypothèse qui peut être faite et qui peut justifier l'énervement évoqué par les jeunes filles est le sentiment d'impuissance. Cette deuxième hypothèse a été mobilisée par un professeur du lycée Doisneau¹⁴⁷ :

« Sur la question oui des relations hommes – femmes, donc aussi bien des filles que les garçons ont intégré une hiérarchisation des sexes. Donc j'essaye de travailler quand même, leur montrer qu'il y a des stéréotypes, que ce n'est pas partout pareil que... Voilà.

Et elle est importante cette hiérarchisation qu'ils ont en tête ?

De moins en moins. Mais c'est vrai qu'elle est encore pas mal installée. Et les filles elles-mêmes l'avaient bien intégrée. Et puis elles ont encore bien intégré. Et puis bon à la maison il y en a encore beaucoup... les frères ne foutent rien, et puis elle, elles font tout le ménage. Et je vois bien quand je commence à parler de ces choses-là, il y a des filles qui préfèrent qu'on en parle pas parce qu'en fin de compte elles savent bien que ça ne sert à rien qu'on en parle. En tout cas elles, ça ne changera rien chez elles. Voilà par exemple là j'ai mes terminales L, je vois qu'il y en a quelques-unes, ce sont de bonnes esclaves. »

Professeur au lycée Doisneau

¹⁴⁵ Il aurait été intéressant de mener une enquête approfondie afin de mettre en lumière l'établissement des relations femmes - hommes et d'étudier comment se recompose la domination masculine au sein des établissements scolaires. Mais ce travail constitue une problématique à part entière que nous ne pourrions traiter que superficiellement ici.

¹⁴⁶ Rappelons que cela n'est pas propre aux adolescents.

¹⁴⁷ Les propos de ce professeur portent sur les jeunes filles de Vaulx-en-Velin, musulmanes pour la plupart, et qui ont donc un rapport aux catégories genrées qui peut être différents d'autres adolescents. Anaëlle est également musulmane, mais cela ne suffit pas à considérer qu'elle a intégré une hiérarchisation similaire à celle des vaudais.

Au regard de la littérature sur les quartiers populaires ainsi que des pratiques urbaines que nous évoquerons ultérieurement, il apparaît que la situation des jeunes filles de Vaulx-en-Velin est différente de celle des adolescentes de Récamier. Cependant, les adolescentes vaudaises n'ont pas fait état de leur condition particulière en tant que filles au cours des entretiens. Nombre de remarques ont été faites par les professionnels du lycée comme celle précédemment citée. Selon les professionnels rencontrés, les jeunes filles sont davantage contrôlées par leur famille et leur orientation est contrainte, pour certaines d'entre elles, par leurs parents qui ne souhaitent pas les voir partir loin du domicile familial à l'issue du baccalauréat. Une plus grande implication des jeunes filles dans la sphère familiale a également été mise en avant par certains professeurs, mais cela ne nous a pas été donné à voir au cours des entretiens. On peut ici faire deux hypothèses : premièrement, toutes les jeunes filles rencontrées ne sont pas nécessairement « de bonnes esclaves » et il existe sûrement des variations entre les familles dans la manière dont les rôles familiaux sont sexués. Deuxièmement, la pression sociale exercée par la société française sur les femmes musulmanes, notamment concernant le port du voile¹⁴⁸, a probablement encouragé les jeunes filles à ne pas renforcer ce stigmate devant une enquêtrice non musulmane¹⁴⁹.

2.6. Un fort contrôle social des adolescentes

2.6.1. La jupe : un contrôle par les pairs

Les expériences les plus significatives évoquées par les lycéens de Doisneau sont celles des circassiennes et footieuses qui pour la plupart viennent d'autres environnements socio-urbains que Vaulx-en-Velin. Leur arrivée au lycée entraîne l'entrée dans un nouvel environnement socio-culturel. Pour Sophie, la prise de conscience des spécificités normatives du lycée Robert Doisneau s'est effectuée dès son arrivée à propos de la question vestimentaire. La jeune fille avait pour habitude de s'habiller avec des jupes et des chaussures à talon, tenues qui ont été réprochées au lycée Doisneau.

¹⁴⁸ La loi de 2004 sur le respect de la laïcité interdit le port de signes ou de tenue manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.

¹⁴⁹ Cette hypothèse ne doit pas laisser croire cependant à un fort investissement de toutes les adolescentes dans la religion musulmane. A Doisneau, toutes celles à qui nous avons posé la question sont musulmanes, cependant, certaines ont semblées assez détachées et la pratique de la religion se limite parfois au Ramadan.

« Et avant quand tu étais au collège tu t'habillais de la même façon au collège et chez toi ?

Sophie : Ouais.

Et ici ?

Sophie : Et ici bah en fait parce que je m'habille souvent avec des jupes et tout et des trucs comme ça et... et ici j'ai entendu souvent des personnes qui parlaient d'autres personnes, quand ils mettent des jupes, et tout, surtout à cause de leur religion. Ils disent : Il faudrait qu'elle arrête de mettre des jupes. C'est trop provocant, et tout. Et sur d'autres personnes que je ne connais pas, mais j'ai entendu qu'ils disaient ça. Et du coup je me dis : je vais éviter d'en mettre ici. J'en ai quelquefois, mais c'est très, très rare. Des talons, et des jupes, et tout, je n'en mets jamais ici. Je rentre le dimanche soir souvent habillée comme ça. Chez moi, je suis souvent habillée comme ça, mais ici presque jamais, ou jamais. »

Sébastien (habitant de Vaulx-en-Velin) et Sophie (interne), T^{ale}L, circassiens, lycéens Doisneau

Sophie a choisi de modifier sa façon de se vêtir sous la pression sociale lycéenne depuis qu'elle est à Doisneau. Ce fait relève des mécanismes de domination masculine. La jupe, vêtement « féminin », est un symbole fort et complexe de l'évolution de la condition des femmes en France. La défense du droit de porter des jupes courtes a été une façon de défendre les droits des femmes. A l'inverse, la fin de l'obligation du port de la jupe en mai 1968 a été un vecteur de la lutte féministe. Enfin, la jupe peut aussi être considérée comme un vecteur de l'aliénation féminine (Bourdieu, 1998 ; Chollet, 2012). Dans le cas de Sophie, la mauvaise réputation que lui attire le fait de porter des jupes constitue une entrave à sa liberté individuelle. La pression sociale exercée à travers le jeu de la réputation, symbolise le contrôle social qui s'exerce sur le corps des jeunes filles de l'établissement. Au cours des observations, nous n'avons vu que très peu de jeunes filles porter de jupe. Les seules qui ne portent pas de pantalon sont celles qui portent les robes traditionnelles (longue). Dans les quartiers populaires tels que Vaulx-en-Velin le port de la jupe courte est vue comme une mise en avant de la sexualisation des jeunes filles, ce qui va à l'encontre des normes dominantes. La tenue vestimentaire constitue ce qu'Isabelle Clair nomme l'« étendard de la moralité sexuelle des filles » (Clair, 2008). Pour l'auteur :

« La mauvaise réputation des filles est immanquablement liée à leur sexualité. "Avoir une mauvaise réputation" ou bien, selon le langage local, "avoir une réputation", c'est nécessairement "avoir une réputation de pute". [...] La mauvaise réputation joue un rôle de rappel à l'ordre pour l'ensemble du groupe

des filles et permet la ségrégation dudit groupe en termes de ressources vertueuses sur le marché amoureux et sexuel local. » (Clair, 2008 : 20).

Les adolescentes sont elles-mêmes les agents de l' « ordre du genre » puisque le contrôle social qu'elles exercent entre elles contribue largement à son maintien. La dépréciation des « beurettes »¹⁵⁰ qui est largement le fait des jeunes filles est à ce titre très parlante.

L'expérience de la mauvaise réputation a également été faite par les adolescentes du pôle espoir football féminin. En effet, des rumeurs ont couru sur ces dernières quant à leur homosexualité supposée, chose particulièrement mal vue dans ce type d'environnement urbain, nous y reviendrons.

2.6.2. Le voile : un contrôle par la société

Une autre forme de contrôle vestimentaire des jeunes filles est exercée au sein de Doisneau comme au sein de tous les établissements scolaires. Il s'agit de la question du voile musulman, dont l'interdiction du port au sein de l'institution scolaire est régie par la loi.

En France, les débats virulents autour du port du voile au sein des établissements scolaires publics ont positionné cette question à la croisée des dimensions religieuses, ethno-raciales et genrées. En effet, le voile est parfois considéré comme un symbole de la soumission de la femme musulmane aux hommes. Pourtant nombre de femmes revendiquent le fait de porter le voile comme un choix personnel qui est d'ordre strictement religieux. Bien que le voile ne relève pas uniquement des questions de domination masculine, il constitue une forme d'injonction faite aux femmes musulmanes françaises. Dans les cas où le port du voile est imposé par des hommes, cela peut effectivement être considéré comme une forme de domination masculine. Lorsque le port du voile est stigmatisé par la société au titre qu'il ne peut être qu'imposé par les hommes musulmans alors ce stigmate relève du racisme et du sexisme.

« La mise en évidence de la domination masculine "chez l'Autre" – le Noir, l'Arabe, l'ouvrier – participe de manière fondamentale à la construction des stéréotypes, des préjugés et des haines qui structurent l'oppression raciste – bref, à la constitution de la croyance dans l'existence même des différences de type racial ou ethnique, comme l'a démontré Nacira Guénif- Souilamas dès 2000. Ensuite, cette opération permet de relativiser, voire de rendre invisible la domination masculine « chez soi », d'occulter les éléments transversaux à tout système patriarcal. Or, avec le débat sur le voile, nous sommes témoins de la (ré)émergence de la figure de "la femme dans l'islam" – muette, victime, manipulée. Ce n'est ni un hasard ni le reflet d'une obsession particulière à la

¹⁵⁰ Nous avons abordé cet aspect dans le chapitre précédent.

France. Cette figure, profondément ancrée dans l'histoire des relations de pouvoir entre civilisations voisines et très proches, est la clé de voûte d'un double système d'oppression, des « racisé·e·s » (hommes et femmes) d'une part, et des individus renvoyés à une infériorité en raison de leur sexe (« Blanches » et « Noires » ou « Maghrébines »). La manipulation du genre aboutit donc aussi à des résultats sexistes. Il s'agit d'abord de refuser cette manipulation ; mais aussi, dans un deuxième temps, de s'interroger sur les formes de réflexions théoriques et de luttes féministes qui permettent d'éviter ce double écueil » (Benelli & al., 2006 : 8)

Au lycée Doisneau, il n'a pas été rapporté de conflit concernant directement les élèves sur cet aspect. Aux dires de la direction de l'établissement, le retrait du voile à l'entrée du lycée ne pose pas de problème. Un travail est effectué en amont par la direction auprès des jeunes filles pour expliquer le cadre législatif.

« Elles jouent bien les règles du jeu de l'enlever à un moment, quand on rentre dans le lycée. Et à partir du moment où elles jouent les règles du jeu, je ne vais pas... je ne vais pas me mêler après de ce qui se passe après la grille si j'ose dire, quelque part. On n'a pas de difficultés. Systématiquement là pour le coup c'est la proviseure adjointe parce qu'il vaut mieux que ce soit une femme. Elle les rencontre toutes au début d'année pour faire le point.

Toutes celles qui portent le voile, ou toutes les filles...

Toutes celles qui portent le voile pour leur expliquer, pourquoi effectivement dans l'enceinte du lycée ce n'est pas autorisé. Bon au-delà du fait que ce soit une loi. Pourquoi... pourquoi on ne le fait pas. Et machin. Voilà qu'elles ne sentent pas que c'est une cristallisation ou quoique ce soit. C'est... voilà. Qu'on ne fausse pas les messages. Que... enfin plein de choses comme ça etc. Et ça se passe toujours très, très bien. Ils l'entendent. Ils font ce qu'il faut. Il n'y a pas... il n'y a pas de raison. On n'a pas eu de souci toutes ces dernières années avec ça. Donc tant mieux. Oh il y a des fois, il y a des notions un peu très arbitraires de la largeur du bandeau mais... je dis : oui. Mais bandana pour les autres. Bon d'accord. Donc combien mesurent les bandanas ? Euh donc je t'autorise à... enfin bon voilà. Après bon j'allais dire là on est presque là dans le jeu donc tout ça etc. mais, le principe est là. Alors après je ne cache pas que ça crée des fois des discussions un peu... compliqué parfois. Pas cette année. L'année dernière. Et l'année d'avant ici. Au conseil d'administration, en assemblée générale avec certains profs. On trouve anormal qu'elle porte une longue robe et tout ça etc.

Autour de la robe traditionnelle du coup.

Je dis la robe... la robe, c'est le vêtement traditionnel. Ce n'est pas interdit. Je n'y peux rien. "Alors je vais venir en kilt". Et lui, il va venir avec son costume breton machin. J'ai dit : mais si vous voulez. »

Proviseur du lycée Doisneau

La robe longue dont il est question dans cet extrait d'entretien est un vêtement large qui recouvre l'intégralité du corps des femmes (excepté la tête quand le foulard a été enlevé). Ce vêtement est autorisé au sein de l'établissement puisque c'est un vêtement considéré comme traditionnel et non religieux. Quelques adolescentes portent cette tenue au sein du lycée Doisneau. Certains professeurs aimeraient voir ce vêtement interdit. Toutefois, ces demandes sont effectuées auprès de l'administration.

« Ce n'est pas... Et puis je dis : après il faut arrêter les conneries. Je veux dire, ici on se bat parce que la robe est un peu longue, machin, etc. Et j'ai dit : moi dans l'établissement où j'étais, on se battait parce que la mini-jupe était trop courte. Donc c'est bon. Maintenant il faudrait faire un règlement intérieur où on mettrait les centimètres. Ça va, je veux dire. Et l'essentiel c'est que ça reste convenable, que c'est respectueux, et que ça ne choque pas les autres. À partir du moment où tout va bien, et que c'est harmonieux. Calmons-nous. Je veux dire, calmons-nous. Maintenant si tu n'es pas content de voir des élèves qui portent ça. Tu n'es pas content. C'est tout. Mais on n'a rien à leur reprocher. Je veux dire, il y a des gens qui ne sont pas contents de voir sa tronche et puis... Et puis voilà. On ne va pas faire un règlement pour ça. Donc qu'est-ce que tu veux que je te dise ? Non moi je suis un peu sévère là-dessus, mais... Mais c'est vrai. Il y a des moments, il faut que les gens, ils apprennent. Et puis il faut... Ils oublient tous qu'enfin de ramener ça à leur petite personne, et à leurs convictions personnelles, on est éducateurs. Voilà. Et on a des choses à faire porter... Enfin à apporter en termes de valeurs, en termes de choses comme ça. Donc voilà. Basta. Je veux dire, le discours, il est clos. C'est terminé. Il y a des droits. Et puis il y a des obligations. On fait respecter les uns comme les autres. Même si tout à l'heure, j'ai dit que je m'étais assis sur le droit. »

Proviseur du lycée Doisneau

Nous n'avons pas eu l'occasion d'échanger avec les adolescentes qui portent la robe traditionnelle, il n'a donc pas été possible de savoir si elles se sentent stigmatisées par certains professeurs au sein de l'établissement. Parmi les jeunes filles rencontrées, aucune ne porte le voile. Yasmina a cependant expliqué que l'interdiction de porter le voile à l'école, qu'elle respecte, constitue pour elle une entrave à ses choix religieux.

« D'accord. Vous, vous le portez le voile, ou il y a des gens dans votre famille qui le porte, ou pas ?

Asma : Ouais.

Yamina : Enfin ma famille...

Asma : Moi, ma mère...

Yamina : Plus mes... enfin pas ma mère mais...

Asma : Mais pas le voile complet. Enfin genre... le foulard.

Et alors comment ça se passe ?

Asma : En fait au début elle le portait pas. Je sais pas. En fait je sais pas. Enfin elle me dit pas trop, mais... je pense qu'elle se sent bien. Maintenant en fait... après on passe au-dessus parce que si on fait attention à tout ce que disent les gens, on n'avance pas de toute façon. Et puis voilà.

Yamina : C'est vrai qu'après ils ont... quand elles le mettent au début, elles ont toujours peur.

C'est-à-dire ?

Yamina : De... soit d'être mal vue. Ou soit de... qu'on les rejette, parce qu'elles portent le foulard. Mais franchement je n'ai jamais entendu de... enfin il y en a dans la classe. Dans la classe qui porte le... mais enfin voilà je n'ai jamais entendu de...

Elles n'ont pas rencontré trop de difficultés ? Et par exemple le fait de ne pas pouvoir le mettre à l'école c'est quelque chose qui...

Yamina : Oui c'est quelque chose qui dérange. Parce que limite il y a beaucoup d'élèves qui aimeraient le mettre mais... moi-même j'aimerais bien le mettre, mais vu que... le fait qu'on doit l'enlever à l'école, et qu'on doit le remettre, ça ne me plaît pas donc je ne le mets pas. Mais c'est vrai que c'est un peu gênant. Et puis... ça par contre des fois, c'est vrai que ça m'énerve parce qu'ils disent que le pays, il est laïc. Mais s'il est laïc, laissez-nous pratiquer notre religion. Certes, on cache nos cheveux, mais en quoi ça vous gêne ?

Asma : Mais tous. Même s'il y a des juifs qui veulent venir avec leur kippa.

Yamina : Voilà. Nous ça ne nous dérange pas. Enfin faites votre... juste ne... Ne nous forcez pas à être juive, ou à être chrétienne. On ne vous forcera pas. Et puis chacun fait sa religion. Mais ça, c'est vrai que c'est... c'est dommage.

Asma : Mais c'est tabou un peu la religion. »

Yamina et Asma, 1èreS, lycée Doisneau, habitantes de Vaulx-en-Velin

Sans entrer dans le débat de la laïcité en milieu scolaire, l'interdiction du port du voile constitue pour ces adolescentes une injonction supplémentaire sur la manière de se vêtir. La pression sociale qui pèse sur les jeunes filles quant au port de la jupe se double de l'injonction (institué par la loi) de ne pas porter de tenues religieuses au sein de l'établissement. Ces deux injonctions ne sont certes pas du même ordre mais, dans les deux cas, elles contraignent les jeunes filles.

2.6.3. La particularité de la question des couples

Lors des entretiens avec l'équipe pédagogique, l'équipe de vie scolaire ou encore avec la direction du lycée général Doisneau, un élément récurrent est apparu. Lorsque le thème de la mixité de genre était abordé, c'est la visibilité des couples d'élèves qui a été évoquée. En effet, peu de couples d'élèves s'affichent au lycée. Il a récemment été observé que leur visibilité a augmenté.

« Quand on parlait d'évolution, parce que par exemple, cette année, on voit des couples garçons/filles qui se tiennent la main, qui s'embrassent et c'est une vraie nouveauté pour le lycée. On n'avait jamais vu ça auparavant. Certainement il y avait des couples, mais ils se cachaient ou je ne sais pas. Donc ça change un peu les relations. »

Extrait d'entretien avec la conseillère principale d'éducation du lycée Doisneau

Ceci est avant tout perçu avec un certain amusement par les professionnels du milieu scolaire. Ce phénomène est à relier à l'environnement socio-culturel. Un des assistants pédagogiques de l'établissement précise que cette invisibilité des relations amoureuses est spécifique au lycée Doisneau. Son point de vue est d'autant plus intéressant que celui-ci est encore en formation. Il a effectué des stages dans différents établissements ce qui lui permet donc de comparer les établissements.

Les lycéens ont peu évoqué cette question. Cependant, l'usage péjoratif de « beurette¹⁵¹ » pour désigner certaines jeunes filles est assez éloquent quant aux points de vue de certains lycéens sur les relations amoureuses entre garçons et filles. Un échange avec les adolescentes du centre social permet de comprendre cette invisibilisation.

¹⁵¹ Un équivalent de la « racaille » au masculin, nous reviendront plus en détail sur cette figure dans la suite du propos

« Les « grands » comme vous dites, ils ont quel âge ?

Dabia : 19-20 ans ?

Maelyss : Plus de 18

Qu'est-ce que ça fait s'ils vous voient du coup ?

Maelyss : Ils vont le dire à nos cousins, nos frères « j'ai vu ta sœur avec un pelo¹⁵² »

Ça fait des histoires ?

Maelyss : Ouais, les hommes ici, ils parlent plus que les femmes, oh c'est grave ! D'habitude c'est les femmes qui commèrent, ici c'est les hommes qui font les commères toute la journée.

C'est ça en fait, s'ils vous voient, ils vont inventer des histoires sur votre vie ?

Maelyss : Moi je m'en fous, mon frère il a confiance en moi, il sait que je traîne avec des gars des fois, il sait qui c'est.

Si les gens pensent que vous sortez avec un gars, mais plus qu'amis, c'est super mal vu c'est ça ?

Maelyss : c'est pas mal vu mais ...

Dabia : Non mais arrête ! Tu sais pourquoi ? Parce qu'à l'heure d'aujourd'hui, les garçons, quand ils rencontrent une meuf, ils vont s'en servir pour autre chose !

Maelyss : Parce que en fait, ils ont cette mentalité de s'amuser, ils n'ont pas envie de se prendre la tête de blabla donc à la fin, il y a beaucoup de ...en gros, ils trompent, ils dérapent, et à la fin c'est mal vu.

Dabia : Mais non tu dis n'importe quoi !

Maelyss : C'est ça ouaich !

Dabia : Mais n'importe quoi, le pelo il sort avec toi, tu crois qu'il va vouloir faire quoi avec des bisous et des câlins ?

Maelyss : Bah c'est ça !

Dabia : Bah voilà !

Maelyss : Et à la fin, il va en avoir marre et va te tromper et c'est mal vu !

¹⁵² « Pelo » signifie garçon.

Nohra : Ça sert à rien de se mettre en couple, vous ne vous mettez pas en couple et vous restez bien et voilà ! »

Visite de Vaulx-en-Velin avec Maelyss, Dabia, Nohra, lycéennes à Doisneau

La réserve affichée par des jeunes filles pour éviter tout risque de rumeur à leur propos a également été rencontrée chez des garçons. En effet, certains préfèrent se « réserver » pour la personne avec qui ils se marieront et se refusent à toute relation amoureuse au cours de leur adolescence. Ce choix est justifié comme étant lié à la religion musulmane.

Si la visibilité des couples augmente légèrement au sein du lycée, il faut noter que cela concerne uniquement les couples hétérosexuels. En effet, l'homosexualité est encore taboue dans l'établissement. Le sujet n'a pas été abordé par les lycéens mais certains professeurs ont évoqué une homophobie dans les discours. L'importance qu'elle revêt ne peut cependant pas être évaluée au travers des résultats obtenus.

« D'accord. Et il y a beaucoup d'antisémitisme ou c'est...

Des années, j'ai l'impression que j'ai en face de moi des homophobes, antisémites, sexistes. La totale. Mais en même temps ce que je vous dis, c'est caricatural parce qu'ils sont... Ce n'est pas tous comme ça, mais vous en avez certains il y a un discours... Par exemple, le discours homophobe alors c'est un des plus pratiqués. C'est un des plus assumés. Après...

Il y a des jeunes qui s'assument homosexuels ici ?

Alors ils ne s'assument pas. Non. Non. Si vous voulez qu'ils se fassent caillasser, il faudrait qu'ils s'assument. Mais non. Ils n'ont pas envie de se faire fracasser. Non, mais là vous ne pouvez pas, ce n'est pas possible à Vaulx-en-Velin. Vous vous faites lyncher. Quelqu'un qui dirait qu'il est homosexuel, il se fait, mais... Ce n'est pas la peine. Non ce n'est pas possible. Là une fois on a parlé sur l'homosexualité, et donc j'avais insisté sur le fait que leurs arguments ne tenaient pas la route. Et puis sur la question du mariage gay, je leur ai dit : mais pourquoi lutter contre des droits qui ne vous enlèvent rien ? Qui ne vous enlèvent rien. Pourquoi les hétéros vont lutter contre les droits homosexuels, alors que ça n'enlève rien aux hétéros ? C'est quoi la logique ? Et j'ai reçu un mail d'un élève qui me disait : Monsieur merci d'avoir... C'est rare, mais vous avez pu contre-argumenter. Et au nom de ma propre sexualité, donc il a fait son outing avec moi, mais sinon non je ne pense pas que les autres le savent, peut-être qu'ils le devinent, mais je ne crois pas. Ils le vivraient vraiment mal. Ils le vivraient... Non. Non. Là, sur l'homosexualité, mais ça ne passe pas. Ça ne passe pas du tout. »

Extrait d'entretien avec un professeur du lycée Doisneau

Les rapports garçons filles sont donc influencés par les profils sociaux culturels des jeunes, comme la question des relations amoureuses en témoigne. Il est cependant difficile sur la base des éléments recueillis d'aller plus loin dans l'analyse : l'expérience de l'autre, l'autre étant ici entendu en termes de genre, n'a pas été étudiée avec une épaisseur suffisante. Il serait extrêmement intéressant de mener une étude fine sur l'établissement des relations entre filles et garçons dans les lycées, et ce aux vues des différentes caractéristiques socio-culturelles des lycéens ; cependant, cette étude aurait demandé beaucoup plus de temps.

Conclusion

Les échanges avec les lycéens à propos des élèves de leur lycée laissent apparaître une catégorisation de celui qui est « l'autre » différente de celle effectuée à propos des habitants de la ville-centre. L'espace social du lycée, considéré ici comme un microcosme social, est porteur d'enjeux sociaux fondamentaux. L'école est souvent considérée comme une instance de socialisation secondaire qui permettrait notamment de favoriser la coprésence et par là, la constitution d'un collectif national. À l'échelle de l'individu, elle permettrait également d'amener les citoyens vers une plus grande ouverture à la diversité sociale. Le cas du lycée Doisneau montre l'utopie de telles attentes. Le lycée, où les origines sociales populaires et certaines origines ethno-raciales sont surreprésentées, possède des options permettant d'imposer une certaine diversité sociale. La présence des circassiens et des foteuses entraîne une altérité forte au sein de l'établissement. Pour les lycéens vaudais, les processus de catégorisation et de mise à distance des élèves qui suivent ces options ne s'effectuent pas sur les mêmes registres que pour la société dominante. Ce n'est pas la position sociale ou les origines ethno-raciales qui justifient la mise à distance, mais des différences d'appétence culturelle. Les arguments mobilisés pour justifier l'expérience de l'altérité, qu'elle soit évoquée à propos des « froms » ou des « circassiens » sont similaires. Le terme « délire » est employé dans les deux cas bien qu'il ne fasse pas référence aux mêmes dimensions. Les « délires » différents sont le fruit de modes de vie différents qui sont eux-mêmes liés aux origines sociales, immigrées, et urbaines. La distance éprouvée constitue un enjeu, et ce particulièrement lorsqu'elle constitue une barrière symbolique forte. Ainsi, l'expérience de l'altérité se recompose en milieu contraint. L'environnement scolaire ne suffit toutefois pas à dépasser l'altérité perçue, en particulier dans la mesure où la coprésence passive reste largement possible. Là encore, l'altérité se compose différemment selon le genre des adolescents. Ainsi, les enquêtes menées au sein des deux lycées montrent que l'expérience de l'altérité est plus importante au sein du lycée Doisneau où la présence de circassiens, dont l'univers est distinct de ceux des vaudais, peut constituer la mise en altérité d'un groupe particulier qui prend alors la figure simmelienne de l'étranger. Cependant, la distance ressentie diffère pour chaque jeune et est dynamique dans le temps, dans la mesure où des situations particulières de coprésence favorisent l'émergence de liens sociaux et à travers cela, la reconnaissance de l'« autre » en « alter ».

Chapitre V

DU QUARTIER AU CENTRE-VILLE : UN CONTINUUM DE PRATIQUES

Introduction

Le présent chapitre vise à caractériser les expériences urbaines des lycéens de Vaulx-en-Velin, et ce, au regard de la dimension spatiale de leurs représentations. Nous reprendrons ici la définition que le sociologue Michel Kokoreff donne de la notion de « dimension spatiale » :

« Par « dimension spatiale », on peut entendre l'articulation entre le social et le local, c'est-à-dire les modalités d'inscription sociales des jeunes dans les espaces urbains (marquage/ neutralisation des territoires, enclavement/désenclavement, mobilité/sédentarité) et la diversité de leurs situations selon les configurations locales. » (Kokoreff, 1996 : 160).

Les adolescents évoquent facilement les « sorties en ville », mais semblent, à première vue avoir un ancrage très faible au sein des espaces publics de leur ville (au sens juridique du terme). Leurs pratiques de ces espaces ne sont pas inexistantes, mais elles sont la plupart du temps motivées par une raison autre que le seul fait de passer du temps entre pairs. Ces pratiques, qu'elles se déroulent à Vaulx-en-Velin ou en dehors, sont essentielles dans le processus d'individualisation des jeunes comme le montrent Elsa Ramos et François de Singly, « *l'indépendance spatiale ouvre un espace d'autonomie au sein duquel ils vont nicher, provisoirement, une partie de leur monde personnel* » (Ramos & De Singly, 2016 :59).

Ainsi, afin de mettre en lumière les diverses pratiques des lycéens de Vaulx-en-Velin nous aborderons dans un premier temps la manière dont le lycée induit diverses pratiques urbaines, peu évoquées spontanément par les lycéens. Nous verrons ensuite comment les activités extra-scolaires leur permettent de développer d'autres pratiques.

Si les expériences urbaines à Vaulx-en-Velin sont nombreuses, celles effectuées à Lyon constituent une étape importante de l'autonomisation des adolescents et de l'élargissement socio-spatial de leurs pratiques. Les premières sorties en centre-ville constituent souvent une étape marquante dans la vie des lycéens. Elles le font sans pour autant constituer une rupture. Ainsi, nous verrons dans un second temps comment un continuum de pratiques se développe entre Vaulx-en-Velin et Lyon. Enfin, nous analyserons ce qui fait du centre-ville de Lyon un espace accessible.

1. LES LYCÉENS DANS LA VILLE : DES PRATIQUES URBAINES INDUITES PAR LE LYCÉE

Le concept de mobilité est central en sociologie urbaine et en particulier pour l'École de Chicago qui place « *l'homme doué de locomotion* » au cœur de ses préoccupations (Park, 2009 [1979]). La mobilité est définie dans le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* comme un concept englobant qui désigne l' « *ensemble des manifestations liées au mouvement des réalités sociales (hommes, objets matériels et immatériels) dans l'espace* ». (Levy & Lussault, 2003 : 622). En ce sens, elle désigne aussi bien la mobilité des biens et des personnes dans l'espace urbain (mobilité spatiale) que dans l'espace social (mobilité sociale). L'objet de cette recherche étant les pratiques urbaines des lycéens, c'est essentiellement sur la mobilité spatiale que nous focaliserons notre attention. Cette dernière est définie, au sens large, comme le mouvement de population dans l'espace physique, c'est-à-dire « *les migrations internationales et interrégionales, l'exode rural, les mouvements pendulaires, les multiples déplacements d'affaires, de loisir, de consommation, la mobilité résidentielle, le tourisme.* » (Bassand & Brulhardt, 1983). La multiplicité des réalités regroupées sous le concept de mobilité spatiale nécessite d'en distinguer différents types puisque les enjeux associés à chacune de ces mobilités spatiales sont divers. Vincent Kaufmann distingue quatre types de mobilité spatiale. Deux dimensions structurent cette typologie, un déplacement circulaire ou linéaire et le changement ou non de bassin de vie lors d'un déplacement (Kaufmann, 2000). Le système de mobilité spatiale de Kaufmann peut être résumé dans le tableau suivant :

Tableau 3. Système de mobilité spatiale (Kaufmann, 2000:20)

	Mouvement interne à un bassin de vie	Mouvement vers l'extérieur d'un bassin de vie
Mouvement cyclique	Mobilité quotidienne	Voyage
Mouvement linéaire	Mobilité résidentielle	Migration

La mobilité quotidienne désigne « *l'ensemble des déplacements de la vie quotidienne* ». Elle est au cœur de notre étude. Nous considérons, avec Kokoreff, que les enjeux de la mobilité spatiale font partie des expériences urbaines et ils seront discutés au fur et à mesure de la mise en lumière des pratiques des lycéens. Notre enquête laisse entrevoir différents types de mobilité et d'usages des espaces urbains en fonction des temporalités quotidiennes et hebdomadaires des jeunes. Lors des échanges avec les lycéens, et dans le but de leur faire détailler davantage leurs pratiques urbaines, différents moments de la journée et de la semaine ont été spécifiquement évoqués. De cette approche temporelle, quatre grands types de mobilités peuvent être évoqués :

- Les déplacements-école-domicile ;
- Les déplacements urbains pendant les heures de permanence ;
- Les pratiques relatives aux activités extra-scolaires ou pour se rendre chez des amis ;
- Les pratiques vaudaises hors temps scolaires dans les espaces publics.

À ces quatre types de mobilité, que nous allons successivement détailler, peuvent s'ajouter les pratiques urbaines effectuées dans le contexte familial, bien que ces dernières aient été moins évoquées¹⁵³. Ces différents types de pratiques font non seulement référence à des temporalités différentes mais aussi à des espaces urbains différents.

¹⁵³ Et ce, aussi bien par l'enquêtrice que par les lycéens. En effet, l'intérêt de l'enquête était davantage porté sur les pratiques hors des contraintes parentales.

Encadré 7. Des pratiques urbaines influencées par différents potentiels de mobilité

D'après Oppenchaim, le potentiel de mobilité est défini comme « *l'accessibilité à diverses activités grâce aux différents modes de transports, notamment la marche, la voiture et les transports en commun* » (Oppenchaim, 2016 : 40). La question du potentiel est intéressante à examiner en amont de l'analyse des pratiques urbaines des lycéens. En effet, les lieux de résidence, la desserte de ceux-ci et l'accès ou non à la voiture (via la famille) influencent les pratiques urbaines des adolescents.

Selon les lieux de résidence, les lycéens Vaudais peuvent rejoindre le centre-ville de Lyon en transport en commun moyennant un temps de trajet allant de 30 à 50 minutes. Depuis le lycée Doisneau, le temps de parcours jusqu'à l'Hôtel de Ville de Lyon est de 30 minutes.

Le lycée Récamier est situé dans l'hyper-centre de la ville de Lyon, lorsque les adolescents sortent entre amis après avoir été au lycée, il leur faut environ 15 minutes pour rejoindre la place Bellecour à pied. Le temps de trajet depuis leur domicile dépend du lieu de résidence. Les lycéens qui habitent dans les communes de Feyzin ou de Saint-Fons mettent environ une heure pour rejoindre le centre-ville lyonnais depuis leur domicile.

Au cours des entretiens menés, les transports en commun apparaissent comme le mode de transport le plus utilisé par les lycéens pour leurs sorties entre amis. Aucun jeune n'a rapporté être conduit en voiture par ses parents pour « sortir en ville » avec ses amis. Toutefois, la voiture peut être utilisée dans le cadre d'une sortie familiale. L'enquête effectuée sur les pratiques de mobilité des lycéens de Vaulx-en-Velin (« Enquête déplacement lycée Doisneau ») montre que 66% d'entre eux disent utiliser les transports en commun tous les jours. Par ailleurs, 73,2 % des lycéens interrogés dans le cadre de l'« enquête déplacement lycée Doisneau » disposent d'un abonnement au réseau de transports en commun de l'agglomération lyonnaise (TCL).

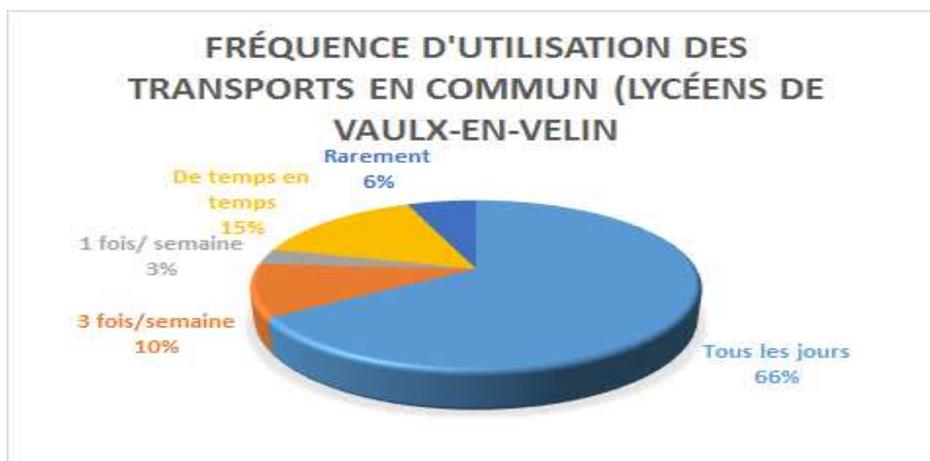


Figure 2. Fréquence d'utilisation des transports en commune d'après « Enquête déplacement lycée Doisneau » du lycée Doisneau

Les périmètres de mobilité sont variables et les expériences urbaines induites sont diverses. Il est avéré que les transports en commun permettent une expérience de l'altérité supérieure à l'utilisation de la voiture notamment (Charmes, 2006). Par ailleurs, pour Elsa Ramos et François de Singly, le processus d'individuation des adolescents, permis par leurs pratiques urbaines, « *n'implique pas nécessairement une plus grande circulation dans l'espace urbain* » (Ramos & De Singly, 2016 :60).

1.1. Des mobilités spatiales et sociales

L'emploi du temps quotidien des lycéens est structuré par leur scolarité. Les journées d'enseignement au lycée, qu'elles soient continues ou fragmentées par les heures de permanence, induisent de nombreux déplacements. Ces déplacements constituent les premières pratiques urbaines traitées ici. L'objectif de ces déplacements est de rejoindre un lieu, le lycée, ou le domicile. Ce sont donc des déplacements en partie contraints. Cependant, si les adolescents ne peuvent pas se soustraire à ces trajets, ils peuvent en choisir l'itinéraire et la durée. Surtout, ces déplacements s'effectuent en dehors du contrôle parental ou de celui de l'institution scolaire.

Les différences de localisation entre Doisneau et Récamier sont ici au cœur des différentes pratiques de mobilités observées entre les lycéens des deux établissements.

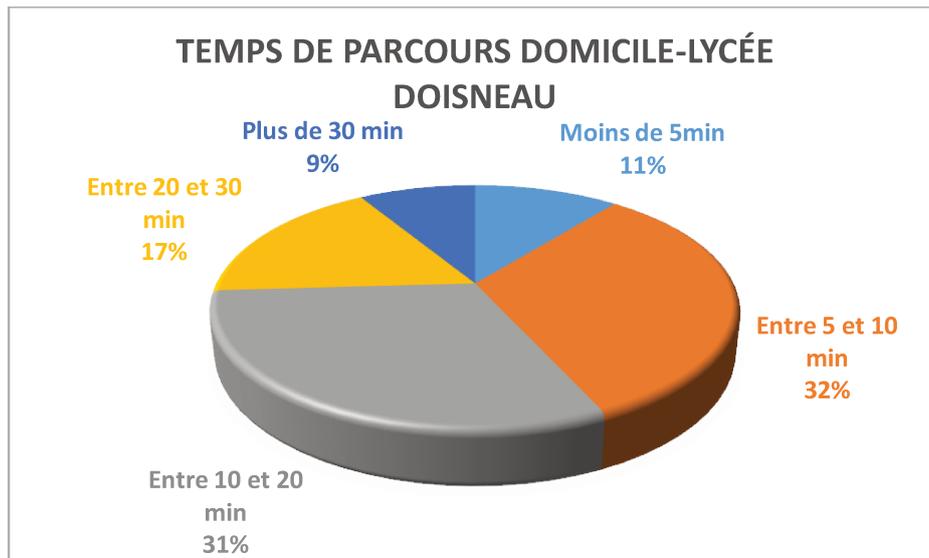


Figure 3. Temps de parcours domicile lycée Doisneau d'après « Enquête déplacement lycée Doisneau »

A Vaulx-en-Velin, hormis les internes, la majorité des lycéens habite à proximité de l'établissement, ce qui leur permet d'avoir des temps de trajet inférieurs à 20 minutes et de rentrer chez eux déjeuner le midi. A Récamier, les distances depuis le domicile sont variables et les temps de trajets varient de 10 minutes à une heure.

La localisation du lycée est également prise en compte dans le choix de l'établissement. Les adolescents de Vaulx-en-Velin qui ont été encouragés à choisir un établissement scolaire à Lyon plutôt que leur lycée de secteur ont souvent évoqué le temps de trajet pour justifier leur choix. A l'inverse, pour les lycéens de Récamier qui habitent dans les communes périphériques du sud de Lyon, la fréquentation de l'établissement a été préférée à celle de la distance au domicile.

Les déplacements domicile-lycée engendrent des expériences urbaines de différentes natures. Pour les lycéens de Doisneau, ces trajets induisent des pratiques urbaines au sein de leur commune de résidence et, dans une dimension sociologique, au sein de leur environnement social. Pour les lycéens de Récamier du sud de l'agglomération, ces déplacements induisent un changement d'environnement urbain et social. Les élèves circassiens et les jeunes filles du pôle espoir football féminin voient quant à eux leurs pratiques urbaines bouleversées lors de leur entrée au lycée Doisneau.

Pour les adolescents des communes de Feyzin et de Saint Fons scolarisés à Lyon, les premiers déplacements domicile-lycée constituent une nouvelle expérience et les amènent à développer leur capacité à se déplacer seul et à utiliser les transports en commun. Les

déplacements domicile-lycée leur permettent ainsi de se familiariser avec les déplacements vers le centre-ville lyonnais.

« Moi, je n'ai pas trop entendu parler de Juliette Récamier. Je ne savais même pas où il se situait. D'ailleurs, le premier jour de la rentrée de seconde je me suis perdue. Donc... je suis partie en direction de Bellecour. Mais sinon moi, la seule chose que j'avais entendue sur Juliette Récamier, c'est qu'il y avait de bonnes réussites au bac. Et puis c'est tout. [...]

Tu n'étais jamais venue avant ?

En fait, mon père, il m'avait amené une fois, mais en voiture. Et moi j'étais la première... la rentrée, j'étais venue en bus. Et donc je suis sortie et puis je me suis dit : mais c'est où ? Et puis j'ai demandé mon chemin en plus, à un mec. Et j'étais tellement contente... je demandais à plusieurs personnes : vous savez où est Juliette Récamier ? Non. Je ne sais pas. Et je demande à un gars. Et puis il me dit : oui c'est par là-bas. J'ai fait : merci. Tu es un amour. Je ne le connaissais pas, le mec. Mais j'étais tellement contente. Mais n'empêche, ils m'ont mis un billet de retard.»

Anaëlle, 1^{ère} S, lycée Récamier, habitante de Feyzin

1.2. Des expériences urbaines diverses au sein de Vaulx-en-Velin

L'espace urbain au sein duquel les adolescents se sentent « chez eux » et qu'ils connaissent bien peut se limiter à leur quartier de résidence. Les changements d'établissements scolaires, que ce soit lors du passage du collège au lycée où lors de changements d'établissement en cours de scolarité, permettent alors de développer la connaissance que les adolescents ont des différents quartiers. L'élargissement des pratiques peut donc également se faire au sein même de la commune de résidence par la rencontre d'amis qui habitent dans d'autres quartiers.

« D'accord. OK. Enfin, cite-moi tous les endroits que tu connais à Vaulx ? Tu connais tout Vaulx, ou tu vas plutôt qu'à quelques endroits ?

Des quartiers ?

Oui.

Je connais plus le Mas du Taureau, les Grands Bois, les Planches. Vaulx Village. Après tout ce qui est vers Vaulx Village, vers Miribel, enfin quand on prend la route. Eux Cachin. Après la Thibaud' et Verchères enfin à peu près tout. Après il y a Saint-Jean et...

Et comment tu connais ? C'est quand tu vas voir des amis ? Ou tu vas te promener comme ça ?

J'ai connu par rapport au collège parce qu'au début j'étais au collège, donc que mes amis, ils habitaient vers Vaulx-en-Velin. Enfin vers Vaulx-en-Velin, la plupart à Vaulx-en-Velin. Et après, vu que j'ai changé de collège, parce que le collège n'était plus dans le même établissement. Il était vers Jean Vilar. Donc j'ai connu Saint-Jean. Avant je ne connaissais pas. Donc j'ai connu les quartiers de Saint-Jean. J'ai connu qu'il y avait une autre partie de Vaulx-en-Velin vers Saint-Jean. Et voilà. Mais ouais c'est grâce à mes amis. »

Samia, 1èreS, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (Vaulx Village)

Vaulx-en-Velin est une commune composée de quartiers hétérogènes tant en termes de morphologie urbaine¹⁵⁴, que dans leurs dimensions sociales. La présence d'un vieux village, de grands ensembles, d'un centre commercial au sud de la ville, de deux écoles d'enseignements supérieurs (ENSAL et l'ENTPE, respectivement école d'architecture et école d'ingénieur), d'un planétarium, d'un centre culturel engendre une diversité sociale, bien que celle-ci soit très localisée et inscrite dans une temporalité quotidienne particulière. La diversité entre les quartiers de Vaulx-en-Velin est peu abordée par les adolescents mais plusieurs d'entre eux ont par exemple évoqué la présence des étudiants à l'arrêt de bus situé à proximité du lycée.

« En partant vous aviez parlé de l'école d'architecture d'à côté des étudiants, etc. est-ce que vous savez le nom des deux écoles ? Vous saviez qu'il y en avait deux écoles, celle d'architecture et l'ENTPE ?¹⁵⁵

¹⁵⁴ La ville comprend un centre ancien, des espaces pavillonnaires, des quartiers de grands ensembles et des quartiers récemment rénovés.

¹⁵⁵ Lors de la présentation de ma démarche aux lycéens, je me présentais comme étudiante de Lyon 2 sans préciser que je travaillais à l'ENTPE.

Loubna : Je croyais qu'il y avait que celle d'architecture. Parce que... je ne sais pas. Moi je voyais... Le gros bâtiment, là gris qu'on voit. Et surtout je voyais. Vu que j'habite près d'une... d'une résidence étudiante, je les voyais revenir avec des maquettes du coup... c'est pour ça.

Maïssa : Aussi il y a... c'est un campus je crois, parce qu'il y a la piscine. Il y a la salle de gym. Il y a le gymnase. Avec le collège on allait dans leur gymnase, dans le gymnase de l'ENTPE en fait et dans la piscine de l'ENTPE aussi.

Quand vous passez devant cette école, qu'est-ce que vous vous dites ?

Maïssa : Il faut être fort, très fort pour aller là-bas.

Pourquoi ?

Loubna : L'ENTPE c'est pour être architecte¹⁵⁶.

Maïssa : C'est une école nationale et tout. J'avais entendu, c'est un concours. C'est un concours dur.

Loubna : Et il y a des gens de loin, qui viennent dans cette école.

Loubna : Parce que tout le temps devant il y a des voitures avec plein de plaques de la France, pas 69. [...]

D'accord. Et quand vous voyez les étudiants qui sont là-bas à part quand ils ont des maquettes, est-ce que vous les reconnaissez déjà ? Si vous en croisez dans la rue...

Maïssa : Si. Si. En fait le matin quand on allait au collège, il y avait les collégiens, nous, on allait dans le sens et ceux qui venaient de la résidence étudiante, ils allaient dans l'autre sens. Je crois, ils étaient un peu plus grands. Ils paraissaient sérieux. Donc j'arrivais à les reconnaître.

Pourquoi ils te paraissaient sérieux ?

Loubna : Par exemple, les collégiens, ils faisaient n'importe quoi. Ils se bousculaient, et tout. Eux ils avançaient. Ils parlaient. Ils discutaient. »

Loubna et Maïssa, 2nd, lycée Doisneau habitantes de Vaulx-en-Velin (quartier la Thibaudière et centre-ville)

¹⁵⁶ Cette confusion entre l'ENTPE et l'ENSAL, située toutes les deux sur le même campus est assez courante parmi les habitants de Vaulx-en-Velin, en effet, le campus est assez fermé sur l'extérieur et fonctionne comme un microcosme.

Cet exemple illustre comment l'expérience de l'altérité, où l'autre prend la figure de l'étranger tel que le définit Simmel, peut se faire au sein même de Vaulx-en-Velin. Ainsi, bien que les adolescents prétendent généralement que « tout le monde se connaît à Vaulx-en-Velin », dans les faits, le côtoiement d'inconnus, que ce soit des individus n'habitant pas Vaulx-en-Velin où des Vaudais qu'ils ne connaissent pas, fait partie du quotidien de ces adolescents. De fait, nos résultats vont dans le sens des analyses d'Éric Charmes qui inspiré par Jean Remy fait état de l'existence d'un régime de sociabilité autre que le seul régime de l'interconnaissance dans les espaces dits communautaires :

« Ces frottements et cette coexistence plus ou moins pacifique de groupes sociaux fondent le second régime d'interaction sociale annoncé en introduction de ce chapitre. Ils rapprochent les rues étudiées des espaces publics. Certes, pour nombre de leurs riverains, ces rues ne sont pas anonymes : ce sont des lieux familiers et en partie appropriés. Au demeurant, le familier se mêle à l'inconnu et les différentes formes d'appropriation se juxtaposent, voire se confrontent. À la suite de Jean Remy, on peut voir là un modèle de l'espace public. Loin d'opposer des espaces « communautaires » et des espaces publics où règne l'anonymat, le sociologue estime que l'on peut considérer qu'un espace est public quand il est, à la fois, dominé par une ambiance et des pratiques spécifiques et ouvert sur l'extérieur, c'est-à-dire fréquenté par des personnes n'appartenant pas au groupe dominant. Ces dernières font alors une expérience significative de la différence. Elles peuvent prendre conscience à la fois de leur propre altérité et de l'existence d'autres formes de vie. » (Charmes, 2006 : 107).

A Vaulx-en-Velin, la figure de l'étranger peut prendre l'apparence d'individus issus d'autres environnements urbains, c'est-à-dire la forme d'un « eux » tel que défini par la dichotomie « eux » / « nous » constitutive des représentations des lycéens. L'étranger peut aussi prendre l'apparence d'un habitant d'un autre quartier au sein du quartier de résidence des adolescents. Les liens amicaux et la localisation des établissements scolaires favorisent l'exploration des espaces urbains, que ceux-ci soient situés au sein de la commune de résidence (comme c'est le cas pour les lycéens de Doisneau ou les lycéens lyonnais de Récamier) ou en dehors (pour les lycéens de Récamier non lyonnais).

1.3. Les déplacements domicile-lycée supports de sociabilité adolescente

Le principal enjeu des pratiques quotidiennes entre le domicile et l'établissement des lycéens réside dans les temps de sociabilité entre pairs que ces déplacements permettent. Ces déplacements sont généralement effectués en dehors de toute présence adulte, mais ils ne sont pas pour autant effectués seuls (Ramos & De Singly, 2016).

« Du coup le soir et le week-end, qu'est-ce que vous faites de votre temps libre ?

Elga : Le soir, on reste beaucoup dehors parce qu'on parle entre nous.

Soumaya : On parle souvent. Voilà.

Elga : Sur les trajets pour rentrer chez nous, et tout ça. Dans le bus ou à pied. Et après on rentre. »

Elga et Soumaya, 2nd, lycée Doisneau habitantes de Vaulx-en-Velin (centre-ville quartier la Thibaudière)

Ces pratiques ne sont jamais évoquées comme des « sorties » par les lycéens, cependant, au même titre que les pratiques urbaines dont l'objectif est avant tout de passer du temps avec ses amis, les déplacements domicile-lycée sont des supports des relations entre amis. Ils peuvent être prolongés par des temps d'arrêt devant le domicile des uns ou des autres où à l'intersection de deux itinéraires différents. Pour les adolescents qui utilisent les transports en commun, les trajets de bus et les temps d'attente aux arrêts de bus sont également des temps de sociabilité importants. Ainsi, d'après les réponses fournies dans le questionnaire distribué aux élèves dans le cadre de « Enquête déplacement lycée Doisneau », 40%¹⁵⁷ des élèves répondent discuter avec leurs amis à propos de leurs occupations pendant le temps de trajet école-domicile. Si le contenu des échanges n'est que très peu relaté par les élèves, des observations des trajets en bus effectués par certains lycéens de Doisneau permettent de se rendre compte de l'importance de ces pratiques pour le développement d'affinités. Les « histoires » de la journée, les disputes, les rapprochements, etc. sont alors commentés

¹⁵⁷ Ce chiffre est sous-estimé puisqu'il ne prend pas en compte l'usage des téléphones et des réseaux sociaux qui peuvent également permettre d'échanger avec ses amis sans que ceux-ci soient physiquement présents.

par les jeunes, des confidences sont faites, entre filles, entre garçons ou au sein de groupes mixtes. Les données recueillies auprès des lycéens indiquent que cet enjeu est indépendant de la distance et du changement ou non d'environnement urbain. Ainsi, lors de ces pratiques urbaines, l'environnement urbain et la distance semble s'effacer au profit de la sociabilité amicale (Ramos & De Singly, 2016).

Les déplacements domicile-lycée prolongent les sociabilités qui se développent au sein du lycée, mais peuvent également les orienter. En effet, le fait de « rentrer ensemble » facilite les rapprochements et l'émergence de liens amicaux.

1.4. Les pratiques hors du lycée sur temps scolaire : un entre-deux spatio-temporels

L'emploi du temps des lycéens est moins contraint que celui des collégiens. Les heures de permanence entre les heures d'enseignement et la possibilité que les lycéens ont alors de quitter l'établissement permettent l'émergence de pratiques urbaines à proximité du lycée. Pendant le temps scolaire, les temps de sociabilité des lycéens peuvent s'étendre en dehors des murs de l'établissement. Les heures de permanence sont l'occasion, lorsqu'elles ne sont pas mobilisées pour le travail scolaire, de se retrouver entre amis. Les lycéens de Vaulx-en-Velin disent apprécier de rester au lycée discuter avec leurs amis. Certains d'entre eux mettent en avant la liberté qui accompagne le lycée par rapport au collège grâce au fait de pouvoir sortir de l'établissement.

« Quand tu as des heures de permanence, tu fais quoi ?

Ca dépend. Soit on va se poser en perm, on va parler, et tout ça, et tout ça. Soit sinon on sort. On va à la boulangerie ou à Casino, acheter un petit truc à manger. Et on va manger. C'est tout. »

Minh, 1^{ères}, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (centre-ville)

Au lycée Récamier, la fréquentation des commerces proches de l'établissement ainsi que de la place Carnot et des aménités qu'elle offre est également appréciée des adolescents. Ces pratiques permettent aux adolescents résidant à l'extérieur de Lyon de se familiariser avec le centre-ville. Par ailleurs, cela accentue le sentiment de liberté qui accompagne l'entrée au lycée.

« Qu'est-ce que vous faites pendant vos heures de permanence ?

Hanna : Alors soit on révise dans le foyer, soit on va dans Lyon.

Arthur : oui, bah plus souvent dans Lyon [...]

Vous allez où dans Lyon ?

Arthur : Oh à proximité

Hanna : Si on a plus de temps, on va vers Part-Dieu...

Arthur : Deux heures ou trois

Hanna : Confluence,

Zoé : Après Bellecour

Arthur : Ouais, mais voilà c'est à proximité.

Et vous allez faire quoi à chaque fois là-bas ?

Arthur : On traîne

C'est-à-dire, ça veut dire quoi traîner ?

Zoé : On se balade

Arthur : Flâner ...

Hanna : On boit, on parle. On boit ...pas de l'alcool hein je précise ! On discute, on rigole ... »

Arthur, Hanna et Zoé, 2nd, lycée Récamier, habitants de Feyzin, Vaulx-en-Velin et Lyon (centre-ville)

Pour les lycéens de Juliette Récamier, les pratiques autour du lycée se font au sein même des espaces publics au sens où Lyn Lofland les définit. Ainsi l'expérience de l'altérité et de la diversité sociale est quasi-quotidienne, et ce d'autant plus que le lycée est situé dans le

quartier d'Ainay (Lofland, 1998). Ces espaces sont publics non pas au sens de Lyn Lofland, mais au sens où Eric Charmes et Jean Remy les caractérisent, c'est-à-dire comme des espaces relativement familiers mais permettant tout de même la présence de l'*étranger* (Lofland, 1998 ; Charmes, 2006). Enfin, l'institution scolaire n'est pas le seul vecteur de pratiques urbaines.

2. LES ACTIVITES EXTRA-SCOLAIRES REVELATRICES DE LA DIMENSION GENREE DES PRATIQUES URBAINES

Lors de l'enquête de terrain, le thème des pratiques urbaines a été abordé de manière à ne pas induire le vocabulaire mobilisé par les jeunes. La thématique a été abordée à travers la question suivante : « le soir et le week-end, que faites-vous de votre temps libre ? ». Diverses pratiques ont ainsi été évoquées, ce qui permettait de recenser les lieux fréquentés par les lycéens ainsi que les occupations qu'ils souhaitaient mettre en avant. Les pratiques urbaines dont il va être question ne sont pas nécessairement les plus fréquentes, mais celles que les jeunes choisissent, c'est du moins ce que visait le questionnement portant sur le « temps libre »¹⁵⁸. Les données récoltées permettent d'identifier trois types de pratiques : les pratiques liées aux d'activités sportives¹⁵⁹, souvent effectuée au sein de la commune de résidence, les pratiques permettant de se rendre dans des centres commerciaux et enfin, les pratiques ayant pour objectif d'aller « en ville ». Les pratiques urbaines à Vaulx-en-Velin ont été peu décrites par les lycéens. Un certain nombre d'entre eux, et le guide d'entretien les y a sans doute incités, ont mis en avant les pratiques lyonnaises. La question des activités extra-scolaires a permis de rendre compte de pratiques urbaines fréquentes au sein de Vaulx-en-Velin. Si plusieurs lycéens disent ne pas "sortir" à Vaulx-en-Velin, d'autres ont évoqué la manière dont ils se retrouvaient avec leurs amis au sein des espaces publics (au sens juridique du terme) de leur quartier. Ce dernier aspect sera abordé à travers le prisme du genre dans la mesure où cette dimension apparaît comme structurante.

¹⁵⁸ Dans une autre phase de l'enquête, des questions visant à faire expliciter l'ensemble de leurs occupations aux lycéens ont été posées afin de faire émerger des pratiques urbaines qui n'auraient pas été spontanément abordées par les lycéens. Les pratiques « masquées » qui ont alors été évoquées étaient essentiellement des visites à des membres de la famille.

¹⁵⁹ Les activités extra-scolaires ont été soit évoquées spontanément par les jeunes en réponse aux questionnements sur leur temps libre, soit elles ont fait l'objet d'un questionnement spécifique.

2.1. Les activités extra-scolaires : un moteur de pratiques urbaines

Les pratiques urbaines des lycéens en dehors du cadre scolaire et familial sont importantes. En effet, « *les temps des loisirs favorisent la construction de la subjectivité à la faveur des premiers moments d'autonomie et de liberté.* » (Maruéjols, 2011 : 80). Les activités extra-scolaires induisent une mobilité qui est souvent effectuée individuellement. Pour les lycéens de Vaulx-en-Velin, ces pratiques s'inscrivent majoritairement dans la commune de résidence, et permettent ainsi de favoriser la connaissance de leur environnement urbain. Les résultats fournis dans le cadre de « Enquête déplacement lycée Doisneau » indiquent que 56,4 % des lycéens pratiquent une activité extra-scolaire. Parmi les garçons, 69 % disent pratiquer une activité extra-scolaire. En ce qui concerne les filles, 47 % pratiquent également une activité extra-scolaire.

Plus particulièrement, parmi les 21 lycéens¹⁶⁰ de Vaulx-en-Velin rencontrés, 8 adolescents pratiquent une activité extra-scolaire dans une association. Trois jeunes filles font respectivement de l'athlétisme, du futsal et du sport dans le cadre de l'Union Nationale Sportive Scolaire (UNSS). Trois garçons exercent respectivement du basket, du rugby et du football. Ces différents sports sont pratiqués sur la commune de Vaulx-en-Velin. Un adolescent fait de la musique et du dessin à Vaulx-en-Velin. Enfin, un autre adolescent est bénévole dans une association à Vénissieux. Quelques-uns pratiquent également de la musculation à Villeurbanne. Enfin, parmi les 11 adolescents (dont 7 filles) qui ne pratiquent aucune activité extra-scolaire encadrée, 4 ont arrêté il y a moins de deux ans, mais pratiquaient du sport auparavant (notamment full contact, gymnastique, et hand pour les filles et football pour le garçon). Enfin, nous n'avons pas pris en compte dans le précédent décompte les deux adolescentes internes. Pour Marion, la pratique du foot dans le cadre du pôle espoir l'amène à fréquenter différents stades à Vaulx-en-Velin et parfois au-delà. Pour Sophie, la circassienne, des entraînements dans un cirque situé au sud de Vaulx-en-Velin l'amènent également à être mobile. Le plus faible investissement des jeunes filles et l'arrêt des activités de loisir à l'adolescence a été finement analysé par Edith Maruéjols ainsi que par Nicolas Oppenchaim. Les adolescentes de milieux populaires ont tendance à réaliser moins d'activités extra-scolaires que les garçons. Il a également été observé une tendance chez une partie des jeunes filles à arrêter leurs activités extra-scolaires à l'adolescence. (Maruéjols, 2011 ; Oppenchaim, 2016).

¹⁶⁰ Pour deux adolescentes, il n'y a pas eu de données recueillies sur cet aspect

Enfin, en ce qui concerne les lycéens rencontrés dans le cadre du projet de recherche action au centre- social, il n'y a pas eu de recueil de données sur leurs pratiques urbaines hormis les visites commentées. On peut toutefois noter que la fréquentation du centre social, quasi quotidienne pour certains, engendre une mobilité quotidienne importante.

Les activités de loisir mettent en évidence l'existence de pratiques diverses au sein même de la commune de résidence pour les lycéens de Vaulx-en-Velin. Par ailleurs, cela met en évidence la dimension genrée des pratiques urbaines. En effet, lorsque l'on place la focale sur les pratiques urbaines non encadrées, c'est-à-dire hors du cadre scolaire ou familial, la dimension genrée devient structurante.

2.2. Des pratiques urbaines non encadrées fortement genrées

La dimension genrée des pratiques urbaines dans les quartiers populaires périphériques défavorisés a été largement abordée dans les études portant sur ce type d'environnement urbain (Lapeyronnie, 2008 ; Oppenheim, 2016 ; Lepoutre, 2001). Il est cependant intéressant de noter que les adolescents, pour la plupart d'entre eux, passent sous silence cet aspect pourtant au cœur du système normatif qui régit leurs quartiers. C'est donc au détour de conversations, notamment au centre social, qu'il nous a été possible de rendre compte de cette dimension.

Le temps passé au sein de leur quartier diffère selon les lycéens de Vaulx-en-Velin rencontrés. Plusieurs adolescents ont évoqué le fait de ne pas sortir à Vaulx-en-Velin et de préférer Lyon, c'est notamment le cas de Minh, Latifa, Anis, Elmas, Orianna. À l'inverse, Nassim, Khalid, Fares, Malek, Yoan et Malika relatent se « poser dans le quartier » c'est-à-dire passer du temps sur les espaces publics (au sens juridique du terme) à proximité de leur logement avec leurs amis. D'autres pratiques ont été succinctement mentionnées par les adolescents comme le fait de se rendre chez un membre de leur famille (à Vaulx-en-Velin ou à l'extérieur) ou chez des amis lorsque les parents le permettent. Matthieu quant à lui, semble systématiquement se rendre à Lyon avec ses amis, cependant, il apprécie de se balader en vélo à Vaulx-en-Velin et aux alentours. Ce rapide tour d'horizon des pratiques vaudaises non imposées par la sphère familiale ou scolaire amène directement à constater l'influence du genre dans l'investissement au sein des espaces urbains.

2.2.1. Le poids des regards des garçons

Différentes occasions ont amené les lycéens à évoquer des rapports genrés aux espaces urbains. En particulier, les questions sur les pratiques au sein de Vaulx-en-Velin ainsi que des demandes de description de la ville ont permis de faire émerger quelques éléments. Pour Loubna et Maïssa, c'est suite à des questions sur les différences entre les quartiers de Vaulx-en-Velin que le contrôle social des jeunes filles sur l'espace urbain a été mentionné. Les adolescentes ont associé certains quartiers de Vaulx-en-Velin, notamment les quartiers de grand-ensemble comme le Mas du Taureau à un sentiment d'insécurité.

« Loubna : Déjà moi j'habite la Thibaude¹⁶¹ c'est... c'est calme. La seule fois où c'est un peu chaud, c'est quand il y a le 14 juillet. C'est juste les voitures et les poubelles. Non, mais par exemple dès que tu vas à La Grappe, c'est tout le temps... tout le temps des trucs. [...] »

Maïssa : Mas du Taureau. Grappe. On les met ensemble.

Loubna : Mas du taureau. Grappe. Moi, je n'aime pas trop. Enfin le Mas du Taureau, peut-être pour acheter le pain, il est bon le pain là-bas, mais sinon... [...]

Maïssa : Il y a les des petites épiceries enfin. Et puis il y a plein de petites épiceries comme ça. Après ce n'est pas très... il y a les voitures, elles viennent, elles se garent n'importe comment. C'est un peu la jungle en fait.

Loubna : Ça c'est bien. Mais après il y a la partie où il y a tous les délinquants là-bas donc... Mas du taureau et la Grappinière, ce n'est pas quelque chose que j'aime beaucoup. [...]

Et il y en a d'autres ailleurs dans Vaulx des groupes comme ça ?

Loubna : A La Grappe. C'est surtout les drogués là. Tous ceux dans leur trafic de drogue sur le scooter. Dès qu'ils voient quelqu'un, ils cachent tout.

Maïssa : Après devant le... au village aussi. Devant le Vival là, il y a le groupe là de mecs.

Loubna : Mais eux ne font rien. Je suis déjà passée devant.

¹⁶¹ Diminutif de Thibauidière, nom d'un quartier de Vaulx-en-Velin.

Maïssa : Ouais, mais quand même tu vois, ils regardent... en fait toute la journée ils sont postés là. Ils font ça de leur vie. Même au collège... tu as vu devant le collège. »

Loubna et Maïssa, 2nd, lycée Doisneau habitantes de Vaulx-en-Velin (quartier la Thibaudière et centre-ville)

Le discours des deux adolescentes pourrait presque laisser entendre qu'elles n'habitent pas Vaulx-en-Velin tant l'expérience qu'elles font de leur quartier semble différente de l'expérience qu'elles font dans les quartiers du Mas du Taureau de la Grappinière, quartiers de grand ensemble de Vaulx-en-Velin. Les jeunes filles sont moins familiarisées avec ces deux quartiers ce qui rend la présence de jeunes hommes d'autant plus dérangeante pour elle.

Au cours de cet entretien, Loubna et Maïssa nommeront ces garçons auxquels elles font référence dans l'extrait précédemment cité comme étant des « racailles ». Le sentiment d'insécurité et de malaise qui découle de la présence de certains individus sur les espaces publics de Vaulx-en-Velin est partagé par d'autres adolescentes. Pour Minh, qui habite également à proximité immédiate du lycée, la présence de ces « garçons » limite sa présence dans les espaces publics de son quartier.

« Et ça t'arrive d'aller un peu sur Vaulx des fois quand tu sors avec tes amis par exemple ?

Moi non. Je traîne pas trop à Vaulx.

D'accord. Pourquoi ?

Je sais pas. Enfin à Vaulx quand je vais à la Soie, je reste à Vaulx¹⁶², mais sinon... non.

Je sais pas pourquoi. J'aime pas traîner dans le quartier, moi.

D'accord.

Il y a trop de garçons. Ils sont là et ils restent. Et ils tiennent le mur.

Et ils vous embêtent ?

Non avec nous non ça va. Mais c'est juste qu'on est gênées. »

Minh, 1^{ère}S, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (centre-ville)

¹⁶² Cette jeune fille se rend parfois au cinéma du centre commercial du Carré de Soie situé au sud de Vaulx-en-Velin.

Ainsi, l'appropriation quotidienne de certains espaces publics par ces groupes de « garçons », parfois aussi dénommés « racaille » par les lycéennes, a un impact important dans le rapport à la ville de plusieurs lycéennes rencontrées. En effet, ces « garçons » incarnent la pression sociale qui pèse sur ces jeunes filles au sein de leur espace résidentiel. Le regard que ces individus portent sur les jeunes filles leur rappelle l'illégitimité de leur présence autre que succincte sur les espaces publics. Aucune des jeunes filles ayant abordé cette question n'a pourtant rapporté davantage d'interactions ou de conflits avec les garçons. Le seul poids du regard est ici central.

« Elmas : On grandit tous ensemble et tout. Enfin là on ne se parle plus trop quand ont grandi. Et quand on est petit, on descend dans le quartier, nos parents ne s'inquiètent pas. On est en bas de l'allée enfin... moi des fois je restais jusqu'à 10 heures quand j'étais petite, et ma mère, elle s'en foutait. [...] Pendant le ramadan, tout le monde est dehors, et tout. C'est...Notre espace entre nous.

D'accord. Et maintenant pourquoi tu ne le fais plus ?

Elmas : Maintenant parce que je suis une fille, et que c'est des garçons. Et il y a des garçons qui sont au bout de l'allée, et qui fument. Voilà c'est mal vu. [...]

OK. Et toi ?

Anis : Moi aussi je ne descends pas parce que maintenant je suis une fille...

Tu ne descends plus parce que tu es une fille...

Anis : Non. Quand tu grandis, ça devient un peu moins... un peu moins bien qu'avant. Par exemple, avant quand tu rouillais chez toi qu'est-ce que tu fais ?

Elmas : on descendait. On n'avait pas de portable.

Anis : tu descendais direct. Tu trouvais un bout de bâton, tu t'amusais.

Elmas : on retrouvait nos potes. Ouais. Allez on fait une chasse. [...]

Et maintenant ?

Elmas : Maintenant de toute façon même, il ne va pas squatter avec des gens qui sont à longueur de journée, qui tiennent les murs la journée. Enfin lui il va à l'école, alors que maintenant il y a des gens...

D'accord. Il y a une différence entre ceux qui vont à l'école, et ceux qui n'y vont pas ?

Anis : Bah oui.

Elmas : Ça c'est sûr.

Anis : Parce que ceux qui vont à l'école, s'inquiètent un peu pour leur avenir. »

Anis et Elmas, TSITDD, lycée Doisneau, habitants de Vaulx-en-Velin (Vaulx La Soie et Mas du Taureau)

Ainsi, l'âge joue un rôle très important dans la place des filles sur l'espace public. Si enfant, leur présence est tout aussi bien acceptée que celles des garçons, à l'adolescence, la pression sociale limite leur présence sur les espaces urbains.

Le discours de Maelyss, Dabia et Nohra également scolarisées au lycée Doisneau est intéressant à comparer au discours de Loubna, Maïssa et Minh. Lors d'une visite de leur quartier avec les jeunes filles, ces dernières ont expliqué qu'elles ont pour habitude de se retrouver entre amies dehors.

« Il y a des différences dans les sorties entre les filles et les garçons ?

Maelyss : Les garçons ils restent plus tard des fois.

Dabia : Toujours. Les garçons ils restent plus tard quand même le soir, nous on n'a pas le droit de rester à certains endroits. Et on n'a pas le droit de passer à certains endroits.

Maelyss : Non ce n'est pas qu'on n'a pas le droit, c'est que... enfin, on évite parce qu'on n'aime pas.

Et vous n'avez pas le droit parce que vos parents vous disent de ne pas aller à tel ou tel endroit ?

Dabia : Ouais

Ou vous avez envie d'être tranquilles donc vous ne passez pas à certains endroits ?

Maelyss : C'est les deux et même, il y a des fois, c'est tellement ...quand on a grandi, que nos frères, nos cousins ils nous disent, « ne passe pas par-là » que c'est un réflexe maintenant.

Nohra : En fait, ça se fait automatiquement, c'est comme ça. Même sans avoir de grand frère ou quoi.

Les endroits que vous évitez spontanément, c'est où ?

Dabia : Casino, le Mas, le tabac

La place du Mas ?

Maelyss : Pas forcément la place, par exemple, où on prend le bus c'est bon mais on va éviter de rester en plein milieu du Mas pendant des heures et des heures.

Nohra : Se faire remarquer

Pourquoi ?

Maelyss : Parce que c'est un endroit où il y a des cafés, il y a pleins de pères de famille, de jeunes, qui sont là et, je ne sais pas, peut-être que ...

Nohra : C'est un peu un emplacement d'hommes.

Dabia : Là aussi. [en désignant un endroit près de là où nous passons]

Maelyss : Là, il n'y a pas longtemps qu'ils ont cru que c'était à eux. Là mon cousin et mon oncle ils habitent derrière.

Et du coup, ça vous embête de pas pouvoir passer comme vous voulez à certains endroits où de ne pas pouvoir rester par exemple au Mas ?

Maelyss : Non, parce qu'on a l'habitude.

Dabia : En fait, si on était restées à un endroit et que du jour au lendemain il y avait des garçons qui seraient venus s'asseoir, ça nous aurait fait chier quoi. Mais là, comme c'est depuis ...on n'a jamais trainé au Mas

Maelyss : Ma mère, quand elle avait 16 ans et qu'elle habitait là, c'était déjà comme ça.

Ok, et du coup, il y a des endroits où vous pouvez aller vous posez et être tranquilles ?

Maelyss : Oui, au parc de Casino, ça dépend la période, par exemple en hiver, le parc de Casino, il y a que des alcoolos donc on évite de trainer là-bas. Après, en été, c'est un truc grave familial, il y a des mamans, des enfants, des personnes âgés ...des vieux hommes qui se posent autour d'un café, ils jouent aux cartes. Enfin, c'est grave convivial donc on peut y aller.

Donc en fait, vous pouvez aller dans les endroits où il y a des femmes et s'il y a que des hommes, ça ne le fait pas ?

Maelyss : Mon grand-père il habite là-bas, mon oncle là.

Dans tous les immeubles tu connais quelqu'un !

Nohra : En fait, il ne faut pas regarder ça d'un œil discriminant.

Non je pose des questions c'est tout

Dabia : Ca s'appelle de la pudeur

Nohra : Non mais ça peut être mal interprété. En fait ...ça c'est fait comme ça, parce qu'il y a grave de la pudeur, il y a une sorte de respect.

Dabia : Là à la base, il y a tout le monde.

Maelyss : Cet été, il y en a ils sont tout seul là, et il y en a, ils sont là.

Donc là du coup vous évitez.

Nohra : Pendant le ramadan, c'est tout là, partout, même sur la route !

Maelyss : Mais pendant le Ramadan, par exemple, le soir, on peut rester tard, c'est convivial!

Nohra : Ouais ! Il y a tout le monde qui sort le soir !

Maelyss : Si il y a pleins d'hommes là, on peut passer normal.

Nohra : Ouais on passe, c'est super bien, c'est une ambiance, j'aime trop !

Maelyss : Quand j'ai déménagé là, après j'étais dans cette école, pourri ! J'ai pleuré pendant des mois et des mois.

Et du coup, Nohra pourquoi tu dis qu'il ne faut pas regarder ça d'un œil discriminant ?

Nohra : Parce que ça peut paraître discriminant, un groupe d'hommes un groupe de femmes, les femmes ne passent pas à cet endroit-là ou à un autre, mais il ne faut pas regarder ça de cet œil-là. En fait, il faut prendre du recul pour comprendre.

Ok, toi tu le vois comment, essaie de plus détailler.

Nohra : Moi je vois plutôt ça comme un signe de respect en fait. On a toujours...je sais pas comment expliquer, ce n'est pas des clans mais il y a certains endroits où les hommes sont toujours regroupés, ça serait pas mal vu, mais bizarre qu'une femme vienne s'y installer ou s'y poser. Donc en fait, c'est un signe de respect. C'est tout.

Et du coup, vous ne vous sentez pas du tout empêchées d'aller dehors ou de sortir ?

Nohra : Non ! Bien au contraire, on se sent chez nous. [...]

Et du coup, je reviens sur ce qu'on disait avant, il y a des gens qui disent « ce n'est pas normal, vous ne pouvez pas faire ce que vous voulez » ou qui discriminent par rapport à ça ?

Maelyss : Non.

Nohra : En fait, ils voient ça plutôt comme un acte de bienveillance.

C'est qui tout le monde ?

Nohra : Les habitants de Vaulx-en-Velin, après en dehors je ne sais pas comment c'est vu. »

Visite de Vaulx-en-Velin avec Maelyss, Dabia, Nohra, lycéennes à Doisneau

Les normes sociales genrées régissant la présence des uns et des autres sur les espaces publics de Vaulx-en-Velin sont complètement intégrées par les jeunes filles et leur paraissent naturelles (« ça se fait automatiquement, c'est comme ça »). Les adolescentes ne remettent pas en question cet état de fait. Seul le fait qu'un espace puisse être réapproprié par les garçons alors qu'elles avaient l'habitude de s'y installer les dérange.

Cependant, les trois adolescentes, et plus particulièrement Nohra ont conscience que ce qui leur paraît normal ne l'est pas nécessairement aux yeux de la société majoritaire (« Non, mais ça peut être mal interprété. »). Elles justifient cette appropriation genrée des espaces par des normes propres à leurs origines culturelles et religieuses (« ça, c'est fait comme ça, parce qu'il y a grave de la pudeur, il y a une sorte de respect »).

2.2.2. Une présence féminine très normée

La présence des jeunes filles sur l'espace public est très normée comme l'expliquent à mots Sofiane et Medhi à l'occasion d'une visite commentée de Vaulx-en-Velin. Pour ces derniers, il est mal vu qu'une fille adolescente apparaisse en présence de garçons de son âge sur les espaces publics :

« Sofiane : [...] non, mais une fille, elle a droit de passer ici¹⁶³ !

Medhi : Bah oui ! Bien sûr, on n'a pas dit qu'elles n'ont pas le droit.

Sofiane : Il y a des milliers et des milliers de filles qui passent par jour, ça va faire normal si tu passes. Mais en gros, c'est que si une fille, elle passe avec plein de garçons, là, ça va faire bizarre. [...]

¹⁶³ Au moment de cet échange, nous nous trouvons à proximité de la place centrale du Mas du Taureau

Ok, ça vous arrive des fois d'aller vous poser par exemple avec des filles du centre qui habitent dans le même quartier que vous ?

Sofiane : Les filles du centre, bah oui...après, elles ont la honte aussi, parce que si elles sont seules avec plein de garçons, elles n'aiment pas trop.

Et si elles sont plusieurs ?

Sofiane : Mais si elles sont plusieurs, ça va encore. Si par exemple, il y a le même nombre de filles et de garçons... ça va. La fille, elle peut dire, "j'étais avec mes copines". »

Sofiane, 2nd au lycée Doisneau et Medhi, 1^{ère} en lycée professionnel, habitants de Vaulx-en-Velin (Noirettes)

La manière dont les deux adolescents tentent d'expliquer ce qui est pour eux banal et en même temps délicate à justifier face à l'enquêtrice est révélatrice de l'intégration des normes genrées. En effet, la structure des phares formulées amène à considérer que les filles elles-mêmes sont à l'origine de ce comportement : ce sont « elles » qui ont « honte » et qui « n'aiment pas ». À l'inverse, l'usage du pronom neutre « ça » ne désigne personne en particulier comme sujet de la phrase « ça va faire bizarre ». De fait « ça va faire bizarre » à tout le monde. Ainsi, la norme sociale genrée est ici complètement intégrée par les deux adolescents et n'est pas remise en cause : les filles ne peuvent être présentes dans les espaces publics que dans un cadre bien particulier, il n'a pas à en être autrement. D'ailleurs, elles « n'aiment pas » ne pas respecter ce cadre. Les différents extraits d'entretien que nous avons mentionnés précédemment montrent par ailleurs que les adolescentes ne remettent pas en cause cette norme sociale. Si elles verbalisent la pression sociale exercée sur elles dans les espaces publics à travers la figure de ce qu'elles appellent les « racailles » (ou des « garçons »), à aucun moment elles ne protesteront ou remettront en cause le fait que leur accès aux espaces publics vaudais puisse être limité.

Un tout autre type de pratiques, qui n'a été évoqué que par deux autres adolescents rencontrés au centre social permet d'aller un peu plus loin dans la compréhension des logiques normatives genrées qui prévalent à Vaulx-en-Velin. Lors d'un entretien réflexif sur le projet de recherche-action sur les discriminations, Sofiane et Khalid ont mentionné l'installation de "piscines sauvages" à Vaulx-en-Velin. Ce phénomène¹⁶⁴, de plus en plus

¹⁶⁴ Ce phénomène est médiatisé tous les étés depuis quelques années, voir notamment : http://www.lepoint.fr/societe/bouches-incendie-pour-se-rafraichir-piscines-sauvages-mode-de-l-ete-en-ile-de-france-03-07-2015-1942230_23.php

courant dans les quartiers populaires périphériques populaires, en dit long sur la question des rapports de genre des adolescents.

« Sofiane : L'année dernière...en fait, ça a commencé il y a deux ans, ça a acheté une petite piscine comme ça et tout.

Enquêtrice : « ça » c'est vous toi et tes potes ?

Sofiane: Ouais c'est nous, d'abord les grands, ils ont acheté une petite piscine comme ça et tout, et au début, nous on n'avait pas le droit de se baigner et tout, parce qu'on était trop petits, ça fait que c'était les grands et tout. Et l'année dernière, il n'y a plus trop de grands parce qu'il y en a beaucoup qui sont rentrés en prison. [...] donc ça fait que c'est nous, on a pris la relève on va dire un peu. On a regardé, moi et mon pote, on a regardé sur le Boncoin les piscines et tout. On s'est dit on va mettre une piscine dans le quartier. On a regardé et on en a trouvé une sur le Boncoin. [...] Elle est plus grande que ton bureau¹⁶⁵ la piscine. On a tous posé 10€ et tout. Mon pote, c'était loin, il a été l'acheter et tout, il a ramené la piscine au quartier et... l'année dernière, on faisait au moins tous les jours, là on a fait qu'une fois pour l'instant. L'année dernière, on faisait tous les jours, on ouvre la borne à incendie des pompiers là-bas. On a pris un tuyau dans un chantier et tout, on l'a fait bizarre...parce qu'il ne rentre pas direct le tuyau, ça fait on l'a coupé et tout. On a branché à la borne incendie, et on a mis la piscine dans le stade de foot et on remplit tous les jours la piscine.

Anaïk Purenne : Et c'est parce qu'il n'y a pas de piscine à Vaulx-en-Velin ?

Sofiane : C'est pas qu'il n'y a pas de piscine à Vaulx-en-Velin ...mais ce n'est pas le problème, parce que des piscines on peut y aller si on veut.

Anaïk Purenne : C'est quoi alors le problème, qu'est ce qui fait que c'est mieux ?

Sofiane : On se sent à l'aise, on est vraiment chez nous. Personne n'a de complexe ou je ne sais pas quoi. [...] On se baigne comme on veut, on se baigne en short, on saute d'où on veut, on fait ce qu'on veut dans la piscine en fait. [...]

Anaïk Purenne : Par exemple, nous si on voulait se baigner on pourrait ou pas ?

<http://www.lyoncapitale.fr/Journal/Lyon/Actualite/Actualites/Bouches-d-incendie-piscines-sauvages-en-banlieue-lyonnaise>

¹⁶⁵ L'entretien avec Sofiane et Khalid, rencontré dans le cadre du centre social, est un des rares entretiens à avoir été effectué à l'ENTPE. Aucun entretien effectué avec des lycéens rencontrés dans le cadre du lycée n'a été effectué à l'ENTPE.

Sofiane : Non

Khalid : Mais il y a que des garçons.

Enquêtrice : Il y a que des garçons ?

Sofiane : Ouais que que que des garçons !

Enquêtrice : Pourquoi ? Parce que les filles n'ont pas droit de venir ou qu'elles ne viennent pas ?

Sofiane : Parce qu'elles savent d'elles-mêmes qu'elles ne viennent pas, que c'est mal vu et ouais, non c'est interdit de venir !

Enquêtrice : Pourquoi c'est interdit ?

Sofiane : Je sais pas, leur grand frère ils ne veulent pas, personne ne veut.

Khalid : Si toi par exemple, tu habites dans une résidence et il y a tous les garçons qui sont dans une piscine...tu vas pas aller dans la piscine si ?

Sofiane : Après, c'est pas pareil que nous.

Enquêtrice : Je ne sais pas, moi je n'ai été qu'à la piscine municipale

Sofiane : Mais c'est pas pareil la piscine municipale.

Enquêtrice : Pourquoi tu dis « c'est pas pareil que nous ? »

Sofiane : Je sais pas, c'est pas pareil que nous, vous.

Enquêtrice : Qu'est-ce qui n'est pas pareil ?

Khalid : Comment vous avez grandi, les mentalités.

Enquêtrice : Et c'est quoi les différences du coup ?

Sofiane : Par rapport aux filles garçons. Filles, garçons, nous, on ne reste pas ensemble, c'est interdit.

Enquêtrice : Vous ne restez pas ensemble, c'est-à-dire ?

Khalid : Il y a plein de choses, tu vois, on a une éducation...

Enquêtrice : Par exemple, au centre social, il y a des filles et des garçons.

Sofiane : Mais c'est au centre, ce n'est pas pareil, au centre, il y a pas...il n'y a pas les grands du quartier qui te voient avec les filles, il n'y a pas tes parents, il n'y a pas tes grands frères, ta grande sœur, il n'y a pas tes cousins, il n'y a pas tout ça.

Enquêtrice : *Parce que s'ils te voient avec des filles, dans un groupe d'amis, qu'est ce qui se passe ? Par exemple, le groupe que vous êtes au centre, si vous étiez comme ça dans la piscine ou n'importe où ?*

Sofiane : *Ouais, les grands, ils se la racleraient sur nous, ils se moqueraient de nous.*

Enquêtrice : *C'est-à-dire ? Ils se moqueraient sur quoi ? Et à l'école aussi vous êtes mélangés garçons et filles*

Sofiane : *Oui, mais je ne sais pas, c'est pas pareil. En plus, c'est même pas qu'on n'a pas le droit, c'est que... on a honte. Par exemple, elle a honte la fille que son père, il se met par la fenêtre, il la voit avec pleins de garçons. Même moi j'ai honte que par exemple ma mère se met par la fenêtre, elle me voit avec des filles et tout, je ne sais pas, j'ai honte.*

Enquêtrice : *Honte...qu'est-ce que tu te dis du coup ? Imaginons ça arrive ?*

Sofiane : *Non. Je pars vite, je pars, je pars*

Enquêtrice : *D'accord, et vous avez des amies filles quand même ?*

Sofiane : *Ouais.*

Enquêtrice : *Et vous les voyez où du coup ?*

Sofiane : *On les voit pas nous.*

Khalid : *A l'école*

Sofiane : *Ouais, à l'école et au centre, après au quartier, par exemple...*

Khalid : *Ouais des filles du quartier tu vois, mais elles ne viennent pas à la piscine.*

Sofiane : *Voilà, quand elles passent au quartier, on leur serre la main des trucs comme ça. [...] En vrai, ça dépend, on va dire on est 2-3 garçons. On va dire on a 16-17 ans et tout. 2-3 filles, elles passent, elles se posent avec nous pour rigoler avec nous et tout. Mais dès qu'elles voient qu'il y a les grands de 20-25 ans, 30 ans, ils viennent avec nous, ils se posent avec nous. Elles partent, direct. Parce ce que des fois on est 60 avec des garçons, 60-70 au moins. Quand il y a la piscine, la play¹⁶⁶ et tout.*

Enquêtrice : *Il y a une playstation aussi ?*

Khalid : *Ouais on installe tout.*

¹⁶⁶ Diminutif de la console de jeux vidéo de la marque Playstation

Sofiane : On a passé le meilleur Ramadan de Vaulx-en-Velin pour l'instant, on a la play et la piscine.

Khalid : Il y a un stand de barbecue, il y a la play, il y a la piscine, il y a...

Sofiane : Il y a tout ! Tu n'as pas besoin d'aller manger, il y a le barbecue à côté. Tu n'as pas besoin d'aller chez toi pour jouer à la play, tu as la play au quartier, pas besoin d'aller à la piscine, c'est toi qui a la piscine.

Khalid : En plus, tu es avec tes potes et c'est gratuit. »

Khalid et Sofiane, lycée Doisneau et lycée professionnel, habitant de Vaulx-en-Velin (Grappinière)

Ainsi, pour ces deux adolescents, il serait inconvenant qu'une fille se rende dans cette piscine majoritairement fréquentée par des garçons et installée sur l'espace public. Certes, les relations entre garçons et filles existent notamment à l'école et dans d'autres structures telles que les centres sociaux. De plus, les filles, bien qu'elles ne s'approprient pas les espaces publics peuvent parfois interagir avec les garçons. David Lepoutre note à ce propos le rôle des jeunes filles dans l'univers culturel de ces quartiers :

« Même si la culture des rues est caractérisée par une nette prédominance masculine, les filles occupent une place certaine dans le groupe des pairs au sens large. Moins présentes que les garçons dans la rue, elles n'en participent pas moins à toutes les interactions verbales et même physiques qui sont propres à cet univers culturel » (Lepoutre, 2001 :131).

Par ailleurs, les adolescents distinguent les différents systèmes normatifs pertinents selon les environnements urbains. En particulier, ils semblent relativement bien identifier ce qui est spécifique aux quartiers populaires dans lesquels ils vivent. La question des rapports hommes femmes et des différences de comportements entre les deux en fait partie. Le « nous », mobilisé dans cet entretien pour parler des habitants de leurs quartiers, de leurs pairs, etc., est mis en opposition au « eux » qui dans ce cadre de l'entretien nous désigne nous chercheuses. Plus largement, ce « eux » fait référence à ceux qu'ils appellent les « Français » ou encore les « froms » (terme que Sofiane notamment mobilise fréquemment).

Pour autant, au regard de l'entretien avec Sofiane et Khalid, mais également des échanges avec les lycéens précédemment cités, il apparaît que les rapports entre garçons et filles sont

très normés, en particulier la présence des filles sur l'espace public fait l'objet d'un contrôle social permanent. Ce contrôle est établi par différents groupes sociaux de ces quartiers. En premier lieu, la sphère familiale joue un rôle primordial dans la perpétuation et l'intégration de ces normes genrées. Les références des garçons à différentes figures familiales en témoignent. Par ailleurs, ces normes sont également véhiculées par l'ensemble du quartier (du moins les individus qui ont un fort ancrage) qui fait ici figure de communauté. En particulier, les "grands" du quartier, par le contrôle social qu'ils exercent sur les espaces publics, semblent jouer un rôle central. Enfin, en dernier lieu, ces normes, intégrées par les adolescents, orientent leurs propres comportements, leurs représentations et par conséquent sont réitérées par les jugements et les actions de ces derniers. Et ce, aussi bien par les filles que par les garçons. Cette acceptation des différences genrées par les adolescents et en particulier par les filles ainsi que l'intégration de la pertinence même des catégories de genre, ont largement été mis en avant par les études sur les rapports femmes-hommes (Maruéjols, 2011 ; Delphy, 2008 ; Bourdieu, 1998).

« À la problématique du genre pris comme sexe social mais aussi sexe culturel s'ajoute la notion de pouvoir dans la pensée féministe critique (Delphy, 2008). La transformation d'une dimorphie biologique en un système social (Goffman, 2002), basé sur un apprentissage culturel différencié (« performativité du genre », Butler, 2005) impose l'évidence acceptée par (presque) tou(te)s selon laquelle les relations hommes/ femmes sont hiérarchisées dans le sens de la domination masculine : c'est cette matrice de pensée que nous retrouvons tout au long de notre étude sur les équipements et espaces de loisirs des jeunes. » (Maruéjols, 2011 : 89).

C'est à travers la réputation de chacun, et en particulier celle des jeunes filles, que ces normes genrées sont véhiculées. On retrouve ici les analyses proposées par Lapeyronnie dans *Ghetto Urbain : ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui* : "La rumeur est l'arme fatale de la ségrégation des genres. Les jeunes femmes doivent veiller à ne pas déclencher de rumeur pouvant salir leur réputation, les faire passer de la catégorie des filles "bien" à celle des "pas bien", des filles sérieuses à celle des filles pas sérieuses." (Lapeyronnie, 2008 : 537)

Cliché 12. Visite de Vaulx-en-Velin avec des adolescentes



2.2.3. Des pratiques diverses pour les lycéens de Récamier

Pour les adolescents rencontrés au lycée Juliette Récamier, la diversité des communes de résidence est associée à pratiques très différentes. Les lycéens qui habitent dans le centre-ville de Lyon ont des pratiques dans leur quartier de résidence qui se superposent avec leurs pratiques des espaces publics centraux. La plupart des adolescents qui vivent dans des arrondissements de Lyon autre que ceux du centre-ville, à l'instar d'Eddy qui habite à Gerland, continuent quant à eux à voir leurs amis d'enfance dans leur quartier et vont quelquefois dans le centre-ville de Lyon.

Pour ces adolescents scolarisés à Récamier qui habitent dans les communes périphériques (notamment Feyzin et Saint-Fons), l'élargissement des mobilités est similaire à ce qui a été exposé pour les adolescents vaudais. En effet, l'entrée au lycée va généralement de pair avec davantage de sorties dans le centre-ville de Lyon. Toutefois, comme le montrera la suite de ce chapitre, une continuité s'établit entre les pratiques au sein et en dehors des communes de résidence. Les adolescents qui avaient pour habitude de voir leurs amis dans leur commune de résidence et de se « poser » dans les espaces urbains continuent à le faire en

plus des sorties à Lyon. Ceux qui ont un faible ancrage dans les espaces urbains de leurs quartiers, peuvent, tout comme les adolescentes vaudaises, préférer sortir à Lyon.

Les pratiques urbaines au sein des communes de résidence n'ont pas fait l'objet d'une même attention dans le cas de l'enquête au lycée Récamier. Toutefois, les entretiens montrent une différence entre les adolescents de Récamier et ceux de Doisneau : la dimension genrée des pratiques n'est pas visible dans les discours des lycéens de Récamier. Aucune des jeunes filles rencontrées n'a évoqué la pression sociale de certains groupes d'individus sur leurs espaces urbains résidentiels (elles le feront cependant à propos de Lyon, comme nous le verrons par la suite

Ainsi, au regard de ces différentes expériences urbaines évoquées par les lycéens de Vaulx-en-Velin lors de l'enquête, il apparaît que l'espace restreint du quartier fonctionne comme un espace communautaire. L'interconnaissance y est particulièrement développée, les adolescents ne sont pas anonymes sur ces espaces. Les pratiques urbaines des adolescents s'effectuent dans le cadre normé institué par les réseaux d'interconnaissances spécifiques à ce type d'environnement urbain. Ceci est particulièrement prégnant lorsque la focale est placée sur la dimension genrée de la fréquentation des espaces urbains. La présence des filles sur ces espaces est contrôlée et limitée. De ce fait, un régime public tel que le définit Lyn Lofland n'est pas caractéristique des espaces publics vaudais. Pour autant, les expériences urbaines vécues de ces espaces ne se peuvent être réduites à l'expérience des régimes d'interconnaissance. Un régime intermédiaire entre régime public et régime d'interconnaissance, tel que le caractérise Eric Charmes, s'établit sur nombre d'espaces publics (au sens juridique) de Vaulx-en-Velin.

3. DE LA DÉCOUVERTE À LA ROUTINISATION : LA CONQUÊTE DE LYON

Lors des entretiens semi-directifs, les lycéens ont été interrogés sur les expériences que constituent les pratiques urbaines hors de leurs communes de résidence. Ces adolescents ont été dans un premier temps questionnés sur leurs occupations pendant leur temps libre. Le fait d'« aller en ville » fût la réponse la plus communément avancée aussi bien par les lycéens de Vaulx-en-Velin que par ceux du lycée Récamier. Pour ces adolescents, « aller en ville » signifie se rendre à Lyon, le plus souvent dans l'hyper-centre de la ville¹⁶⁷, c'est-à-dire autour des stations de métro Hôtel de Ville et Bellecour, ou dans le centre commercial de la Part-Dieu. Pour les lycéens de Récamier, le centre commercial Confluence est également un lieu fréquenté lors des pratiques urbaines à Lyon. Les centres commerciaux ne sont pas des espaces commerciaux au sens strict puisque leur accessibilité est limitée. Toutefois, une certaine hétérogénéité de groupes sociaux s'y côtoie et un régime de sociabilité public s'établit. Nous les associerons donc aux espaces publics dans notre propos.

3.1. Les premières expériences : la découverte d'un autre monde

Tous les lycéens rencontrés ont été interrogés sur leurs premières expériences dans le centre-ville de Lyon et dans le centre commercial de la Part-Dieu (excepté ceux qui ne s'y rendent jamais). Pour les lycéens de Doisneau, les premières sorties en centre-ville sont souvent difficiles à se remémorer, certains évoquent la découverte que cela a été, à l'instar de cette adolescente, qui, à l'époque de l'entretien, ne se rendait que rarement avec ses amis à Lyon, car trouvait le trajet trop long et les sorties peu intéressantes.

¹⁶⁷ Le centre-ville de Lyon est structuré par les deux fleuves, le Rhône et la Saône, ainsi que par une grande artère commerciale qui leur est parallèle : la Rue de la République. Diverses places sont également des lieux structurants : la place de Terreaux et la place Bellecour ainsi que la place Carnot plus au sud. Par hyper-centre, nous entendons l'espace du centre-ville de Lyon situé entre le Rhône et la Saône, limité au nord par les places des Terreaux et Louis Pradel et au sud par la place Carnot. Cet espace, à laquelle s'ajoute l'espace situé entre la place Carnot et le musée Confluence, est également nommé « Presqu'île » par les habitants de Lyon.

« À quel âge tu as commencé à aller à Part-Dieu, et tout ?

Je crois, à 12 ans. [...]. Je sortais avec des copines, enfin ma mère, elle ne savait pas. Je m'en rappelle. Je disais que j'étais à l'école. On partait comme ça, et on revenait avant la fin des cours.

D'accord. Tu te souviens des premières fois où tu y as été, l'impression que ça t'a fait ?

Franchement, je ne m'en rappelle pas.

D'accord. Et maintenant tu ne le fais plus ça, de partir avec des copines ?

Si peut-être des fois je pars, mais on va se manger une glace, au McDo, ou on fait deux ou trois tours de magasins. Et puis après on revient vite.

Pourquoi vous revenez vite ?

Ça ne nous donne plus trop envie. Ce n'est pas comme avant où on aimait bien c'était... pour nous, c'était magique là-bas.

Et pourquoi avant c'était magique, et plus maintenant ?

Parce que c'était grand, et il y avait beaucoup de magasins. On ne sortait pas tant que ça. Quand on allait dans un endroit comme ça, c'était magique mais maintenant... Tu sais, la Part-Dieu c'est du vu, et revu, et revu. »

Samia, 1èreS, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (Vaulx Village)

Pour ces lycéens, évoquer les premières sorties à Lyon amène à se remémorer celles effectuées entre amis davantage que celles effectuées dans le cadre familial. En effet, l'autonomie dans les pratiques urbaines joue à cet âge un rôle fondamental puisqu'elle participe de l'émancipation des adolescents comme le rappellent Julian Devaux et Nicolas Oppenheim :

« L'adolescence est une période de recherche et d'expérimentation durant laquelle l'individu cherche à découvrir de nouveaux horizons et à s'émanciper en partie des cadres de comportement transmis par sa famille et par l'école (Zaffran 2010). Les pratiques de mobilité quotidienne, c'est-à-dire les déplacements relativement réguliers dans l'agglomération, sont un des principaux supports de cette expérimentation. En se déplaçant, l'adolescent

développe des relations de sociabilité entre pairs¹⁶⁸ qui échappent au contrôle des adultes habituellement en charge de son encadrement. » (Devaux & Oppenchain, 2012 : 1)

Plusieurs lycéennes ont évoqué le côté « magique » de ces premières sorties au centre commercial de la Part Dieu. Si cet aspect a surtout été mis en avant par des jeunes filles de Vaulx-en-Velin, certains garçons ont également parlé des premières sorties entre amis comme des moments de découverte et d'émerveillement. Ainsi, pour Anis, la découverte va de pair avec une impression d'autonomie.

« Est-ce que vous vous rappelez à partir de quel âge vous avez commencé à aller sur Lyon ?

Anis : Collège. Bah je n'y allais pas tout le temps. On y allait... Déjà quand tu découvres, tu te prends cher pour un thug. [...] on se prend cher pour un grand... Un fou du style. »

Anis, T^{al}eSTIDD, lycée Doisneau, habitant de Vaulx-en-Velin (Vaulx Village)

Dans cette découverte, les commerces occupent une place centrale. Cette place demeure au-delà des premières sorties. L'activité consumériste est à la fois un objectif et un prétexte initiant les sorties. Les commerces de restauration (notamment fast-food ou snack) sont des lieux où les lycéens se rendent et qui ponctuent leurs sorties. Les espaces offrant l'accès à ces différents commerces sont ainsi plus souvent fréquentés : La Part Dieu, Carré de Soie, et la Presqu'île. Le centre commercial de la Part-Dieu est préféré à celui du Carré de Soie, car l'offre commerciale de ce dernier est beaucoup plus limitée.

Les choix entre ces différents lieux sont orientés par diverses considérations. Par exemple : généralement, les sorties « en extérieur » sont préférées aux sorties dans des espaces fermés. Ainsi, se promener au sein du centre-ville lyonnais est considéré comme plus agréable que la fréquentation du centre commercial de la Part Dieu. D'autant plus que la forte fréquentation du centre commercial est souvent évoquée comme un élément négatif. Les conditions météorologiques influencent également le choix effectué entre les différents lieux qu'ils ont (ou ont eus) l'habitude de fréquenter avec leurs amis. Lorsqu'il pleut ou qu'il fait froid, le centre commercial de la Part Dieu sera préféré à la Presqu'île. Enfin, l'importante

¹⁶⁸ En italique dans le texte d'origine.

diversité des commerces présents dans le centre commercial de la Part-Dieu le rend parfois plus attractif que la Presqu'île. Le choix se fera alors en fonction des besoins des lycéens.

Si l'activité consumériste est un moteur central des pratiques urbaines et oriente les choix des destinations, elle peut également être vectrice de rejet pour certains adolescents quelque peu frustrés d'être dans des espaces où les commerces sont omniprésents sans avoir la capacité financière d'acheter.

« Ça t'arrive d'aller en ville ou de sortir sur Feyzin ou sur Saint-Fons ? »

Feyzin jamais, Saint-Fons...de temps en temps en ville, mais je suis pas quelqu'un qui...j'aime pas passer tous mes samedis à la Part-Dieu pour rien faire, c'est pas mon...genre s'il y a un truc à faire oui, mais s'il y a rien à faire non.

S'il y a un truc à faire comme quoi par exemple ?

Je sais pas, genre on va manger au snack, on sort un peu, ça fait bouger, je sais pas, ça peut être une activité, un bowling ou je sais pas quoi, si c'est juste pour aller à la Part Dieu regarder comme ça pendant deux heures...

Tu as des amis qui font ça ?

Plein

Mais qu'est-ce qu'ils regardent ? Ça t'est déjà arrivé d'aller avec eux ou pas ?

J'y suis allé une fois, et ça m'a saoulé, tu regardes les magasins pour au final te dire « bon ba moi j'ai pas d'argent, c'est bien, j'aurai bien aimé m'acheter tout ça, mais j'ai pas d'argent, c'est inutile ». Peut-être ils s'ennuient, je sais pas, peut-être ils vont draguer, je sais pas, je sais pas ce qu'ils font. »

Clément, T^{ale}L, lycée Récamier, habitant de Feyzin

Au-delà de cette frustration exprimée par certains, généralement, la présence de commerces est appréciée. De fait, chaque sortie est en quelque sorte un optimum entre temps de trajet, aménités présentes sur place et conditions météorologiques.

3.2. Une autonomie acquise avec les pairs

Les premières sorties s'effectuent le plus souvent d'abord dans le centre commercial de la Part-Dieu avant de se reporter vers le centre-ville de Lyon. Dans le cas de Samia, précédemment citée, les premières sorties au centre commercial de la Part Dieu, se sont effectuées avec des amis. Le groupe de pairs joue un rôle essentiel et souvent moteur dans l'élargissement du périmètre des pratiques urbaines. Pour d'autres lycéens, la fréquentation du centre commercial de la Part-Dieu et de la commune lyonnaise a été instaurée par la sphère familiale dès l'enfance, cependant, bien que ces jeunes soient relativement familiers de ces lieux, l'expérience induite par les pratiques urbaines effectuées hors du contrôle parental n'est pas de même nature. Un sentiment de liberté accompagne la prise d'autonomie vis-à-vis de la sphère familiale. Ils ne peuvent compter que sur eux-mêmes, eux faisant ici référence au groupe de pairs, pour s'orienter et réagir en cas d'imprévu. C'est le cas de Loubna qui lors d'un entretien est amenée à évoquer ces premières pratiques urbaines sur Lyon. Avant de se déplacer avec des amies, cette adolescente allait parfois au centre commercial de la Part Dieu dans le cadre de sorties familiales. C'est le centre commercial Carré de Soie que l'adolescente fréquente habituellement avec sa famille.

« D'accord. Et tu te souviens de la première fois... Qu'est-ce que ça te fait de sortir la première fois toute seule avec une amie ?

On était contentes. On se sentait libres. On se sentait un peu grandes. Mais après on était bien. On découvrait la Part-Dieu... Carré de Soie vu que c'était un nouveau centre commercial. Et voilà. On le trouvait beau. Et en plus il faisait... c'était l'été. Du coup il faisait chaud. Enfin l'été il y avait encore l'école, mais c'était... il faisait beau. Et voilà.

Et à la Part-Dieu et Bellecour ?

Ça c'était plus... première fois à la Part-Dieu Bellecour c'était plus fin cinquième. L'été.

D'accord.

Parce qu'en fait j'en avais marre de Carré de Soie et j'avais demandé à ma mère d'aller à la Part-Dieu. Elle m'avait dit : oui. Et elle m'avait dit comment y aller. Et j'étais allée. Au début je me suis un peu perdue dans le métro. Et après j'ai demandé à quelqu'un. Et il m'a redonné le chemin. Et voilà.

D'accord. Tu as été toute seule ou avec une amie ?

Avec une amie.

Avec une amie. D'accord.

Toujours. »

Loubna, 2nd, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (Thibaudière)

Dans leur anthropologie de la rue de la République, Forêt et Bavoux mettaient en avant le fait que les jeunes des quartiers populaires observés ne se rendaient pas dans le centre-ville en « bande », à l'exception des plus jeunes, mais au contraire seulement avec quelques amis. Les auteurs défendaient alors l'idée que : « *L'absence de la bande signifie chez eux la volonté de rompre avec le mode quotidien des sociabilités de l'espace de résidence.* » (Bavoux & forêt, 1990 : 62). S'il est toujours vrai que les adolescents se déplacent davantage en petit groupe et que les sociabilités en centre-ville diffèrent de celles du quartier résidentiel, rien ne montre l'appartenance à des « bandes » au sein du quartier. Les pratiques en centre-ville ne se placent pas en rupture avec les modes de sociabilité au sein du quartier. Au contraire, les jeunes rencontrés disent plutôt fréquenter des amis de différents cercles de connaissance, et ce, aussi bien au sein de leur quartier qu'en dehors.

Par ailleurs, les compétences nécessaires aux adolescents pour se déplacer constituent une contrainte importante dans leurs pratiques. En effet, la mobilité des adolescents dépend de leurs expériences passées et de leur socialisation (Devaux & Oppenchaim, 2012). Les propos de Loubna fournissent quelques éléments sur la manière dont ces compétences s'acquièrent. L'hypothèse peut être faite qu'un premier apprentissage de la manière dont fonctionnent les transports en commun est fait dans le cadre familial, notamment pour se rendre à l'école. Ces compétences ainsi que la capacité à mobiliser de l'aide en cas de besoin sont ensuite réinvesties lors des déplacements entre pairs. L'autonomie montrée par Loubna n'est cependant pas le seul cas de figure rencontré lors des entretiens. En effet, la socialisation à la mobilité dépend en partie du capital économique des familles. Des travaux ont montré que : « *les adolescents de ZUS sont ainsi bien moins nombreux que les autres Franciliens à s'être déplacés plus jeunes avec leurs parents* » (Devaux & Oppenchaim, 2012 : 2). Quelques adolescents ont indiqué ne s'être quasiment jamais déplacés à Lyon avec leurs parents, à l'instar de Samia précédemment citée. Pour d'autres adolescents du lycée Doisneau, un membre de la famille plus âgé, frère, sœur, cousin, cousine les accompagnent lors de leurs premières sorties à Lyon, leur permettant ainsi d'acquérir progressivement les compétences nécessaires. De plus, le fait de se déplacer entre amis permet de s'autonomiser vis-à-vis des structures familiales quand bien même la capacité à se déplacer seul n'est pas entièrement acquise.

« Maïssa : Moi l'autre fois j'étais avec... ou l'autre fois je t'avais suivi¹⁶⁹ parce que moi je n'avais... je ne sais pas du tout où c'est, moi. Moi je suis perdue.

Loubna : Elle était perdue.

Maïssa : Moi en fait je suis toujours la personne qui est avec moi parce que moi, mon sens d'orientation... donc je suis toujours la personne...

D'accord. Donc du coup tu n'y vas jamais toute seule parce que sinon tu te perds, c'est ça ?

Maïssa : Ouais.

Loubna : Enfin moi je peux y aller toute seule, mais je n'aime pas en fait y aller toute seule. Je préfère une amie. On discute. Là, tu avances. Tu es toute seule. Moi je préfère aller avec des amis. En général quand... c'est vrai, quand j'allais toute seule, c'est vraiment que j'ai besoin d'un truc urgent, et qu'il n'y a vraiment personne pour m'accompagner... mais si c'est pour acheter des vêtements ou quoi, ou pour faire du shopping, je décale d'un week-end parce que moi je n'aime pas être toute seule dans...

Maïssa : Parce que à la base si on y va c'est un plaisir. Donc y aller toute seule c'est chiant.

Vous vous ennuyez. Ouais. Ou c'est parce que vous vous sentez moins à l'aise ?

Loubna : Ouais.

Ou c'est juste de l'ennui ?

Maïssa : De l'ennui.

Loubna : Tu es dans le métro, tu es toute seule. Tu es dans le bus, tu es toute seule. Tu marches, tu es toute seule. Alors qu'avec l'amie, tu parles, tu rigoles. C'est bien. C'est mieux. »

Loubna et Maïssa, 2nd, lycée Doisneau, habitantes de Vaulx-en-Velin (quartier la Thibaudière et centre-ville)

Cet échange montre la manière dont le partage de compétence entre amis permet de faciliter les déplacements hors de Vaulx-en-Velin. Selon les adolescents rencontrés au lycée Doisneau, la familiarisation avec les différents espaces de Lyon dans le cadre familial, et en particulier les différents espaces commerciaux, a été plus ou moins importante. Alors que

¹⁶⁹ Les deux jeunes filles évoquent ici leurs sorties sur la place Bellecour

certains disent ne quasiment jamais avoir été à Lyon avec leurs parents, d'autres ont eu l'habitude de se rendre dans divers lieux pour se promener en famille. Ces derniers peuvent alors aider d'autres lycéens à faire leurs premières expériences.

3.3. Une routinisation des pratiques

Passé le stade de la découverte et des premières sorties à Lyon, les pratiques urbaines font partie intégrante du quotidien de ces jeunes. Les mercredis après-midi, et surtout les samedis après-midi sont rapidement des moments privilégiés de ces types de mobilités.

« D'accord. Et tu te souviens... Ça te faisait le même effet les premières fois où tu y as été que maintenant, ou c'est un peu différent ?

Non là maintenant c'est normal. Voilà. Après il n'y a rien. »

Orianna, 2nd, lycée Doisneau, vaudaise (quartier Les Plates)

Si les premières pratiques entre pairs induisent un infléchissement important dans leurs expériences, au-delà de la découverte, une routine s'installe. A l'instar de Nicolas Oppenheim, nous mettons en avant le fait *« qu'il n'y a pas nécessairement d'opposition entre la mobilité et l'ancrage, mais plutôt une relation de continuité »* (Oppenheim, 2016 : 24). Cette continuité a été démontrée par Jean-Yves Authier au moyen d'une analyse comparative de différents types de sociabilité des habitants de quartiers aux profils divers. L'auteur précise à propos des quartiers populaires que :

« Au contraire, dans ces quartiers également, les habitants qui sont les plus enclins à entretenir des relations à proximité de leur domicile sont très fréquemment ceux qui ont aussi des pratiques et des relations à l'extérieur du quartier, c'est-à-dire aussi ceux qui sont les moins dépendants de la vie sociale (parfois tendue) de ces quartiers. » (Authier, 2008 : 43)

Parler de routine comme nous proposons de le faire ne doit pas induire de confusion sur la fréquence des pratiques. La mise en avant des « sorties en ville » par les lycéens, notamment les lycéens de Doisneau, nous amène à considérer avec une attention particulière ces pratiques qui semblent au cœur de leurs expériences urbaines, et de leurs sociabilités entre pairs. Cela ne signifie pas pour autant qu'elles sont fréquentes. Contrairement à ce que les lycéens, surtout les plus jeunes, peuvent laisser entendre, ces sorties peuvent n'avoir lieu que quelquefois par an par exemple. Toutefois, même en nombre limité, ces pratiques sont essentielles dans la conquête d'autonomie des adolescents.

Par ailleurs, la routinisation s'installe parce que la conquête du centre-ville se fait sur des sentiers relativement balisés. En témoigne la très faible fréquence des écarts des sorties hors des sentiers battus. Les entretiens montrent la faible connaissance qu'ont les adolescents de la ville de Lyon et de ses périphéries. Cette lycéenne, bien que familière des sorties dans le centre-ville de Lyon, reconnaît la faible connaissance de la ville qu'elle et ses amies peuvent avoir :

« D'accord. Et vous n'avez pas eu envie d'aller dans d'autres endroits ?

Nous, on ne connaît pas trop Lyon. On est lyonnaises... on est lyonnaises, mais on ne connaît vraiment pas Lyon. À part connaître Part-Dieu, Bellecour, etc. je sais que tout ce qui est Vieux Lyon, etc. Mais sinon... »

Samia, 1^{ère}S, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (Vaulx Village)

Du côté du lycée Récamier, l'élargissement des pratiques vers le centre-ville de Lyon ne s'accompagne pas non plus d'une meilleure connaissance de la ville de Lyon.

« Si je te donne une carte, et que je te mets dans une ville que tu ne connais pas, tu vas survivre ?

Non, mais tu sais qu'en vrai j'ai... un jour, j'ai essayé de situer Feyzin, Saint-Fons, Gerland, et tout. Mais genre comme ça sur papier, avec des ronds comme ça. Mais j'ai du mal. Parce qu'avec les bus et tout. Bah en fait ça va dans tous les sens. Et du coup, je n'arrive pas à me situer. [...] On connaît juste par rapport au bus. »

Anaëlle, 1^{ère} S, lycée Récamier, habitante de Feyzin

Ainsi, le passage au lycée est l'occasion pour les adolescents des communes périphériques de se familiariser davantage avec les pratiques urbaines au sein de la ville de Lyon. Elles sont effectuées sous l'impulsion du groupe de pairs et accentuées par l'attrait des commerces. Les adolescents mobilisent les compétences qu'ils ont acquis enfant pour l'usage des transports en commun afin d'élargir leurs pratiques ou ont recours à un membre de la famille et à leurs amis. Pour les lycéens de Juliette Récamier, la position géographique de l'établissement permet aux adolescents qui habitent dans le sud de l'agglomération de se familiariser avec les trajets qu'ils doivent effectuer pour se rendre dans le centre-ville lyonnais. La phase de découverte et de familiarisation laisse progressivement place à une routinisation des pratiques. Au-delà du rôle essentiel des pairs dans les pratiques urbaines, il apparaît à la lecture des extraits d'entretien que les commerces constituent un déclencheur de nouvelles pratiques.

4. LE CENTRE-VILLE DE LYON : UNE ACCESSIBILITÉ CONDITIONNÉE PAR L'OFFRE COMMERCIALE ET LA MORPHOLOGIE URBAINE

Ces pratiques effectuées en autonomie avec pour destinations des espaces urbains que les lycéens ont volontairement choisis prennent un sens particulier au regard de leurs représentations sociales. Pour les lycéens de Doisneau, l'espace urbain n'est pas un espace neutre et socialement homogène. En particulier, la dichotomie centre – périphérie est porteuse de catégorisations sociales spécifiques. Les « sorties en ville » sont ainsi constituées de deux destinations principales : l'hyper-centre de Lyon et le centre commercial de la Part-Dieu. Les pratiques urbaines et la manière dont elles sont appréhendées permettent de mettre en lumière la perception symbolique des différents espaces de la ville. Fabien Truong, à travers un travail ethnographique sur la circulation de lycéens de Seine-Saint-Denis a montré que ces adolescents entretiennent un rapport socialement constitué à l'espace urbain. Selon l'auteur, dont nous mobiliserons les analyses pour éclairer notre propos :

« Observer comment et pourquoi ces jeunes s'approprient ou s'interdisent, pratiquement et symboliquement, un territoire conduira nécessairement à mettre en relation la construction sociale des représentations subjectives de l'espace et de leur propre identité. » (Truong, 2012 : 4).

Ses travaux montrent qu'à Paris le boulevard périphérique constitue une barrière physique mais elle reste franchissable. De fait, ce n'est pas tant la fréquence des déplacements vers Paris qui a été interrogée que la manière dont différents espaces sont investis. Truong distingue trois espaces parisiens qui correspondent à autant de perceptions et de manière de s'approprier Paris pour les lycéens de Seine Saint Denis (Truong, 2012).

Le « blanc Paris » est une partie de Paris qui est inaccessible pour les adolescents des périphéries populaires. Il s'agit des quartiers parisiens historiques et culturellement riches. Fabien Truong analyse à partir des représentations de ses élèves que ce « blanc Paris » participe de :

« la force de l' « effet de lieu » (Bourdieu, 1993) où l'ordre social et culturel se matérialise et se concrétise dans l'espace et dans les pierres et où son histoire, sa puissance et sa légitimité sont sans cesse et inconsciemment rappelées par l'agencement spatial et la mise en scène de l'architecture et du bâti, donnant, par exemple, le sentiment aux lycéens de se sentir « déplacés », voire infériorisés, aux abords de la Seine ou des bâtiments haussmaniens. » (Truong, 2012 : 6).

Dans cette partie de la capitale, la distance sociale est trop élevée rendant l'appropriation des lieux presque impossible, les lycéens adoptent alors la posture du touriste (Truong, 2012).

Le « Paris quotidien » est le lieu le plus fréquenté par les adolescents de Seine-Saint-Denis, il s'agit des Halles-Châtelet. Il représente « *un haut lieu parisien de la socialisation juvénile banlieusarde* » (Truong, 2012 : 8). La présence d'enseignes commerciales recherchées par les jeunes ainsi qu'une faible présence de lieu culturel rendent les Halles-Châtelet particulièrement attractifs pour les adolescents des périphéries (Truong, 2012).

Le « Paris poubelle » est constitué par les arrondissements les plus dévalorisés par les lycéens de Seine-Saint-Denis où ils ne se rendent pas (Truong, 2012).

Ainsi, il apparaît que dans le cas des lycéens de Seine-Saint-Denis, l'investissement de Paris qui nécessite le dépassement du périphérique vécu comme frontière est possible et réalisé. Toutefois, l'appropriation des différents lieux est partielle et « *la circulation dans l'espace et la valeur sociale accordée aux différents types de territoires qui en découlent, reflètent une intégration forte de l'ordre social et symbolique et de la position que les jeunes estiment avoir dans la société* » (Truong, 2012 : 25). Au regard de nos propres analyses, nous proposons à présent de caractériser les différents espaces de Lyon où s'effectuent les pratiques urbaines des lycéens de Vaulx-en-Velin afin de dégager la valeur symbolique qui est accordée aux différents lieux et, par-là, de mieux mettre en lumière les enjeux de ces pratiques. Nous reviendrons en premier lieu sur le concept d'espace public.

4.1. L'activité consumériste : un enjeu d'accessibilité

4.1.1. Le centre commercial de la Part-dieu : le Lyon « quotidien »

Les lycéens de Vaulx-en-Velin disent se rendre régulièrement dans l'hyper-centre de Lyon ainsi qu'au centre commercial de la Part Dieu. Un centre commercial n'appartient pas au domaine public, c'est un espace privé au sens juridique du terme. Toutefois, l'accessibilité et la fréquentation du centre commercial par des groupes sociaux d'origines (sociale, urbaine, ethno-raciale) variées, lui confère des caractéristiques proches des espaces publics urbains où un régime public, tel que Lyn Lofland le définit, se met en place (Lofland, 1998). Certes, l'accessibilité au centre commercial reste limitée par des vigiles, les personnes sans domicile fixe en sont par exemple exclues. De plus, l'expression d'opinion politique, les manifestations, *etc.*, ne sont pas possibles au sein du centre commercial. Ainsi, l'espace public que constitue le centre commercial, caractérisé par le régime public qui s'y établit, ne peut être en théorie un espace de revendication politique (Fleury, 2007).

L'offre commerciale de la Part-Dieu est particulièrement élevée, les enseignes les plus recherchées par les adolescents y sont présentes : magasins de vêtements (H&M, Lacoste, magasins de sport), FNAC, commerce de service (téléphonie) et cinéma. Pour les adolescents rencontrés, c'est cette offre commerciale qui caractérise en premier lieu la Part Dieu.

« On va commencer par Part-Dieu. Qu'est-ce que ça vous évoque ?

Elga : Les magasins.

Soumaya : Les magasins. Il y a beaucoup de gens.

Elga : Plein de magasins. Beaucoup de population.

Soumaya : Beaucoup. Beaucoup.

Beaucoup de population, c'est-à-dire ?

Soumaya : On voit de tout. On voit de tout. De tout.

Elga : Il y a beaucoup de gens qui aiment... il y a des fois, c'est pratiquement impossible de circuler, tellement c'est serré. Parce qu'il y en a beaucoup.

Et « on voit de tout » c'est quoi « tout » ?

Soumaya : On voit tout le monde. On va dire, on voit toute la... comment dire ça ? C'est cosmopolite.

Alors si tu pouvais me décrire le... Tout ce qu'il y a dans « tout » ?

Soumaya : On voit toutes les origines. Enfin on peut voir des gens, des personnes de Vaulx, comme on peut voir des personnes de... de la ville, de Lyon, du centre de Lyon.

Comme on peut voir des personnes de... Voilà. De partout. »

Elga et Soumaya, 2nd, lycée Doisneau habitantes de Vaulx-en-Velin (centre-ville quartier la Thibaudière)

La densité humaine est la seconde caractéristique mise en avant par les adolescents. Toutefois, hormis la présence des individus que les lycéens appellent « racailles » et sur laquelle nous reviendrons dans la suite de ce chapitre, les lycéens n'évoquent pas la population du centre-ville de Lyon autrement que comme une masse dépersonnalisée.

Un parallèle peut être fait entre le « Paris quotidien » que constituent Châtelet-les-Halles à Paris et le centre commercial de la Part-Dieu (Truong, 2012). L'offre commerciale, la quasi absence de lieu culturel ainsi que l'architecture sont autant de caractéristiques partagées entre la Part-Dieu et Châtelet-les-Halles. L'hypothèse peut être faite que le quartier de la Part-Dieu, construit dans les années 1970, ne renvoie pas immédiatement à un ordre social et culturel où les lycéens pourraient se sentir infériorisés ou en décalage¹⁷⁰.

¹⁷⁰ Les expériences urbaines effectuées semblent se limiter au centre commercial, les alentours de ce dernier n'ont jamais été spécifiquement évoqués par les lycéens.

Cliché 13. Le centre commercial de la Part-Dieu : lieu des premières sorties



4.1.2. La Rue de la République : un « blanc Lyon » quotidien ?

La rue de la République est une artère structurante du centre-ville de Lyon. C'est une artère commerçante en partie piétonne qui accueille un flux important de population. Elle symbolise tout particulièrement le modèle du centre commercial à ciel ouvert caractéristique des centralités métropolitaines (Fleury, 2007).

« Signes de diversité d'abord : la rue [de la République] est apparue à travers nos enquêtes comme un lieu pluriel, un lieu de brassage où se croisent, se côtoient, se rencontrent parfois, des citadins venus de toute l'agglomération (mais aussi des « étrangers » à la ville, venus d'autres pays ou des régions rurales alentours) : des gens d'âge, d'origine, et de statuts sociaux les plus divers. Non pas que tout le monde soit là, et pour y faire la même chose : certains sont des habitués, d'autres ne font que passer, quelques groupes sociaux sont quasiment absents (on pense en particulier à la haute bourgeoisie lyonnaise, ou à l'autre bout de l'échelle

sociale, aux immigrés de la première génération) ; et la rue est loin d'être un espace privilégié pour tous ceux que l'on y rencontre. Mais globalement, entre ceux qui s'y trouvent « par hasard », ceux qui y passent « par obligation » et ceux qui choisissent délibérément de s'y attarder un moment, on retrouve là un échantillon extrêmement large de la population de l'agglomération » (Bavoux & Foret, 1990 : 77)

L'étude menée par Berthet sur les pratiques urbaines des « jeunes de banlieue¹⁷¹ » montre que le centre commercial de la Part Dieu et le centre-ville de Lyon présentent trois caractéristiques communes : ce sont deux lieux possédant une forte offre commerciale ; tous deux possèdent un système de vidéosurveillance ; enfin, ce sont deux lieux centraux (Berthet, 2007). Les travaux d'Antoine Fleury sur les espaces publics amènent à caractériser le centre-ville de Lyon comme un élément structurant et polarisant de la ville, à l'instar de nombreux centres-villes :

« Lieux d'une accumulation ancienne des fonctions économique, politique et culturelle, les centres-villes européens conservent en outre une attractivité forte ainsi qu'une charge symbolique et identitaire importante qui incluent en premier chef les espaces publics : ceux-ci ont une image forte, ils demeurent très fréquentés et se caractérisent le plus souvent par une diversité d'usagers. » (Fleury, 2007 : 104)

Le centre-ville de Lyon est marqué socialement. Il est caractérisé par une architecture haussmannienne et se compose de divers bâtiments remarquables, à l'instar du Palais de la Bourse, de l'Opéra et de l'Hôtel de Ville qui lui fait face. Il est comparable, toutes proportions gardées à ce que Truong décrit à propos du « blanc Paris » (Truong, 2012). Pourtant c'est un espace largement fréquenté par les lycéens.

Dès 1990, Pascal Bavoux et Catherine Forêt s'étaient intéressés au centre-ville de Lyon et en particulier à la Rue de la République dont ils ont constitué une anthropologie :

¹⁷¹ Expression mobilisée entre guillemets par l'auteur sans qu'elle ne soit davantage caractérisée.

« La « descente rue de la Ré » du samedi après-midi apparaissait notamment de manière répétitive dans les entretiens avec les jeunes des quatre coins de l'agglomération, quelque soit d'ailleurs l'appréciation portée par les intéressés sur l'ambiance ou sur la qualité de cet espace. Le caractère massif, et surtout transversal de ce phénomène ne pouvait pas ne pas nous interroger : d'une ZUP à l'autre, d'un lotissement de l'Ouest à un grand ensemble de l'Est de l'agglomération, la rue de la République était le premier (et souvent le seul) espace central cité au chapitre de la mobilité urbaine. Au-delà des pratiques, la rue apparaissait surtout comme **symbole d'urbanité**¹⁷², dans les discours de tous ces habitants des franges de la cité, sur lesquelles s'appliquent depuis quelques années diverses politiques de « revalorisation » et de « ré-urbanisation ». » (Bavoux Forêt, 1990 : 4)

L'hyper-centre lyonnais se caractérise par une importante diversité sociale parmi les populations qui fréquentent ses espaces publics. Bavoux et Forêt parlent d'« *extrême diversité du public* » (Bavoux & Forêt, 1990 : 18). La centralité du lieu, sa fréquentation importante et la coprésence qui le caractérise en font un espace public particulier, ce qui est bien perçu par les lycéens des périphéries. Pour les auteurs, cette co-présence tient de la diversité des fonctions qu'offre la rue de la République : commerces, lieux de loisir (avec notamment les cinémas), restauration, « services tertiaires », passage, « tourisme et repérage », « flânerie » (Bavoux & Forêt, 1990 : 21). L'étude ainsi menée dans la rue de la République met également en avant le caractère spectaculaire (au sens de spectacle) qu'offre la rue aux passants. Les qualités architecturales des lieux et leurs mises en valeur par les aménagements sont encore aujourd'hui des aspects évoqués par les lycéens de Vaulx-en-Velin à propos du centre-ville lyonnais. L'offre commerciale ainsi que la présence des danseurs de hip-hop¹⁷³ permettent de faire de la Rue de la République un « *haut lieu de la socialisation juvénile banlieusarde* » (Truong, 2012 : 8) et la rendent accessible aux adolescents de Vaulx-en-Velin. De plus, elle est directement accessible par la ligne de métro A qui est directe jusqu'à Vaulx-en-Velin La Soie. Cela ne signifie pas pour autant que ce centre est appropriable et appropriée dans son intégralité¹⁷⁴.

¹⁷² Surligné dans le texte d'origine

¹⁷³ Cf. Encadré n° 8 à la fin de cette section.

¹⁷⁴ Le Vieux Lyon, cœur historique de la ville, située de l'autre côté de la Saône n'a été que rarement mentionné. Seules des sorties scolaires ou dans le cadre familial ont pu amener les lycéens à se rendre dans le Vieux Lyon. Ce quartier, plus éloigné géographiquement et moins accessible en transport en commun ne possède pas l'offre commerciale qui attire les adolescents. C'est avant tout un lieu historique et touristique. Les discours sur les pratiques urbaines ne permettent pas pour autant de l'associer à un espace reflétant l'ordre social légitime (Truong, 2012).

Les lycéens disent se rendre à Hôtel de Ville et Bellecour mais ils ne mentionnent jamais la rue du Président Edouard Herriot située à quelques dizaines de mètres de la rue de la République. L'hypothèse peut être faite qu'une microségrégation existe au sein de l'hypercentre lyonnais. En effet, l'offre commerciale diffère fortement d'une rue à l'autre. Si la rue de la République accueille des enseignes tout public, la rue du Président Edouard Herriot est spécialisée dans les commerces de luxe. Par ailleurs, même si l'architecture, de type haussmanienne, est similaire dans les deux rues, cependant il existe ce qu'Antoine Fleury appelle un « marquage social des formes » :

« Selon leur style, les espaces publics ne sont en outre pas forcément fréquentés par le même public. Il existe en effet, un marquage social des formes, passant par la qualité des façades ou encore les types de commerces, qui peut dissuader certains groupes sociaux de fréquenter un espace public. » (Fleury, 2007 : 97)

Les commerces de la rue de la République sont destinés à un marché grand public tandis que la rue Edouard Herriot accueille en partie des commerces de luxe. Une observation succincte des deux rues montre que les populations fréquentant chacun des deux espaces sont relativement différentes. Les individus fréquentant la rue du Président Edouard Herriot, malgré une hétérogénéité encore importante semblent plus aisés que ceux de la rue de la République. En particulier, les adolescents sont moins présents dans la rue Edouard Herriot. Cet aspect a été observé par un adolescent du lycée Juliette Récamier :

« Ok et c'est les mêmes gens que vous croisez à Bellecour, Confluence et Part Dieu ? Vous observez des différences ?

Zoé : Ah !

Arthur : Ah ! Oui il y a des différences.

C'est quoi les différences du coup ?

Arthur : J'aurais peut-être pas dû m'embarquer là-dedans ...

Mais si vas-y !

Arthur : Des différences... partout, que ce soit en âge, vestimentaire, ...enfin c'est très varié comme ...

Zoé : Bah vu que c'est un peu des...enfin pas vraiment des lieux de passages, mais...vu que c'est des endroits publics où tout le monde va, on croise un peu tout...

Hanna : De tout.

Zoé: Toutes classes.

Toutes classes ?

Zoé : Toutes classes sociales

Hanna: On peut passer de ...

Arthur : Comme il y a deux rues, il y a la rue aisée¹⁷⁵ et la rue de la Ré qui...

La rue aisée c'est quoi ? Celle à côté-là?

Arthur : C'est celle qui est parallèle à la rue de la Ré, il y a quand même des magasins assez chers...

Zoé : Oui

Et du coup en fonction des rues, c'est pas le même type de personne que vous croisez ?

Arthur : Non

Zoé : Ah bah là par contre...

Et vous, vous prenez préférentiellement l'une ou l'autre ou vous changez ?

Zoé : Ca dépend...

Arthur : Enfin moi...

Zoé : ...quand il y a beaucoup de monde, c'est mieux de passer par celle où la classe est plus aisée, parce qu'il y a moins de monde

Arthur : Oui, enfin moi j'y vais jamais.

Et toi Hanna ?

Hanna : Je sais pas, je connais pas »

Arthur, Hanna et Zoé, 2nd, lycée Récamier, habitants de Feyzin, Vaulx-en-Velin
et Lyon (centre-ville)

¹⁷⁵ Il s'agit de la rue Edouard Herriot.

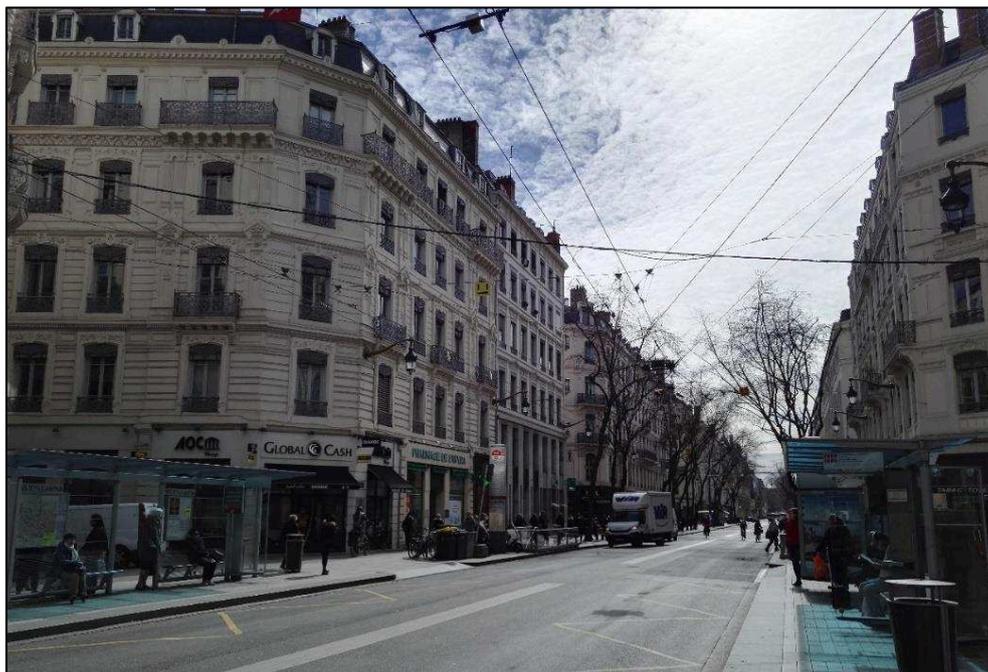
Cela ne contrevient pas à la publicité de l'espace ni à l'établissement d'un régime public (Lofland, 1998). En effet, « *c'est en fait moins l'ouverture que l'ouverture potentielle à tous les citoyens qui caractérise un espace public (Plan urbain, 1988), ce qui ne signifie donc pas que tous y viennent et s'y côtoient* » (Fleury, 2007 : 96). Par ailleurs, une certaine polarisation des publics entre les différentes rues de Lyon n'est pas antithétique avec un côtoiement dans certains espaces.

Ainsi, on peut faire l'hypothèse que l'offre commerciale adaptée de la rue de la République ainsi que la présence des danseurs de hip-hop et les skateurs, permettent de la rendre plus accessible aux adolescents de quartiers populaires défavorisés. Cela viendrait compenser l'« *effet de lieu* » qui pourrait associer à ces espaces publics centraux un ordre social inférieurisant pour les lycéens de Vaulx-en-Velin (Bourdieu, 1993 ; Authier, 2007 ; Truong, 2012). Cependant, la ville de Lyon n'est pas entièrement accessible d'un point de vue symbolique. Cet aspect a été très peu évoqué par les lycéens de Vaulx-en-Velin, mais il semble que certains arrondissements pourtant bien achalandés, à l'instar du 6^{ème} arrondissement¹⁷⁶, soient plus particulièrement associés à la bourgeoisie ou du moins, aux groupes sociaux les plus éloignés d'eux sur l'échelle sociale¹⁷⁷. Ils pourraient donc s'apparenter au « blanc Paris » tel que le décrit Fabien Truong (Truong, 2012).

¹⁷⁶ Le 6^{ème} arrondissement, que les vaudais traversent en métro lorsqu'ils se rendent à Hôtel de Ville, est un des arrondissements les plus aisés de la ville de Lyon.

¹⁷⁷ Les données recueillies ne permettent pas d'étayer davantage cette hypothèse, on peut toutefois rapporter cette anecdote. Lors d'un parcours commenté avec Orianna, un ami de la jeune fille s'est amusé à se présenter comme étant « Eric de Foch¹⁷⁷ » lorsqu'il a appris que les propos d'Orianna étaient enregistrés¹⁷⁷. Cet adolescent a vraisemblablement choisi ce lieu pour dissimuler son identité, car c'est ce qui lui paraissait le plus éloigné de son propre environnement urbain¹⁷⁷.

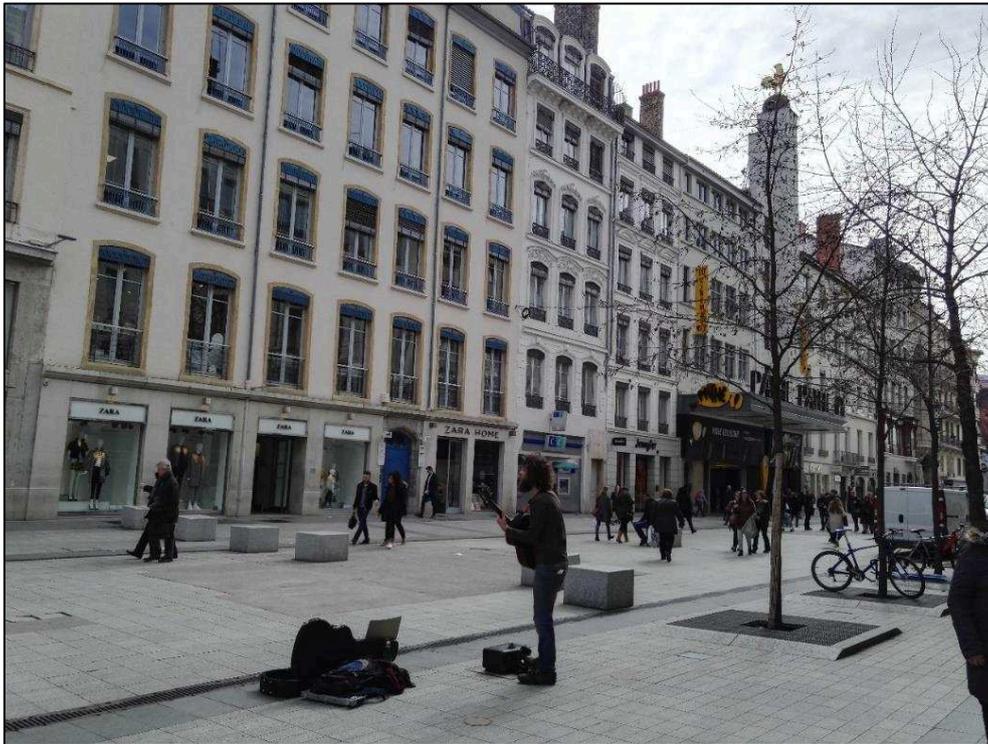
Cliché 14. Le nord de la Rue de la République (Station de Métro Hôtel de Ville)



Cliché 15. Place de la République au sein de la partie piétonne de la rue de la République



Cliché 16. Chanteur de rue, rue de la République



Cliché 17. Jonction rue de la République - Place Bellecour



Encadré 8. Hip-hop et skateboard sur le parvis de l'opéra et la Place Louis

Le parvis de l'Opéra est un lieu emblématique pour les danseurs de hip-hop. Dès 1986, Jean-Yves Authier y note la présence de jeunes danseurs. Les groupes d'adolescents présents sur la Presqu'île et en particulier autour de l'Opéra sont divers (Authier, 1986). Les skateurs ont une inscription temporelle et spatiale non négligeable. La place démarque le bas de la colline de la Croix-Rousse, quartier historique marqué par le travail de la soie et jouxte l'Opéra et l'Hôtel de Ville. Son sol en pierre lisse en fait un lieu propice à la pratique du skateboard (Wittner, 2006). Au cours des années 1990, Eric Adamkiewicz effectue une thèse portant sur les usages sportifs de la ville de Lyon et émet l'hypothèse que « *ces usages récréatifs concourent à les qualifier comme espaces publics, lieux de rencontres entre citoyens* » (Adamkiewicz, 1998 : 50). Il identifie la pratique du skateboard sur la place Louis Pradel qui selon lui s'est développée sans engendrer de conflits avec les forces de police où avec les autres usagers de cet espace urbain. En effet, d'après les analyses de l'auteur, les skateurs prennent soin de ne pas gêner les autres usagers et « *recherchent une légitimation de leur pratique comme activité urbaine* » (Adamkiewicz, 1998 :51). Cette pratique n'a pas pour objectif de constituer un spectacle pour les populations présentes sur cet espace public. L'espace urbain est considéré comme un espace d'entraînement. Toutefois, Adamkiewicz met en évidence que ces pratiques participent de la publicité de ces espaces publics en favorisant le lien social dans la mesure où : « *Accepter le regard et le jugement d'autrui c'est participer à la création de lien social en prenant le risque d'un écart par rapport à la neutralité et l'anonymat de rigueur dans l'espace urbain.* » (Adamkiewicz, 1998 :50).

Les pratiques sportives de l'espace public et en particulier celles qui s'établissent autour de l'Opéra participent selon l'auteur de l'animation de ces espaces et constituent de « *nouvelles formes d'expression et [revendiquent] une participation collective à la ville* » (Adamkiewicz, 1998 :57). Si la pratique du skateboard est identifiée par Adamkiewicz comme non conflictuelle, il semble que la pratique de la danse sur le parvis de l'Opéra ne se soit pas développée sans heurts. En effet, le parvis de l'Opéra de Lyon est aujourd'hui un lieu emblématique de la pratique de la danse hip-hop à l'instar de Châtelet et du Trocadéro à Paris (Wittner, 2006). Pour Laurette Wittner qui a étudié les paradoxes de ce lieu :

« Le sol en granit poli et la façade en vitre noire faisant office de miroir ont été immédiatement utilisés pour des répétitions de danse hip-hop sous les arcades hospitalières, vestiges de la construction néoclassique qui, de surcroît, les protègent des intempéries. Sur les marches amenant au péristyle, une population moins mouvante trouve une assise.[...] Cette utilisation du péristyle n'est pas sans entrer en conflit d'usage avec la fréquentation classique de l'opéra en journée [...]. Cette tension d'usages ramène parfois les forces de l'ordre ; les danseurs diront de cet espace effectivement intermédiaire que « nous étions entre l'Opéra, la police et la racaille », mais le conflit ne se solde

pas par une interdiction formelle dont l'exécution s'avérerait, d'ailleurs, malaisée. » (Wittner, 2006 : 116)

Le parvis de l'Opéra est aujourd'hui un lieu nationalement connu par les danseurs de hip-hop et de break dance. De fait, cet espace, situé en plein cœur de la centralité urbaine lyonnaise, permet de porter au regard un aspect de la culture populaire : celui du hip-hop.

Pour Sylvia Faure :

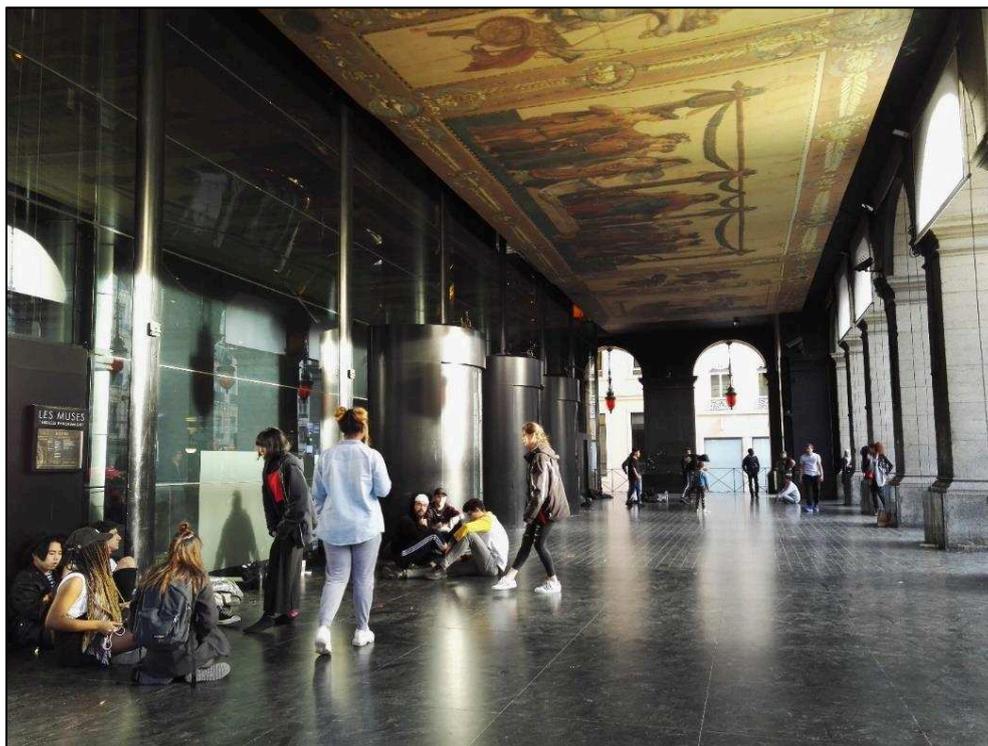
« La danse hip-hop (et les autres activités artistiques hip-hop) se devait d'être un contre-exemple à l'image médiatique négative des banlieues. Le terme de « danses urbaines » qui se substitue à celui de danse hip-hop dans les années 1990, vise à associer dans une même catégorie institutionnelle, les pratiques de danse des jeunes gens (moins de jeunes filles) habitant les quartiers populaires urbains et plutôt issus de l'immigration. » (Faure, 2003 : 203)

Cette pratique n'a pas fait l'objet d'une étude particulière, elle a cependant été abordée par deux jeunes filles lors des entretiens semi-directifs. Orianna a mentionné avoir dansé sur le parvis de l'Opéra, mais sans s'étendre sur le sujet. L'entretien ayant eu lieu en hiver, la jeune fille a expliqué ne plus y aller à cause du froid et a changé de sujet. Par ailleurs, Sophie, lycéenne à Doisneau et circassienne, qui n'est pas vaudaise a également rapporté y aller.

Seules ces deux adolescentes ont déclaré participer à cette pratique. Cependant, leur participation ne semble pas fréquente et il n'a pas été possible d'observer leurs investissements réels. En effet, si des jeunes filles sont présentes sur le parvis de l'Opéra, la pratique du hip-hop est plutôt masculine. Il en est de même pour le skateboard. Laurette Wittner écrit à ce propos que « le péristyle est un espace masculin » (Wittner, 2006 : 122). De même, pour Sylvia Faure, ce type d'espaces publics sont des « territoires de la masculinité » (Faure, 2003 : 204). L'étude menée par Faure sur la danse hip-hop et les espaces publics a montré une forte différenciation genrée dans l'investissement des différents espaces (publics et privée) par les filles et les garçons. Ainsi, la danse hip-hop et les catégories de jugement qui sont mobilisées dans sa réalisation par les danseurs maintiendraient la « domination masculine » (Faure, 2003).

Ainsi, le parvis de l'Opéra comme lieu emblématique de la danse hip-hop et par là de la culture populaire donne une dimension particulière aux espaces publics que constituent les abords de l'Opéra. Les prouesses artistiques ainsi portées aux regards de tous participent de l'ambiance du lieu et valorisent cette jeunesse populaire. Cette pratique ne semble plus remise en cause aujourd'hui. Toutefois, durant la période estivale, le parvis de l'Opéra est réinvesti par l'institution qui y installe un café. Les conflits d'usage du parvis de l'Opéra évoqués par Laurette Wittner sont révélateurs d'une présence potentiellement conflictuelle des jeunes issus des quartiers populaires périphériques.

Cliché 18. Le parvis de l'Opéra, haut lieu de la danse hip-hop



4.2. Des régimes de sociabilité organisés par la morphologie urbaine

4.2.1. Des lieux qui n'appartiennent à personne

L'investissement des espaces publics centraux de Lyon est également permis par le régime public qui s'y établit et par leurs morphologies. Les espaces publics urbains lyonnais sont considérés par les adolescents de Vaulx-en-Velin comme des lieux n'« appartenant à personne ». Cette caractéristique, qui s'oppose aux communes périphériques de Lyon, est essentielle pour comprendre les pratiques des lycéens de Doisneau. Un échange avec Anis et Elmas permet d'illustrer cet aspect.

« Et toi, quand tu vas en ville tu te sens comment du coup ? Tu te fais draguer par les filles arabes aussi ?

Anis : En fait je ne fais pas trop attention à l'image que je donne en fait. Moi j'y vais.

[...] Je me sens... je me sens normal. Pas dans mon élément c'est sûr, mais...

C'est-à-dire « pas dans ton élément » ?

Anis : ben c'est la ville.

Et ?

Anis : ce n'est pas le quartier.

Et ?

Anis : ça n'a rien à voir.

Pourquoi ?

Anis : Par exemple si Vaulx-en-Velin ça serait un centre commercial, quand j'irai à Part-Dieu, je me sentirais dans mon... élément.

[...]

Et à Vaulx tu te sens aussi bien que si tu étais dans ta chambre ou dans ton salon, je ne sais pas ?

Anis : ouais. Je me sens chez moi.

Pourquoi tu rigoles ?

Anis : Parce que c'est vrai. Ce n'est pas comme si j'allais... par exemple quand je vais à Décines, tu as l'impression d'être... ou quand tu passes dans n'importe quel quartier

par rapport au... par exemple si tu vas dans... tu vois c'est où les Huissiers ? Parce que j'ai un cousin qui habite là-bas, quand je passe, et que je vois les jeunes, je sens que je ne suis pas chez moi, tu vois.

D'accord.

Anis : Ou alors quand je vais à Vaulx, je vois les jeunes je les connais à peu près. Je me sens chez moi. Tu vois.

D'accord. Et du coup par exemple quand tu vas à Décines et dans Lyon, je ne sais pas, à Bellecour ou à Part-Dieu, c'est le même ressenti à chaque fois ? Ou c'est différent ?

Anis : C'est à peu près pareil.

« À peu près » c'est-à-dire ? [...]

Anis : A peu près bah ce n'est pas pareil Décines et Part-Dieu par exemple.

Pourquoi ?

Anis : Décines, ça reste un quartier.

Elmas : Ça reste un quartier. Voilà.

Anis : Voilà parce que... c'est un bon parti. Décines c'est un quartier. Part-Dieu ce n'est pas un quartier. Part-Dieu c'est... on va dire, c'est un carrefour où tu auras tout le monde qui se retrouve là-bas. Tu vois c'est une plaque tournante si tu veux un peu.

D'accord.

Anis : du coup tu as moins le sentiment d'être quelque part qui appartient à quelqu'un.

D'accord.

Anis : Tu vois.

OK. Je vois.

Anis : Même moi je ne savais pas que j'allais définir comme ça, mais c'est ça la définition.

OK. Non, mais c'est bien. Et du coup Part-Dieu et Bellecour, c'est pareil ?

Anis : C'est pareil.

D'accord OK.

Anis : Pour moi c'est pareil, tout ce qui est Part-Dieu, Vieux Lyon, Bellecour, Fourvière. Je t'avais parlé de Fourvière en plus la dernière fois. Fourvière, tout le monde, c'est pareil.

D'accord.

Anis : Bientôt la Soie aussi.

Pourquoi bientôt la Soie aussi ?

Anis : Parce que pour l'instant il n'y a pas trop de gens qui viennent, et tout.

Elmas : C'est périmé la Soie. C'est bon. On a quatre magasins. »

Anis et Elmas, TSITDD, lycée Doisneau, habitants de Vaulx-en-Velin (Vaulx La Soie et Mas du Taureau)

La posture réflexive que ce lycéen tente de construire au fur et à mesure de l'échange peut être mise en perspective par les différents régimes de sociabilité qui s'établissent sur les espaces publics. Anis distingue trois types de lieux : Vaulx-en-Velin où prédomine un régime d'interconnaissance forte et auquel il participe ; les autres « quartiers » à l'instar de Décines où des régimes d'interconnaissances s'établissement également, mais auquel Anis ne participe pas puisqu'il ne connaît pas les habitants ; enfin, les différents quartiers de Lyon fréquentés par un public divers où un régime public tel que le définit Lyn Lofland s'établit (Lofland, 1998). Cette typologie schématique permet d'opposer les « quartiers » où un régime d'interconnaissance (que Lyn Lofland nomme « régime de quartier ») s'établit, et les espaces publics lyonnais où l'anonymat prédomine.

Le régime d'interconnaissance, qui s'apparente au régime communautaire dans la dichotomie la plus classique en études urbaines, n'est cependant pas exempt d'altérité. Pour les autres « quartiers », les propos d'Anis indiquent que si sa présence n'est pas nécessairement remise en cause, elle est plus confortable si elle est légitimée par la connaissance d'un tiers appartenant à ce réseau d'interconnaissance. C'est ce que révèle l'expérience qu'il fait lorsqu'il se rend chez son cousin à Décines : il ne se sent pas chez lui mais son lien avec son cousin fait de lui un invité. En effet, il apparaît dans le discours de ces deux lycéens que dans certains espaces, l'identité des groupes sociaux qui y résident est associée à l'espace urbain au point que celui-ci ne puisse être légitimement et facilement approprié par d'autres individus. Ceci ne signifie pas pour autant qu'il n'est pas possible pour Anis et Elmas de se rendre dans d'autres communes que la leur. Cependant, ils ne peuvent pas se sentir à leur place dans ces communes.

À l'inverse, dans les espaces publics de Lyon où un régime public s'établit, les lieux cités par Anis sont soit des lieux possédant une offre commerciale élevée, soit des lieux touristiques où la question de l'appartenance au « quartier » ne se pose pas. En effet, Anis ne se représente pas Bellecour, Part-Dieu, etc. comme des lieux appartenant à des individus en particulier. Les habitants de ces différents espaces sont disséminés dans la masse anonyme que forme le public. La présence d'Anis n'a pas à être légitimée par un tiers puisqu'aucun

régime d'interconnaissance ne prédomine dans ces espaces publics. L'accessibilité des lieux est donc supérieure à celle des espaces publics des communes résidentielles où le régime de quartier domine. Ceci participe de l'accessibilité symbolique du centre-ville de Lyon. Les adolescents de Doisneau, s'ils ne se sentent pas « chez eux » à Lyon comme cela peut être le cas à Vaulx-en-Velin, se sentent à leur place dans le centre-ville. Les pratiques urbaines sur les espaces publics sont possibles parce que ces derniers ne sont pas considérés comme appartenant à un groupe social en particulier.

Cependant, ce régime public établi sur les espaces publics lyonnais n'est appréhendé qu'à travers le groupe de pairs puisque les lycéens de Vaulx-en-Velin ne se rendent jamais seuls à Lyon. De fait, ce qui s'apparente à un microrégime privé est constitué au sein du régime public sur les espaces publics lyonnais (Lofland, 1998). L'articulation entre ces deux régimes prend place spatialement au sein des espaces publics. La morphologie urbaine semble ici jouer un rôle structurant dans la manière dont l'expérience urbaine à un instant donné se nourrit principalement du régime public ou privé. En effet, selon le lieu que les lycéens occupent au sein des espaces publics, ils sont confrontés au public de ces espaces ou au contraire, ce public est mis à distance et c'est le groupe de pair qui prévaut.

4.2.2. Des « niches » appropriées dans l'espace public

Les observations participantes effectuées à Lyon ont montré des pratiques d'appropriation de zones particulières au sein des espaces publics urbains du centre-ville lyonnais. Ces espaces constituent des lieux de passage, mais également des lieux de rencontre avec des amis et connaissances qui habitent dans les diverses communes périphériques de l'agglomération lyonnaise. Cet investissement routinier de portions des espaces publics urbains lyonnais est constitutif de l'adolescence et n'est pas spécifique aux jeunes des quartiers populaires. En effet, Joël Zaffran, dans une étude sur la mobilité des adolescents met en évidence ce type de pratiques pour des adolescents d'origines sociales diverses :

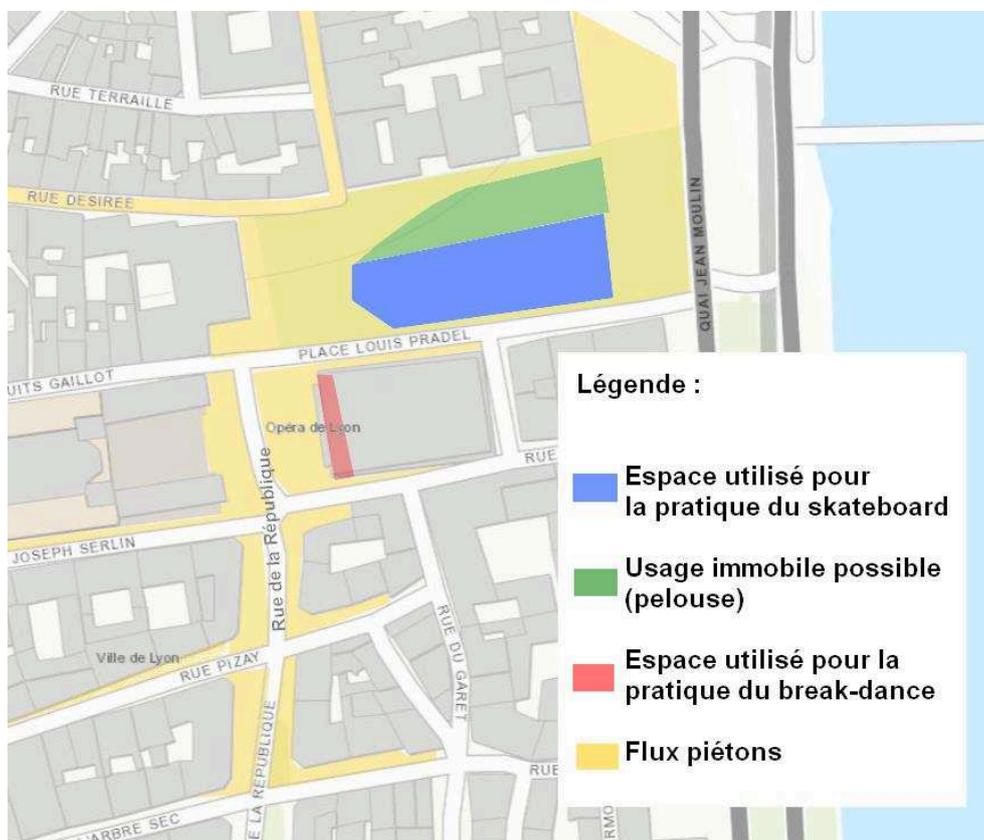
« L'adolescence est l'épreuve de l'autonomie par la capacité, acquise ou conquise, d'élaborer individuellement et collectivement un monde à soi hors des lieux imposés de l'enfance. La ville permet de franchir cette épreuve. Axée sur le thème des loisirs et du temps libre, une enquête par entretiens, réalisée auprès de collégiens et collégiennes résidant dans l'hyper-centre gentrifié de Bordeaux et dans des quartiers populaires et excentrés du centre-ville, montre que les territoires urbains sont un support commun qui, par les usages qu'ils en font et le

rapport qu'ils en ont, peuvent favoriser le passage de l'enfance à l'adolescence (Zaffran, 2010). La découverte puis l'occupation rituelle des espaces urbains permettent de s'éprouver à travers les liens d'appartenance qui naissent et s'affirment lors des mises en scène de soi avec les autres dans des lieux aisément repérables et à des moments précis. » (Zaffran, 2016 : 71)

Les abords de l'Opéra et la place Louis Pradel sont des cas particulièrement intéressants à analyser. Comme l'indique la figure 4 ci-dessous la partie nord du péristyle de l'Opéra est généralement occupée par des adolescents. La partie centrale du péristyle est quant à elle appropriée par les danseurs de hip-hop. Cet espace sert de vitrine où les passants, quelles que soient leurs origines sociales, s'arrêtent et regardent le spectacle qu'offrent les danseurs. Ces derniers se retrouvent également un peu plus au nord sur le muret séparant les pelouses et les skateurs de la place Louis Pradel. L'espace vert recouvert de pelouse de la place Louis Pradel est, lorsque la saison le permet, aussi occupé par divers individus qui viennent s'y assoir pour discuter. De fait, l'appropriation temporaire des portions des

espaces publics qui ne sont pas destinés à la circulation des flux piétons et transport n'est pas spécifique aux adolescents.

Figure 4. Schéma des usages, Hôtel de Ville, Lyon¹⁷⁸



Sur la figure précédente, les usages de la place de Louis Pradel et la place de la Comédie (située devant l'Opéra de Lyon), permettent de repérer une spécialisation des différents espaces de ces places. En effet, la majeure partie des trottoirs, la place de la Comédie et le pourtour de la Place Louis Pradel sont utilisés par les flux piétons. Le centre inférieur de la place Louis Pradel (en bleu sur le schéma précédent) et le parvis de l'Opéra (en rose sur le schéma précédent) sont utilisés par des adolescents sous une forme « mobile » puisque les jeunes font du skateboard et du hip-hop. Le centre supérieur de la Place Louis Pradel (en vert sur le schéma), constitué de pelouse, permet aux usagers de la place, dont les adolescents, de venir s'asseoir et de discuter.

Les espaces hors des flux piétons permettent aux adolescents de se mettre en retrait du public. La foule urbaine est alors mise à distance et le groupe de pairs devient central dans

¹⁷⁸ Schéma réalisé à partir d'un fond de carte du site Géoportail.fr et constitué à partir des observations faites sur les lieux.

l'expérience urbaine vécue. À l'inverse, lorsque les adolescents se déplacent dans les espaces de flux, où la mobilité est la norme, le groupe de pairs est toujours présent, mais est directement confronté à la foule urbaine et à l'anonymat. Dans ce dernier cas de figure, les adolescents se déplacent en petit groupe, côte à côte, tandis que lorsqu'ils sont statiques hors des zones de flux ils ont davantage tendance à former un cercle pour discuter. Ces passages du régime public au régime privé ont notamment été notés avec Orianna lors d'une observation participante :

« J'ai rendez-vous avec Orianna à Laurent Bonnevey. Elle est accompagnée de deux amies dont une est également scolarisée au lycée Doisneau. Les jeunes filles ont déjeuné chez cette dernière avant de se rendre dans le centre-ville de Lyon. C'est lors du changement qu'elles effectuent entre le bus qui les a amenées depuis Vaulx-en-Velin jusqu'à Laurent Bonnevey et le métro que je les retrouve. [...] Arrivées à la station Hôtel de ville, nous sortons du métro et je demande à Orianna de me décrire les lieux et de m'expliquer ce qu'elle aime et ce qu'elle n'aime pas. Pour la jeune fille, Hôtel de Ville est un lieu de rencontre avec des jeunes de toute l'agglomération. Elle apprécie en particulier la présence des danseurs de hip-hop du parvis de l'opéra, il lui arrive d'y danser également. C'est l'effervescence urbaine que la jeune fille recherche dans ce lieu qu'elle préfère fortement fréquenté, car sinon : « il n'y a pas d'ambiance ». [...] Les jeunes filles vont s'asseoir sur le muret de la place Louis Pradel de façon à pouvoir observer d'autres adolescents faire du skateboard sur la place. La pratique du skateboard alimentera à plusieurs reprises leurs discussions. Divers connaissances et amis vont les rejoindre et repartir au fur et à mesure de l'après-midi. Une partie des connaissances avec qui les trois jeunes filles discutent a été rencontrée au sein même du centre-ville de Lyon, au gré des opportunités :

Les filles saluent des adolescents

- *Amie : On va s'asseoir ?*
- *Orianna : oui on va s'asseoir*
- ***Vous les connaissez d'où eux ?***
- *Orianna: euh d'ici en fait.*
- *Amie : Il y en a un c'était le frère de ma pote donc je le connais.*

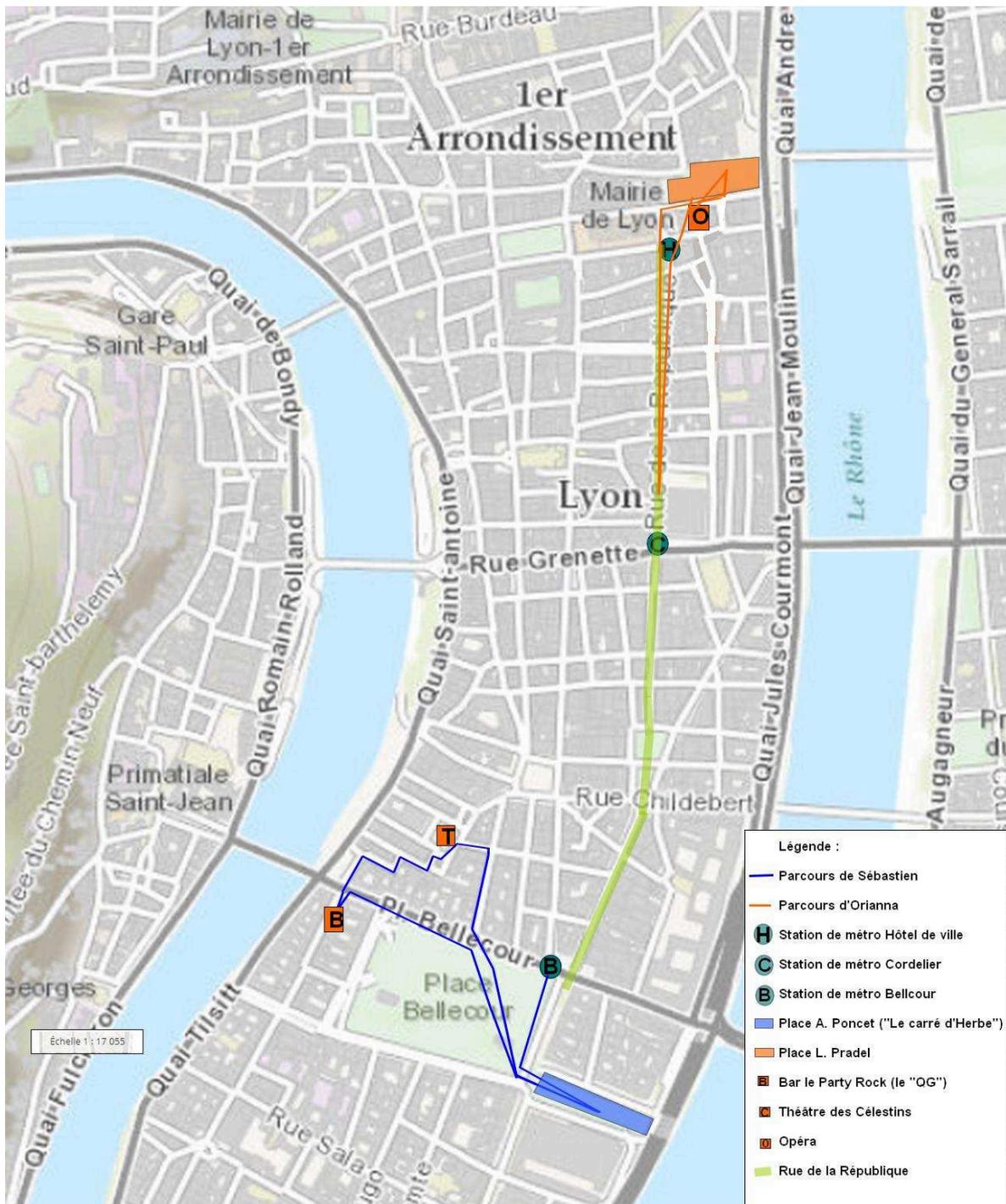
La manière dont les trois jeunes filles occupent des espaces en retrait des lieux de circulation, ici, le centre de la place Louis Pradel, leur permet de se soustraire aux flux urbains particulièrement importants autour de la station de métro et de la rue. L'observation des skateurs qui s'exercent devant elles nourrit les conversations. Il en

est de même pour les autres adolescents qui viennent les rejoindre, pour discuter ou les saluer. La foule urbaine semble ici mise à distance pour constituer l'ambiance urbaine recherchée par les jeunes filles. L'amitié et les relations entre les adolescents sont au cœur de cette sortie dans le centre de Lyon. Tout le reste (notamment les déplacements pour aller faire une course ou deux) semble n'être que des prétextes pour dynamiser l'après-midi lorsque les conversations s'étiolent. »

Extrait de compte rendu d'observation participante d'une sortie en centre-ville avec Orianna, lycéenne et habitante de Vaulx-en-Velin (les Plates) et ses amies.

La mise à distance de la foule urbaine n'est jamais permanente. Au cours de l'après-midi passé dans l'hyper-centre de Lyon, les trois jeunes filles se sont déplacées à plusieurs reprises entre la station de métro Hôtel de Ville et celle de Cordelier (cf. figure 5).

Figure 5. Parcours des lycéens en l'hyper-centre de Lyon



Cliché 19. La Place Louis Pradel



Cliché 20. La Place Louis Pradel où les adolescents aiment se "poser"



Cliché 21. Skateurs et spectateur de la Place Louis Pradel



Cliché 22. L'Opéra et la Place de la Comédie



Cliché 23. L'Hôtel de Ville qui fait face à l'Opéra



C'est lors des déplacements au sein de ce périmètre restreint, que l'observation de la foule urbaine est la plus importante. De même l'expérience de l'altérité et des modes de sociabilité du régime public y sont alors à leur paroxysme et tous les comportements attendus sur les espaces publics doivent être adoptés par les adolescents : « mobilité coopérative », « inattention civile », « aide restreinte », « rôle d'audience », « comportement civil envers la diversité » (Tonnelat, 2016 : 72 ; Lofland, 1998). Nous y reviendrons

Ce mode d'appropriation de portions de l'espace public où il est possible de s'asseoir a également été observé avec Sébastien lors d'un parcours commenté. Il appartient à un groupe d'amis et de connaissances constitué en majeure partie de lycéens de divers établissements de l'agglomération lyonnaise. Tous sont proches du mouvement punk. Ils se retrouvent régulièrement sur le « carré d'herbe » place Antonin Poncet, sur la place des Célestins ou encore au bar Le Party rock (surnommé le QG) situé à proximité de la place Bellecour.¹⁷⁹

Le périmètre investi par Sébastien lors de ses sorties dans le centre-ville de Lyon diffère de celui d'Orianna. La place Antonin Poncet, la place des Célestins et le bar permettent aux adolescents de se mettre en retrait des espaces de flux. C'est alors le régime privé qui prédomine. A l'inverse, la place Bellecour et les différentes rues parcourues laissent place au régime public. Les périmètres des pratiques urbaines peuvent donc varier selon les sorties et diffèrent selon les adolescents.

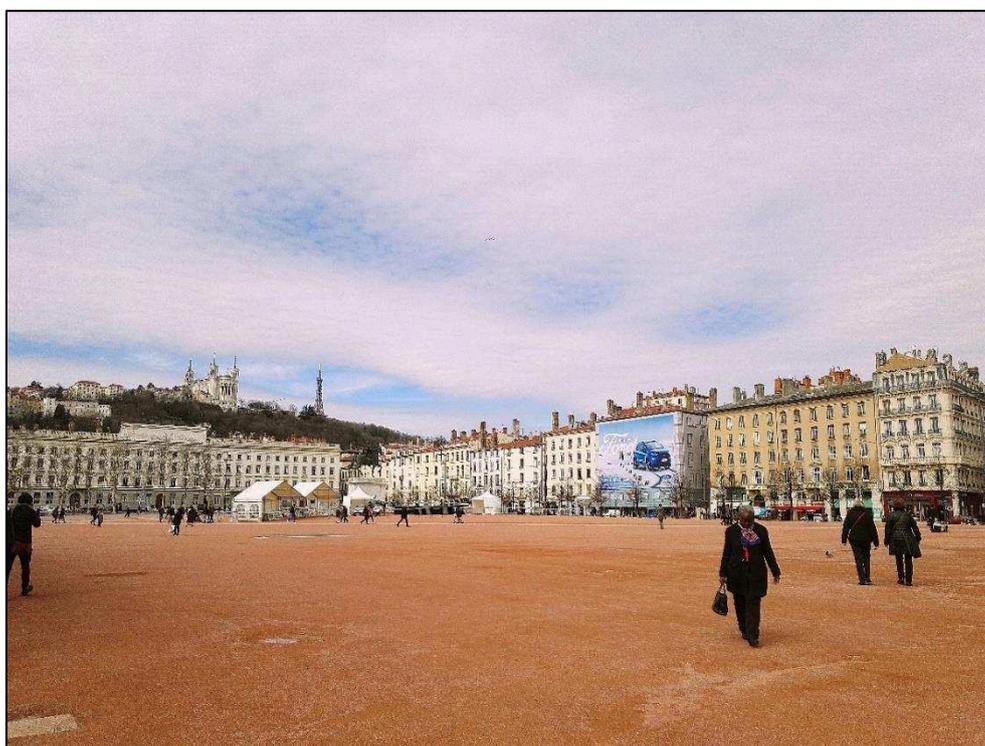
La conquête de nouveaux espaces se fait au cours de l'adolescence, elle est parfois induite par la sphère familiale, parfois uniquement par les pairs. Ainsi, cette manière de s'approprier l'espace urbain est constitutive de l'adolescence :

« Indépendamment des offres commerciales et culturelles, la ville, qu'elle soit grande ou moyenne, offre des niches que les jeunes gens s'approprient et dans lesquelles ils s'expérimentent en tant qu'acteurs de leur existence. Pour les adolescents, l'important est de pouvoir décider sans plan, au gré des idées et des envies de chacun, mais ensemble. Cette déambulation témoigne d'un temps et d'un espace qui n'appartiennent qu'aux adolescents. » (Ramos & De Singly, 2016 : 63)

¹⁷⁹ Ces éléments sont issus d'un nombre limité de parcours commentés effectués et nécessiteraient encore d'être approfondis par des enquêtes complémentaires.

L'appropriation des « niches » permet aux adolescents de mettre temporairement à distance le régime de sociabilité public qui régit les espaces publics urbains et de se focaliser sur le groupe de pairs. Les lieux deviennent ainsi davantage appropriables et la ville de Lyon, associée dans les représentations des lycéens de Vaulx-en-Velin aux groupes dominants, devient accessible. L'effet de lieu est compensé par l'offre commerciale et le groupe de pairs facilite les déplacements. Les adolescents peuvent alors explorer, bien que cette exploration soit spatialement limitée, d'autres environnements urbains que ceux où ils ont grandi. Les portions d'espaces publics qu'ils s'approprient peuvent jouer le rôle de base à partir desquelles ils peuvent rayonner.

Cliché 24. Place Bellecour au sud de la rue de la République



Cliché 25. Place Antonin Poncet : "Le carré d'Herbe"



4.2.3. De la flânerie à la construction de soi

Les flâneries des adolescents (quelle que soit l'origine sociale de ceux-ci) sont constitutives de la quête de soi inhérente à cet âge. En effet, la prise de distance avec les structures d'encadrement de l'enfance, notamment la famille et l'école, devient nécessaire et l'expérience de l'altérité permet l'affirmation identitaire, la construction de soi. La conquête de nouveaux espaces urbains fait partie intégrante du processus d'autonomisation des adolescents (Zaffran, 2016).

Cette phase d'exploration de la ville et de construction identitaire constitue un enjeu spécifique pour les adolescents des quartiers populaires ségrégués. Pour ces derniers, les pratiques urbaines dans les lieux centraux pourraient permettre de « *brouiller l'ordre spatial qui régit les rapports sociaux, briser l'enchaînement à un lieu en déplaçant les valeurs qui régissent la distribution des espaces sociaux* » (Kokoreff, 1993 : 178). Cette orientation, défendue par le sociologue Michel Kokoreff dans ses travaux portant sur les adolescents des cités, semble pertinente pour comprendre les pratiques urbaines des lycéens de Vaulx-en-Velin. Ainsi, les « sorties en ville » à destination de Lyon et plus particulièrement du centre-

ville, par la recherche de la coprésence, permettent aux adolescents d'observer la diversité sociale et par là-même de se situer dans l'espace social, d'identifier leur place personnelle.

Les pratiques urbaines tournées vers le centre-ville de l'agglomération lyonnaise sont des pratiques couramment observées par les chercheurs travaillant sur les mobilités. Le centre-ville de l'agglomération constitue un enjeu essentiel pour ces adolescents qui cherchent à s'émanciper du contrôle des adultes et qui, par l'éloignement au quartier, se construisent et s'individualisent. Comme le soulignent des chercheurs qui travaillent sur les mobilités des adolescents et des enfants, « *Parce que l'adolescence se caractérise par une quête d'autonomie, devenir adolescent c'est aussi conquérir de nouveaux espaces, hors des lieux imposés de l'enfance, pour « être soi ».* » (Authier, Bathellier & Lehman-Frisch, 2016 : 4).

Pour Oppenchaim la manière d'habiter des « flâneurs » se caractérise de façon similaire chez les filles et les garçons (Oppenchaim, 2016). Notre enquête va dans le même sens, les discours sur les pratiques urbaines au sein des espaces publics lyonnais diffèrent peu entre les filles et les garçons.

Conclusion

Les pratiques urbaines des lycéens de Vaulx-en-Velin sont diverses et s'inscrivent dans un continuum entre quartier de résidence et centralités de la ville de Lyon. Les garçons de Vaulx-en-Velin semblent avoir des pratiques urbaines très fréquentes avec des objectifs variés. Se rendre au lycée ou à des activités extra-scolaires constituent des pratiques quotidiennes. Par ailleurs, les pratiques peuvent avoir pour objectif central les relations amicales. Ainsi, nombre d'entre eux apprécient rester au sein des espaces publics (au sens juridique du terme) de leur espace résidentiel afin de passer du temps avec leurs amis. De telles pratiques, si elles ne se déroulent pas dans des espaces régis par une sociabilité publique ne sont pas complètement exemptes de l'expérience de l'altérité pour autant. En effet, la commune dépasse largement le quartier de résidence et l'expérience de l'altérité peut être plus ou moins importante selon les quartiers fréquentés.

Pour les jeunes filles, les pratiques urbaines visant à se rendre dans un lieu spécifique tel que l'école ou des clubs sportifs sont similaires à celles des garçons. Toutefois, les jeunes filles subissent un contrôle social beaucoup plus important que les garçons, leur présence sur les espaces publics est extrêmement normée et il convient pour elles d'éviter d'être vues en compagnie de garçons. Les pratiques dans le centre-ville de Lyon constituent alors un enjeu différent pour les garçons et pour les filles.

L'élargissement des pratiques vers le centre-ville de Lyon et le centre commercial de la Part-Dieu se fait progressivement et de manière similaire chez les filles et les garçons. Les premières sorties à Lyon avec des amis où certains membres de la famille constituent un événement marquant pour les adolescents qui semblent alors découvrir « un autre monde ». Ces pratiques deviennent vite habituelles et la découverte laisse place à une certaine routine. La présence d'une offre commerciale qui leur correspond facilite les expériences urbaines lyonnaises. Le centre commercial de la Part-Dieu est en premier lieu investi puis le centre-ville de Lyon. Seule la Rue de la République est symboliquement accessible aux adolescents. Sa morphologie, par la présence de lieu en retrait des flux urbains, rend possible l'établissement d'un régime de sociabilité privé entre les adolescents, plaçant ainsi les interactions amicales au centre de cette expérience. La foule urbaine permet d'observer la diversité sociale entre pairs.

Chapitre VI

LE CENTRE-VILLE DE LYON : UNE EXPÉRIENCE DE L'INDIFFÉRENCE LIMITÉE

Introduction

Après l'examen des logiques socio-spatiales qui structurent l'élargissement des espaces pratiqués par les adolescents hors du cadre familial, ce chapitre, le dernier de cette thèse, se centre sur les expériences vécues dans le centre-ville de Lyon. Dans le cas des lycéens de Vaulx-en-Velin, ces expériences diffèrent grandement de celles vécues dans les quartiers de résidence. Cela tient notamment au fait que les communes de résidence de ces adolescents sont des communes ségréguées. Les jeunes de Vaulx-en-Velin opposent centre et banlieue, et choisissent volontairement de se rendre dans "l'autre monde". Cela leur permet entre autre de mettre à distance les structures familiales et scolaires, mais également de s'affranchir de la pression sociale.

« La mobilité en dehors du quartier joue en effet un rôle fondamental dans le processus de socialisation des adolescents et leur construction identitaire, notamment parce qu'elle est le support du passage progressif du monde familial au domaine public urbain. Elle ne permet pas seulement aux adolescents de s'affranchir de la tutelle de leurs parents, mais surtout de découvrir et d'explorer des espaces publics inconnus situés en dehors du quartier. Cette exploration se déroule essentiellement durant le temps libre des adolescents, c'est-à-dire le temps libéré des institutions traditionnelles de socialisation, en particulier, l'école et la famille » (Oppenchain, 2016 : 18).

Cette expérience du domaine public se double, si l'on en croit la littérature d'inspiration interactionniste sur les espaces publics, d'une mise à l'épreuve de la norme d'égalité (Tonnelat, 2016). La perspective proposée par l'interactionnisme symbolique avec les travaux d'Erving Goffman considère que le régime de sociabilité s'établit sur un principe d'égalité entre les citoyens. En effet, sur l'espace public, les micro-interactions sont similaires, quelles que soient les positions sociales des individus. Si dans les travaux de Goffman, la norme d'égalité ne s'incarne que de manière limitée, dans la scène des interactions, pour Lyn Lofland et Elijah Anderson, l'expérience faite sur les espaces publics favoriserait l'ouverture d'esprit et la tolérance des citoyens (Anderson, 2011 ; Lofland, 1998).

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'interroger cette norme de l'égalité à travers l'expérience de l'indifférence potentiellement vécue sur l'espace public. Pour ce faire, la manière dont les lycéens de Vaulx-en-Velin orientent leurs pratiques urbaines vers des

contextes socialement divers sera analysée. Ensuite, nous verrons comment l'expérience de l'indifférence (que la coprésence sociale du centre-ville lyonnais permet) est conditionnée par l'adhésion à différentes normes sociales. Les rapports de force qui se jouent sur l'espace public quant aux normes sociales sont révélateurs des rapports de domination qui persistent au-delà de l'expérience de l'indifférence. Nous verrons ainsi que les rapports aux dépositaires de l'autorité publique peuvent mettre à mal les expériences de l'indifférence.

1. L'AIR DE LA VILLE REND LIBRE ET ANONYME : LA RECHERCHE DU DÉPAYSEMENT SOCIAL

Les pratiques urbaines des lycéens, lorsqu'elles sont un libre-choix des adolescents, s'orientent préférentiellement vers le centre de l'agglomération lyonnaise. Support des sociabilités adolescentes, ces sorties sont l'occasion pour les lycéens de s'affranchir des structures familiales et scolaires et de découvrir de nouveaux espaces urbains. Comme nous le verrons dans cette section, cette exploration est volontairement orientée vers les espaces publics où la diversité sociale est, selon les lycéens, plus importante. La recherche de l'anonymat, de par l'évitement des espaces publics où l'interconnaissance reste importante, et la recherche de la diversité sociale constituent deux caractéristiques structurantes des pratiques urbaines des lycéens de Vaulx-en-Velin. Si la recherche de l'anonymat urbain n'est pas spécifique aux lycéens de ce type d'environnement urbain, toutefois la recherche de la diversité sociale est plus accentuée que chez les autres adolescents de l'agglomération rencontrés.

1.1. Lyon ou la soustraction au contrôle social du quartier

Pour Georg Simmel, les espaces publics permettent de nouvelles formes de sociabilité où la l'indifférence prévaut dans les comportements des individus sur l'espace urbain. De fait, les espaces publics et plus généralement les villes ont un effet libérateur pour les individus provenant des campagnes puisque ces derniers ne sont plus soumis au jugement de leur communauté d'origine (Tonnelat, 2016). Si Simmel oppose la ville et la campagne il y a plus d'un siècle, cette opposition semble se retrouver pour les habitants, et en particulier les adolescents, des communes périphériques à dominante résidentielle. La centralité urbaine, celle des grandes villes, garante de l'anonymat de l'individu, constitue une expérience urbaine particulière dont les enjeux sont décuplés pour les adolescents dont l'identité sociale et urbaine peut être stigmatisante (Bavoux & Foret, 1990). L'espace public est par nature accessible à tous. À ce titre, les personnes qui s'y croisent peuvent avoir des profils divers en termes d'âge, de genre, de culture, de catégorie socio-professionnelle, etc. La fréquentation

de ces espaces publics expose donc à une diversité sociale plus importante que les quartiers résidentiels ségrégués. Chez Simmel, c'est l'idée de culture de la ville qui est évoquée : « *la culture de la ville tourne autour de l'expérience que l'on pouvait y faire de la différence hors du territoire familial, dans la rue* » (Bernard, 2007). Ceci se vérifie dans le centre de Lyon et dans une moindre mesure dans le centre commercial de la Part-Dieu, où une réelle coprésence s'établit.

Les entretiens effectués avec les lycéens de Vaulx-en-Velin montrent que les espaces publics urbains lyonnais, de par la coprésence qui s'y établit, leur permettent de faire l'expérience de l'anonymat.

« Bah, ça n'a rien à voir avec Vaulx-en-Velin²⁰. Déjà, là-bas, les gens ...par exemple à Vaulx-en-Velin, je connais tout le monde, tout le monde va me dire bonjour. Là-bas, je peux dire ce que je veux, les gens, ils s'en foutent. Là, par exemple, à Vaulx, je sors, je vais par exemple aller avec un garçon, que moi et lui par exemple...ils vont chercher à savoir c'est qui, qu'est-ce qu'il y a, alors que là...pff, je peux même l'embrasser le garçon, ils s'en foutent, mais complètement. Donc, on marche, on rigole. C'est ça que j'aime bien en fait, c'est que les gens, ils s'en foutent, tu fais ta vie et... »

Maelyss, 2nd, lycée R. Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (Thibaudière)

L'expérience de l'anonymat va de pair avec celle de l'indifférence : sur les espaces publics centraux, les adolescents ne connaissent personne et ne sont connus de personnes (hormis des amis qui les accompagnent) et les autres individus présents sur l'espace public ne prêtent pas attention à leurs faits et gestes. Plusieurs adolescents valorisent les pratiques urbaines dans le centre-ville de Lyon pour l'expérience sociale qu'elles constituent. En effet, le changement d'environnement urbain induit une expérience urbaine différente des pratiques effectuées au sein de leur commune. Cela leur permet d'échapper au contrôle social perçu sur leur quartier. Ce sont particulièrement les jeunes filles qui évoquent le contrôle engendré notamment par le régime d'interconnaissance (le régime de quartier dans la typologie de Lofland) qui domine au sein de leurs espaces résidentiels, contrôle qui est pour elles une source de gêne (Lofland, 1998).

« Alicia : Dans les quartiers, si on sort, les habitants dans les alentours, ils vont porter un jugement, alors que si on est en ville et tout, tu fais ta vie, personne va parler sur toi

Elève : voilà

Kenza : c'est exactement ça, mais surtout à Vaulx

Professeur : il y a un contrôle social.

Elève : si tu sors, ils vont dire « ah elle est sortie et tout »

Elève : oui mais ça, c'est par rapport à ta culture

Elève : c'est plus la religion que par rapport au fait que tu es en banlieue

Elève : Mais il y a beaucoup de blabla

Elève : ils parlent trop »

Extrait du débat en classe, TES, lycée Doisneau

Ce contrôle social évoqué par ces adolescents a été maintes fois étudié en sociologie urbaine. En particulier, les travaux de Didier Lapeyronnie apportent divers éclairages sur cet aspect (Lapeyronnie, 2008). Les garçons évoquent moins ce contrôle, mais apprécient tout autant de « voir d'autres têtes » que les jeunes filles. La fréquentation d'espace public où un réel régime public s'établit permet aussi aux garçons de s'affranchir d'une certaine pression sociale.

1.2. Des expériences urbaines orientées par la recherche du dépaysement social

L'anonymat urbain expérimenté par les lycéens à Lyon va de pair avec une exposition à l'altérité différente de celle vécue dans leurs quartiers. Une des qualités des espaces publics centraux appréciée par les lycéens est ce brassage d'individus inconnus qui permet de « changer d'air » et de « voir d'autres têtes ». Ce brassage les intéresse non seulement parce qu'ils peuvent croiser des inconnus mais surtout parce que ces inconnus appartiennent à d'autres groupes sociaux différents que ceux qu'ils ont l'habitude de côtoyer dans les communes.

La preuve en est que plusieurs lycéens rencontrés à Vaulx-en-Velin expliquent ne pas apprécier le centre commercial de la Part-Dieu, car la présence de personnes issues d'environnement urbain similaire au leur est vécue comme une entrave à l'anonymat urbain et à l'indifférence.

« Et alors pourquoi Hôtel-de-Ville ou Cordelier et pas ailleurs ? Qu'est-ce que tu aimes bien là-bas ?

Je sais pas. La Part-Dieu de toute façon, j'aime pas. La Part-Dieu c'est nul.

Pourquoi c'est nul ?

Il y a trop de monde. Et en plus... il y a que des gens de Vaulx Vénissieux enfin tous les... tous les gens du quartier ils sont là-bas. Et du coup c'est comme si que tu restais à Vaulx. Enfin on préfère rester à Vaulx.»

Elmas, TSTIDD, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (Mas du Taureau)

Pour Elmas, la fréquentation du centre commercial de la Part-Dieu ne présente pas d'intérêt puisqu'elle ne permet pas de se soustraire au régime du quartier ni de s'exposer à une expérience de l'altérité différente. Ici l'activité consumériste ne justifie pas à elle seule la pratique urbaine. La recherche de la diversité sociale est aussi une des raisons d'être des pratiques urbaines dans le centre-ville de Lyon. Dans cet objectif, pour Elmas, seul le centre-ville lyonnais est pertinent à fréquenter, car la présence des individus qu'elle cherche à éviter est moindre. Si cet aspect est plus souvent évoqué par les jeunes filles qui subissent directement les regards appuyés et les interpellations de la part d'autres adolescents et jeunes adultes issus des mêmes environnements urbains, certains garçons ont également abordé cet aspect. De fait, bien que vécu différemment par les garçons et les filles, le constat est partagé d'une plus grande diversité et d'un plus grand anonymat dans les espaces publics de l'hyper-centre de Lyon qu'au centre commercial de la Part Dieu. L'évitement vise plus particulièrement les individus qualifiés de « racailles » ou de « beurettes » par les lycéens de Vaulx-en-Velin.

« D'accord. OK. Et il y a d'autres endroits que la Grappinière où tu as remarqué par exemple que les filles sont insultées quand elles sortent en jupe ou d'autres éléments¹⁸⁰ ?

À Vaulx-la-Soie quand elles sortent du métro, ou quand elles prennent le métro. Beaucoup de gens là-bas qui se mettent là-bas pour se poser et voilà... et ils insultent aussi. Oui. Ils disent : "Tu es habillée comme ça, tu es une fille facile. Machin. Donne-moi ton numéro." Elle ne veut pas. Il veut l'attraper. J'ai beaucoup vu ça. Mais ça c'est de partout.

Et lui faire quoi du coup ?

Bah il la frappe. Il lui met une tarte. Et voilà. Et après en lui mettant une tarte, je ne sais pas ce que ça lui apporte, mais lui, il est content. J'en ai déjà vu un. Il lui dit : tu vas me passer ton numéro. Il lui met une petite balayette. Elle est tombée. Et il était content.

D'accord.

¹⁸⁰ L'adolescent avait évoqué cet aspect sans y être directement amené.

Et après, il lui a dit : donne-moi ton Facebook. Et elle lui a donné son Facebook. Et après, il était content. C'est comme ça. C'est... moi j'aime pas ça. J'aime pas. Parce que si elle veut pas, elle veut pas. C'est... Il ne faut pas la forcer. Je sais pas.

Et ça t'arrive de voir des choses... Enfin ce genre de choses à Part-Dieu par exemple ?
Souvent. Pareil, à la bouche de métro où ils sont tous là parce qu'ils fument. Ils fument. Ils fument. Et hop ils montent. Et voilà ils foutent la merde.

Et ils fument quoi ?

Du joint de tout en fait. C'est... »

Yoann, 1^{ère} STIDD, lycée Doisneau, habitant de Vaulx-en-Velin (Grappinière)

Comme nous l'avons vu dans le chapitre III, les lycéens rencontrés se différencient de ceux qu'ils appellent les « racailles » et les « beurettes » notamment par leur style vestimentaire, mais aussi, et surtout par leurs comportements dans les espaces publics. À plusieurs reprises au cours des entretiens menés, les lycéens de Vaulx-en-Velin ont évoqué de manière péjorative à travers le terme « racailles » d'autres adolescents présents dans l'espace public qu'ils décrivent comme des individus sans but apparent, souvent statiques. Le côtoiement de ces « racailles » est évité autant que faire se peut sur les espaces publics lyonnais.

Les lycéens scolarisés à Juliette Récamier ont également désigné de manière dépréciative certains groupes d'adolescents qu'ils surnomment par le même vocable.

« Anaëlle : Part-Dieu. Donc c'est un centre commercial. Voilà. Donc forcément il y a beaucoup de gens. En plus il y a la gare à côté avec eux les tramways, les bus, etc. Donc on croise toujours beaucoup, beaucoup de monde.

Que vous connaissez ?

Coline : Non. Non. Qu'on ne connaît pas. Non. Non. On croise des gens comme ça... Qu'on ne connaît pas. Bon des fois, on en connaît. Mais bon. Sinon il y a beaucoup de personnes qui y vont pour faire des achats, et beaucoup de personne qui y vont pour glander. Moi, je ne supporte pas les personnes qui y vont pour glander parce qu'en fait... en fait ce qu'ils font, c'est qu'ils vont rester dans les... dans les couloirs... dans les trucs. Et puis ils ont essayé de draguer des filles. Ils vont rigoler avec leurs copains, et tout. Au lieu d'aller... genre, ils vont aller... ils vont faire du lèche-vitrines. Enfin voilà. Mais je n'aime pas en fait parce qu'ils veulent trop se faire remarquer.

C'est qui ces gens-là ?

Coline : C'est souvent des collégiens. Voilà. Des racailles. Non, mais des fois ils restent genre on dirait, ils vivent là-bas. Ils vont de huit heures jusqu'à 19 heures à la limite enfin. Voilà.

Et ils viennent d'où du coup ?

Coline : Je pense qu'ils viennent de Vénissieux. Non je ne sais pas. Vu que je ne les connais pas. Enfin des fois j'en connais qui viennent de Feyzin et qui font ce genre de choses. Bon voilà après... »

Anaëlle et Coline, 1èreS, lycée Juliette Récamier, habitantes de Feyzin

Ceci étant, les adolescents de Récamier rencontrés sont moins directement concernés par la stigmatisation du « jeune de banlieue ». Dans les discours, la mise à distance n'est pas affirmée aussi nettement que les lycéens de Vaulx-en-Velin. Ainsi, dans les pratiques urbaines, la présence de jeunes qualifiés de « racailles » ne semble pas être un facteur d'évitement du centre commercial de la Part-Dieu.

1.3. La drague comme frein à l'accès au centre des adolescentes

Les extraits d'entretiens précédemment cités laissent apparaître un autre aspect des pratiques urbaines : les phénomènes de « drague » sur les espaces publics urbains. Dans la littérature sur les pratiques urbaines des adolescents de périphérie, la « drague » constitue une activité mise en lumière par les chercheurs (Kokoreff, 1993 ; Berthet 2007). Dans notre étude, un seul lycéen a dit clairement aller en centre-ville pour rencontrer des jeunes filles et établir des relations.

« Et pourquoi à Bellecour plutôt qu'à un autre endroit par exemple ? Qu'est-ce que vous aimez bien là-bas ?

On ne va pas se mentir, c'est les femmes. Les filles. Enfin des... ouais les filles.

Pourquoi là-bas ? Parce qu'il y en a partout des filles.

C'est ça. Parce que... elles sont la plupart là-bas. Elles sont à Bellecour et à la Part-Dieu.

D'accord. Et vous allez les draguer quand... Ou juste vous regardez.

Ouais ça dépend si elles sont réticentes...

Celles qui vous plaisent.

... Si elles sont réticentes, ou pas. Ça dépend.

C'est-à-dire « réticente » ?

Si... elles veulent qu'on les approche ou pas du tout. Si elles sont... comment dire... Si elles nous approchent... si on peut les approcher ou pas. Voilà.

D'accord. Et comment tu vois par exemple qu'une fille va bien vouloir que tu l'approches ou pas ?

Les regards. Franchement au feeling sinon. Au feeling.

D'accord. Et tu t'es fait des petites copines là-bas ? Des copines.

En ville ?

Oui, que tu as rencontré en ville.

Certaines. Ouais. Il y en a j'ai communiqué avec elles.

Tu les as revues après ?

Ouais.»

Malek, 1^{ère} STIDD, lycée R. Doisneau, habitant de Vaulx-en-Verin (la Rize)

Le fait que les lycéens garçons rencontrés, hormis Malek, n'aient pas évoqué cet aspect de leur pratique peut être dû à deux aspects : premièrement, les lycéens ne vont pas forcément sur les espaces publics de Lyon pour « draguer » des inconnues. En effet, certains garçons, à l'instar de Clément dont les amis vont draguer, n'apprécient pas cette activité. Deuxièmement, le fait que l'enquêtrice soit une femme a très probablement freiné les discours sur cet aspect, et ce d'autant plus qu'il n'a pas toujours été questionné explicitement.

Plusieurs jeunes filles ont en revanche mentionné cette question. Pour Loubna et Maïssa, le jeu de la drague est à l'initiative aussi bien de filles et de garçons issus des mêmes quartiers qu'elles.

« Maïssa : Non moi au contraire je ne sors pas trop en ville. Enfin je n'aime pas trop. Moi, je ne sais pas, mais... je suis partie à Part-Dieu. Je n'aime pas trop Part-Dieu je trouve. Je trouve que c'est...

Loubna : Ça dépend pendant les soldes je n'aime pas, mais...

Q'est-ce que tu n'aimes pas à la Part-Dieu ?

Maïssa : Je n'aime pas trop déjà... je n'aime pas les gens qu'est-ce qu'ils viennent faire, déjà quand tu regardes les beurettes là-bas tu vas...

Loubna : Après tu as des gens... il y a des groupes, ils y vont là-bas pour... ils y vont pour...

Maïssa : Pour draguer. Pour voilà. Il y a des mecs qui ... déjà les filles viennent de Vaulx...

Loubna : Les racailles.

Maïssa : Voilà on dit : c'est des chiens de la casse parce que quand il y a une fille qui passe, ils la regardent comme ça, direct. Enfin bref. On dit : c'est des chiens de la casse.

[...]

Maïssa : Les chiens de la casse parce qu'à chaque fois il y a une fille ils veulent... voilà. On sait pourquoi ils la regardent. On sait pourquoi ... que ce qu'ils veulent faire avec elle. Et donc eux ils passent leurs journées à ça. Et les filles, il y a des beurettes qui viennent aussi qui se font exprès belles et tout juste pour ça.

Loubna : Ouais, mais tu ne t'arrêtes pas sur elles. Toi, tu es venue pour faire quelque chose. Tu ne vas pas t'arrêter sur elles.

Maïssa : Oui, mais...

Loubna : De temps en temps, il y a des... il y a des garçons qui viennent te parler, mais ça c'est normal.

Maïssa : Ouais, mais... je n'aime pas. Déjà je n'aime pas trop les gens comment ils font. Et je ne sais pas moi de toute façon je suis... je ne suis pas une vraie acheteuse comme toi. Toi, tu achètes tout le temps. Moi, je n'achète pas souvent des habits donc juste quand j'y vais... »

Loubna et Maïssa, 2nd, lycée Doisneau, habitantes de Vaulx-en-Velin (quartier la Thibaudière et centre-ville)

Ceux que ces deux jeunes filles appellent les « chiens de la casse » correspondent à ceux que les lycéens appellent généralement les « racailles ». Si ces individus sont accusés par les deux lycéennes d'avoir un comportement déplacé et mal intentionné, les jeunes filles qualifiées de « beurettes » sont tout autant jugées coupables puisque les lycéennes leur reprochent de se rendre au centre commercial de la Part Dieu dans l'optique de se faire draguer.

Le fait de se faire accoster dans le centre commercial de la Part Dieu, et dans une moindre mesure sur la place Bellecour a également été évoqué par Léa et Héloïse, lycéennes à Juliette Récamier. Bien que ces quatre jeunes filles ne soient pas scolarisées dans le même lycée et ne sont pas issues du même environnement urbain, le constat et les fautifs désignés sont les mêmes :

« Décrivez-moi...faite comme si je ne connaissais pas du tout les endroits où vous allez, Bellecour, Confluence, etc. Comment c'est, ce que vous y voyez, les gens que vous y voyez, l'ambiance...

Héloïse : Alors Confluence, les magasins là-bas, ils sont biens, c'est un petit peu des magasins...riches on va dire, il y a pas trop des magasins comme Jennifer, Pimki

comme il y a à Bellecour par exemple, c'est un autre genre. Puis c'est plus calme aussi, il y a pas la racaille qu'il y a à Part-Dieu par exemple.

La « racaille », c'est-à-dire ?

Héloïse : C'est-à-dire ... les mecs qui font n'importe quoi, qui zonent, qui...

Léa : Qui viennent t'accostent.

Héloïse : Qui viennent nous accoster, enfin les lourds quoi.

Et qu'est-ce qu'ils font à Part Dieu.

Léa : Ba ils rouillent [en pouffant]

Héloïse : Ils font rien, ils restent debout, quand ils voient des jolies filles, ils font « hey mademoiselle tu es charmante ».

Et ils viennent d'où ces « racailles »?

Léa : Je sais pas.

Héloïse : Je les connais pas

Léa : Je les connais pas moi

Héloïse : Mais bon c'est vrai que la racaille généralement, c'est pas très loin de chez nous, vers Saint-Fons à peu près.

Léa : Saint-Fons, Vénissieux

Héloïse : Saint-Fons, Vénissieux, c'est vrai que là-bas, ça zone beaucoup.[...]

Héloïse : Ouais, en vêtement de sport, ils mettent jamais des jeans...mais ... à Part Dieu, ça se voit parce qu'ils ont un regard insistant en fait, ils te regardent de loin, ils te relookent...alors qu'ici, ils s'en foutent, ils te regardent, ils te calculent pas, comme nous on les calcule pas quoi. »

Léa, 1^{ère} STMG et Héloïse, 1^{ère} L, lycée J.Récamier habitantes de Feyzin

De manière beaucoup plus exceptionnelle, une lycéenne a évoqué le fait d'apprécier le fait de se faire draguer lorsqu'elle fréquente la place Bellecour.

« Et toi, quand tu es avec tes copines, ça vous arrive de vous faire draguer par des garçons ?

Ouais

À Bellecour ou n'importe où ?

De partout, même à Vaulx

Et dans c'est cas là, ça vous fait rire, ça vous saoule... ?

Ça dépend, s'il est beau, s'il est moche ! Non ça me fait rire moi, moi ça me fait rire. Et par exemple des fois, des fois, je rencontre des gens, ils me parlent, on parle, on parle. Au fur et à mesure, en fait, il veut me draguer, moi au tout début, je suis là : « ok, d'accord » [moue dubitative], et au fur et à mesure, on s'entend bien. »

Maelys, 2nd, lycée R. Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (Thibaudière)

Dans la majorité des entretiens, la question de la drague sur l'espace public n'a pas été évoquée ou a été dépréciée. Cependant, lorsque cela est déprécié, ce sont les individus à l'origine de ces interpellations qui sont critiqués. Ceux que les lycéens appellent les « racailles » sont accusés d'avoir ce type de comportement. Cela n'a jamais été rapproché de la problématique du harcèlement de rue, de plus en plus dénoncée en France à laquelle s'apparente cette « drague » urbaine lorsqu'elle n'est pas souhaitée par les jeunes filles (Monnet, 2017).

Alors que la fréquentation des espaces publics de Lyon permet aux adolescentes de s'affranchir du contrôle social qui pèse sur elles au sein de leur quartier résidentiel, sur certains espaces publics l'expérience de l'indifférence est limitée par des interpellations de la part de certains hommes. Seules les jeunes filles subissent ce type de restriction. De fait, les expériences urbaines, même lorsqu'elles reposent sur des pratiques similaires entre garçons et filles, possèdent une dimension genrée.

« L'évidence du mélange ne garantit pas l'égalité. Les femmes et les hommes se côtoient (dans le bus, dans la rue, au centre commercial...), les filles et les garçons sont éduqués ensemble (à l'école, à la crèche, au centre de loisirs...), et, pourtant, les inégalités demeurent : les hommes occupent toujours davantage l'espace public que les femmes, plus présentes à la maison, les garçons jouent au centre de la cour de récréation et s'accaparent l'espace récréatif, alors que les filles sont en bordure... » (Maruéjols, 2011 : 80)

Ainsi, la drague fait partie des expériences urbaines dans Lyon. Elle est souvent subie par les jeunes filles et participent des pratiques d'évitement de ceux qu'elles appellent les « racailles ». La drague semble contrevenir à ce que les lycéens attendent le plus souvent des pratiques à Lyon : profiter des aménités de la ville centre en bénéficiant de l'anonymat urbain et de l'indifférence, et ce, parmi un groupe de pairs choisis.

2. UNE EXPÉRIENCE DE L'INDIFFÉRENCE CONDITIONNÉE PAR L'ADOPTION DES NORMES DOMINANTES

L'accessibilité de certains espaces publics centraux permet aux lycéens de Vaulx-en-Velin d'élargir leurs pratiques urbaines à des espaces associés à cet « autre monde » qui structure leurs représentations socio-spatiales. Ces pratiques favorisent ainsi la mise à distance du quartier grâce à une recherche de diversité sociale et de coprésence qu'ils valorisent. Nous proposons à présent de mettre en lumière la manière dont ils évoquent la coprésence avec les différents groupes sociaux qui composent la foule urbaine. Nous verrons pour cela que c'est l'expérience de la « normalité » qui est le évoquée en premier lieu. Ce résultat sera ensuite nuancé par l'existence de phénomène de stigmatisation et de discrimination subis par certains adolescents.

2.1. L'expérience de l'indifférence

Les lycéens de Vaulx-en-Velin ont mentionné largement la présence d'individus issus des mêmes quartiers qu'eux qu'ils qualifient de « déviants ». Cependant, quand bien même les lycéens affirment apprécier de se rendre dans le centre-ville de Lyon pour « voir d'autres têtes », ils ont relativement peu parlé des autres groupes sociaux présents sur les espaces publics centraux. Nous avons malgré tout cherché à savoir comment ils caractérisent autrui et comment ils se sentent eux-mêmes perçus au cours de leurs pratiques urbaines lyonnaises afin de mettre en évidence l'altérité expérimentée.

2.1.1. L'expérience de la « normalité »

Les adolescents de Vaulx-en-Velin jugent le traitement médiatique de leur ville réducteur, car il ne met en avant que les aspects négatifs. Cette stigmatisation urbaine a des conséquences directes sur leur propre identité sociale. Ainsi, les lycéens réclament le droit d'être des « jeunes » et non pas des « jeunes de banlieue ». Sur les espaces publics urbains centraux, les lycéens n'ont plus le sentiment d'être assimilés à des « jeunes de banlieue » et

considèrent au contraire bénéficié d'une certaine « normalité ». Leur origine urbaine ne leur apparaît pas comme étant identifiable de visu.

« Et, à votre avis les gens, ils pensent quoi de vous, quand vous êtes à Bellecour par exemple ?

Loubna : Qu'on est des... Des citadines normales. Ou sans...

Maïssa : Je ne sais pas. Je ne sais pas moi. Enfin moi je ne fais pas trop attention aux autres gens donc je ne pense pas qu'ils font attention aussi.[...]

Est-ce que quelqu'un qui vous croise dans la rue par exemple à Bellecour ou à Part-Dieu, sait... peut dire d'où vous habitez.

Loubna : Non. Impossible.»

Loubna et Maïssa, 2nd, lycée Doisneau, habitantes de Vaulx-en-Velin (quartier la Thibaudière et centre-ville)

L'expérience vécue par ces deux jeunes filles est la conséquence directe de l'indifférence qui régule les comportements dans les espaces publics centraux (Le Goff, 2013) Cette expérience a été caractérisée par Georg Simmel comme étant le fait d'être soustrait aux jugements des passants (Simmel, 2009 [1979]b). L'idée d'indifférence que développe Simmel a été réinvestie par Goffman à travers le concept d'inattention civile qui désigne : « l'opération consistant à diriger le regard vers un autre, pour lui signifier qu'on n'a pas d'intention mauvaise et qu'on n'en appréhende pas de sa part, puis de détourner le regard, dans un mélange de confiance, de respect et d'apparente indifférence ». (Goffman, 2002 [1977] : 109). Cette norme de comportement propre aux espaces publics est adoptée par les lycéens rencontrés comme l'illustre l'extrait d'entretien précédent. Elle est par ailleurs valorisée puisqu'elle leur permet de mettre à l'épreuve la distance qu'ils perçoivent entre eux et ceux qu'ils nomment les « racailles ». Les lycéens rencontrés reprochent à ces derniers de ne pas respecter la norme d'inattention civile et au contraire, de porter une attention particulière à certains individus appartenant à la masse urbaine en les interpellant.

Plusieurs adolescents, notamment des jeunes filles, ont également souligné que la tenue vestimentaire influence la manière dont ils sont perçus sur l'espace public :

« Et quand vous allez genre dans Lyon, à votre avis les gens, ils ont quelle image de vous ? Qu'est-ce qu'ils se disent en vous voyant ?

Elmas : Si tu vas en survêt, c'est comme la petite garce dans le quartier. Elle vient dans la ville encore pour foutre la merde.

Anis : Non. Ça dépend de comment tu te comportes tout simplement.

Elmas : ouais. [...]

Anis : Enfin bref. Par exemple si... en fait, ça passe par la façon de s'habiller. Mais maintenant il n'y a plus trop de caractère tu vois parce que même ceux qui habitent dans le quartier, ils s'habillent « bien ». Enfin bien enfin tu vois ils ne s'habillent pas comme... avant quand tu habitais dans un quartier c'était : survêt Lacoste requin. Tu vois. Maintenant ça s'est un peu perdu tu vois. Le jean, tout ça, c'est devenu à la mode. Ils essayent un peu de s'habiller en mode... tu vois bien, et tout. Du coup c'est sûr que si tu t'habilles en survêt et tout, tu vas là-bas tu vois... tout de suite les gens vont dire : ah lui n'est pas très net. Mais c'est... ça passe surtout la façon de te comporter. Si par exemple tu as un joint dans la main, c'est sûr que les gens, ils vont avoir une sale image de toi. Ou si tu as une bouteille avec une contenance suspecte. [...]

D'accord. Et vous, vous vous comportez comment en ville ?

Anis: On est normal. On rigole et tout. On fait des blagues. On n'a pas trop l'air suspect.

Et donc du coup les gens, ils ont une bonne image de vous ?

Anis : Logiquement.

Elmas : Je crois qu'on se mélange à eux. Enfin ils ne font pas trop la différence.

OK. Et vous, vous voudriez que les gens dans l'idéal, aient quelle image de vous ? Qu'ils se disent quoi en vous voyant ?

Elmas : Qu'on est des personnes normales.[...]

Et du coup des personnes normales... Enfin oui normales c'est quoi ?

Elmas : Comme eux. »

Anis et Elmas, TSITDD, lycée Doisneau, habitants de Vaulx-en-Velin (Vaulx La Soie et Mas du Taureau)

C'est Elmas qui exprimera le plus directement ce que les lycéens de Doisneau interrogés ont souvent évoqué : aller à Lyon et se comporter de manière jugée appropriée permet d'être « normaux » sur les espaces publics c'est-à-dire de ne pas se distinguer des groupes majoritaires, autrement dit des « froms » puisque c'est bien ce groupe structurant les représentations sociales des lycéens qui est implicitement désigné ici. L'indifférence qu'ils expérimentent est, selon leurs dires, conditionnée par l'adoption d'un certain nombre de comportement notamment la mobilité dans les espaces publics.

2.1.2. La mobilité comme comportement distinctif du stigmaté

A propos des espaces publics centraux, les adolescents évoquent aisément les « racailles » et « beurettes », mais ne caractérisent que très peu les « autres gens ». En effet, lorsqu'il leur est demandé de parler des autres personnes présentes dans ces mêmes espaces, les réponses apportées sont très vagues, évoquant souvent des « gens normaux » ou « de tout ».

« Enfin comment ils sont les autres gens¹⁸¹ ?

Loubna : Bah ils sont pressés. Normaux. Ils avancent avec un but précis. »

Loubna, 2nd, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (la Thibaudière)

Dans le lexique mobilisé par les lycéens à propos de la foule urbaine, le champ lexical du mouvement (« pressés », « avancent », etc.) caractérise les personnes « normales » qui sont mises en opposition avec lesdites « racailles » auquel est associé le champ lexical de l'immobilité (« rouille », « reste là », etc.). Cette mise en opposition sur le registre de la mobilité fait écho à l'injonction à la mobilité qui prévaut aujourd'hui dans la société et les espaces publics (Rousseau, 2008). Max Rousseau lie cette injonction à la mobilité au néolibéralisme. Puisque le néolibéralisme s'établit avec le modèle de « *l'homme entrepreneur* » dont la mobilité est une caractéristique essentielle, la production de l'espace permet aux classes dominantes d'encourager cette mobilité (Rousseau, 2008). En effet, l'auteur montre avec Henri Lefebvre que « *le contrôle de l'espace permet le contrôle de la mobilité des corps* » (Rousseau, 2008 : 3 ; Lefebvre 2000). Ainsi, la figure de l'urbain mobile, figure phare de la « nouvelle classe moyenne », est érigée en norme au sein de la ville contemporaine (Rousseau, 2008). L'injonction à la mobilité fait partie intégrante du système de normes dominant sur les espaces publics centraux à l'inverse des espaces publics des quartiers de résidence. La manière dont les lycéens évoquent de leurs pratiques urbaines indique qu'ils ont intégré cette norme de la mobilité : il ne faut pas être statique sur l'espace public. Toutefois, cette mobilité est relativisée par le fait qu'ils s'assoient dans certaines portions de l'espace public si la morphologie de celui-ci le permet comme nous l'avons vu précédemment. Cependant, lorsqu'ils « se posent » c'est en retrait du flux urbain, là ou d'autres individus appartenant à divers groupes sociaux s'installent également.

En définitive, la fréquentation des espaces publics semble constituer pour les lycéens une expérience qui leur permet de s'identifier aux groupes sociaux dominants tout en se mettant à distance des groupes sociaux fortement stigmatisés et correspondant au stéréotype du

¹⁸¹ Jusque-là, ces deux adolescentes évoquaient ceux qu'elles appellent les « racailles ».

« jeune de banlieue ». Cet aspect accentue l'idée que les pratiques urbaines en centre-ville permettent de mettre à distance leur propre environnement urbain. Ce que David Lepoutre a montré à propos des jeunes auprès desquels il a travaillé :

« Dans le contexte de la sous-culture des rues des adolescents scolarisés et intégrés, la fréquentation assidue de la capitale correspond au contraire plutôt à une prise de distance et à une émancipation par rapport au grand ensemble et par rapport au groupe de pairs, c'est-à-dire, en fait, à l'abandon progressif des pratiques, de la sociabilité et de l'univers symbolique de la culture des rues. »
(Lepoutre, 2001 :76)

Cette identification n'est possible que parce que les adolescents adhèrent, dans les discours et en partie dans les comportements, à l'injonction à la mobilité. La question de la mobilité est au centre de la distinction qu'ils opèrent entre eux et les adolescents qu'ils considèrent comme déviants. Ainsi, ces premiers éléments nous amènent à considérer que les lycéens font l'expérience de l'inattention civile. Toutefois, l'expérience de l'inattention civile est conditionnée par l'adhésion à un ensemble de normes et pas seulement de l'injonction à la mobilité, comme nous allons le voir à présent.

2.1.3. Des espaces publics normés

Les espaces publics urbains sont régulés par des règles et des normes provenant de différentes strates de la société. Certaines de ces règles sont imposées par le droit et s'appliquent aux espaces publics tout autant qu'à l'ensemble de la société, c'est ce qu'Ann Forsyth nomme les règles générales. C'est notamment le cas de l'interdiction de voler ou de commettre un homicide. À cela viennent s'ajouter des normes propres aux espaces publics elles aussi régies par la loi ou des règlements plus spécifiques (règles qui ne s'appliquent pas dans la sphère privée). Le respect des horaires de fermeture d'un parc en fait par exemple partie. Enfin, Ann Forsyth identifie également l'existence de règles concernant des comportements et activités spécifiques aux espaces publics, telle que l'interdiction d'uriner sur la voie publique (Forsyth, 2000 ; Fleury, 2007). L'ensemble de ces règles est contrôlé par les dépositaires de l'autorité (police, gendarmerie, vigiles, etc.). Mais une partie de ces règles, que nous appelons ici normes, ne relèvent pas des autorités publiques.

2.1.3.1. La capacité au « changement de code »

Les systèmes de normes qui prévalent sur les espaces publics peuvent varier selon qu'il s'agit d'espaces publics centraux ou d'espaces publics de quartiers résidentiels. C'est ce que les adolescents de Vaulx-en-Velin évoquent à propos de leurs expériences. Nous proposons à présent de montrer comment les lycéens semblent s'adapter à ces différents systèmes de normes. Cette adaptabilité fait échos à ce qu'Elijah Anderson appelle le « code switching¹⁸² », c'est-à-dire la capacité à adopter les normes de comportement en public quand bien même celles-ci n'ont pas toutes été acquises dans l'environnement urbain d'origine. Les différentes normes, plus ou moins implicites, qui régulent les interactions entre les passants dans les espaces où un régime public s'établit semblent intégrées par les adolescents de Vaulx-en-Velin.

« Ça t'est déjà arrivé de discuter avec des gens que tu ne connaissais pas ? En dehors des deux ou trois fois où tu as accosté des filles. Il y a eu d'autres cas, ou pas ? D'autres trucs ou non ?

Anis : Ouais qu'on me demande la route ou quelque chose comme ça. Tu vois. C'est... mais jamais... je voudrais discuter avec vous, ou un truc comme ça.

Comme sur Facebook.

Anis : Voilà. C'est inconcevable. Chacun sa route.

Pourquoi cet inconcevable ?

Anis : Parce que... _a ne fait pas partie des codes. Tu vois. Tu arrives. Tu parles à quelqu'un que tu ne connais pas. Vous voulez discuter avec moi ? Non. C'est... ce n'est pas normal.

C'est quoi les codes alors ?

Anis : S'il y a une action qui se passe, on peut en discuter. Mais s'il n'y a rien qui se passe, trace ta route.

D'accord. Et il faut que ce soit quoi comme action par exemple ?

Anis : Par exemple si tu as fait tomber quelque chose, je le ramasse. Je lui ramène. Ça fait... ça peut peut-être créer quelque chose. Ou tu vois quelque chose, ou tu en discutes. Ça a l'air pas mal, et tout. Tu vois. Des trucs comme ça, mais pas... J'arrive. Tu marches. Regarde. Ça a l'air pas mal.

Tu devrais tenter peut-être que ça marche. Je n'ai jamais essayé moi.

¹⁸² « Code switching » peut être traduit par la capacité à charger de code (Tonnelat, 2016).

Anis : On me prendra pour un fou. Et c'est tout. »

Anis et Elmas, TSITDD, lycée Doisneau, habitants de Vaulx-en-Velin (Vaulx La Soie et Mas du Taureau)

Anis décrit ici des normes de comportements tout à fait communes sur les espaces publics, mais qui sont structurantes dans les comportements des passants. Plus spécifiquement, Anis fait référence indirectement à ce que Lyn Lofland nomme l'« aide restreinte » et le « rôle d'audience » (Lofland, 1998). D'après les propos des lycéens, ces derniers savent s'adapter à l'environnement urbain au sein duquel ils se trouvent. Nos observations participantes effectuées auprès des lycéens dans le centre-ville de Lyon n'ont pas démenti cette affirmation. À ce titre, ils considèrent passer inaperçus dans les espaces publics urbains lyonnais.

Mais pour ce résultat, il faut observer des normes, culturellement construites, qui s'appliquent tacitement sur les espaces publics urbains. Ces normes sont également liées à la coprésence d'individus et ne sont pas régies par la loi. Elles diffèrent notamment selon les espaces publics (Fleury, 2007). À travers les discours des lycéens de Doisneau, les différentes normes sociales apparaissent comme étant spatialisées. Des comportements jugés « normaux » dans leur quartier comme l'usage de certaines expressions, peuvent être identifiés comme inappropriés dans d'autres espaces urbains. Les dichotomies spatiale, sociale et ethno- raciale qui structurent leurs représentations sociales et qui opposent les communes périphériques défavorisées et Lyon s'accompagnent également d'une dichotomie normative et morale.

« Et Hôtel-de-Ville et Cordeliers¹⁸³ du coup il n'y a pas que les...

Elmas: Voilà. Enfin un peu des gens civilisés, pas des... pas des animaux comme là¹⁸⁴.

Enquêtrice : Elle est dure.

Anis: elle renie ses origines.

Elmas : Non je suis de Vaulx.

Anis : Dis pas que c'est des sauvages.

Enquêtrice : Tu te considères comme un « animal » aussi.

Elmas : Non. Je suis quelqu'un de très civilisé quand même.

¹⁸³ Hôtel de ville et Cordeliers sont deux stations de métro de l'hyper-centre lyonnais et désignent, par extension, l'hyper-centre lyonnais.

¹⁸⁴ Dans cet extrait, les termes tels que « ici », « là » font référence à Vaulx-en-Velin tandis que le terme « ville » fait référence à Lyon.

Enquêtrice : Et ça veut dire quoi « civilisé » ?

Anis : Voilà. Dis qu'il y a deux genres...

Elmas : ben quelqu'un de civilisé c'est...[...] ben je sais pas comment dire, mais... Toujours quelqu'un qui parle bien avec sa bouche.

Enquêtrice : C'est-à-dire « qui parle bien avec sa bouche » ?

Elmas : Les gens ici, ils disent beaucoup de...[...] Les gens ici ils disent plein de gros mots.[...] Quand tu dis : Nique ta mère. C'est comme si que tu disais ouaich.

Anis : ouais.

Elmas : voilà. Enfin tu vas en ville, tu dis quelqu'un... Tu dis : Nique ta mère à quelqu'un. Dis donc il te regarde comme ça.

Anis : Ils sont choqués. C'est vrai qu'ici on entend normal.

Elmas : Ici, je vais te dire : mais nique ta mère. Genre normal.

Anis : C'est vrai elle n'a pas tort. Elle n'a pas tort. »

Anis et Elmas, TSITDD, lycée Doisneau, habitants de Vaulx-en-Velin (Vaulx La Soie et Mas du Taureau)

La dichotomie normative et morale est ici vivement exprimée. Elle reprend l'opposition entre « froms » et habitants des quartiers populaires évoquée dans le chapitre III. Les adolescents disent reconnaître les différents systèmes de normes qui prévalent sur les espaces publics centraux ou des communes périphériques défavorisées. Surtout, ils savent s'adapter aux systèmes dominants de chacun des espaces. De plus, la volonté d'être distingué des individus déviants de leur quartier est également formulée. Par ailleurs, cette opposition entre « civilisé » et « sauvage » laisse entrevoir l'intégration d'une domination sociale importante et atteste de la reconnaissance du système de normes sociales qui prévaut dans les espaces urbains du centre-ville comme le système de référence auquel il faut savoir s'adapter. L'adaptation aux différents environnements urbains atteste donc d'une capacité au « changement de code » que nous évoquions précédemment. Cette idée était déjà mise en avant pour Catherine Foret et Pascal Bavoux pour qui :

« L'espace public central de Lyon est pratiqué par les jeunes sur un mode de rupture par rapport aux sociabilités en usage dans le quartier. La présence dans ce lieu nécessite l'acquisition de codes spécifiques à un espace qu'il faut partager. C'est l'occasion d'un apprentissage du mode de vie urbain, de la co-présence avec l'altérité qui est d'ailleurs un des fondements de cette mobilité. » (Bavoux & Foret, 1990 : 73)

Cette capacité au « changement de code » participe de ce que Stéphane Tonnelat appelle « l'acquisition de compétences du citoyen ». Ces compétences sont fondamentales pour l'expérience de l'altérité puisque :

« Notamment, dans les grandes villes, elles sont un des moteurs de l'accessibilité généralisée aux territoires urbains et par là, d'une forme de droit à la ville basée sur l'égalité d'accès des citoyens, quels que soient leur race, leur genre ou toute autre distinction jugée a priori non pertinente pour évaluer la présence d'un individu dans un espace urbain. » (Tonnelat, 2016)

Le respect des normes sociales dominantes garant de l'adhésion à la « communauté accidentelle de situation propre à l'espace public » semble particulièrement recherché par les adolescents qui se sentent stigmatisés par ailleurs (Tonnelat, 2016). Ainsi, l'expérience de l'indifférence sur les espaces publics urbains constitue un vecteur de reconnaissance sociale qui fait défaut aux lycéens dans la sphère publique. Il participe d'un sentiment de légitimité sur l'espace public et à travers cela un sentiment de rapprochement avec les groupes sociaux dominants (les « froms »).

2.1.3.2. De l'expérience de l'indifférence au rachat du stigmatisé

Cette recherche de l'anonymat et l'expérience de l'indifférence s'accompagnent chez certains lycéens rencontrés d'une volonté de rachat du stigmatisé de « l'arabo musulman » associé à celui de « jeune de banlieue ». Une attention particulière est alors portée à la mise en place de comportements civils (comme le fait de laisser sa place dans le bus à une personne âgée) afin de montrer que « tous les Arabes ne sont pas comme ça ».

« Pour rebondir sur ce que tu disais, est-ce que toi, tu as l'impression de participer à l'image que tu te donnais par exemple sur les origines, ou... Dans un sens comme de l'autre. Positif comme négatif.

J'essaye. J'essaye de montrer le bon côté, on va dire, des Arabes et des musulmans, parce que souvent ça reste toujours au... au mal. Au mauvais des... des gens. Mais... non. Non. Souvent je fais des choses pour montrer que... c'est vrai que des fois, je le fais souvent exprès à la limite pour montrer que non on n'est pas... on n'est pas si mauvais que ça.

Comme quoi par exemple ?

Ça va être rien, mais tenir la porte, des petites choses comme ça. Dire bonjour. Dire merci. Dire au revoir. C'est des petites choses, mais c'est juste histoire de dire voilà. Pardon. Excusez-moi. Une sorte de politesse. C'est ce que je fais le... on va dire, le plus souvent. Après par exemple si je vois une personne âgée ou quelqu'un, une personne qui est aveugle, si je peux l'aider ou, quelque chose comme ça. Ou que si quelqu'un a besoin d'aide par exemple qui est perdu, essayer de l'aider aussi, de faire en sorte de leur montrer que... que voilà. On n'est pas... on n'est pas mauvais. »

Yasmina, 1^{ère}S, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (quartier Est)

Aussi, la présence sur l'espace public de Lyon est l'occasion de faire valoir leur comportement civil : être poli, laisser sa place à une personne âgée dans le bus, etc. sont autant de petites actions quotidiennes qui visent à contre-balancer le comportement de ceux que les lycéens nomment les « racailles ». Ils cherchent ainsi à changer l'image de jeune de banlieues populaires afin d'éviter une stigmatisation trop englobante. Cet aspect a été mis en évidence par Fabien Truong à l'occasion de ses travaux sur les pratiques urbaines des lycéens de Seine-Saint-Denis :

« Le processus d'intégration sociale y joue aussi un rôle prépondérant : les Halles est autant un lieu de socialisation juvénile efficace, que le « foyer social » d'une société de consommation mondialisée dont il faut se rapprocher, qu'un point d'entrée dans la capitale légitime. La façon dont les lycéens réagissent au sentiment de stigmatisation territoriale et d'illégitimité culturelle dans leurs pratiques circulatoires avec l'investissement du Paris quotidien et la volonté de corriger le stigmate du ghetto qui est attaché à leur quartier, traduit d'autant plus la force de leur attachement aux normes et valeurs dominantes. » (Truong, 2012 : 25)

Pour les adolescents vaudais, c'est la recherche de la conformité qui prévaut. En effet, pour eux, il semble que le fait de ne pas attirer l'attention soit un enjeu particulièrement important. Se faire remarquer sur les espaces publics du centre-ville de Lyon reviendrait à jouer le jeu de ces « racailles » dont ils cherchent au contraire à se démarquer. La volonté d'adhésion à « communauté accidentelle de situation » telle que la définit Tonnelat peut ainsi être considérée comme symptomatique de la volonté d'adhésion aux groupes majoritaires où, à minima, à une reconnaissance par ces derniers (Tonnelat, 2016).

2.1.3.3. *L'observation des foules urbaines : la mesure de la « normalité »*

L'attention portée par les lycéens de Vaulx-en-Velin à ne pas se démarquer de la foule urbaine sur les espaces publics centraux et à respecter les normes de comportement, notamment à afficher eux-mêmes une « inattention civile » envers autrui, n'est pas antagoniste avec le fait d'observer la masse urbaine. En effet, plusieurs lycéens, et en particulier les lycéens de Juliette Récamier qui semblent avoir moins de retenu à aborder cet aspect, disent s'amuser à observer et critiquer les individus qu'ils voient sur les espaces publics.

La diversité sociale caractéristique des espaces publics urbains centraux offre un décor urbain aux adolescents. Au-delà des conversations habituelles des adolescents visant à évoquer les relations entre pairs, les « histoires », les « embrouilles », *etc.*, ces espaces offrent un support au jeu de la critique de la foule urbaine auquel les adolescents apprécient de se laisser prendre.

« Et vous, qu'est-ce que vous pensez des gens ? Enfin qu'est-ce qui vous... Qu'est-ce qui attire votre... Je ne sais pas. Ce qui attire l'œil sur les gens.

Coline : En fait moi, dès que je trouve l'occasion de critiquer... je sais que c'est méchant, mais dès que je trouve l'occasion de critiquer, je critique. Je suis comme ça.

Anaëlle : On est tous un peu comme ça je pense. Quand on est avec des amis et que, on aime bien rigoler et tout. On va voir quelqu'un mal habillé, enfin... quand je dis « mal habillé » c'est que nous, ça ne nous plaît pas du coup, bah on va le critiquer. On va dire : tu as vu les moches. Enfin genre... et puis on va rigoler. Et le mec, il va nous regarder bizarrement. Voilà.

Coline : Non. C'était quoi la question ?

Qu'est-ce que... Bah qu'est-ce que vous regardez chez les gens en fait si vous les regardez ?

Anaëlle : Comment ils sont habillés.

Vous faites attention plus à quoi ?

Coline : Comment ils sont habillés.

Anaëlle : La coiffure aussi des fois. Les gens, ils ont des coiffures bizarres. Un jour, il y a un mec, il avait une crête rose. Tu fais ce que tu veux, mais bon c'est quand même bizarre. »

Coline et Anaëlle, 1^{ères}, lycée Récamier, habitantes de Feyzin

Cet attrait et cet intérêt pour la foule urbaine sont typiques des « Flâneurs¹⁸⁵ » est également évoqués par Nicolas Oppenheim à propos des adolescents de ZUS : « *les Flâneurs sont*

¹⁸⁵ La notion de flâneur proposée par Oppenheim diffère quelque peu de la notion originelle constituée par Walter Benjamin (Nuvolati, 2009). En effet, il ne s'agit pas ici de l'intellectuel vagabond et solitaire, qui explore la ville. C'est davantage l'idée d'observateur critique des individus présents sur l'espace public qui nous intéresse ici.

également séduits par la diversité de la foule urbaine, dans laquelle ils aiment observer les différents styles vestimentaires des jeunes. [...] les Flâneurs sont friands de la diversité de styles et de comportement qu'ils observent dans leur mobilité. » (Oppenchain, 2016 : 120). Si Oppenchain parle spécifiquement des adolescents de ZUS, cette caractéristique s'applique à tous les adolescents rencontrés dans le cadre de cette enquête.

Cette observation de la foule urbaine semble participer de l'intégration des normes dominantes sur ce qui apparaît comme « normal » ou au contraire comme marginal sur les espaces publics centraux. En particulier, les styles vestimentaires atypiques, la présence d'individus marginaux tels que les sans-abris attirent particulièrement l'attention des adolescents. À ce sujet, un professeur du lycée Doisneau donnera quelques éléments sur la manière dont sont jugées ceux qui paraissent appartenir aux marges de la foule urbaine :

« Ils ont une vision extrêmement caricaturale des gamins de centre-ville. Et souvent ils font des réflexions sur des gamins qu'ils peuvent croiser ou des gens, sur Lyon où on sent un...

Quelles réflexions par exemple ?

Par exemple alors souvent moi, les réflexions que j'ai, c'est les réflexions sur les jeunes qui s'habillent en...comment ça s'appelle. Les gothiques. Voilà. Alors ça par exemple c'est un truc, ça revient très souvent. Voilà.

Ça les choque ?

Les gothiques oui vraiment « c'est du n'importe quoi ». Et plutôt que de se rendre compte qu'en fin de compte bah chacun ses codes et... non. Il y a une sorte de rejet, mais je pense que finalement ils rejettent de la même manière qu'ils peuvent se faire rejeter s'ils étaient minoritaires dans un lieu. Et puis d'ailleurs c'est tout... toutes les sociétés font pareil. »

Professeur du lycée Doisneau

Ces observations montrent bien que se construit dans le centre de Lyon la capacité à être en présence de la différence sans agressivité. Ces pratiques permettent aux lycéens de Vaulx-en-Velin de faire l'expérience du « comportement civil envers autrui ». Cet aspect semble être constitutif de l'intégration des normes dominantes et de la capacité des lycéens à s'adapter à l'environnement urbain dans lequel ils se trouvent. Toutefois, les propos rapportés par le professeur du lycée Doisneau cités ci-dessus indiquent que, quel que soit leur comportement envers la diversité d'autrui, cela ne les rend pas plus tolérants envers cette diversité dans leurs représentations sociales.

Cela fait échos aux travaux de Lyn Lofland. Selon cette dernière, la fréquentation des espaces publics où un régime public s'établit permettrait « *la création de personnes cosmopolites, c'est-à-dire tolérantes et ouvertes à la fréquentation des autres* » (Tonnelat, 2016 : 72). Lofland ainsi qu'Anderson, voit dans les espaces publics des lieux stimulants la tolérance et l'ouverture d'esprit des citoyens (Anderson, 2011 ; Lofland, 1998). Dans cette optique, l'espace public prendrait une importance particulière dans le vivre ensemble et donc la

société en général. En effet, il est parfois énoncé que « *l'espace public est considéré comme étant capable de générer, à l'échelle du quartier ou du village, de la cohésion sociale, de l'urbanité, de la convivialité et de la solidarité via l'implantation de commerces, d'activités culturelles ou ludiques* » (De Biase & Coralli, 2009). Dans ce cadre, l'espace est à la fois acteur et support des relations sociales, du moins celles qui peuvent s'établir hors de la sphère strictement privée.

La recherche de la diversité et l'attention évoquée par les lycéens au fait de se comporter sur les espaces publics centraux de manière à ne pas attirer l'attention semblent en partie aller dans ce sens puisque les lycéens de Vaulx-en-Velin disent apprécier la diversité sociale. Toutefois, cela ne semble pas stimuler la tolérance à la diversité au-delà de l'adoption de normes de comportements de type « inattention civile ». Enfin, il est difficile de savoir si la tolérance succède ou précède la fréquentation des espaces publics.

Pour les adolescents de Vaulx-en-Velin rencontrés, l'anonymat et l'expérience de l'inattention civile qui l'accompagne prennent une dimension particulière, car cela leur permet de s'affranchir de l'identité sociale de « jeune de banlieue » qui leur est assignée, identité qu'ils considèrent stéréotypée et stigmatisante. L'indifférence vécue sur les espaces publics centraux urbains est donc garante d'une « normalité » pour ces adolescents. Les lycéens rencontrés à Doisneau considèrent que ceux qu'ils nomment les « racailles », ont des comportements repérables sur l'espace public, car bruyants et immobiles. L'indifférence à leur égard de la part des groupes dominants ainsi perçue est appréciée et les rassure quant à la proximité de leurs codes sociaux avec ceux des groupes majoritaires qu'ils surnomment les « froms ».

2.2. La persistance des rapports de dominations

À propos de la perception que la masse urbaine pouvait avoir d'eux, les lycéens de Vaulx-en-Velin ont essentiellement mis en avant l'expérience de l'indifférence comme nous avons pu le voir précédemment. Cependant, quelques anecdotes, glânées au fil des échanges permettent de contrebalancer ce qui pourrait apparaître comme une version idyllique de l'expérience de l'altérité sur les espaces publics centraux. Ce sont les échanges avec les lycéens de Doisneau rencontrés via le centre social qui ont plus particulièrement permis de mettre en lumière ce que Tonnelat appelle des « accrocs aux normes de civilité » (Tonnelat, 2016). De plus, les expériences des adolescents de Vaulx-en-Velin révèlent la persistance de rapports de domination qui peuvent être mis en évidence par les relations aux dépositaires de l'autorité publique ainsi qu'à travers la question, plus symbolique, des vêtements.

2.2.1. Les « accros aux normes de civilité » dans le centre lyonnais

Pour Stéphane Tonnelat, les espaces publics ne sont pas les lieux exclusifs de la tolérance. Il identifie au contraire l'existence « d'accros aux normes de civilité urbaine » qui selon lui ne constituent pas une entrave à la publicité des lieux (Tonnelat, 2016). Il s'oppose ainsi à Lyn Lofland qui considère qu'un espace urbain n'est réellement public que si les « comportements civils envers la diversité » sont systématiquement observés (Tonnelat, 2016). Cela se rapproche du concept de « cosmopolitan canopy », c'est-à-dire d'auvent cosmopolite¹⁸⁶ qu'Anderson développe et qui permet de désigner les espaces urbains où les discriminations, notamment envers les personnes de couleurs, sont quasiment inexistantes. Pour Tonnelat, ces conceptions sont trop réductrices. Il considère que les espaces publics où des « accros aux normes de civilités » sont observés constituent également un intérêt pour la société (Tonnelat, 2016). La « communauté accidentelle de situation » qui émerge alors sur les espaces publics grâce à la coprésence anonyme d'individus appartenant à divers groupes sociaux confère aux espaces publics « leur capacité à faciliter la libre circulation et celle à faire émerger des attentes de reconnaissance d'égalité de traitement pour tous, notamment de la part de minorités discriminés par ailleurs. » (Tonnelat, 2016 : 76).

Nous aborderons deux exemples qui montrent les limites de l'expérience de l'indifférence faite par les lycéens. Tout d'abord, les lycéens de Récamier ont rapporté que leur âge pouvait être stigmatisant sur les espaces publics, car leurs comportements ne correspondent pas aux attentes de certaines personnes, notamment les individus plus âgés.

« Erwan : La plupart du temps, on fait attention au niveau de la musique, on essaie de pas mettre trop fort.

Camille : C'est pas la musique le problème souvent

Erwan : Ouais c'est que... on rigole, on...

Camille : On s'amuse,

Erwan : On s'amuse et les gens ça ne leur plait pas parce que parfois sans faire exprès, on bouscule quelqu'un et il s'énerve.

Est-ce que vous pouvez me raconter plus en détail une fois où s'est arrivé ?

Erwan : C'était à la FNAC, on sortait de la FNAC et c'était une vague de gens qui sort et j'ai bousculé ...une vielle, elle s'est énervée, elle a fait un scandale parce que je l'avais bousculé sans faire exprès quoi.

¹⁸⁶ La traduction est proposée par Stéphane Tonnelat.

Camille : Non, mais ouais, il y a que les vieux qui s'énervent contre nous, c'est jamais les jeunes!

Erwan : Ouais, regardes les jeunes, il dit « oh c'est pas grave ».

Camille : Ils comprennent plus je pense.

D'accord et ça, c'est arrivé juste quelque fois que des gens vous fassent des remarques ou c'est plus fréquent?

Erwan : Non ça n'arrive pas souvent. »

Camille et Erwan, 2nd, lycée Récamier, habitant et Lyon et de Savigny

Les tensions intergénérationnelles sur l'espace public ont été rapportées par plusieurs lycéens de Juliette Récamier. Le fait de contrevenir aux normes de comportement sur l'espace public, comme le fait de bousculer quelqu'un peut entraîner des tensions et constituer « accros aux normes de civilités » (Tonnelat, 2016). Les réactions négatives de certains passants à leur égard sont vécues par les adolescents rencontrés comme un manque de tolérance de la part de passants (qui les réprimandent) voir comme une forme de stigmatisation de la jeunesse.

Les lycéens de Vaulx-en-Velin n'ont pas évoqué cet aspect. S'ils ont tous des anecdotes à raconter notamment à propos de femmes voilées confrontées à une remarque raciste dans les transports en commun¹⁸⁷, les lycéens disent ne pas avoir vécu directement ce type de situation. Néanmoins, un lycéen de Doisneau a évoqué certains aspects qui montrent que la coprésence au sein des espaces publics connaît parfois des tensions.

« OK d'accord. Et toi quand... Genre, quand tu vas dans Lyon, est-ce que tu peux savoir juste en regardant les gens... Enfin qu'est-ce que tu peux savoir d'eux ?

S'ils sont « bourges ». Leur manière. Déjà, on reconnaît les bourges, ils sortent en toute petite famille, ou en famille de cinq. Ils sont là. Ils regardent à droite, et à gauche. Ils sont bien habillés. Après voilà. Après ils font ce qu'ils veulent. On n'est pas là trop pour regarder les gens. Nous, on est là pour s'amuser, et pour passer du bon temps, rire. Et les autres, on fait comme s'ils n'existaient pas. Voilà.

D'accord. Et eux font comme si vous n'existiez pas aussi ou pas ?

Bah nous comme on a l'habitude de... enfin de marcher, de ne pas regarder après ils nous regardent... c'est vrai que les gens comme ça, ils regardent un peu de... « Oh là,

¹⁸⁷ Les rumeurs relatant ce type de faire semblé fait l'objet d'un bouche-à-oreille important entre les adolescents.

là ils vont nous... Ils vont foutre la merde, machin ». Voilà, mais... loin de là. On n'est pas là pour faire ça. »

Yoann, 1^{ère} STIDD, lycée Doisneau, habitant de Vaulx-en-Velin (Grappinière)

Dans cet extrait, le pronom « nous » semble désigner le groupe de pairs. Cet adolescent est un des rares lycéens rencontrés à avoir évoqué le fait que sa présence dans à Lyon puisse engendrer d'autres réactions que de l'inattention civile. Même s'il est rare, le cas de Yoann indique que l'expérience de la stigmatisation peut également être faite dans les espaces publics.

Pour le géographe Don Mitchell, l'espace public est traversé d'oppositions dialectiques telle que l'opposition entre inclusion et exclusion (Mitchell, 2003). Cette opposition résume toute l'ambivalence des pratiques urbaines vécues par les adolescents dans les espaces publics urbains centraux. D'un côté, par la conformation aux normes dominantes ces adolescents acquièrent un certain anonymat sur les espaces publics où la coprésence prévaut. Cela leur permet de se mettre à distance des adolescents déviants issus des mêmes environnements urbains qu'eux. La stigmatisation dont les lycéens font l'objet dans la sphère médiatique paraît s'évanouir au sein des espaces publics urbains. Cela leur permet de s'affranchir de l'identité collective qui leur est assignée. Cependant, certaines expériences les ramènent parfois à leur origine urbaine et donc à l'identité collective dont ils cherchent à se défaire. Cela les maintient dans un certain entre-deux : ce ne sont pas des « racailles » mais ce ne sont pas tout à fait des « froms »¹⁸⁸ non plus.

D'autres limites à l'expérience de l'indifférence viennent s'ajouter aux « accrocs aux normes de civilités » que nous venons d'évoquer. Les rapports aux dépositaires de la sécurité publique peuvent engendrer des expériences stigmatisantes pour les adolescents de Vaulx-en-Velin.

2.2.2. Les dépositaires de la sécurité urbaine : une entrave à l'accessibilité

Le rapport aux dépositaires de la sécurité constitue une limite forte à l'expérience de la norme d'inattention sur les espaces publics centraux. Une limite majeure à l'expérience de l'indifférence a été rapportée par les lycéens de Vaulx-en-Velin. L'accès aux commerces et la fréquence des contrôles policiers peuvent constituer pour ces adolescents une entrave importante à leur présence sur les espaces publics. Les commerces ne font pas partie au sens strict des espaces publics puisque leur accès peut légalement être limité. Ce sont des espaces de droit privé. Toutefois, comme nous l'avons vu précédemment, l'activité consumériste est au cœur des pratiques urbaines des adolescents. Par ailleurs, le type d'offre commerciale

¹⁸⁸ Il s'agit ici du groupe socialement construit par les lycéens.

permet de rendre certains espaces publics accessibles malgré leur dimension symbolique. Les limites, qui concernent aussi bien les filles que les garçons, que l'accès aux commerces peut rencontrer font donc partie intégrante des expériences urbaines des lycéens.

Les rapports aux forces de l'ordre ont été largement évoqués par les adolescents rencontrés au centre social. Toutefois, ils n'ont quasiment jamais été abordés par les lycéens rencontrés par le biais de l'institution scolaire. Seul Clément, scolarisé à Juliette Récamier mais qui a précédemment habité à Saint-Fons (commune comparable à différents égards à Vaulx-en-Velin) a mentionné ouvertement la question des contrôles policiers jugés discriminants par les adolescents.

Différents aspects apparaissent à travers la question des contrôles policiers et ceux des contrôles à l'entrée des commerces par les vigiles. Les contrôles policiers répétitifs sont vécus uniquement par les garçons, et ce, aussi bien au sein de l'espace résidentiel que hors de la commune. Ces contrôles selon qu'ils s'effectuent ou non dans les « règles » et surtout avec respect constituent une expérience différente pour les adolescents. Lorsque les contrôles d'identité sont effectués de manière à ce que les droits des adolescents soient respectés¹⁸⁹, ils semblent relativement bien acceptés.

La question des contrôles policiers est fréquemment mise en parallèle par les adolescents avec le rôle des vigiles des magasins dans l'accès à ces derniers. Ainsi, bien que la portée symbolique des contrôles policiers soit différente de ceux des vigiles (les forces de l'ordre incarnent l'État), nous traiterons simultanément ces deux aspects. En effet, dans ces cas de figure, c'est l'origine ethno-raciale et l'origine urbaine qui sont mises en avant comme facteurs explicatifs par les adolescents.

« Sofiane : À Sephora aussi on a eu une discrimination comme ça. En fait, le mec il arrive, on rentre avec Naïm et Ryan et il nous dit ...il nous suit dans tout le magasin. On lui dit « mais pourquoi tu nous suis ? Il y a 200 clients, tu nous suis que nous. » Il dit « oui mais je suis obligé de vous suivre » nanana, je ne sais pas quoi.

Ce sont les vigiles ...il vous a expliqué pourquoi il était obligé de vous suivre ?

Sofiane : Non, il a dit « je suis obligé de vous suivre vous ». Il dit juste « c'est mon travail, c'est mon travail ». On a dit, ba tiens on n'achète pas dans ton magasin, on est parti.

Pourquoi ils font ça selon vous ?

¹⁸⁹ Les adolescents rapportent diverses situations où l'action des forces de l'ordre dépasserait leurs prérogatives : fouilles, insultes, coups, etc. Ces « débordements » dont il est toujours difficile de prendre la mesure ne seront pas davantage abordés ici, car cela demanderait un travail de déconstruction et d'observation spécifique. Nous nous appuyons donc principalement sur la littérature.

Soumaya : C'est parce qu'on est des Arabes, je pense.

Et ça, ça vous arrive souvent ?

Sofiane: Ouais.

Khalid : Qu'on se fait suivre, tout le temps.

Sofiane : Tous les magasins on se fait suivre, si on réagissait comme ça à chaque fois, là, on ne ferait plus rien de notre vie. À tous les magasins, on se fait suivre, c'est obligé. »

Khalid et Sofiane, lycée Doisneau et lycée professionnel, habitant de Vaulx-en-Velin
(Grappinière)

Ce type de contrôle (qu'il soit d'identité ou d'accès) est perçu comme injuste, car il ne concerne que les « non-blancs ». Cela a également été évoqué par Clément qui est « blanc » dont les amis viennent de Saint-Fons.

«On voit, par exemple je donnais l'exemple, quand vous passez dans la rue...c'est des trucs bêtes mais quand vous passez dans la rue et il y en a deux qui passent devant vous, qui sont pas contrôlés, par exemple moi j'ai mon pote il se fait contrôler juste parce que voilà, il a le faciès, forcément ça vous rend...vous êtes obligé d'avoir une rancune, vous êtes obligés de vous poser des questions, c'est pas...c'est peut-être pas la bonne chose à avoir, mais on peut pas tous dire « non mais c'est pas grave nanana », c'est plein de petits trucs comme ça. Ou c'est comme moi par exemple, je vais dans ...quand je vais à un magasin avec mon meilleur ami, ba à chaque fois on se fait suivre. Et pas discrètement en plus donc ...forcément...

Et si toi tu y vas tout seul tu te fais suivre aussi ou pas?

Non

Non, c'est parce que lui est arabe?

Oui

Et ça c'est fréquent?

Ah oui, tout le temps, quand on va au Décathlon et tout, on se fait suivre. Même une fois, on en a fait tourner un pendant deux heures parce que ça nous faisait rire. C'est ça ou...un autre truc, ça, ça m'arrive, la dernière fois, j'étais sur un parking, on faisait rien, on s'est fait contrôler, fouiller la voiture, démonter et tout et juste parce que j'avais un survêt' de l'OM. Et il me posait des questions « est-ce que vous descendez souvent, est-ce que vous faites des allers-retours, est-ce que vous venez souvent ici »

nanana. J'ai dit « je suis un narco trafiquant », ça va plus vite. Donc forcément, c'est des petits trucs qui peuvent créer de la rancune. »

Clément, T^{ale}L, lycée Récamier, habitant de Feyzin

Les contrôles policiers ainsi que la limitation de l'accès aux commerces par les vigiles sont vécus par les jeunes rencontrés comme une discrimination en raison de leur appartenance ethno-raciale ainsi que de leur origine urbaine. En effet, lorsque les adolescents ont été interrogés sur le rôle de leurs origines ethno-raciales dans ces différents contrôles, ils ont reporté la question sur l'origine urbaine et sur les tenues vestimentaires qui peuvent en être révélatrices. Cet élément est cohérent avec ce que nous avons mis en évidence sur les représentations des adolescents de Vaulx-en-Velin. L'origine urbaine et l'origine ethno-raciale étant intrinsèquement liées dans leurs catégorisations sociales, elles sont associées comme variables explicatives. La suite de l'entretien avec Khalid et Sofiane permet de mettre en avant cette imbrication :

« Khalid : Non, on va aller par exemple... moi par exemple, je vais avec ...tu vois, au quartier, on a joué au foot, on est en survêt' et tout, tiens d'un coup notre pote il dit « viens on va faire un tour au Mac Do », on y va. On vient du quartier, ça se voit, tu as compris, direct on est en survêt' et tout, ils se disent « ils vont voler eux ».

Et si vous n'êtes pas en survêt' ? Genre habillé comme là en jean et basket ?

Sofiane : ça dépend, si on est dix, même en jean ils vont nous suivre.

[...]

Mais tu dis, c'est parce qu'on est arabe ?

Sofiane : Oui enfin parce qu'on n'est pas blanc.

Parce que, genre un groupe de Blancs qui va en survêt, il ne se ferait pas suivre ?

Sofiane : Non je ne pense pas. En tout cas, ça sera moins fréquent.

Khalid : Déjà, je veux pas te mentir, mais des Blancs qui s'habillent comme nous, moi j'en ai pas vu souvent.

Sofiane : Des Blancs en survêt qui rentrent à 10 dans un magasin... j'en ai jamais vu moi !

C'est qui nous ? Quand tu dis "nous", tu parles de qui ?

Sofiane : Nous ...la cité

Khalid : Les gens de quartier. Après, tu vois, il y a des Blancs dans le quartier.

Sofiane : Mais c'est pas des Blancs pour moi, enfin comment dire...

Khalid : Ouais.

Sofiane : Ils sont comme nous.

C'est-à-dire ?

Khalid : C'est même pas les origines qui fait le truc en fait, c'est le quartier.

Sofiane : Ouais, en fait, d'où on habite, d'où on vient. »

Khalid et Sofiane, lycée Doisneau et lycée professionnel, habitant de Vaulx-en-Velin
(Grappinière)

Ainsi, lorsqu'un adolescent adopte des tenues vestimentaires plus éloignées des tenues associées dans les représentations collectives aux quartiers populaires périphériques, il semble moins soumis aux contrôles sur les espaces publics et notamment à la surveillance accrue de la part des vigiles qui portent aussi bien sur les filles que sur les garçons.

« Non, mais en gros, j'ai dit qu'avant, quand je portais des survêts et tout ça, quand je rentrais dans un magasin, en gros, le vigile, direct il me suivait, et en gros, il croyait que j'allais voler quelque chose. Et depuis que je m'habille en fille, en gros, ils s'en foutent, ils ne calculent pas. »

Nicole¹⁹⁰ lycéenne et habitante de Vaulx-en-Velin

La soustraction au contrôle dans les magasins qu'évoque ici Nicole grâce au changement de tenue vestimentaire va dans le même sens que l'expérience de Clément relatée précédemment, qui, bien que « blanc » et donc moins soumis aux divers contrôles que ses amis, peut connaître la même expérience lorsqu'il est habillé en survêtement.

Ainsi, lorsqu'ils adoptent des codes, notamment dans leurs tenues vestimentaires aussi dans leurs comportements (le fait de se déplacer en groupe, de crier, etc.) associés dans les représentations collectives à leurs origines urbaines, les lycéens sont confrontés à une surveillance accrue au sein des espaces publics centraux. Ceci est concordant avec l'étude menée par Fabien Jobard et René Lévy sur la question des contrôles au faciès à Paris. Ces derniers ont analysé les pratiques de policiers lors des contrôles par observation sur différents lieux emblématiques. Ils ont mis en avant le fait, entre autres analyses que « les

¹⁹⁰ Nicole, rencontrée à l'occasion d'une séance de travail collectif avec une classe de terminale du lycée Doisneau. Nous n'avons donc pas d'information biographique sur cette jeune fille si ce n'est qu'elle a des origines immigrées.

policiers sur-contrôlent une population caractérisée par le fait qu'elle est masculine, habillée de manière typiquement jeune et issue de minorités visibles. » (Jobard & Lévy, 2009 : 13) Les auteurs ajoutent à ce propos que l'apparence vestimentaire constitue une « variable racialisée »¹⁹¹ (Jobard & Lévy, 2009).

Une telle surveillance participe d'un sentiment d'illégitimité sur l'espace public renvoyé par les dépositaires de la sécurité. En effet, pour Emmanuel Blanchard qui voit dans les contrôles au faciès une « cérémonie de dégradation » :

« Les contrôles d'identité ont ainsi une fonction bien plus politique que strictement policière. Exiger de quelqu'un qu'il s'exécute à la suite d'une injonction discrétionnaire et imposer qu'il justifie de son identité est une manière de nier l'évidence et la légitimité de sa présence et de sa condition. » (Blanchard, 2014 : 13)

Ainsi, les contrôles policiers sur l'espace public et ceux des vigiles exercent une pression auprès des adolescents qui ne se conforment pas aux normes jugées légitimes par ces représentants de l'ordre public. De fait, les marqueurs, notamment vestimentaires, des quartiers populaires défavorisés et donc de l'origine urbaine des adolescents concernés les disqualifient au sein des espaces publics : leur présence est suspecte, car leur origine urbaine est suspecte. Or l'importance du quartier résidentiel dans l'identité de ces adolescents permet de percevoir la manière dont ce sur-contrôle se superpose au stigmatisme médiatique et limite fortement le sentiment d'appartenance à la société.

Certes, l'expérience de la stigmatisation et de la discrimination ici décrite ne semble pas être commune à tous les lycéens de Vaulx-en-Velin (ou de Saint-Fons) rencontrés. Soit que les lycéens, lors des entretiens, n'ont volontairement pas mentionné cet aspect pour mieux mettre à distance le stéréotype du « jeune de banlieue » et affirmer l'écart entre eux et ceux qu'ils appellent les « racailles ». Soit que leurs tenues et leurs comportements les exposent moins au sur-contrôle. La seconde hypothèse nous paraît plus probable puisqu'à plusieurs reprises des adolescents vaudais ont mis en cause la question du comportement comme facteur déclencheur des contrôles policiers au sein des espaces publics hors de la commune de résidence.

La question des contrôles sur les espaces publics et à l'entrée des commerces constitue un enjeu très important quant à l'accessibilité des espaces publics centraux. En effet, la

¹⁹¹ Nous ne reviendrons pas ici sur la pertinence ou non de ces contrôles. De nombreuses études montrent le caractère discriminant des contrôles d'identité à l'encontre de la jeunesse masculine des quartiers populaires et la faible efficacité de ces contrôles (Blanchard, 2014 ; Jobard & Lévy, 2009 ; Laforgue & Rostaing, 2011 ; Roché, 2016 ;) Toutefois, un débat subsiste. Cependant, c'est davantage la manière dont les adolescents appréhendent ces contrôles que leur pertinence qui nous intéresse ici.

répétition voire la violence de certains contrôles policiers peut décourager les adolescents à se rendre dans le centre-ville (bien que ces contrôles soient également vécus dans les espaces urbains résidentiels). Par ailleurs, les entraves à l'accès aux commerces, exercés par les structures commerciales elles-mêmes, peuvent également limiter certaines pratiques urbaines puisque l'activité consumériste en est une motivation.

2.2.3. La dimension politique du vêtement

Lorsqu'ils ne portent pas de jogging et ne se comportent pas de manière inadéquate aux normes sociales dominantes sur les espaces publics centraux, comme cela semble être le cas pour plusieurs lycéens de Vaulx-en-Velin rencontrés, l'indifférence est constitutive de leurs expériences urbaines. Ils ont donc le sentiment que leurs origines urbaines ne sont pas identifiables, qu'ils sont donc anonymes ce qui leur permet de s'identifier aux groupes dominants. Cet anonymat n'est conquis véritablement qu'au prix d'une soumission aux normes dominantes et d'une certaine manière d'un travestissement. Ceux qui ne se soumettent pas constatent vite qu'on ne leur est pas indifférent. Les jeunes qui ne se conforment pas à ces normes sociales sont exposés à divers « accrocs aux normes de civilités » (Tonnelat, 2016). Leur présence est suspecte sur l'espace public puisqu'ils font l'objet d'un sur-contrôle (Blanchard, 2014). Tout signe d'appartenance à la « culture des rues », telle que David Lepoutre la définit, apparaît alors antagoniste avec l'appartenance à la foule urbaine qui représente la société (Lepoutre, 2001). L'expérience urbaine alors vécue n'est pas exempte de stigmatisation et de discrimination. Si le port d'un survêtement ou d'un jean peut paraître a priori une question superficielle, cela se révèle une question quasi politique. La question du vêtement est à la croisée des dimensions sociales et genrées qui prend une résonance encore plus importante à l'adolescence.

« Les goûts et les pratiques vestimentaires apparaissent comme un objet aujourd'hui presque délaissé. Apparemment futiles et éphémères, parfois vue comme l'expression labile du choix individuel ou de l'identité, ils n'en révèlent pas moins, à condition d'articuler les dimensions de classe et de genre pour les saisir, les déterminants sociaux les plus prégnants, les logiques économiques et sociales les plus structurelles et les modes de domination les plus naturalisés. » (Barbier & al., 2016 :667)

L'exemple de Sofiane et Khalid¹⁹² symbolise très bien l'enjeu que la tenue vestimentaire constitue. Lors de différentes séances de travail du projet de recherche-action, la question des codes et de la conformation aux codes a été mise en avant, le débat entre les jeunes est

¹⁹² On peut également citer l'exemple d'Hamid que nous avons évoqué précédemment qui lorsqu'il a emménagé à Lyon après avoir habité à Vénissieux a troqué ses joggings pour des jeans.

alors particulièrement vif. Lors d'évènements particuliers (conférence, rencontre avec une fondation pour une demande de financement, etc.) certains adolescents ont demandé à l'animatrice du centre social quelle était la tenue à adopter et en particulier s'il fallait mettre une chemise (pour les garçons). Avant même que l'animatrice ne puisse répondre, d'autres adolescents, et en particulier Sofiane, très ancré dans la « culture des rues », et adepte du port du jogging, s'est offusqué d'une telle proposition au titre que cela reviendrait à se déguiser et que ce n'« est pas eux » (Lepoutre, 2001). Il a également avancé que le fait de s'habiller de la même manière habituelle permet de briser le stigmate du « jeune de banlieue » par la démonstration de leurs capacités à s'investir de manière conséquente dans la défense de leurs droits à travers le projet PoliCité.

Ainsi, adopter ou non une tenue associée à ceux qu'ils catégorisent comme des « froms » puisque c'est de cela qu'il s'agit, constitue un positionnement quant aux groupes dominants : chercher à s'en rapprocher ou non. Cet épisode peut être mis en parallèle avec l'expérience de Loubna et Maïssa lors de leur stage à la banque de France que nous avons évoquée dans le chapitre III. Les deux jeunes filles, par le port d'un blazer, avaient montré une volonté affichée et affirmée d'adopter les codes vestimentaires dominants.

Il est à noter que le jogging, symbole fort du stigmate du « jeune de banlieue », s'apparente à une mode adolescente allant de pair avec une certaine neutralisation des différences vestimentaires sexuées : « À partir de la seconde moitié du XX^e siècle, l'émergence d'un style « jeune » accroît les vêtements mixtes (jeans, pull-over, blouson). » (Barbier & al., 2016 : 660). Pour les adolescents des quartiers populaires, le jogging constitue la tenue privilégiée aussi bien pour les filles que pour les garçons, notamment pendant les années passées au collège. L'abandon progressif du jogging, qu'il soit encouragé indirectement par la société ou par la famille entraîne un (ré)-introduction d'une sexuation des vêtements et des corps. L'exemple de Nicole, citée précédemment, qui oppose le fait de porter des survêtements et de « s'habiller en fille » va dans ce sens.

Pour les adolescentes, la sexuation des vêtements et des corps est très contrôlée. Le port du jogging (qui peut être considéré comme un refus de se soumettre aux normes dominantes) les renvoie sur l'espace public au stigmate du « jeune de banlieue ». À l'inverse, une sursexuation, relativement aux normes adolescentes de leurs quartiers, risque de les apparenter au groupe disqualifiant des « beurettes ». Le port de la robe traditionnelle et du voile renvoie à une autre forme de vêtement genré qui s'oppose à l'injonction à la féminité de la société dominante et expose à une autre forme de stigmatisation par la société dominante. Entre la figure de la « beurette » et celle de l'adolescente voilée, une palette de choix s'offre aux adolescentes, toutefois, le jean (dont la coupe est très normée et dépend de la mode) et les baskets constituent la tenue la plus communément adoptée.

Chez les garçons, l'abandon du jogging n'est pas neutre non plus. Une tenue jugée trop « efféminée » peut être tout autant disqualifiante, car associée à l'homosexualité, ce qui, comme nous l'avons vu précédemment, peut être très mal perçu. Le vêtement est ainsi

porteur d'affiliations identitaires qui se déclinent différemment selon que ce soit une femme ou un homme.

Conclusion

L'étude des pratiques urbaines de lycéens de quartier populaire défavorisé révèle toute l'ambivalence des espaces publics urbains. Ces derniers sont théorisés comme creuset du lien social de par leur accessibilité et la coprésence d'individus et de groupes sociaux variés. Dans le cas des lycéens de Vaulx-en-Velin, les espaces publics urbains où l'anonymat est le plus élevé facilitent la mise à distance des contrôles sociaux existant dans les quartiers de résidence. Les espaces publics centraux permettent aux lycéens d'être anonymes aux yeux d'autrui. En outre, lieux d'exploration urbaine, les espaces publics centraux leur permettent de s'affranchir des structures familiales et scolaires, de s'autonomiser et de s'individualiser.

Les pratiques urbaines en centre-ville s'accompagnent de l'acquisition de compétences du citoyen et de la capacité au « *changement de code* ». Cette maîtrise des normes de comportements liées au régime de sociabilité public favorise par ailleurs l'affranchissement vis-à-vis de l'identité sociale de « jeune de banlieue » assignée aux lycéens dans la sphère publique. Ainsi, l'indifférence qu'ils perçoivent sur les espaces publics urbains leur permet de mettre à l'épreuve la distance qu'ils cherchent à instaurer entre « eux » et ceux qu'ils appellent les « racailles » et les conforte le plus souvent. En conséquence, en facilitant, sous réserve de l'acquisition des compétences nécessaires, l'expérience de l'indifférence par des groupes par ailleurs stigmatisés, l'espace public urbain peut aider les membres de ces groupes à se concevoir comme « normaux », « comme tout le monde ».

Toutefois, l'expérience de la stigmatisation peut aussi être faite dans les espaces publics du centre de Lyon. Le rapport aux dépositaires de la sécurité, que ce soit les forces de l'ordre ou les vigiles des commerces, renvoie épisodiquement les lycéens de Vaulx-en-Velin à une identité collective vécue comme stigmatisante. Il apparaît donc que si les espaces publics urbains leur permettent de se soustraire à leur origine urbaine, le risque réel d'entrave à l'accessibilité de certains lieux limite le sentiment d'appartenance à la société majoritaire.

Bref, d'une certaine manière, l'air de la ville rend libre. Mais il le fait sous deux réserves. Tout d'abord, l'effet « libérateur » de la ville n'est possible qu'à la condition d'une adhésion aux normes dominantes qui peut confiner à la soumission. Ensuite, dans le centre de Lyon, les contrôles peuvent mettre à bas la fragile intégration à la société majoritaire qui est éprouvée momentanément.

De plus, ce fragile équilibre invisibilise nombre de rapports de domination, notamment les rapports hiérarchisés entre hommes et femmes. En réalité, l'espace public en tant que construction spatiale est traversé de rapports de forces qui se traduisent par la prescription spatiale de normes sociales.

Enfin, si la volonté d'être considérés comme des « jeunes » et non comme des « jeunes de banlieue » semble être accomplie sur les espaces publics urbains, leurs propres représentations ne semblent pas évoluer. Le stéréotype du « from » (qui habite à Lyon, aisé et blanc) constitue un pôle structurant de leurs représentations et n'est pas questionné par la diversité sociale qu'ils observent pourtant sur les espaces publics urbains. En conséquence, si les espaces publics urbains peuvent permettre de faire l'expérience de l'indifférence et de construire leur identité sur fond d'anonymat, ils n'engendrent pas directement une évolution des représentations sociales.

Enfin, et nous concluons sur cet aspect, les expériences urbaines dans le centre-ville de Lyon rapportées par les lycéens passent sous silence les dimensions genrées de ces pratiques voir les nient. Pourtant, quand bien même les espaces publics lyonnais permettaient aux jeunes filles de s'affranchir du contrôle social qu'elles perçoivent dans leur quartier, les expériences urbaines en centre-ville participent également de la production des rapports de genre (Blidon, 2016). Faire émerger ces différences genrées aurait demandé un protocole d'enquête particulier afin de faire émerger ces mécanismes insidieux (Boudieu, 1998). Ainsi, une adolescente vaudaise dans le centre-ville de Lyon ne sera plus soumise au regard des habitants de son quartier, cet affranchissement permet de retrouver une certaine légitimité à être sur l'espace public et notamment à fréquenter des garçons si elle le souhaite. Cependant, les espaces publics n'exemptent pas complètement du contrôle qui pèse sur elle en tant que femme. En effet, il a été montré, notamment à travers le champ des études féministes, que l'espace public est empreint de violence symbolique envers les femmes précisément parce qu'il acquiert sa publicité par la foule urbaine, caractérisée par la coprésence (Lieber, 2008 ; Monnet, 2017). Or, cette foule urbaine est constitutive de la société et la société française est genrée. Les jeunes filles font l'expérience de cette domination comme nous l'avons vu à propos de ceux qu'elles appellent les « racailles » et qu'elles cherchent pour nombre d'entre elles à éviter. Nous devons donc ici nous référer à la littérature pour appuyer nos propos et stipuler que les lycéennes font également et sous une autre forme, l'expérience de la domination masculine sur les espaces publics où un régime public s'établit (Raibaud, 2015 ; Blidon, 2016, Maruéjols, 2011).

« L'espace urbain est donc le théâtre de pratiques incorporées : jambes serrées ou écartées dans les transports en commun, le fait d'être dans l'évitement ou au contraire de ne pas dévier de sa trajectoire quand on croise un.e autre piéton.n.e, stationner en regardant les autres passant.e.s ou se donner une contenance en regardant son téléphone et en évitant tout contact visuel... Ce sont autant de pratiques d'innatention civile genrées, mais aussi des marqueurs d'appartenance sociale. » (Blidon, 2016 :246)

Conclusion générale

« Un proverbe allemand, lointaine réminiscence de l'organisation sociale féodale, affirme que « L'air de la ville rend libre ». La ville serait donc l'espace de tous les possibles – qu'ils s'actualisent ou non -, celui où l'écart à la norme dominante peut le plus librement et le plus ouvertement s'exprimer. Cette conception de la ville comme espace de liberté et d'émancipation est une conception moderne de la ville, lointaine héritière de la civitas et de l'urbs antiques. Civilité et urbanité, liberté et émancipation seraient le propre des villes, en particulier des métropoles qui conjuguent densité, aménités et anonymat. » (Blidon, 2016)

Une telle vision de la ville alimente aujourd'hui l'idée que la ville doit être libératrice des liens communautaires, et, en ce sens, qu'elle ne doit pas favoriser l'entre-soi social. Les phénomènes de ségrégation urbaine qui se perpétuent encore de nos jours dans les grandes agglomérations françaises s'inscrivent comme une limite forte à cette vision et constituent un problème urbain et social au cœur de diverses politiques publiques. Les travaux de recherche qui se sont intéressés à l'expérience sociale que constituent les quartiers populaires ségrégués font apparaître une distance sociale très forte vis-à-vis du reste de la société. Pourtant de plus en plus de chercheurs restent circonspects sur ces analyses dans la mesure où elles ne prennent pas toujours en compte les pratiques urbaines des habitants.

La recherche que nous avons proposée de mener avait pour objectif de placer cette vision de la ville en regard de l'expérience de l'entre-soi à laquelle certains quartiers ségrégués et relégués conduiraient quasi exclusivement. À l'ère de la mobilité et des politiques publiques d'accessibilité visant à désenclaver les quartiers périphériques, étudier les pratiques urbaines d'individus les moins marginalisés, de la « masse invisible » des quartiers ségrégués, nous a amenée à réinterroger les enjeux des expériences urbaines. Notre expérience personnelle nous avait incitée à travailler auprès d'une frange non marginalisée de la population vaudoise. Des années de fréquentation quotidienne de la ville ayant piqué notre curiosité sur ces adolescents dont les bribes de quotidien observées nous semblaient bien loin des représentations médiatiques.

La focale adoptée était la suivante : quelles sont les pratiques urbaines des lycéens de quartiers populaires et quelles expériences de l'altérité ces pratiques engendrent-elles ? L'urbanité qui est au cœur de l'idée de la ville émancipatrice prend corps dans les espaces

publics urbains où la présence d'individus divers donne toute sa richesse à l'expérience urbaine. Mais l'expérience sociale ne s'arrête pas aux espaces publics qui appartiennent au domaine public et nombre d'espaces, quel que soit leur statut juridique, viennent alimenter cette expérience. L'école, le lieu de travail, les espaces récréatifs, de consommation, *etc.*, participent de cette expérience urbaine. Ces différents espaces ne sont pas à considérer de la même manière. En effet, les lieux dont l'accès est en partie limité, à l'instar des centres commerciaux et des établissements scolaires, engendrent des expériences différentes. Pour autant, l'expérience de l'altérité peut également s'y jouer et il est intéressant de les prendre en compte.

Partant de l'hypothèse que l'expérience de l'altérité se vit dans les différents espaces sociaux fréquentés, nous avons choisi de prendre en considération l'école comme lieu de coprésence, certes imposée, mais coprésence tout de même. Au-delà de l'école, les pratiques urbaines que nous avons initialement choisies de considérer se voulaient être les plus larges possibles, la possibilité avait été laissée aux lycéens d'évoquer toutes les pratiques de leur quotidien. Nous avons en effet considéré que toute sortie hors du domicile pouvait induire une expérience urbaine intéressante. Pour autant, les pratiques effectuées hors du cadre familial ont été plus particulièrement évoquées par les adolescents.

Comme cela a été posé dans les toutes premières pages de ce mémoire, les expériences urbaines font sens au regard de la position socio-spatiale de l'individu et de ses perceptions sociales. Les travaux en sociologie urbaine font état d'une identité collective forte dans les quartiers relégués. Lepoutre évoque à ce propos la « sous-culture juvénile », Lapeyronnie quant à lui parle de l'établissement d'un « contre-monde ». Ces éléments ont guidé les premiers pas de notre étude vers la mise à l'épreuve de l'idée que Vaulx-en-Velin est susceptible de constituer un environnement urbain spécifique pour les lycéens rencontrés. Cela s'est révélé pertinent. Les lycéens ont ainsi expliqué la manière dont leur enfance passée en bas des tours et des barres et le fait de partager des histoires familiales migratoires constituent des éléments structurants d'une expérience qui se caractérise dans leur parole par une mise en avant du fait d'être Vaudais ou d'habiter dans un « quartier ».

Les échanges avec les lycéens de Vaulx-en-Velin ont en premier lieu permis de mettre en avant la stigmatisation vécue par ces jeunes. Bien que scolarisés en lycée général et à ce titre faisant partie d'une certaine élite des quartiers, presque tous les adolescents que nous avons rencontrés nous ont parlé de l'image médiatique négative qui caractérise leur ville (Truong, 2015). La stigmatisation, qui constitue une conséquence centrale de la relégation urbaine, prend corps à Vaulx-en-Velin dans les reportages télévisés, les réactions que suscite le fait d'évoquer son lieu d'habitation ainsi que dans la disqualification dont peuvent faire l'objet les lycées de la ville (Oberti & Préteceille, 2016 ; Guénolé, 2015). Cette stigmatisation joue un rôle important dans la constitution d'identités urbaines qui influencent les représentations sociales des individus.

L'identité urbaine à la croisée des différences perçues

L'identité urbaine, évoquée par les lycéens à travers l'idée de « délire », constitue un filtre dans la manière dont s'établissent les expériences urbaines. Cette identité est vécue comme la conséquence et la cause d'origines sociales, ethno- raciales, spatiales différentes. Pour les jeunes rencontrés, cela se traduit par un quotidien et une enfance qui leur apparaissent distincts du reste de la société et qui s'inscrivent dans un espace stigmatisé et dénigré par la sphère médiatique.

Une première dualité est toutefois perceptible dans les représentations des lycéens lorsqu'ils parlent de leur ville. L'attachement fort au quartier où ils ont grandi est en tension avec les discours médiatiques et avec la disqualification associée à Vaulx-en-Velin. Les divergences perçues entre discours médiatiques et réalité vécue sont mises en avant pour mieux assurer à l'enquêtrice la valeur de leur ville. Tous, à leur manière, se sont appliqués à mettre en avant les « bons côtés » de Vaulx-en-Velin, son cosmopolitisme, la solidarité et le dynamisme qui à leurs yeux caractérisent la ville. Vaulx-en-Velin incarne dans les représentations de ces jeunes une part de leur identité, leur origine urbaine étant régulièrement affichée comme la source et la conséquence de diverses différences perçues entre « eux » et les « autres ». L'espace physique apparaît comme une dimension structurante de leurs représentations sociales appréhendé de manière dichotomique : la « banlieue » est opposée au « centre-ville ».

Cette première dichotomie entre centre et périphérie s'accompagne d'une mise en opposition entre les habitants des deux espaces mentionnés. Les positions sociales et les origines ethno- raciales sont au cœur de cette mise à distance. Pour les lycéens vaudais, les habitants du centre-ville de Lyon sont des « bourgeois » dont les origines nationales ne font pas appel à un parcours migratoire.

Au-delà de l'opposition entre « riches » et « pauvres », la question des origines ethno- raciales est aussi importante qu'ambigüe. Les Lyonnais sont perçus comme des « Blancs », à l'inverse des habitants des périphéries populaires qui eux ont des origines immigrées encore récentes. Pourtant, l'identité urbaine vaudaise ne peut être réduite à l'influence d'origines culturelles et religieuses diverses. Les adolescents évoquent le fait que les « Blancs » des quartiers ne sont pas vraiment des « Blancs ». Ceci constitue le nœud de l'imbrication des différentes dimensions identitaires auxquelles ils font appel dans leurs perceptions sociales. La question des origines ethno- raciales apparaît en effet intrinsèquement liée à celle des origines urbaines. L'environnement urbain spécifique que constitue Vaulx-en-Velin est le résultat d'une population majoritairement d'origine immigrée qui évolue dans un espace urbain favorisant un mode de vie spécifique. Pour les adolescents, les souvenirs des parties de football en bas des tours, le groupe de pairs que constituent les enfants du même immeuble, l'interconnaissance forte qui relie les habitants de chacun des quartiers de Vaulx-en-Velin constituent une expérience commune qui se nourrit des origines ethno- raciales et des pratiques religieuses (notamment le ramadan).

On comprend alors pourquoi la compréhension de l'identité urbaine proposée dans ce mémoire a été fondée sur une perspective intersectionnelle. Si la relégation et la stigmatisation urbaine jouent un rôle fondamental dans l'établissement d'une identité vaudaise, celle-ci ne saurait exister sans le partage du fait d'être « Français, mais pas que ».

Un positionnement dans l'entre-deux

Cette identité urbaine est appuyée sur des perceptions sociales polarisées par deux extrémités. Ces extrémités sont mises en altérité à travers des processus d'opposition dichotomiques. Les catégorisations dichotomiques sont communes à l'adolescence. Pour autant, chez les lycéens de Vaulx-en-Velin, elles présentent la particularité d'être doubles. Les jeunes oscillent entre les deux extrémités et ont ainsi une posture d'entre-deux. Cet entre-deux se décline dans de nombreux domaines : lycéens en filière générale et à ce titre « élites » en devenir de leur quartier, mais scolarisés dans un lycée « mal classé » de l'académie. Français par leur nationalité, mais qui ne se reconnaissent pas comme « froms ». Adolescents de classes populaires, mais qui ne se considèrent pas être dans la « galère ». Et, plus que tout, ce ne sont plus enfants, mais pas encore adultes, à la veille d'études supérieures qui marqueront un tournant social, spatial, et sans doute bien plus encore. Ces jeunes sont dans un entre-deux multiple. Cette oscillation permanente fait échos aux travaux de Fabien Truong pour qui :

« entre le badge de la dignité et les soupçons d'illégitimité, les lycéens évoluent dans un entre-deux où le centre n'est jamais d'un côté, la périphérie de l'autre. « Paris » et « la banlieue » ne sont pas des blocs étanches. Ce sont des images en mouvement. Elles existent les unes par rapport aux autres, les unes pour les autres. » (Truong, 2015 : 34)

De cette oscillation, l'autre est multiple et protéiforme. Face aux jeunes Vaudais qu'ils sont, les « bourgeois » du centre-ville incarnent la figure de l'étranger par excellence. Au sein de leur quartier, ce sont les « racailles » et les « beurettes » qui sont mis à distance. Ni « froms » ni « racailles », tel est le crédo de ces adolescents qui s'inscrivent quotidiennement dans un jeu d'équilibriste où le « from » et la « racaille » doivent rester des figures d'altérité sans quoi la perte d'équilibre peut être irrémédiable. Devenir une « racaille » signifie tomber dans la marginalité et céder à cette figure de l'échec social dont ils cherchent à se distancier. Pour autant, le monde des « froms » n'est pas toujours plus accueillant puisque leurs origines urbaines et sans doute davantage ethno-raciales leur semblent marquer à jamais la distance.

Cette distance est également vécue au sein du lycée. Elle est alors insidieuse puisque quand bien même l'origine urbaine n'est plus invoquée, elle demeure : les footeuses et circassiens,

qui ne sont pas mis à distance pour leurs origines sociales, restent des figures de l'*étranger*. Le langage, les codes et les centres d'intérêt renforcent finalement la distance ressentie qui aurait pu être réduite par la proximité physique. Pour autant, cette distance n'induit pas nécessairement le rejet.

L'identité sociale de « lycéen de quartier populaire stigmatisé » se construit donc à partir de divers processus de catégorisation. Des retournements du stigmaté du « jeune de banlieue » sont opérés par les lycéens pour se revaloriser socialement et justifier la distance sociale perçue entre eux et la société majoritaire, incarnée par les « bourgeois du centre-ville ». Par ailleurs, des processus de détournement du stigmaté ont également été révélés par les discours à l'encontre des individus déscolarisés de leurs quartiers. Ces différents processus s'adosent à des représentations qui prennent place à différentes échelles. En particulier, la manière dont les origines ethno-raciales interviennent dans les identités sociales dépend de l'échelle considérée. Lorsque cette dimension est prise en compte dans des processus de catégorisation dépassant l'échelle de Vaulx-en-Velin, la catégorisation est une conséquence de la dépersonnalisation effectuée par la société majoritaire vis-à-vis de ces origines ethno-raciales. En retour, la dimension ethno-raciale est mobilisée de manière dichotomique par les lycéens : les individus « d'origine » contre les « pures souches ». La dimension ethno-raciale est alors vectrice de distance sociale. A une autre échelle, lorsque cette dimension est mobilisée dans des processus de catégorisation au sein même de Vaulx-en-Velin, elle constitue un moyen d'affiliation identitaire valorisée qui, au-delà des différences (être d'origine algérienne, marocaine, etc.), participe d'une expérience commune.

Dans ces différents processus de catégorisations, la dimension morale est la plus mise en avant par les lycéens. Cette dimension a pour particularité d'être liée directement à l'individu. Alors que les origines sociales dépendent de leurs familles, tout comme les origines ethno-raciales et le lieu d'habitation, la dimension morale implique les valeurs intrinsèques de l'individu. De fait, mettre en avant la valeur morale des Vaudais (et par là de soi) vis-à-vis de celle des Lyonnais permet aux lycéens rencontrés de se revaloriser socialement pour soi et devant l'enquêtrice. C'est également cela qui est mis en avant lorsque les lycéens expliquent pourquoi eux sont au lycée et donc potentiellement en voie de réussite scolaire alors que d'autres jeunes de leur commune sont en voie de marginalisation. Si les fréquentations sont mises en cause, elles permettent du même mouvement à montrer qu'eux sont capables de choisir leur entourage amical de façon à ne pas « dévier ».

La ville libère jusqu'à un certain point

Les pratiques urbaines des lycéens sont révélatrices de cet entre-deux et de l'oscillation qui l'accompagne. Partagées principalement entre la commune de résidence, le centre-ville de Lyon et le centre commercial de la Part-Dieu, les expériences urbaines se déclinent selon un *continuum*. Toutefois, dans ce *continuum*, ce sont essentiellement les pratiques ayant pour objectif principal de passer du temps entre pairs qui sont évoquées par les lycéens. Les autres

pratiques visant à rejoindre un lieu pour une activité spécifique telles que faire du sport, faire des achats, aller à l'école sont peu mentionnées. C'est alors l'activité en elle-même qui est motrice du choix de la destination. Au contraire, pour les pratiques qui sont présentées comme des sorties entre amis, le lieu n'est pas imposé par l'activité. Passer du temps entre pairs peut prendre place dans divers endroits. Le choix des espaces investis lors de ces pratiques en est d'autant plus intéressant.

Les pratiques urbaines au sein de la commune de résidence, rythmées par les activités extrascolaires, amènent souvent les lycéens à se déplacer seuls au sein de leurs communes ou dans les communes avoisinantes. Ces déplacements participent de l'acquisition d'un certain nombre de compétences nécessaires à une mobilité plus importante. Ces compétences peuvent favoriser un élargissement du périmètre pratiqué et donc la découverte d'autres quartiers et d'autres communes. L'expérience sociale qui en émane peut varier selon les espaces fréquentés.

La thèse montre ainsi que les pratiques urbaines des lycéens existent, sont diverses et sont liées à la fois à leur lieu d'habitat et la localisation de l'établissement scolaire. Le centre-ville de Lyon et le centre commercial de la Part-Dieu sont des lieux vers lesquels se tournent les pratiques à l'adolescence. Qu'ils aient été fréquentés en amont avec la famille ou qu'ils soient finalement rejetés, ils sont un passage incontournable des expériences urbaines des jeunes. C'est le centre commercial de la Part-Dieu qui est le plus souvent le réceptacle des toutes premières expériences. Plus proche symboliquement, il est facilement accessible dès que les jeunes ont acquis les compétences nécessaires pour s'y déplacer. Lorsque l'entourage familial n'a pas permis l'acquisition de ces compétences, certains amis peuvent jouer le rôle d'accompagnateurs et d'initiateurs. L'acquisition des compétences du citadin doit se doubler, pour les adolescents de Vaulx-en-Velin d'une capacité à un certain changement de codes entre les différents systèmes de normes qui prévalent sur les différents espaces publics fréquentés.

Les sorties entre amis sont au cœur des expériences urbaines, le groupe de pairs est le dénominateur commun de toutes ces pratiques. Effectuées hors du regard et du cadre rassurant de la sphère familiale, les premières sorties hors de Vaulx-en-Velin constituent une expérience marquante, « magique » diront certains. Premiers pas vers la mobilité autonome, premiers pas vers la ville centre de l'agglomération, premier éloignement symbolique du quartier. Se promener au centre commercial de la Part-Dieu ou rue de la République avec ses amis constitue pour les lycéens une redécouverte de lieux qu'ils ont parfois déjà fréquentés avec leurs parents. Le centre commercial est la première destination des lycéens, pour autant, le changement se révèle vite limité. Pour les lycéens de Vaulx-en-Velin, la présence trop visible, voire intrusive, de jeunes issus des mêmes environnements urbains les encourage à élargir le périmètre de leurs pratiques. Le besoin d'anonymat les pousse à parcourir quelques stations de métro supplémentaires afin d'investir le centre-ville de Lyon.

Autre lieu, autre décor architectural et social, l'hyper-centre lyonnais constitue un environnement *a priori* peu accessible symboliquement aux adolescents de Vaulx-en-Velin (Truong, 2015). Pourtant, l'offre commerciale et le parvis de l'Opéra, lieu emblématique de la danse hip-hop permettent aux adolescents de s'y sentir relativement à l'aise. Faire les magasins, manger un morceau, « se poser » et s'amuser avec quelques amis constituent la dimension factuelle de ces sorties, particulièrement banale à l'adolescence. Pourtant, au cœur de ces après-midi, c'est autre chose qui se joue. Les jeux de regards placent l'expérience à une autre échelle. Se promener en ville, dans le monde des « froms », permet de faire l'expérience, aussi commune qu'essentielle pour ces adolescents, de l'indifférence que leur présence provoque dans la foule urbaine. Cette indifférence rassure, car elle différencie les lycéens de Vaulx-en-Velin de ces « racailles » dont ils cherchent à se distinguer. L'adhésion à la « communauté accidentelle de situation » permet d'oublier le stigmate du « jeune de banlieue ».

La morphologie urbaine constitue un terrain de jeu permettant de se mettre en retrait de la foule urbaine ou au contraire de s'y glisser. Le régime de sociabilité prédominant dans lequel souhaitent s'inscrire les adolescents peut ainsi être adopté selon l'envie. Les recoins, les petites rues adjacentes des grandes places permettent aux adolescents de se mettre à distance de la foule urbaine et d'accorder toute leur attention au groupe de pair, car le centre-ville est aussi un espace de rencontre. Au contraire, déambuler au milieu de la foule offre un décor permettant d'observer la diversité sociale qui anime le centre-ville lyonnais.

L'habit fait le moine

Pourtant le jeu d'équilibriste permettant de tenir cette identité d'entre-deux « ni from, ni racaille » demeure en centre-ville. Parce que la tenue vestimentaire précède l'identité sociale, à Lyon, l'habit fait le moine. Tout signe physique (vestimentaire et comportemental) que pourrait avoir trait au stéréotype du « jeune de banlieue » expose les adolescents à la stigmatisation. Filles et garçons apprendront rapidement que le jogging est un signal négatif renvoyé aux vigiles des commerces.

Le vêtement symbolise cette posture d'entre-deux des lycéens de Vaulx-en-Velin que nos travaux n'ont cessé de mettre en évidence. Le vêtement incarne tout autant « *l'un des lieux centraux de la construction sociale de la différence des sexes* » (Barbier & al., 2016 : 659) qu'un marqueur social. À l'adolescence, les vêtements prennent d'autant plus d'importance qu'ils sont un vecteur d'appartenance entre pairs. Les vêtements et le choix du port de certains plutôt que d'autres est une question quotidienne dont les enjeux en termes identitaires et de reconnaissance sont cruciaux. Choisir de porter un jogging lorsqu'on vient de Vaulx-en-Velin et que l'on souhaite se rendre à Lyon, que l'on soit un garçon ou une fille, c'est prendre le risque de se confronter à un regard particulièrement méfiant des vigiles des commerces, à un refus d'accès, voire à des contrôles policiers. La violence de l'État s'exprime souvent via des uniformes. Une certaine pression sociale s'exerce en dehors de leur

environnement urbain sur les jeunes qui maintiennent le port du survêtement en grandissant. Pour certains, abandonner ce style vestimentaire ne serait-ce que le temps d'un évènement particulier, constitue une forme de trahison envers leur environnement urbain, mais pour la plupart des lycéens, cela semble se faire presque spontanément. Ce vêtement finissant par incarner la marginalité de leur quartier.

Pourtant, la question vestimentaire ne se limite pas au survêtement. Le fait de ne pas le porter renvoie les jeunes filles vers des tenues davantage sexualisées, le risque étant alors d'adopter des tenues trop féminines et, par-là, de se rapprocher dangereusement du groupe amoral que constituent les « beurettes ». Ces dernières sont jugées déviantes par leurs pairs, car elles usent à outrance de maquillage et sont soupçonnées avoir une sexualité qui n'a pas lieu d'être dans cet environnement urbain. Le port du voile et/ ou de la robe traditionnelle s'offre également aux jeunes musulmanes, mais là encore, un tel choix n'exclut pas le risque de stigmatisation. L'interdiction du voile en milieu scolaire, et le risque de s'exposer aux regards réprobateurs voire aux remarques racistes de la société majoritaire limitent parfois les adolescentes. Ainsi, les choix vestimentaires, qui se concrétisent par le combo jean-basket pour nombre de lycéens que nous avons rencontrés, permettent d'éviter une trop grande identification à ces « jeunes de banlieue » sans pour autant adopter des codes dominants qui pourraient heurter les pairs (la jupe par exemple).

L'idéal de coexistence : du milieu scolaire à l'espace public urbain

La rue de la République peut encore aujourd'hui être considérée comme un « symbole d'urbanité » tel que le mentionnaient déjà Bavoux et Foret il y a près de trois décennies (Bavoux & Foret, 1990). Cette urbanité est limitée par bien des restrictions, mais la coexistence y est possible, effective et constitue, pour les lycéens rencontrés, le cœur de leurs pratiques urbaines et les expériences les plus valorisées. Symbole de liberté vis-à-vis des sphères d'encadrement et de socialisation que sont la famille et l'école, le centre de Lyon permet à la fois l'expérience de l'anonymat, de l'indifférence et de l'exploration urbaine. Si la plupart du temps les sorties lyonnaises permettent aux adolescents de s'affranchir de la mise au ban de la société telle que l'engendre la stigmatisation médiatique autour du « jeune de banlieue », les représentations vis-à-vis des « froms » ne semblent pas évoluer. Au demeurant, ces pratiques n'engendrent pas de sentiment de rejet chez la plupart des adolescents. Ainsi, sans aller jusqu'à dire que la rue de la République constitue une canopée lyonnaise, elle reste, pour un certain nombre de lycéens, associée à une forme de reconnaissance sociale puisqu'elle distingue des « racailles ». Ainsi, « l'air de la ville rend libre »...les habitants des quartiers relégués qui acceptent de jouer le jeu de la « normalité ».

Ces aspects interrogent plus spécifiquement le rôle des espaces publics centraux, c'est-à-dire les espaces où la coprésence est la plus importante. Stéphane Tonnelat et Lyn Lofland s'opposent sur la notion de publicité qui pourrait caractériser ces espaces. Lofland stipule qu'une des conditions de la publicité d'un espace est le « comportement civil envers la

diversité ». Pour Tonnelat, cette publicité peut exister quand bien même des « accrocs aux normes de civilité » apparaissent. Les expériences adolescentes montrent l'existence de ces accrocs tout autant qu'elles montrent l'importance que revêt l'expérience de l'indifférence qui est souvent faite. Les recherches pourraient donc être élargies afin de questionner la publicité des espaces centraux. Mettre en regard les expériences de l'altérité et de la norme d'égalité faite par des adolescents issus des milieux sociaux dominants et ceux des classes populaires et moyennes permettrait d'aller plus loin dans l'analyse des enjeux des espaces centraux. En dehors des dépositaires de l'autorité, ces espaces sont-ils des lieux de normalisation ou des lieux d'acceptation d'autres normes sociales ? Autrement dit, sur les espaces publics centraux, les groupes dominants et minoritaires apprennent-ils à élargir ce qu'ils considèrent être « normal » ? Ou au contraire, les espaces publics centraux engendrent-ils une homogénéisation de codes sociaux ?

L'expérience urbaine : une expérience genrée

À l'heure où les travaux sur les quartiers populaires montrent une accentuation des logiques de « ghettoïsation » qui pèsent sur les habitants des quartiers populaires ségrégués et où l'importance de la mobilité ne cesse d'être réaffirmée, nos travaux montrent la spécificité des expériences urbaines des adolescents de Vaulx-en-Verin. Une approche intersectionnelle empruntée aux travaux féministes a permis de prendre en compte les différentes dimensions qui influencent les expériences urbaines de ces jeunes ainsi que leurs perceptions sociales.

La dimension genrée est apparue en filigrane tout au long de nos travaux. Cet aspect recompose le rapport à l'altérité et les expériences urbaines. Pour les jeunes filles, les pratiques en centre-ville ont un effet d'autant plus libérateur que la pression sociale qui pèse sur elles est plus importante dans leur quartier. Leur corps et leur sexualité étant au cœur de leur réputation. Pour autant, il ne faudrait pas voir dans le centre-ville ou dans le monde des « fröms » un lieu de totale libération de la domination masculine. Les injonctions sociales y pèsent également, le regard des pairs n'est jamais loin et l'injonction normalisatrice de la société dominante s'exerce sur ces jeunes filles, notamment à l'entrée des commerces. Alors que les enseignes commerciales sont garantes de l'accessibilité symbolique du centre-ville, la possibilité d'y entrer et de ne pas s'y sentir davantage surveillée qu'autrui demande, *a minima*, de laisser le jogging au placard. La violence d'État semble encore aujourd'hui épargner les jeunes filles. Sans pour autant adopter une vision angélique des quartiers populaires, la normativité patriarcale des espaces publics et plus largement de la ville des dominants ne doit pas être oubliée. La ville est libératrice en ce que le système de normes qu'elle demande de respecter est, du point de vue dominant, moins contraignant que celui des quartiers populaires.

C'est à propos des pratiques urbaines dans la commune de résidence que la dimension genrée a émergé plus explicitement. Sans surprise, puisque cela reprend nombre de travaux sur ce type de quartiers, la présence de jeunes filles sur l'espace public est particulièrement

encadrée. Au-delà de ce résultat, c'est la difficulté rencontrée par l'enquêtrice pour le mettre en évidence qui est intéressante. Le processus de détournement du stigmaté à l'encontre de ceux que les lycéens appellent les « racailles » a amené les adolescentes vaudaises à évoquer indirectement la pression sociale qui pèsent plus particulièrement sur les filles dans l'espace public. Au-delà de cet aspect, l'enquête au sein du lycée Doisneau n'a pas permis d'aller plus loin, sur la dimension genrée des pratiques hors de la commune de résidence.

L'identité urbaine dans le rapport enquêtés-enquêtrice

Les accrocs aux normes de civilité, si l'on considère les discours des lycéens, semblent presque anecdotiques, mais leur poids réel est difficile à évaluer. Les adolescents se sont attachés à montrer leur distance au stéréotype du « jeune de banlieue » au cours des entretiens. L'identité urbaine, et la distance sociale qu'elle semble induire, entre les groupes sociaux a de fait été au cœur d'interrogations liées au rapport entre enquêtés et enquêtrice.

Dès que des questions plus sensibles étaient abordées, notamment la place des jeunes filles dans les espaces publics des quartiers résidentiels, la distance sociale était prétextée comme pour couper court à la conversation. Des propos tels que « oui, mais nous ce n'est pas pareil [que vous] » replaçaient la dualité « centre » - « périphérie » au cœur du rapport enquêtés-enquêtrice. Il a été alors plus difficile de mesurer la manière dont les origines urbaines, sociales et ethno-raciales influençaient les représentations sociales et les rapports sociaux dans la mesure où tout ce qui semblait différer entre le système de normes de la société majoritaire et le système de normes associées aux quartiers populaires périphériques semblait être passé sous silence.

Le travail de recherche nécessite la mise en place de processus de « neutralisation » au cours de l'enquête de terrain afin de limiter les rapports de domination au sein de la relation enquêté-enquêtrice, notamment lorsque les positions sociales de l'un et de l'autre sont distantes. Pour notre part, nous avons pris garde dans la construction du questionnaire d'entretien, lors de la présentation de l'enquête et de nous-même aux enquêtés et tout au long de déroulement de l'enquête à prendre de la distance vis-à-vis de nos propres représentations afin d'éviter de les induire dans nos propos. Si nous avons été attentive à rendre le travail le plus objectif possible, la place de la dichotomie « eux » « nous » dans les représentations des enquêtés a été source d'interrogation quant à la nature de nos données.

Le travail au centre social portant sur la question des discriminations a permis de partager une expérience particulière sans que l'opposition ville-banlieue ne soit *a priori* au centre de la relation enquêtrice-enquêté. Toutefois, la distance perçue par les adolescents transparaissait dans les échanges, notamment par l'usage d'un vocabulaire dichotomique faisant état d'une mise en opposition entre « vous » et « nous ». Les rapports genrés en particulier, ont été les plus révélateurs de la distance sociale (par les positions, mais également par les représentations) entre enquêtrice et enquêtés. Cette expérience a donc

permis, à un niveau plus personnel, de mieux comprendre comment la distance perçue par les adolescents de Vaulx-en-Velin, mobilisée sous l'idée d'identité urbaine, pouvait jouer dans les rapports interpersonnels.

Ainsi, le travail de thèse a demandé d'accepter l'idée que l'enquête en sciences sociales, au-delà de tout effort d'objectivation, s'inscrit dans le cadre d'une situation de communication et que, en ce sens, le rapport entre l'enquêtrice et son enquête ne peut être complètement neutralisé¹⁹³. Afin d'aller plus loin et de mettre en perspective le poids de la relation enquêtrice-enquêté, un processus tout autre pourrait être imaginé. En s'inspirant de la recherche effectuée dans le cadre du projet PoliCité, une enquête complémentaire pourrait être réalisée par des adolescents de Vaulx-en-Velin. Ces derniers pourraient être « formés » à mener des entretiens semi-directifs et être placés dans une posture d'entre-deux entre l'enquêteur et l'enquêté. Cela permettrait éventuellement d'accéder à un autre niveau d'information grâce à cette méthode d'enquête « par les pairs ».

La mise en perspective de nos travaux au moyen d'une enquête complémentaire effectuée au lycée Récamier a permis de prendre du recul quant au terrain vaudais. L'enquête au lycée Juliette Récamier a plus permis de mettre en avant le fait que les pratiques des lycéens de Vaulx-en-Velin ne sont pas différentes de celles d'autres jeunes de communes périphériques. Le centre-ville de Lyon jouant le même rôle dans l'autonomisation de nombre d'adolescents et dans la distanciation vis-à-vis de la sphère familiale, quel que soit leur lieu de vie.

Cependant, l'origine urbaine semble jouer un rôle très important dans la manière dont le monde social est catégorisé. C'est ce que nous avons défendu dans ce mémoire et l'enquête au lycée Juliette Récamier a largement appuyé nos analyses. Les lycéens de Récamier de milieux populaires et dont les familles ont connu des parcours migratoires récents, donc, relativement proches socialement des lycéens de Doisneau, n'effectuent pas de mise en opposition entre la société dominante et leurs quartiers. Seules les « racailles » comme symboles de marginalité urbaine sont particulièrement évoquées, mais dans ce cas, les individus en question sont identifiés comme habitant d'autres communes. De plus, l'ethnicisation des rapports sociaux est apparue comme moindre.

De fait, les expériences sociales qui constituent les pratiques lyonnaises diffèrent de manière conséquente. Lorsque les adolescents se sentent stigmatisés, par la sphère médiatique par exemple, la recherche de l'indifférence et de l'expérience de l'égalité sur l'espace public prend volontiers de l'importance. Les lycéens de Récamier mettent davantage en avant l'attrait pour la foule urbaine comme source d'amusement et non comme vecteur de mise à distance de l'espace social que constitue le quartier résidentiel. Par ailleurs, les processus de mise à distance de la société majoritaire n'apparaissent pas de manière spécifique puisque

¹⁹³ Rappelons s'il est nécessaire de le faire, que les tous premiers contacts de l'enquêtrice avec le monde de la recherche se sont déroulés en biologie où le rapport du chercheur à son expérimentation de soulève pas tout à fait les mêmes questions.

les lycéens de Récamier (exempté ceux qui viennent de quartiers relégués) ne s'en sentent pas exclus.

L'enquête au lycée Récamier renforce ainsi la valeur générale des pratiques urbaines décrites pour les adolescents de Vaulx-en-Velin puisque l'ensemble des lycéens rencontrés se rendent dans le centre-ville de Lyon, que ce soit dans l'hyper-centre ou au centre commercial de la Part-Dieu à l'occasion de sorties entre amis. À l'inverse cette enquête secondaire pointe la spécificité du contexte urbain vaudais dans les expériences vécues sur ces espaces publics. Pour les adolescents de Vaulx-en-Velin, l'expérience de l'indifférence constitue un enjeu plus important.

Si les lycéens de Récamier et Doisneau n'appartiennent pas tout à fait aux mêmes franges de la population, ils restent majoritairement issus de milieux populaires. Nous avons vu que c'est l'identité urbaine liée au grand ensemble qui modifie l'expérience en centre-ville. Afin d'élargir le propos, il serait intéressant d'analyser les pratiques d'adolescents qui habitent dans d'autres espaces urbains. Les quartiers de grand ensemble situés dans une ville plus diversifiée socialement engendrent-ils la même expérience ? À ce titre, le quartier de la Duchère, dans le 9^{ème} arrondissement de Lyon, s'inscrit comme un prolongement intéressant. Il aurait également été éclairant de pouvoir rencontrer des adolescents qui habitent Vaulx-en-Velin et qui sont scolarisés dans des établissements du centre-ville de Lyon. Si nous en avons rencontré quelques-uns, leur nombre était insuffisant pour pouvoir tirer des conclusions. Les approches visant à prolonger notre enquête ne manquent pas puisque l'expérience de l'altérité peut-être questionnée de multiples façons.

Bibliographie¹⁹⁴

*ADAMKIEWICZ Eric, 1998, « Les performances sportives de rue », *Les annales de la recherche urbaine*, n°79, pp. 50-57.

AEBERHARDT Romain, RATHELOT Roland, SAFI Mirna, 2015, « Les difficultés scolaires et professionnelles des jeunes issus de l'immigration : effet de l'origine ou effets géographiques ? », *Population*, 03/2015, vol. 70, pp. 599-635.

AGIER Michel, 1996, « Les savoirs urbains de l'anthropologie », *Enquête*, 4 | 1996, mis en ligne le 11 juillet 2013, URL : <http://journals.openedition.org/enquete/683>

*ALLPORT GORDON Willard, 1979 [1954], *The nature of prejudice*, Basic Book, 576p.

*AMIN Azzam, POUSSIN Marjorie, MARTINEZ Frédéric, 2008, « Le rôle du sentiment d'exclusion et des perceptions de la société dans le processus d'identification chez les jeunes français issus de l'immigration », *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 2008/4, n° 80, pp. 27-38, URL : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2008-4-page-27.htm>

AMORIM Marilia, 2002, *Images et discours sur la banlieue*, Toulouse, ERES « Questions vives

*ANDERSON Elijah, 2011, *The Cosmopolitan canopy : Race and civility in everyday life*, W. W. Norton & Company, 318p.

APPARICIO Philippe, LELOUP Xavier, RIVET Philippe, 2007, « La diversité montréalaise à l'épreuve de la ségrégation : pluralisme et insertion résidentielle des immigrants », *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'intégration et de la migration internationale*, vol. 8, n° 1. pp. 63-87.

¹⁹⁴ Les références identifiées avec un astérisque sont celles directement citées dans le corps du texte.

AQUATIAS Sylvain, 1997, « Jeunes de banlieue, entre communauté et société », *Socio-anthropologie*, 2|1997, mis en ligne le 15 janvier 2003, URL : <http://journals.openedition.org/socio-anthropologie/34>

ASCHER François, GODARD François, 1999, « Vers une troisième solidarité », *Esprit*, 11/1999, n° 258, Dossier : Quand la ville se défait, pp. 168-189.

AUGUSTIN Jean-Pierre, 1998, « Jeunes et mobilités urbaines. », *Agora débats/jeunesses*, 13, Jeunes et mobilité urbaine. pp. 7-13.

***AUTHIER Jean-Yves**, 1986, « Centre-ville et marginalité : les " groupes " de jeunes dans la rue de la République à Lyon », in VANT André, *Marginalité sociale, marginalité spatiale*, Éditions du CNRS, pp.174-185.

***AUTHIER Jean-Yves**, 2007, « La question des "effets de quartier" en France. Variations contextuelles et processus de socialisation" », pp. 206-216, in AUTHIER Jean-Yves, BACQUE Marie-Hélène, GUERIN-PACE France, 2007, *Le quartier*, La Découverte, coll. « Recherches », 304 p.

***AUTHIER Jean-Yves**, 2008, « Les citadins et leur quartier. Enquêtes auprès d'habitants de quartiers anciens centraux en France », *L'Année sociologique*, 2008/1, n°58, pp. 21-46.

***AUTHIER Jean-Yves, BACQUE Marie-Hélène, GUERIN-PACE France**, 2007, *Le quartier*, La Découverte, coll. « Recherches », 304 p.

***AUTHIER Jean-Yves, BATHELLIER Virginie, LEHMAN-FRISCH Sonia**, 2016, « Éditorial », *Les annales de la recherche urbaine*, n°111, pp. 3-4.

AUTHIER Jean-Yves, GRAFMEYER Yves, MALLON Isabelle, VOGEL Marie. *Sociologie de Lyon. La découverte*, Paris, 2010. 127p.

*AVENEL Cyprien, 2009, « La construction du " problème des banlieues » entre ségrégation et stigmatisation », *Journal français de psychiatrie*, 2009/3, n° 34, pp. 36-44, URL : <https://www.cairn.info/revue-journal-francais-de-psychiatrie-2009-3-page-36.htm>

AVENEL Cyprien, 2013, « La Politique de la Ville en quête de réforme », *La Vie des idées*, 7 mai 2013, URL : <http://www.laviedesidees.fr/La-Politique-de-la-Ville-en-quete.html>

BACOT Paul, REMI-GIRAUD Sylvianne, 2007, *Mots de l'espace et conflictualité sociale*, L'Harmattan, 358 p.

*BACQUE Marie-Hélène, D'ORAZIO Anne, 2015, « Des révoltes sociales aux élections. Quelques questions à partir de la Seine-Saint-Denis », *Mouvements*, 03/2015, n° 83, pp. 42-49, URL : <https://www.cairn.info/revue-mouvements-2015-3-page-42.htm>

*BACQUE Marie-Hélène, FOL Sylvie, 2007, L'inégalité face à la mobilité : du constat à l'injonction. *Revue suisse de sociologie*, 33 (1), pp.89-104, <halshs-00250102>

BACQUE Marie-Hélène, FOL Sylvie, 2007 « Effets de quartier : enjeux scientifiques et politiques de l'importation d'une controverse », pp. 181-193, in AUTHIER Jean-Yves, BACQUE Marie-Hélène, GUERIN-PACE France, 2007, *Le quartier*, La Découverte, coll. « Recherches », 304 p.

BALAZS Gabrielle, SAYAD Abdelmalek, 1991, « La violence de l'institution [Entretien avec le principal d'un collège de Vaulx-en-Verlin] », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 90, 12/1991, pp. 53-63.

*BARBIER Pascal, BARGEL Lucie, BEAUMONT Amélie, DARMON Muriel, DUMONT Lucile, 2016, « Vêtement », pp. 659-669, in : RENNES Juliette, *Encyclopédie critique du genre*, Editions La Découverte, Paris, 752p.

*BASSAND Michel, BRULHARDT Marie-Claude, 1983, « La mobilité spatiale : un processus social fondamental », *Espace, populations, sociétés*, 1983-1. Objectifs et champs d'étude. pp. 49-54, URL : www.persee.fr/doc/espos_0755-7809_1983_num_1_1_902

BASSAND Michel, COMPAGNON Anne, JOYE Dominique, STEIN Véronique, 2001, *Vivre et créer l'espace public*, PPUR presses polytechniques, coll. « Science, technique, société », 223 p.

***BAVOUX Pascal & FORET Catherine**, 1997, *En passant par le centre...La rue de la République à Lyon, anthropologie d'un espace public*, Trajectoire, p.103.

BEAMAN Jean, 2017, « Citizen Outsider: Racism, Marginalization, and Immigration in France », *Metropolitics*, 31 Mai 2017, URL: <http://www.metropolitiques.eu/Citizen-Outsider-Racism.html>

BEUCHEMIN Cris, CHAMEL Christelle, SIMON Patrick, 2016, *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, INED, coll. « Grandes Enquêtes », 624 pages

BEAUD Michel, 2006, *L'art de la thèse comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*, La Découverte, Paris, coll. « Grands Repères Guides », 208p.

BEAUD Stéphane, 1996, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'"entretien ethnographique" », *Politix*, vol. 9, n°35, Troisième trimestre 1996, pp. 226-257.

BEAUD Stéphane, 2002, « 80 % au bac »,...et après ? *Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 330 p.

***BEAUD Stéphane, AMRANI Younes**, 2005, *Pays de malheur ! Un jeune de cité écrit à un sociologue*, La Découverte, coll. « La Découverte/Poche », 255 p.

***BEAUD Stéphane, PIALOUX Michel**, 2003, *Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses*, Paris : Fayard, 426 p.

***BEAUD Stéphane, PIALOUX Michel**, 2005, « La “racaille” et les “vrais jeunes”. Critique d’une vision binaire du monde des cités », *liens socio*, novembre 2005, URL : http://www.liens-socio.org/article.php?id_article=977

BEAUD Stéphane et WEBER Florence, 2010, *Guide de l’enquête de terrain*, La Découverte, 336p.

BEHAR Daniel, 2001, “Plaidoyer pour une mixité revisitée ». *Fondation Abbé Pierre*, n°13, 10/2001, pp. 31-40.

BELMESSOUS Hacène, 2006, *Mixité sociale : une imposture : Retour sur un mythe français*, Librairie L’Atalante, coll. « Comme un accordéon », 142p.

***BEN AYED Choukri**, 2015, *La mixité sociale à l’école. Tensions, enjeux, perspectives*, Armand Colin, Sociétales, Paris, 224p.

***BEN AYED Choukri, POUPEAU Franck**, 2009, « École ségrégative, école reproductive », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2009/5, n° 180, pp. 4-10, URL : <http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2009-5-page-4.htm>

***BENELLI Natalie, DELPHY Christine, FALQUET Jules, HAMEL Christelle, HERTZ Ellen, ROUX Patricia**, 2006, « De l’affaire du voile à l’imbrication du sexisme et du racisme », *Nouvelle questions féministes*, 2006/1, vol. 25, n°1, pp.4-11.

BENN MICHAELS Walter, 2009, *La diversité contre l’égalité*, Raisons d'agir, 155 p.

***BERAUD Céline, COULMONT Baptiste**, 2008, *Les courants contemporains de la sociologie*. Paris, PUF, coll. Licence, p.256.

***BERNARD Nicolas**, 2007, « La pauvreté dans son rapport à l’espace : l’introuvable mixité sociale ? », *Pensée plurielle*, 2007/3, n°16, pp. 51-58, URL : <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2007-3-page-51.htm>

BERNARD-HOHM Marie-Christine, RAIBAUD Yves, 2012, « Les espaces publics bordelais à l'épreuve du genre », *Métropolitiques*, 5 décembre 2012, URL : <http://www.metropolitiques.eu/Les-espaces-publics-bordelais-a-l.html>

***BERTHAUT Jérôme**, 2013, *La banlieue du "20 heures". Ethnographie de la production d'un lieu commun journalistique*, Agone, L'ordre des choses, 430p.

***BERTHET Jean-Marc**, 2007, « Jeunesse périphérique en centre-ville : l'exemple de Lyon », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n°4, Automne 2007, URL : <http://sejed.revues.org/2153>

BESSONE Magali, SABBAGH Daniel, 2015, *Race, racisme, discriminations. Anthologie de textes fondamentaux*, Hermann, coll. « L'avocat du diable », 376p.

BETIN Christophe, 2001, « La construction de l'espace public. Le cas de Lyon / *The making of public spaces: the case of Lyon*», *Géocarrefour*, vol. 76, n°1, pp. 47-54.

BETIN Christophe, MARTINAIS Emmanuel, RENARD Marie-Christine, 2003, « Sécurité, vidéosurveillance et construction de la déviance : l'exemple du centre-ville de Lyon », *Déviance et Société*, 2003/1, vol. 27, pp. 3-24.

BEVORT Hugo, ROUSSEAU Aurélien, 2013, « La banlieue, mythe politique français », *Esprit*, mars-avril 2013, n° 393, pp.83-97.

BILLIARD Isabelle, 1986, « L'espace public », *Les Annales de la recherche urbaine*, n°32, pp. 87-94.

BLANC-CHALEARD Marie-claude, 2006, « Les immigrés et le logement en France depuis le XIXe siècle. Une histoire paradoxale », *Hommes et Migrations*, n°1264, Novembre-décembre, pp. 20-34.

***BLANCHARD Emmanuel**, 2014, « Contrôle au faciès : une cérémonie de dégradation », *Plein droit*, 04/2014, n° 103, p. 11-15.

***BLANCHET Alain, GTOMAN Anne**, 2007 [1992], *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Armand Colin, coll. « Sociologie 128 », 128p.

***BLIDON Marianne**, « Espace urbain », pp. 242-251, in : **RENNES Juliette**, *Encyclopédie critique du genre*, Editions La Découverte, Paris, 752p.

***BOISSON Marine**, 2010, « Des ghettos français : abus de langage ou réalité ? », La note de veille, Centre d'analyse stratégique, n°178, URL : http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/CAS_ghettos_NoteVeille178.pdf

***BOUBEKER Ahmed**, 1997, « Vaulx en velin dans la guerre des images. Les événements d'octobre 1990 et l'expérience de la visibilité publique », *Les aléas du lien social : constructions identitaires et culturelles dans la ville*, Documentation française, pp.87-100.

BOUCHER Manuel, 2007, « Le retour des " bandes " de jeunes ? Regards croisés sur les regroupements juvéniles dans les quartiers populaires », *Pensée plurielle*, 2007/1, n° 14, p. 111-124.

BOUDJAABA Fabrice et DE LUCA BARRUSSE Virginie, 2013, « Populations de banlieue, une histoire à revisiter », *Annales de démographie historique*, n°126, 02/2013, pp.7-15.

BOUDON Raymond, 1993, *Les méthodes en sociologie*, 9e éd., Paris, Presses Universitaires de France « Que sais-je ? », 128 p.

BOURDIEU Pierre, 1966, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 7-3, pp. 325-347

BOURDIEU Pierre, 1976, « Le champ scientifique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2, n°2-3, juin 1976. La production de l'idéologie dominante. pp. 88-104.

***BOURDIEU Pierre**, 1978, « La jeunesse n'est qu'un mot : Entretien avec Anne Marie Métaillé », *Les jeunes et le premier emploi*, Paris, Association des Ages, 1978, pp. 520-530.

***BOURDIEU Pierre**, 1979, *La Distinction : Critique sociale du jugement*, Les Editions de Minuit, coll. « Le sens commun », 672p.

BOURDIEU Pierre, 1983, « Vous avez dit "populaire" ? », *Actes de la recherche en sciences sociales, mars 1983*, vol. 46, L'usage de la parole. pp. 98-105.

***BOURDIEU Pierre**, 1989, *La noblesse d'Etat Grandes écoles et esprits de corps*, Les Editions de Minuit, coll. « Le sens commun », 576p.

***BOURDIEU Pierre**, 1993, « Effets de lieu », in : Bourdieu P. (dir.), *La misère du Monde*, Paris, Le Seuil, pp 159-167.

BOURDIEU Pierre, 1994, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Editions du Seuil, Paris, 256p.

***BOURDIEU Pierre**, 1998, *La domination masculine*, Paris, Seuil, 1998, coll. « Liber », 134 p.

BOURDIEU Pierre, 2004, *Esquisse pour une auto-analyse*, Raisins d'agir, 142p.

BOURDIEU Pierre, 2007 [1993], *La misère du monde*, Seuil, coll. « Points essais », 1 460 p.

BOURDIEU Pierre, WACQUANT Loïc, 1992, *Réponses : pour une anthropologie réflexive*, Paris, Seuil, 267 p.

BOURDIN Alain, LEFEUVRE Marie-Pierre, GERMAIN Annick (dir), 2006, *La proximité. Construction politique et expérience sociale*. Edition l'Harmattan, coll. « Villes et Entreprises », 308p.

BOUZOUINA Louafi, 2008, *Ségrégation spatiale et dynamiques métropolitaines*. Thèse en Economies et finances. Université Lumière - Lyon II, Français.

BUISSON Marie-Andrée, MIGNOT Dominique, AGUILERA Anne, 2001 « Métropolisation et polarités intra-urbaines. Le cas de Lyon », *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, 2001/2 (avril), pp. 271-296.

***BURAWOY Michael**, 2009, « Pour la sociologie publique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 176-177, 01/2009, pp. 121-144, URL : <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2009-1-page-121.htm>

CHAMBOREDON Jean-Claude, 2015, *Jeunesse et classes sociales*, Editions rue d'ULM, Paris , 262p.

***CHAMBOREDON Jean-Claude, LEMAIRE Madeleine**, 1970, « Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement », *Revue française de sociologie*, n°10, 1970, pp. 3-33.

CHANIAL Philippe, 1992, « Espaces publics, sciences sociales et démocratie. ». *Quarderni* , n°18, Les espaces publiques, pp.63-73.

***CHARMES Eric**, 2006, *La rue, village ou décor ? Parcours dans deux rues de Belleville*, Créaphis, 157 p.

CHARMES Eric, 2007, « Suburban fragmentation versus mobilities : is suburbanism opposed to urbanism ? », *Cybergeo : European Journal of Geography* mis en ligne le 28 mars 2007, URL : <http://cybergeo.revues.org/4882>

***CHARMES Éric**, 2009, « Pour une approche critique de la mixité sociale, Redistribuer les populations ou les ressources ? », *La vie des idées*, 03/2009, URL : <http://www.laviedesidees.fr/Pour-une-approche-critique-de-la-mixite-sociale.html>

CHARMES Eric, 2011, « Au-delà du rêve du village : le club et la clubbisation », *Métropolitiques*, 16 mai 2011, URL : <http://www.metropolitiques.eu/Au-dela-du-reve-de-village-le-club.htm>

CHARMES Éric, 2011, « Les *Gated Communities* : des ghettos de riches ? », *La Vie des idées*, 29 mars 2011, URL : <http://www.laviedesidees.fr/Les-Gated-Communities-des-ghettos.html>

CHARMES Éric, 2013, « Les communes périurbaines face à la métropole : sécession ou intégration fonctionnelle ? », *Métropolitiques*, 1er juillet 2013, URL : <http://www.metropolitiques.eu/Les-communes-periurbaines-face-a.html>

* **CHARMES Éric, BACQUE MARIE-HELENE**, 2016, *Mixité sociale, et après ?*, Paris, Presses universitaires de France, La Vie des idées, 112 p.

***CHARMES Éric, LAUNAY Lydie, VERMEERSCH Stéphanie**, 2013, « Le périurbain, France du repli ? », *La Vie des idées*, 05/2013, URL : <http://www.laviedesidees.fr/Le-periurbain-France-du-repli.html>

CHAUCHAT Hélène, LABONNE Céline, 2006, « La hiérarchisation des filières scolaires : de la relation dominant/dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/4, 2006, pp. 555-577.

CHAUVEL Louis, 2001, « Le retour des classes sociales ? », *Revue de l'OFCE*, 2001/4, n° 79, pp. 315-359.

***CHOLLET Mona**, 2012, *Beauté fatale. Les nouveaux visages d'une aliénation féminine*, Zones, Paris, 240p.

CLAIR Isabelle, 2005, « Des " jeunes de banlieue " absolument traditionnels ? », *Lien social et Politiques*, n°53, pp.29–36.

*CLAIR Isabelle, 2008, *Les Jeunes et l'amour dans les cités*, Paris, Armand Colin, 303 p.

CLANCY SMITH Julia, 2006, « Le regard colonial : Islam, genre et identités dans la fabrication de l'Algérie française, 1830-1962 », *Nouvelles Questions Féministes*, 2006/1, vol. 25, pp. 25-40.

*COSTANTINI Dino, 2008, « La mission civilisatrice », *Les mots sont important, mis en ligne le 7 septembre 2008*, URL : <http://lmsi.net/La-mission-civilisatrice-Premiere>

*CRENSHAW Kimberlé Williams, 2005, « Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », *Cahiers du Genre*, 02/2005, n° 39, p. 51-82, URL : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2005-2-page-51.htm>

DANIC Isabelle, 2016, « Les places des adolescent.e.s en zone urbaine sensible, entre attribution, appropriation et retrait », *Les annales de la recherche urbaine*, n°111, La ville des enfants et des adolescents. pp. 78-89.

*DAYER Caroline, 2013, « Élaborer sa posture à travers la thèse », in *Devenir chercheur : Ecrire une thèse en sciences sociales*, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, Paris, pp.87-103.

*DE BIASE Alessia, CORALLI Monica, 2009, *Espaces en commun. Nouvelles formes de penser et d'habiter la ville*, L'Harmattan, coll. « Villes et entreprises », p.223.

DE SARDAN Jean-Pierre Olivier, 2016, « La politique du terrain », *Enquête*, 1 | 1995, mis en ligne le 10 juillet 2013, URL : <http://enquete.revues.org/263>

DELBAERE Denis, 2010, *La fabrique de l'espace public. Ville, paysage et démocratie*, Paris, Ellipses, coll. « La France de demain », 192 p.

DELGADO Manuel, 2016, *L'espace public comme idéologie*, Ed. CMDE, coll. « Les Réveilleurs de la nuit », 144p.

DELPHY Christine, 2006, « Antisexisme ou antiracisme ? Un faux dilemme », *Nouvelles Questions Féministes*, 2006/1, vol. 25, p. 59-83.

***DELPHY Catherine**, 2008, *Classer, dominer : qui sont les autres*, La Fabrique, Paris, 232p.

* **DEPAULE Jean-Charles**, 2006, *Les mots de la stigmatisation urbaine*, Éditions UNESCO, coll. « Les mots de la ville », 277p.

***DERVILLE Grégory**, 1997, «La stigmatisation des « jeunes de banlieue », *Communication et langages*, n°113, 3e trimestre 1997. Dossier : Le multimédia : progrès ou régression. pp. 104-117, URL : www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1997_num_113_1_2789

DESCHAMPS Emmanuelle, 2005, « Approche critique et juridique des normes relatives à la mixité sociale. Dans le champ du logement », *Informations sociales*, 2005/5, n° 125, pp. 48-61.

***DEVAUX Julian, OPPENCHAIM Nicolas**, 2012, « La mobilité des adolescents : une pratique socialisée et socialisante », *Métropolitiques*, 28 novembre 2012, URL : <http://www.metropolitiques.eu/Lamobilite-des-adolescents-une.html>.

DI FILIPPO Laurent, FRANÇOIS Hélène, MICHEL Anthony, 2012, *La position du doctorant: Trajectoires, engagements, réflexivité*, Presses Universitaires de Nancy, 210 p.

***DI FILIPPO Laurent, FRANÇOIS Hélène, MICHEL Anthony**, 2012, « Adopter une démarche réflexive : implications et enjeux », pp. 17-28 in : **DI FILIPPO Laurent, FRANÇOIS Hélène, MICHEL Anthony**, *La position du doctorant. Trajectoires, engagements, réflexivité*, Nancy : PUN - Éditions Universitaires de Lorraine. Questions de communication série Actes, 16, 210p.

DIAS Pierre. Les représentations spatiales de la ville et les mobilités quotidiennes au prisme des positions sociales : Une approche socio-cognitive des ségrégations socio-spatiales. Psychologie. Université de Strasbourg, 2016. Français.

DIDIER FEVRE Catherine, 2014, « Occuper les entre-deux, les pratiques spatiales de lycéens à Sens et à La-Queue-lez-Yvelines », *Carnets de Géographe*, 1 septembre 2014, URL : <http://journals.openedition.org/cdg/379>

***DONZELOT Jacques**, 1999, La nouvelle question urbaine, *Esprit*, n°258 (11), Novembre 1999, pp. 87-114

***DONZELOT Jacques**, 2004, « La ville à trois vitesses : gentrification, relégation, périurbanisation », *Esprit*, mars-avril 2004, pp.14-38.

***DONZELOT Jacques, MONGIN Olivier**, 1999, « De la question sociale à la question urbaine », *Esprit*, pp.83-86.

DOYTCHEVA Milena, 2011 [2005], *Le multiculturalisme*, Paris, La Découverte, coll. « Repères-Sociologie », 128 p.

***DREVON Bernard**, 2012, « Loïc Wacquant : " Repenser le ghetto. Du sens commun au concept sociologique " (*Idees*, n° 167, mars 2012) », *Lectures*, Les comptes rendus, mis en ligne le 06 mai 2012, URL : <http://lectures.revues.org/7952>

DUBAR Claude. Socialisation et construction identitaire(pp. 135 -141 in *L'identité. L'individu. Le groupe. La société. Coordinnée par Jean-Calure Ruano-Borbalan, Sciences Humaines Editions, 1998, 394p.*

***DUBET François**, 1987, *La galère : jeunes en survie*, Paris, Fayard, 503 p.

DUBET François, 1991, *Les lycéens*. Paris, Le Seuil, 313p.

***DUBET François**, 2010 « L'école « embarrassée » par la mixité », *Revue française de pédagogie*, 02/2010, n° 171, pp. 77-86, URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2010-2-page-77.htm>

*DUBET François, LAPEYRONNIE Didier, 1992, *Les quartiers d'exil*, Paris, Seuil, 246p.

*DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, 1996, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 361p.

DUBET François, MARTUCCELLI Danilo, 1996, « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue française de sociologie*, 37-4, pp. 511-535.

DUCHESNE Sophie, HAEGEL Florence, 2004, *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Nathan, pp.126.

*DURU-BELLAT Marie, 2004, « La ségrégation sociale à l'école : faits et effets », *Diversité*, 12/2004, n°139, pp.73-80.

*DURU-BELLAT Marie, 1995, « Note de synthèse : Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales », *Revue française de pédagogie*, volume 110, 1995. Filles et garçons devant l'école. pp. 75-109.

*DURU-BELLAT Marie, 2008, « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? », *Travail, genre et sociétés*, 01/2008, n° 19, pp. 131-149.

EPSTEIN Renaud, 2016, « Le « problème des banlieues » après la désillusion de la rénovation », *Métropolitiques*, 18 janvier 2016, URL : <http://www.metropolitiques.eu/Le-probleme-des-banlieues-apres-la.html>

ESTEBE Philippe, 2009, « De la banlieue à la Métropole », *Projet*, mai 2009, n°312, pp.39-46.

FANCELLO Sandra, 2008, « Travailler sans affinité : l'ethnologue chez les « convertis » », *Journal des anthropologues*, 2008/3, n° 114-115, pp. 65-90.

FASSIN Éric, 2010 « Homosexuels des villes, homophobes des banlieues ? », *Métropolitiques*, 1er décembre 2010. URL : <http://www.metropolitiques.eu/Homosexuels-des-villes-homophobes.html>

FAURE Emmanuelle, HERNANDEZ-GONZALES Edna, LUXMBOURG Corinne, 2017, *La ville : quel genre ? L'espace public à l'épreuve du genre*, Le Temps des Cerises, coll. « Penser le monde », 302p.

***FAURE Sylvia**, 2003, « Danse hip-hop et usages des espaces publics », *Espaces et sociétés*, 02/2003, n° 113-114, pp. 197-214.

***FELOUZIS Georges, LIOT Françoise et PERROTON Joël**, 2005, *L'Apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Seuil, 235 p.

***FLEURY Antoine**, 2007, *Les espaces publics dans les politiques métropolitaines. Réflexions au croisement de trois expériences : de Paris aux quartiers centraux de Berlin et Istanbul*. Thèse en Géographie. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2007. Français.

FOL Sylvie, 2010, « Mobilité et ancrage dans les quartiers pauvres : les ressources de la proximité », *Regards Sociologiques*, n°40, pp.27-43.

***FORSYTH Ann**, 2000, « Analyzing public space at a metropolitan scale: notes on the potential for using GIS », *Urban Geography*, 21, 2, pp. 121-147.

FOURCAUT Annie, 2003 « L'histoire urbaine de la France contemporaine : Etat des lieux », *Histoire urbaine*, n°8, fev 2003, pp. 171-185.

FRANÇOIS Jean-Christophe et POUPEAU Franck, « Le social et le spatial », *Espace populations sociétés*, 2005/3, pp. 367-384.

***FRANTZ David**, 2011, « La ségrégation : la division sociale de l'espace dans la reproduction des rapports sociaux. » *Métropole, ségrégation, fragmentation*, 10/2011, Lille, France, URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00642719>

***GALLAND Olivier**, 2009, « IV. Les âges de la jeunesse », pp. 49-77, in *Les jeunes*, Paris, La Découverte, « Repères », 128p.

GALLEZ Caroline, KAUFMANN Vincent, 2009, « Aux racines de la mobilité en sciences sociales : Contribution au cadre d'analyse socio-historique de la mobilité urbaine », pp. 41-55, in : **FLONNEAU Mathieu, GUIGUENO Vincent**, *De l'histoire des transports à l'histoire de la mobilité ?*, Presses Universitaires de Rennes, pp.41-55.

***GANS Herbert**, 1961, « The balanced Community : Homogeneity or Heterogeneity in Residential Areas ? », *Journal of the American Institute of Planners*, XXVII, n°3, pp.176-184.

***GAUDIN Jean-Pierre, GENESTIER Philippe, RIOU Françoise**, 1995, *La ségrégation aux sources d'une catégorie de raisonnement*, Plan Construction et architecture, Volume 69 de Recherches, Paris, 93p.

GAYET-Viaud Carole, 2011, « Du côtoiement à l'engagement : la portée politique de la civilité. L'activité pédagogique de Morts de la Rue », *Mouvements*, 2011/1, n° 65, pp. 57-66.

***GEOFFROY Géraldine**, 1997, « Le lycée Robert-Doisneau à Vaulx-en-Velin. Portrait d'un établissement en « construction » ». *Les annales de la recherche urbaine*. N°75, 1997.

GERMAIN Annick, 2005, « Variations sur les vertus de la ville proche. La métropole montréalaise à l'épreuve de la diversité », *Cahiers de géographie du Québec*, Volume 49, n°138, 12/2005, pp. 289–300.

GHORRA-GOBIN Cynthia, 2010, « De la métropolisation : un nouveau paradigme ? », *Quaderni*, n°73, mars 2010, pp. 25-33.

* **GHORRA-GOBIN Cynthia**, 2001, « Réinventer la dimension symbolique des espaces publics », pp. 5-15, in **GHORRA-GOBIN Cynthia** (dir.), *Réinventer le sens de la ville. Les espaces publics à l'heure globale*, Paris, L'Harmattan, 266p.

GIBLIN Béatrice, 2006, « Ghettos américains, banlieues françaises », *Hérodote*, 2006/3, n° 122, pp. 3-9, URL : <http://www.cairn.info/revue-herodote-2006-3-page-3.htm>

***GILBERT Pierre**. 2011. « « Ghetto », « relégation », « effets de quartier ». Critique d'une représentation des cités », *Métropolitiques*, URL : <http://www.metropolitiques.eu/Ghetto-relegation-effets-de.html>

GILLI Frédéric, KIRSZBAUM Thomas, 2008, « Ghettoïsation, inégalité des chances, réduction des écarts : les justifications du Plan " Espoir banlieue " », *Regards sur l'actualité : mensuel de la vie publique en France*, La Documentation Française, pp.17-28.

***GOFFMAN Erving**, 1975 [1963], *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Les Éditions de Minuit p. 57.

GOFFMAN Erving, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Minuit. Coll. Sens Commun, 1973, 256P.

GOFFMAN Erving, 1990 [1973], *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Les éditions de minuit, 372p.

* **GOFFMAN Erving**, 2002 [1977], *L'arrangement des sexes*, La Dispute, coll. « Le genre du monde », Paris, NOMBRE DE PAGE.

GRAFMEYER Yves. *Sociologie urbaine*. Nathan, coll. « Sociologie 128 », 1994, 127p.

***GRAFMEYER Yves**, 1994, « Regards sociologiques sur la ségrégation », pp. 85-118, in Brun Jacques, Rhein Catherine, *La ségrégation dans la ville : concept et mesures*, L'Harmattan, Paris, 258p.

***GRAFMEYER Yves et JOSEPH Isaac**, 2009 [1979], *L'école de Chicago - naissance de l'écologie urbaine*, coll. Champs essais, Edition Flammarion, Paris, 377p.

GRAFMEYER Yves, 1994, *Sociologie urbaine*. Nathan université, coll. «128 », Paris, 128p.

GRANOVETTER Mark, 1973, «The Strength of weak Ties», *American Journal of Sociology*, Volume 78, Issue 6 05/1973, pp.1360-1380.

GROSJEAN Michèle, THIBAUD Jean-Paul, 2001, *L'espace urbain en méthodes*, Éditions Parenthèses, coll. « Eupalinos », Marseille, 214p.

***GRUEL Louis**, 1985, « Conjurant l'exclusion : rhétorique et identité revendiquée dans des habitats socialement désqualifiés », *Revue française de sociologie*, 26-3, pp. 431-453.

***GUENOLE Thomas**, 2015, *Les jeunes de banlieue mangent-ils les enfants ?*, Au bord de l'eau, coll. « Pour mieux comprendre », 212p.

***GUERANDEL Carine, MARLIÈRE Eric**, 2017, *Filles et garçons des cités aujourd'hui*, Presses universitaires Septentrion, 167p.

***HABERMAS Jürgen**, 1988, *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, Paris, Payot, 322p.

***HOGGART Richard**, 1970, *La culture du pauvre*, Les éditions de minuit, coll. « Le sens commun », 420 p.

HONNETH Axel, 2004, « La théorie de la reconnaissance: une esquisse », *Revue du MAUSS*, 2004/1, n° 23, pp. 133-136.

HOUARD Noémie, « Des "effets de quartier" à la politique de la ville », Perspectives internationales avec la collaboration de Pauline Annerel, département Questions sociales, 2011.

HUNSMANN Moritz et KAPP Sébastien, 2013, *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales*, Éditions de l'EHESS, coll. « Cas de figure », Paris, 359p.

*JACOBS Jane, 1992 [1961], *The death and life of american cities*, Vintage books edition, New York, 458p.

JAILLET Marie-Christine, 1999, « Peut-on parler de sécession urbaine à propos des villes européennes ? », *Esprit*, 11/2009, n°258 (11), Dossier : Quand la ville se défait », pp. 145-167

JAILLET Marie-Christine, PERRIN Evelyne, MENARD François, 2008, *Diversité sociale, ségrégation urbaine, mixité*, Paris : Plan Urbanisme Construction Architecture, 340 p.

JOBARD Fabien, 2006, « Chapitre 2 : Sociologie politique de la « racaille » », in : LAGRANGE Hugue, OBERTI Marco, *Émeutes urbaines et protestations. Une singularité française*, Paris, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), coll. « Nouveaux Débats », pp. 59-80.

*JOBARD Fabien, LEVY René, 2009, « Les contrôles au faciès à Paris », *Plein droit*, 03/2009, n° 82, p. 11-14.

JOBARD Fabien, LEVY René, LAMBERTH John et NEVANEN Sophie, 2012, « Mesurer les discriminations selon l'apparence : une analyse des contrôles d'identité à Paris », *Population*, 2012/3, vol. 67, pp. 423-451

JODELET Denise, 2003, *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, coll. « Sociologie d'aujourd'hui », 454 p.

*JODELET Denise, 2005, « Forme et figure de l'altérité », pp. 23-47 in : SANCHEZ-MAZAS Margarita, LICATA Laurent, *L'Autre : Regards psychosociaux*, Les Presses de l'Université de Grenoble, coll. « Vies sociales », 416 pp.

*JOSEPH Isaac, 1984, « Urbanité et ethnicité », *Terrain*, n° 3, pp. 20-31.

JOSEPH Isaac, 1992, « L'espace public comme lieu de l'action », *Les annales de la recherche urbaine*, n°57-58, Espaces publics en villes. pp. 211-217.

JOSEPH Isaac, 2003, « La notion de public : Simmel, l'écologie urbaine et Goffman », pp. 329-346, in : CEFAL Daniel, PASQUIER Dominique, *Le sens du public : Publics politiques, publics médiatiques*, PUF, 2003, 495p.

KAUFMANN Vincent, 2000, *Mobilité quotidienne et dynamique urbaines- la question du report modal*, Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne, 252 p.

KAUFMANN Vincent, 2001 , « Un droit au changement et à la diversité », *Métropolitiques*, 16 novembre 2011, URL : <http://www.metropolitiques.eu/Un-droit-au-changement-et-a-la.html>

***KAUFMANN Vincent**, 2008, *Les paradoxes de la mobilité, bouger, s'enraciner*, Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne, 115 p.

KAUFMANN Vincent, RAVALET Emmanuel & DUPUIT Elodie, 2015, *Motilité et mobilité : mode d'emploi*, Editions Alphil - Presses universitaires suisses, Neuchâtel, coll. « Espaces, mobilités et sociétés », 248p.

KAUFMANN Vincent, WIDMER Eric, « L'acquisition de la motilité au sein des familles. État de la question et hypothèses de recherche », *Espaces et sociétés*, 02/2005, n° 120-121, pp. 199-217.

***KELLY Daniel, FAUCHER Luc, MACHERY Edouard**, 2015, « En finir avec le racisme : trois propositions à l'épreuve des faits psychologiques », in ; BESSONE Magali, SABBAGH Daniel, 2015, *Race, racisme, discriminations. Anthologie de textes fondamentaux*, Hermann, coll. « L'avocat du diable », 376p.

KERZIL Jennifer, CODOU Olivier, 2006, « L'école à la lumière de la psychologie sociale. Première partie : stéréotypes et relations intergroupes », *Carrefours de l'éducation*, 2006/2, n° 22, pp. 111-135.

KEPEL Gilles, 2012, *Banlieue de la république : Société, politique et religion à Clichy-sous-Bois et Montfermeil*, Gallimard, coll. « Hors série Connaissance », 544p.

KIRSZBAUM Thomas, 2004, « La discrimination positive territoriale : de l'égalité des chances à la mixité urbaine », *Pouvoirs*, 2004/4, n° 111, pp. 101-118.

KIRSZBAUM Thomas, 2008, *Mixité sociale dans l'habitat. Revue de la littérature dans une perspective comparative*, Editions La Documentation Française, 144p.

***KOKOREFF Michel**, 1993, « L'espace des jeunes : Territoires, identités et mobilité », *Les Annales de la recherche urbaine*, n°59-60, pp. 171-179.

***KOKOREFF Michel**, 1994, « La dimension spatiale des modes de vie des jeunes : le cas d'une cité de la banlieue parisienne », *Sociétés contemporaines*, 03/1994, n°17, pp. 29-49.

***KOKOREFF Michel**, 1996, « Jeunes et espaces urbains. Bilan des recherches en France, 1977-1994 », *Sociologie et sociétés*, vol.28, n°1, pp. 159-176.

KOKOREFF Michel, 2005, « La banalisation raciale. À propos du racisme " anti-blancs " », *Mouvements*, 2005/4, n°41, pp. 127-135

***KOKOREFF Michel**, 2007, « " Du stigmatisme au ghetto". De la difficulté à nommer les quartiers ». *Informations sociales*, 05/2007, n°141, pp.86-95.

***KOKOREFF Michel**, 2009, « Ghettos et marginalité urbaine. Lectures croisées de Didier Lapeyronnie et Loïc Wacquant », *Revue française de sociologie* 03/2009, n° 50, pp. 553-572.

KOKOREFF Michel, LAPEYRONNIE Didier, 2013, *Refaire la cité. L'avenir des banlieues*, Paris, Seuil, coll. « La République des idées, 128p.

LAPEYRONNIE Didier, 1997, « Les deux figures de l'immigré », pp. 251-266, in : WIEVIORKA Michel, *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte, « Poche / Essais », pp. 251-266.

***LAPEYRONNIE Didier**, 2008, *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Paris, Robert Laffont, coll. « Le monde comme il va », 624 p.

LAROCHE Chris, 2005, *Proviseur à Vaulx-en-Velin*. Edition Plon, 205p.

***LAUNEY Lydie**. *Les politiques de mixité par l'habitat à l'épreuve des rapports résidentiels. Quartiers populaires et beaux quartiers à Paris et à Londres*, thèse en sociologie, sous la direction de Marie-Hélène Bacqué, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense, Français.

***LE BRAS Hervé**, 1998, « Les Français de souche existent-ils ? », *Quaderni*, Automne 1998, n°36, pp. 83-96.

LE BRETON David, 2008, *Cultures adolescentes. Entre turbulence et construction de soi*, Autrement, coll. « Mutations », 180 pages.

***LEFEBVRE Henri**, 1968, *Le droit à la ville*. Edition Anthropos, Paris, 164p.

***LE GOFF Alice**, 2013, « Identité, reconnaissance et ordre de l'interaction », in E. Goffman. Daniel Céfaï, Laurent Perreau. Goffman et l'ordre de l'interaction, CURAPP; PUF, pp.369-90.

***LEHMAN-FRISCH Sonia**, 2009, « La ségrégation : une injustice spatiale ? Questions de recherche », *Annales de géographie*, 01/2009, n° 665-666, pp. 94-115.

***LEPOUTRE David**, 2001, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Paris, Éditions Odile Jacob, 460 p.

LEPOUTRE David, 2001, « La photo volée. Les pièges de l'ethnographie en cité de banlieue », *Ethnologie française*, 2001/1, vol. 31, pp. 89-101.

LEVY Jacques, 2013, « Liens faibles, choix forts : les urbains et l'urbanité », *La Vie des idées*, 29 mai 2013, URL : <http://www.laviedesidees.fr/Liens-faibles-choix-forts-les.html>

*LEVY Jacques, LUSSAULT Michel, 2003, *Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Berlin, p.1033

*LIEBER Marylène, 2008, *Genre, violences et espaces publics. La vulnérabilité des femmes en question*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), coll. « Académique », 328 p.

LINHART Virginie, 1992, « Des Minguettes à Vaulx-en-Velin : les réponses des pouvoirs publics aux violences urbaines », *Cultures & Conflits*, 1992/2, n° 6, URL : <https://www.cairn.info/revue-cultures-et-conflits-1992-2-page-0.htm>

*LOFLAND Lyn, 1998, *The public realm. Exploring the city's quintessential social territory*, Aldine de Gruyter, 326p.

*LORENZI-CIOLDI Fabio, 2009, *Dominants et dominés. Les identités des collections et des agrégats*, Grenoble: Presses Universitaires, 367 p.

*LOW Seta, SMITH Neil, 2005, *The politics of public space*. Routledge, 200p.

*LIPIANSKY Edmond Marc, 1998, « Comment de forme l'identité des groupes », pp. 143-150 in : RUANO-BORBALAN Jean-Claude, *L'identité. L'individu. Le groupe. La société*, Sciences Humaines Editions, 394p.

MARCHAL Hervé, STEBE Jean-Marc, 2010 « Les grands ensembles : nouveaux ghettos français ? », *Métropolitiques*, 25 novembre 2010, URL : <http://www.metropolitiques.eu/Les-grands-ensembles-nouveaux.html>

***MARUEJOULS Édith**, 2011, « La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde », *Agora débats/jeunesses*, 03/2011, n° 59, pp. 79-91. URL : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2011-3-page-79.htm>

MASSOT Marie-Hélène, ORFEUIL Jean-Pierre, 2005, « La mobilité au quotidien, entre choix individuel et production sociale », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2005/1, n° 118, pp. 81-100.

MASSOT Marie-Hélène, ZAFFRAN Joël, 2007, « Auto-mobilité urbaine des adolescents franciliens », *Espace populations sociétés*, 2007/2-3, pp. 227-241

***MAUGER Gérard**, 1991, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses. Sciences sociales et histoire*, n°6, pp. 125-143, URL : www.persee.fr/doc/genes_1155-3219_1991_num_6_1_1096

***MAUGER Gérard**, 1995, « Jeunesse : l'âge des classements [Essai de définition sociologique d'un âge de la vie] », *Recherches et Prévisions*, n°40, 06/1995. Jeunesse : le plus bel âge de la vie ? pp. 19-36.

MAUGER Gérard, 2009, *La sociologie de la délinquance juvénile*, La Découverte, coll. « Repères Sociologie », 122 p.

MAUGER Gérard, 2010, « Racaille », *Lignes*, 2010/3, n° 33, pp. 69-72.

MAUGER Gérard, POLIAK Claude, 1983, « Les loubards », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 11/1983, vol. 50, Qu'est-ce que classer ? pp. 49-68.

***MAURIN Éric**, 2004, *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Éditions du Seuil, coll. « La République des Idées », 96 p.

***MITCHEL Don**, 2003, *The right to the city. Social justice and the fight for public space*. Guilford Press, 270p.

***MONNET Jérôme**, 2017, « Dans l'espace public, l'homme est pour les femmes un crocodile qui s'ignore », *Métropolitiques*, 9 mars 2017. URL : <http://www.metropolitiques.eu/Dans-l-espace-public-lhomme-est.html>.

NDIAYE Pap, 2008, *La condition noire. Essai sur une minorité française*. Paris, Calmann-Lévy, 521 p.

***NOEL Olivier**, 2010, *Sociologie politique de et dans la lutte contre les discriminations*, Univ Européenne, 432p.

NORBERT Elias, **SCOTSON John L.**, 1997, *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, Editions Fayard, Paris, 288p.

***NOZARIAN Nazli**, 2016, « Quelles possibilités d'ascension sociale pour des « jeunes de banlieue » ? », *Métropolitiques*, 20 mai 2016. URL : <http://www.metropolitiques.eu/Quelles-possibilites-d-ascension.html>

***NUVOLATI Giampaolo**, 2009, « Le flâneur dans l'espace urbain », *Géographie et cultures*, n° 70, 2009, pp. 7-20, URL : <http://journals.openedition.org/gc/2167>

***OBERTI Marco**, 2007, *L'école dans la ville. Ségrégation – mixité- carte scolaire*, Sciences Po les Presses, 302p.

OBERTI Marco, 2013, « Politique « d'ouverture sociale », ségrégation et inégalités urbaines : le cas de Sciences Po en Île-de-France », *Sociologie*, 2013/3, vol. 4, pp. 269-289.

***OBERTI Marco**, **PRETECEILLE Edmond**, 2016, *La ségrégation urbaine*, Paris, La Découverte, coll. « Repères, sociologie », 128 p.

OBERTI Marco, SANSELME Franck, VOISIN Agathe, 2009, « Ce que Sciences Po fait aux lycéens et à leurs parents : entre méritocratie et perception d'inégalités. Enquête dans quatre lycées de la Seine-Saint-Denis », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2009/5, n° 180, pp. 102-124.

OBLET Thierry, 2008, « Le ghetto ou l'anéantissement de la politique », *La Vie des idées*, 9 décembre 2008, URL : <http://www.laviedesidees.fr/Le-ghetto-ou-l-aneantissement-de.html>

***Observatoire partenarial Cohésion sociale et territoriale**, 2012, « Les inégalités sociales et territoriales dans l'agglomération lyonnaise », Septembre 2012, Cahier n°6, Agence d'urbanisme pour le développement de l'agglomération lyonnaise.

OLDENBURG Ph.D, 2002, *Celebrating the Third Place: Inspiring Stories About the "Great Good Places" at the Heart of Our Communities*, Da Capo Press, 336p.

OPPENCHAIM Nicolas, 2010, « Foules, espaces publics urbains et apprentissage de la co-présence chez les adolescents des quartiers populaires d'Ile de France », *Conserveries mémorielles*, 25 septembre 2010, URL : <http://journals.openedition.org/cm/713>

OPPENCHAIM Nicolas, 2011, *Mobilité quotidienne, socialisation et ségrégation : une analyse à partir des manières d'habiter des adolescents de Zones Urbaines Sensibles*. Thèse de sociologie sous la direction de Francis Godard et Marie-Hélène Massot, Paris, Université Paris Est, Français.

***OPPENCHAIM Nicolas**, 2015, *Ancrage et mobilité des adolescents de ZUS : quels effets des déplacements en dehors du quartier ?*. Rapport de l'Observatoire de la Jeunesse et des politiques de jeunesse, La Documentation Française, pp.133-145.

***OPPENCHAIM Nicolas**, 2016, *Adolescents de cité. L'épreuve de la mobilité*, Presses Universitaires François-Rabelais, coll. « Perspectives Villes et Territoires », p. 272.

PALOMARES Elise, 2008, « Itinéraire du credo de la " mixité sociale" », *Projet*, 2008/6, n ° 307, pp. 23-29.

*PALOMARES Élise, TERSIGNI Simona, 2001, « Les rapports de place dans l'enquête : les ressources du malentendu », *Langage et société*, 03/2001, n° 97, pp. 5-26. URL : <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2001-3-page-5.htm>

PAQUOT Thierry, 2009, *L'espace public*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 125p.

PARAZELLI Michel, 1998, « Les limites épistémologiques des représentations sociospatiales des pratiques urbaines juvéniles », *Cahiers de recherche sociologique*, n°31, pp. 81-113

*PARK Robert, (2009 [1979]), « La ville. Propositions de recherche sur le comportement humain en milieu urbain », pp.83-130, in : GRAFMEYER Yves et JOSEPH Isaac, *L'école de Chicago - naissance de l'écologie urbaine*, coll. Champs essais, Edition Flammarion, Paris, 377p.

PAUGAM Serge, 2008, *Le lien social*, Puf, coll. « Que sais-je ? », 128p.

*PAUGAM Serge, 2009, *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*, Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige », 256 p.

PAUGAM Serge, 2012, *L'enquête sociologique*, Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige », 480 p.

PAYET Jean-Paul, 1995, « *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire* », Meridiens Klincksieck, 206p.

*PAYET Jean-Paul, 2011, « L'enquête sociologique et les acteurs faibles », *SociologieS* [En ligne], La recherche en actes, Champs de recherche et enjeux de terrain, mis en ligne le 18 octobre 2011, URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/3629>.

PERIER Pierre, 2004, « Adolescents populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaires du rapport pédagogique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/2, pp.227-248.

***PETONNET Colette**. L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. In: *L'Homme*, 1982, tome 22 n°4. Etudes d'anthropologie urbaine. pp. 37-47;

***PETONNET Colette**. L'anonymat urbain. Cynthia Ghorra-Gobin. Penser la ville de demain : qu'est-ce qui institue la ville ?, L'Harmattan, pp.17-21, 1994, Géographie et cultures.

PRETECEILLE Edmond, 1995, « Ségrégations urbaines », *Sociétés contemporaines*, n°22-23, Ségrégations urbaines, pp. 5-14.

***PRETECEILLE Edmond**, 2009, « La ségrégation ethn raciale a-t-elle augmenté dans la métropole parisienne ? », *Revue française de sociologie*, 03/2009, n°50, pp. 489-519.

PROST Yannick, 2009, « L'intégration des immigrés en France », *Études*, 2009/5, Tome 410, pp. 617-626.

PURENNE Anaïk, 2013, « Police et pauvreté urbaine. Alternatives canadiennes », *La Vie des idées*, 14 mai 2013. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Police-et-pauvrete-urbaine.html>

***RAIBAUD Yves**, 2015, *La ville faite par et pour les hommes*, Belin littérature et revues, coll. « Égale à égal », 72p.

***RAMOS Elsa, SINGLY François de**, 2016, « La construction d'un espace « à nous » : la mobilité spatiale à l'adolescence », *Les Annales de la recherche urbaine*, n°111, pp. 58-67.

RAVALET Emmanuel, 2007, « Modes de vie et modes de ville, activités et déplacements quotidiens à Montréal et Lyon », *Environnement Urbain / Urban Environment*, mis en ligne le 01 juin 2007, Vol. 1, URL : <http://journals.openedition.org/eue/1054>

*REMY Jean, 1996, « Mobilité et ancrages : vers une autre définition de la ville », in Hirschorn M., Berthelot J.M., *Mobilité et ancrages. Vers un nouveau mode de spatialisation ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 135-153.

*REMY Jean, 2004, « Culture de la mobilité et nouvelles formes de territorialité », in Vodoz L., Pfister Giauque B., Jemelin C. (dir.), *Les territoires de la mobilité*, Lausanne, Ppur, pp. 13-42.

REMY Jean, 2005, « Nouveaux lieux d'urbanité et territorialités partagées : architecture urbaine et comportements collectifs. Réflexions à partir de Louvain-la-Neuve », pp.103-119, in : BRODY Jeanne, *La Rue*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2005, 311p

*REMY Jean, 2015, *L'espace, un objet central de la sociologie*, ERES, coll. « Poche - Sociétés urbaines et rurales », 184 pages.

RENAHY Nicolas, 2010, « Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion. », *Regards Sociologiques*, n°40, pp. 9-26

RENAULT Emmanuel, 2001, « Politique de l'identité, politique dans l'identité », *Lignes*, 2001/3, n° 6, pp. 178-200.

RENNES Juliette, *Encyclopédie critique du genre*, Editions La Découverte, Paris, 752p.

RHEIN Catherine, 2002 « Intégration sociale, intégration spatiale », *L'Espace géographique*, 2002/3, tome 31, pp. 193-207.

RIVIERE Clément. Ce que tous les parents disent ? Approche compréhensive de l'encadrement parental des pratiques urbaines des enfants en contexte de mixité sociale (Paris-Milan). Thèse en sociologie, sous la direction de Marco Oberti et Fabio Quassoli, Paris, Observatoire Sociologique du Changement, 2014, 470p.

ROBINE Jérémy, 2010, « La polémique sur le voile intégral et le débat sur l'identité nationale : une question géopolitique », *Hérodote*, 2010/1, n° 136, pp. 42-55.

*ROCHE Sebastian, 2016, *De la police en démocratie*, Paris, Grasset, 376 pages.

ROLLIN Zoé, 2012, « Genre et sexualité dans le rapport pédagogique : ethnographie d'un lycée « de banlieue » », *Genre, sexualité & société*, 7 | Printemps 2012, mis en ligne le 01 juin 2012, URL : <http://journals.openedition.org/gss/2350>

*ROULLEAU-BERGER Laurence, 1991, *La ville intervalle. Jeunes entre centre et banlieue*, Méridiens Klincksieck, Paris, 212p.

*ROUSSEAU Max, 2008, « La ville comme machine à mobilité », *Métropoles*, mis en ligne le 12 septembre 2008, URL : <http://journals.openedition.org/metropoles/2562>

RUANO-BORBALAN Jean-Claude, *L'identité. L'individu. Le groupe. La société*, Sciences Humaines Editions, 394p.

*RUWET Coline, 2010, « Les villes de Robert Ezra Park : pour une périodisation de sa conception de la métropole (1915-1939) », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 01/2010, n° 22, pp. 199-220, URL : <http://www.cairn.info/revue-histoire-des-sciences-humaines-2010-1-page-199.htm>

SAFI Mirna, 2011, « L'immigration en France : entre intégration et inégalités », in : Galland Olivier, LEMEL Yannick, *La société française. Un bilan sociologique des évolutions depuis l'après-guerre* (3ème édition), Paris, Armand Colin, coll. « Sociétales », 358p.

*SAFI Mirna, 2013, *Les inégalités ethno-raciales*, La Découverte, coll. « Repères », 128 p.

*SAMPSON Robert, 2016, "Une théorie des effets de quartier et du contexte social", in : Charmes et Bacqué (dir.) *Mixité sociale, et après?*, Paris, Presse Universitaire de France, "La Vie des Idées", 112p.

SANSELME Franck, 2009, « L'ethnisation des rapports sociaux à l'école. Ethnographie d'un lycée de banlieue », *Sociétés contemporaines*, 2009/4, n° 76, pp. 121-147.

SAUVADET Thomas, 2006, « Les jeunes « *de la cité* » : comment forment-ils un groupe ? », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 1 | 2006, mis en ligne le 21 mars 2006, URL : <http://socio-logos.revues.org/55>

SAVIDAN Patrick, 2005, « La justification des mixités : un problème politique ou moral ? » À partir d'un point de vue philosophique », *Informations sociales*, 2005/5, n° 125, pp. 16-27.

SAYAD Abdelmalek, 1977, « Les trois "âges" de l'émigration algérienne en France. », *Actes de la recherche en sciences sociales*, juin 1977, vol. 15, Sociologie historique du mandarinat, pp. 59-79.

***SCHELLING Thomas**, 1980, *La tyrannie des petites décisions*, Paris, Presses Universitaires de France, 248p.

SCHERRER Franck, 2010, « Le contrepoint des études urbaines et de l'urbanisme : ou comment se détacher de l'évidence de leur utilité sociale », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 10|2010, mis en ligne le 30 novembre 2012, URL : <http://journals.openedition.org/traces/4805>

SCHNAPPER Dominique, 2005, « Idéal et limites de la mixité sociale. Les arguments du débat public », *Informations sociales*, 2005/5, n° 125, pp. 6-15.

SEGAUD Marion, BRUN Jacques, DRIANT Jean- Claude, 2003, *Dictionnaire de l'habitat et du logement*, Paris, A.Colin, 451p.

SENECAL Gilles, 2007, « Environnement urbain : cartographie d'un concept », *Environnement Urbain / Urban Environment* [En ligne], Volume 1 | 2007, mis en ligne le 24 novembre 2015, URL : <http://journals.openedition.org/eue/824>

***SENNETT Richard**, 1995, *Les tyrannies de l'intimité*, Seuil, coll. « Couleur idées », 282p.

SGARD Anne, HOYAUX André-Frédéric, 2006, « L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens », *L'Information géographique*, 2006/3, vol. 70, pp. 87-108.

SICOT François, 2007, « Conflit de culture et déviances des jeunes de banlieue », *Revue européenne des migrations internationales*, vol.23, n°2, pp. 29-56.

***SIMMEL Robert**, 2009 [1979], « Digressions sur l'étranger », pp.53-60, *in* : GRAFMEYER Yves et JOSEPH Isaac, *L'école de Chicago - naissance de l'écologie urbaine*, coll. Champs essais, Edition Flammarion, Paris, 377p.

***SIMMEL Robert**, 2009 [1979]b, « Métropoles et mentalité », pp.61-78, *in* : GRAFMEYER Yves et JOSEPH Isaac, *L'école de Chicago - naissance de l'écologie urbaine*, coll. Champs essais, Edition Flammarion, Paris, 377p.

***SKEGGS Beverley**, 2015, *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*, Agone, coll. « L'ordre des choses », 424 p.

STEBE Jean-Marc, 2010, *La crise des banlieues*, Paris, P.U.F. « Que sais-je ? », 128 p.

THEVENOT Laurent, 1979, « Une jeunesse difficile [Les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements] », *Actes de la recherche en sciences sociales*, mars-avril 1979, vol. 26-27, Classes d'âge et classes sociales, pp. 3-18.

***THIBAUD Jean-Paul**, 2001, « La méthode des parcours commentés », pp. 79-100, *In* : GROSJEAN Michèle, THIBAUD Jean-Paul, *L'espace urbain en méthodes*, Éditions Parenthèses, coll. « Eupalinos », Marseille, 214p.

TISSOT Sylvie, 2007, *L'État et les quartiers. Genèse d'une catégorie d'action publique*, Paris, Seuil, 308p.

TISSOT Sylvie, 2011, *De bons voisins. Enquête dans un quartier de la bourgeoisie progressiste*, Paris, Raisons d'Agir, 320p.

TISSOT Sylvie, BACKOUCHE Isabelle, RIPOLL Fabrice, VESCHAMBRE Vincent, 2011, *La dimension spatiale des inégalités. Regards croisés des sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 358p.

TOMAS François, 2001, « L'espace public, un concept moribond ou en expansion ? / *Public space : a dying or expanding concept ?* », *Géocarrefour*, vol. 76, n°1, L'espace public, pp. 75-84.

*TONNELAT Stéphane, 2016, « Espace public, urbanité et démocratie », *La Vie des idées*, 30 mars 2016, URL : <http://www.laviedesidees.fr/Espace-public-urbanite-et-democratie.html>

*TOPALOV Christian, 2013, « Trente ans de sociologie urbaine. Un point de vue français », *Métropolitique*, 16 octobre 2013, URL : <https://www.metropolitiques.eu/Trente-ans-de-sociologie-urbaine.html>

*TRUONG Fabien, 2012, « Au-delà et en deçà du Périphérique », *Métropoles*, mis en ligne le 12 décembre 2012, URL : <http://journals.openedition.org/metropoles/4568>

*TRUONG Fabien, 2015, *Jeunesses françaises. Bac +5 made in banlieue*. Editions La Découverte, coll. « L'envers des faits », Paris, 282p.

TSCHANNEN Olivier, 2010, « L'entretien collectif en contexte », *Communication*, Vol. 28/1, pp.161-190.

*VALENTINE Gill, 2008, « Living with difference : reflections on geographies of encounter », *Progress in Human Geography*, 32(3), 2008, pp.323-337.

*VAN ZANTEN Agnès, 2000, « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. », in: *Déviance et société*, vol. 24, n°4. Les désordres urbains : regards sociologiques. pp. 377-401.

VAN ZANTEN Agnès, 2012, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige », 442 pages.

VIEILLARD-BARON Hervé, 2011, « Banlieue, quartier, ghetto : de l'ambiguïté des définitions aux représentations », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 02/2011, n° 12, pp. 27-40.

VIENNE Philippe, 2004, « Au-delà du stigmaté : la stigmatisation comme outil conceptuel critique des interactions et des jugements scolaires », *Education et sociétés*, 01/2004, n° 13, pp. 177-192.

***VOISIN Bruno**, 2005, « Les Minguettes, un grand ensemble à Vénissieux, troisième ville de l'agglomération lyonnaise. », Agence d'urbanisme de Lyon, 10/2005, URL : <http://www.urbalyon.org/AffichePDF/29>

VOYE Liliane et REMY Jean, 1975, « Scenarios de vie sociale. Analyse des effets de milieu au centre-ville. » *Recherches sociologiques*, vol VI, n°3, pp.294-320.

***WACQUANT Loïc**, 2005, « Les deux visages du ghetto. Construire un concept sociologique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2005/05, n°160, pp. 4-21.

***WACQUANT LOÏC**, 2006, *Parias urbains. Ghetto, banlieues, État*. La Découverte, Paris, 336p.

***WACQUANT Loïc**, 2012, « Repenser le ghetto. Du sens commun au concept sociologique », *Idées économiques et sociales*, 01/2012, n° 167, pp. 14-25. URL : <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2012-1-page-14.htm>

WIEVIORKA Michel, 2005, *La différence. Identités culturelles : enjeux, débats et politiques*. Editions de l'Aube, coll. « L'Aube poche essai », 200p.

***WITTNER Laurette**, 2006, « Hip-Hopéra, trois paradoxes et un lieu », *Espaces et sociétés*, 04/2006, n° 127, p. 113-128.

YOHANA Emmanuelle, 1995, « Relations d'enquête et positions sociales. Une enquête auprès de jeunes d'une cité de banlieue », *Genèses*, 20, pp. 126-142.

ZAFFRAN Joël, 2003, « Les manières d'investir l'espace », *Agora débats/jeunesses*, n°32, pp. 94-107. URL : www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2003_num_32_1_2099

*ZAFFRAN, Joël, 2010, *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », 185p.

*ZAFFRAN Joël, 2016, « Bouger pour grandir. Défection et mobilité des adolescents », *Les Annales de la recherche urbaine*, n°111, La ville des enfants et des adolescents. pp. 68-77.

ZAKI Lamia, 2006, « L'écriture d'une thèse en sciences sociales : entre contingences et nécessités », *Genèses*, 04/2006, n° 65, p. 112-125.

Annexes

Annexe 1 : Carte des quartiers administratifs de Vaulx-en-Velin¹⁹⁵

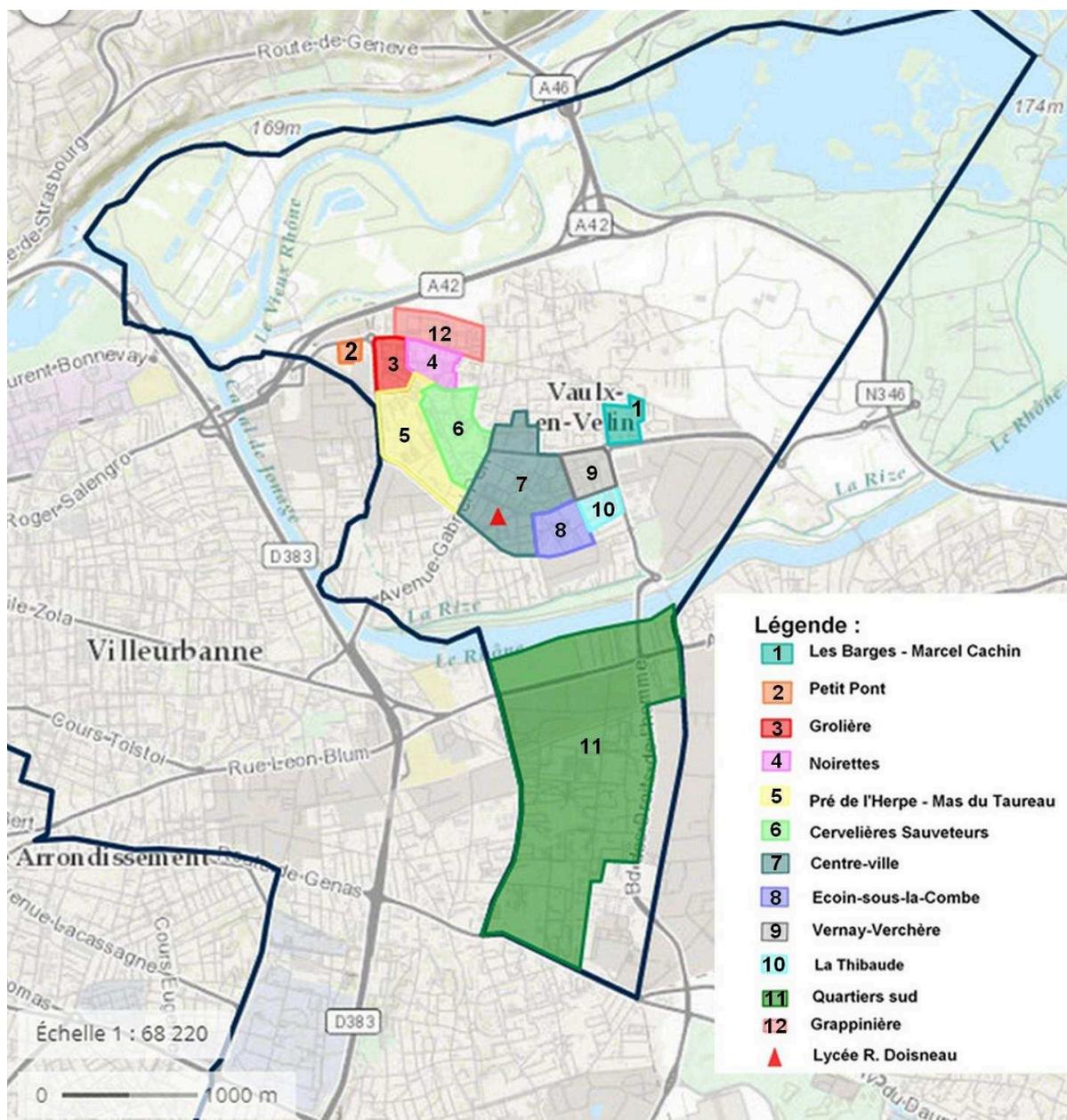


Figure 6. Carte des quartiers administratifs de Vaulx-en-Velin

¹⁹⁵ Cette carte a été réalisée à partir des données disponibles sur le site internet du Grand Projet de Ville (www.gpvvaulxenvelin.org). La liste des quartiers n'est pas exhaustive, il s'agit des quartiers sur lesquels le GPV intervient principalement.

Annexe 2: Carte de la part des immigrés dans la population de l'agglomération lyonnaise en 2008¹⁹⁶

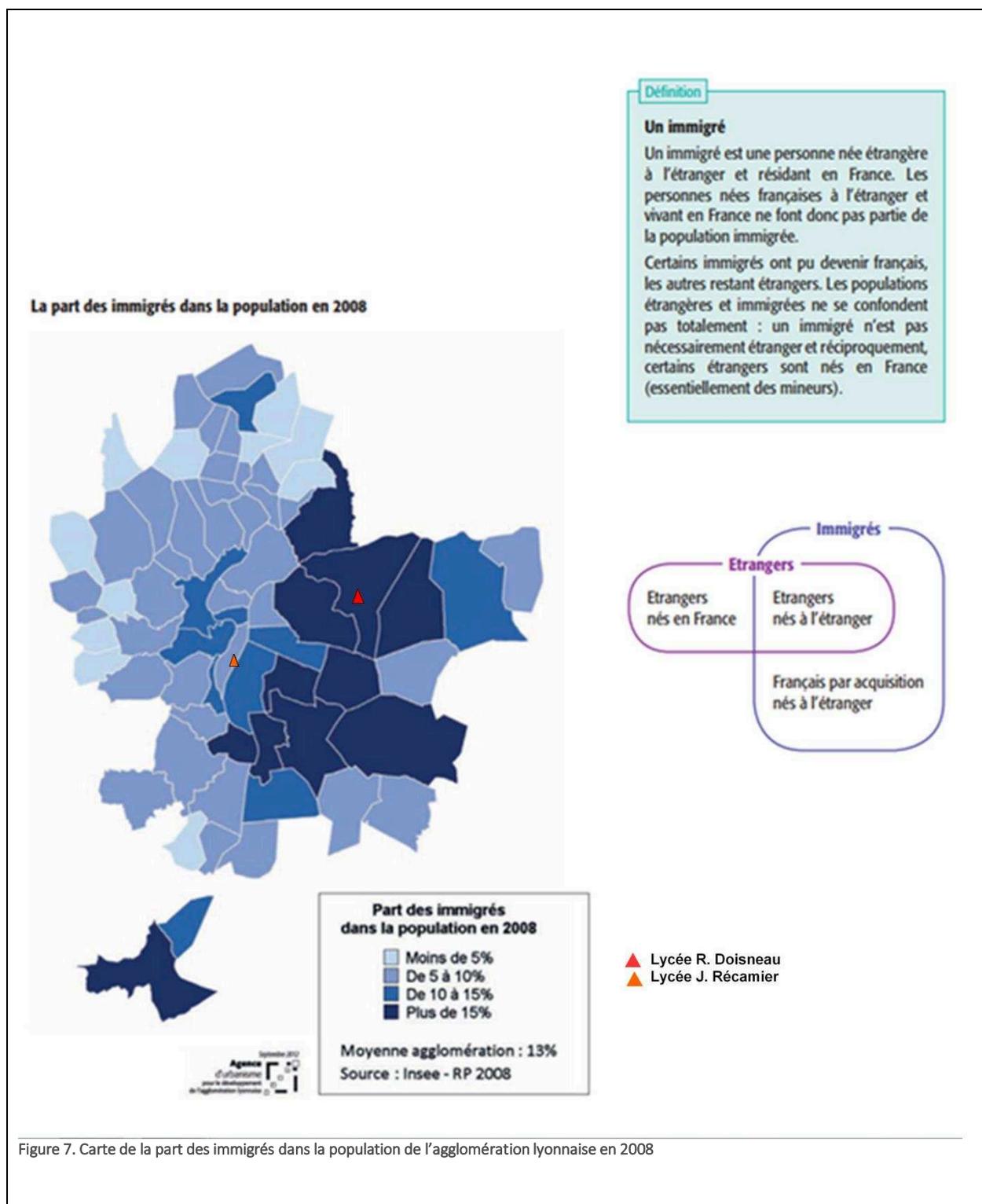


Figure 7. Carte de la part des immigrés dans la population de l'agglomération lyonnaise en 2008

¹⁹⁶ Ce document est issu d'un rapport de l'Observatoire partenarial Cohésion sociale et territoriale, 2012, «Les inégalités sociales et territoriales dans l'agglomération lyonnaise », Septembre 2012, Cahier n°6, Agence d'urbanisme pour le développement de l'agglomération lyonnaise.

Annexe 3 : Une carte des revenus médians par commune de l'agglomération¹⁹⁷

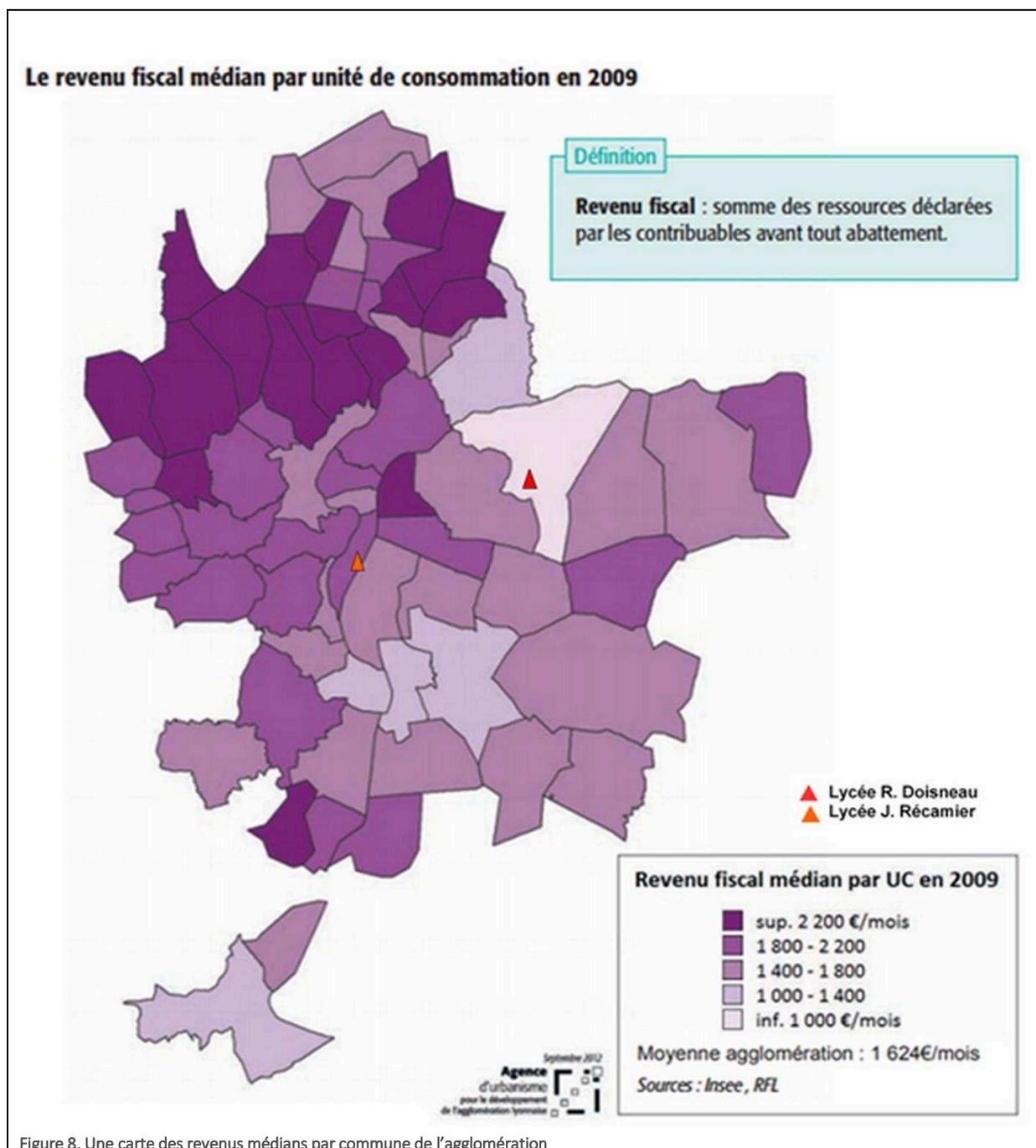


Figure 8. Une carte des revenus médians par commune de l'agglomération

¹⁹⁷ Ce document est issu d'un rapport de l'Observatoire partenarial Cohésion sociale et territoriale, 2012, «Les inégalités sociales et territoriales dans l'agglomération lyonnaise », Septembre 2012, Cahier n°6, Agence d'urbanisme pour le développement de l'agglomération lyonnaise.

Annexe 4 : Liste des entretiens semi-directifs réalisés avec des personnes « ressources »

Acteurs de direction des établissements

- Proviseur du lycée Robert Doisneau (Janvier 2015)
- Provisseure adjointe du lycée Robert Doisneau (Janvier 2015)
- Proviseur du lycée Juliette Récamier (novembre 2017)
- Provisseure adjointe du lycée Juliette Récamier

Equipe pédagogique du lycée Robert Doisneau

- Conseillère principale d'éducation (Janvier 2015)
- 5 assistants d'éducation (Janvier et février 2015)

Professeurs du lycée Robert Doisneau

- Professeur de philosophie (Octobre 2015)
- Professeur de Sciences de la Vie et de la Terre (Janvier 2015)
- Professeur de Sciences économiques et sociales (Février 2015)

Annexe 5 : Guide d'entretien type avec un lycéen

Guide d'entretien avec les lycéens (Lycée Doisneau et Lycée Récamier)

Présente-toi

Vie au lycée :

- Parle-moi du lycée ? où étais-tu au collège ? En quoi le lycée est différent du collège ? Qu'est-ce que t'apporte le lycée ?
- Avais-tu entendu parler de Doisneau avant d'y être ? Qu'est-ce qu'on t'en a dit ? Quelle a été ta première impression ? Connais-tu d'autres lycées ? Quelles différences avec Doisneau ? De façon générale, penses-tu qu'il y ait des différences entre les lycées de l'agglomération ?
- As-tu des amis qui ont refusé d'aller à Doisneau ? Pourquoi ? Tu t'ais fait de nouveaux amis à Doisneau ? Comment les as-tu rencontrés ?
- Avais-tu entendu parler de l'option cirque et du pôle foot avant d'arriver ici ? Aurais-tu aimé en faire partie ? As-tu déjà vu des matchs/ spectacles ? Qu'en penses-tu ? Connais-tu les footeuses et les circassiens ? Si oui, comment les as-tu rencontrés ? Sais-tu identifier (reconnaitre) les autres dans les couloirs ? Comment ?
- Que fais-tu pendant les heures de permanence ?
- Qu'est-ce que tu aimes faire de ton temps libre ? Préfères-tu rester chez toi ou sortir ? Pourquoi ? Où aimes-tu aller ? Avec qui sors-tu ? Où vas-tu avec tes parents ? Tes frères et sœurs ? Tes amis ? Décris-moi en détail tes sorties. Quand tu sors, est-ce avec des gars/ filles ? Les sorties sont-elles différentes selon qu'il y ait ou non des filles/garçons avec toi ?
- Décris-moi une semaine type ? Abonnement TCL ? Pourquoi ? Activité extrascolaire ?

Parcours résidentiel

- Décris chacun des endroits où tu as vécu ? Décris-moi chacun des lieux
- Donne-moi trois mots pour caractériser chacun des lieux
- A quel endroit, préfères-tu habiter ?
- Quels sont les éléments que tu aimes retrouver dans un lieu de vie ?
- Où te considères-tu comme « chez toi » ?
- As-tu toujours habitez là ?
- Sais-tu comment tes parents ont choisi ton lieu de résidence ?
- Ton lieu de résidence est-il important pour toi ?
- Où aimerais-tu habiter si tu pouvais choisir ? Pourquoi ?
- Dans les années à venir ?

- Qu'est-ce qui est important pour toi au moment de choisir ton lieu de résidence ? (loyer, géographie etc.)
- Parle-moi de Vaulx-en-Velin ?
- Donne-moi 5 mots qui caractérisent Vaulx-en-Velin selon toi ?
- Comment décrirais-tu Vaulx-en-Velin à quelqu'un qui ne connaît absolument pas ? Les différents quartiers ?
- Parles-moi des habitants de Vaulx-en-Velin

Espace public

- Parle-moi de Lyon ?
- Cite-moi tous les endroits que tu connais à Lyon
- Vas-tu souvent à part dieu/Rue de la République/ Parc de la Tête d'or ? Que penses-tu de ces endroits ? Te souviens-tu de la première fois où tu y as été ?
- Connais-tu d'autres villes ? Décris-les-moi ? Quels sont les différences avec Lyon ?
- Parle-moi des gens que tu vois dans ces endroits
- A ton avis, que les gens pensent-ils de toi quand tu les croises dans le centre-ville ?
- Il y a-t-il des différences entre Lyon et Vaulx-en-Velin ?
- Pars-tu en vacances, si oui ou ?

Média

- Que regardes-tu à la télévision ?
- Réseaux sociaux ? Qu'est-ce que tu apprécies sur ces réseaux ? comment connais-tu tes amis Facebook ?
- Lis-tu ? si oui quoi ?
- Quelles musiques ? parole ou mélodie ?
- Quels moyens d'informations ?

Avenir

- Que veux-tu faire après le bac ?
- Comment imagines-tu tes études, les gens que tu vas rencontrer ?
- Quand tu t'imagines après le bac, qu'est-ce que tu vois ?
- Comment imagines-tu ta vie après tes études ?
- Où imagines-tu vivre ?

Annexe 6 : Présentation des enquêtés¹⁹⁸

Enquêtés du lycée Robert Doisneau à Vaulx-en-Velin

Asma, 1èreS, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin

Asma a 15 ans, elle est en 1^{ère} scientifique au lycée Doisneau. Elle était auparavant au collège Barbusse. Elle n'a participé qu'à un seul entretien avec Yamina puis n'est pas revenue aux suivants.

Anis, TSITDD, lycée Doisneau, habitant de Vaulx-en-Velin (Vaulx La Soie)

Anis a 19 ans. Il est né à Mayotte. Il a ensuite habité à la Réunion avant de venir vivre en France à l'âge de 4 ans. Dans un premier temps, il a vécu à Nîmes, à 5 ans, il est venu vivre à Lyon avant d'aller vivre à Clermont Ferrand en 2003. En 2006 il vient vivre à Vaulx-en-Velin, tout d'abord au Mas du Taureau puis dans le quartier du Carré de Soie au sud de Vaulx-en-Velin.

Elga, 2nd, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (centre-ville)

Elga est âgée de 15 ans au moment de l'enquête. Elle a de la famille en Croatie et en Espagne. Sa mère est assistante maternelle et son père est chef de chantier. Elle a un frère aîné est scolarisé en lycée professionnel et deux petits frères. Elle a d'abord habitée à Vaulx village avant de déménager dans le centre de Vaulx-en-Velin.

Elmas, TSITDD, lycée Doisneau, habitant de Vaulx-en-Velin (Mas du Taureau)

Elmas a 18 ans. Elle a d'abord habité dans le quartier de la Part Dieu à Lyon lorsqu'elle était enfant avant de déménager à Vaulx-en-Velin. Ses parents ont acheté une maison dans le quartier du Mas du Taureau. Sa mère travaille dans une usine de textile et son père est soudeur. Elle a deux sœurs : une qui vient de finir un BTS et l'autre qui est en seconde au lycée.

Fares, T^{ale} STIDD, lycée Doisneau, habitant de Vaulx-en-Velin (Mas du Taureau)

Fares a 18 ans. Ses parents sont ouvriers : son père est maçon et sa mère travaille dans une usine. Ses parents sont turcs et sont arrivés en France il y a une trentaine d'année. Ils parlent

¹⁹⁸ Les lycéens rencontrés au centre social de Vaulx-en-Velin par l'intermédiaire du projet PoliCité ne seront pas présentés afin de protéger leur anonymat.

peu français. Il a un frère étudiant, en BTS et une sœur. Il a précédemment habité à Bron. Il vit dans un appartement dont ses parents sont propriétaires. Chez lui, il parle turc. Il est bénévole dans une association musulmane turque à Vénissieux, il y fait de l'aide au devoir, des sorties pour les jeunes, etc. Fares souhaite devenir avocat.

Latifa, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (centre-ville)

Latifa a 17 ans. Son père est d'origine marocaine, sa mère aussi mais elle est née en France. Elle vit à Vaulx-en-Velin prêt du lycée. Sa mère est femme au foyer et son père est mécanicien. Elle a deux frères plus jeunes dont l'un est au lycée Doisneau. A l'issue du lycée, elle souhaite faire un BTS Bâtiment en alternance. A la maison, elle parle français et arabe. Sa famille est locataire dans un appartement.

Loubna, 2nde, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (la Thibaudière)

Loubna est issue d'une famille de classe moyenne, elle est âgée de 15 ans au moment de l'enquête. Son père a immigré du Maroc pour faire ses études en France. Il possède un diplôme de géologie (équivalent bac+5) et est aujourd'hui infirmier. Sa mère est d'origine française et vient de Bourgogne. Loubna est l'aînée d'une famille de 4 enfants. Elle habite dans le quartier de la Thibaudière à Vaulx-en-Velin. Elle se dit musulmane mais interroge ses croyances.

Maïssa, 2nd, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (centre-ville)

Maïssa a 15 ans. Les parents de la jeune fille sont d'origine algérienne et ont migré en France pour travailler comme ouvriers. Maïssa a une grande sœur en terminale scientifique et une petite sœur au collège. Elle habite dans le même immeuble dans le centre-ville de Vaulx-en-Velin depuis sa naissance.

Malek, 1^{ère} STIDD, lycée R. Doisneau, habitant de Vaulx-en-Velin (la Rize)

Malek, a 16 ans. Il habite à la Rize depuis 11 ans, précédemment il habitait Bron. Il a effectué sa classe de seconde au lycée Trinité dans le 6^{ème} arrondissement de Lyon avant de venir au lycée Doisneau. Sa mère est femme de ménage, son père, vendeur dans un magasin de meuble. Ces derniers sont originaires du Maroc. Son frère aîné travaille dans la climatisation, sa sœur est en 2^{ème} année de BTS.

Marion 1^{ère}S, footeuse, lycéen Doisneau, interne

Marion a 16 ans. Elle fait partie du pôle espoir football féminin du lycée Robert Doisneau. A ce titre, elle est interne au lycée Doisneau et rentre chez elle, à Marseille, tous les week-ends. C'est donc la pratique du football qui l'a emmenée au lycée de Vaulx-en-Velin. Sa mère, originaire de Savoie, est vendeuse dans une supérette. Son père d'origine marseillaise est gardien de structure sportive. Elle a un petit frère.

Matthieu, 2nd, lycée Doisneau, habitant de Vaulx-en-Velin (la Rize)

Matthieu a 15 ans, il est en 2nd au lycée Doisneau. Il habite à la Rize depuis qu'il a 4 ans. Auparavant, il vivait à Vénissieux. Il était précédemment scolarisé dans un collège privé à Ascension Bellevue. Son père travaille chez Renault Truck et vit à Part Dieu. Sa mère était militaire et fait maintenant un BTS informatique. Son beau-père est peintre en bâtiment et possède une maison à Vaulx-en-Velin.

Minh, 1^{ère}S, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (centre-ville)

Minh a 16 ans. Elle a toujours vécu à Vaulx-en-Velin avec ses parents bien qu'elle ait déménagés plusieurs fois au sein de la ville. Ses parents sont vietnamiens, ils ont immigrés en France enfants à cause de la guerre. Ces parents sont ouvriers et sont maintenant divorcés. Elle a trois sœurs aînées issues de ce premier mariage. L'aînée fait des études dans la restauration et voyage beaucoup. Une autre de ses sœurs est en classe prépa à Paris pour être ingénieure. La troisième est en CAP esthétique. Minh a également trois demi-frères plus jeunes.

Orianna, 2nd, lycée Doisneau, vaudaise (quartier Les Plates)

Orianna a 15 ans et habite à Vaulx-en-Velin dans le quartier des Plates. Elle a toujours vécu à Vaulx-en-Velin. Elle était précédemment au collège Aimé Césaire. Elle est originaire de Mayotte. Ses parents sont divorcés mais vivent tous les deux à Vaulx-en-Velin. Sa mère est femme au foyer et son père est agent de sécurité. Elle a un petit frère d'une dizaine d'année et 5 sœurs plus âgées dont une est mère au foyer, une est en formation, une est au chômage et les deux autres travaillent.

Rayane, 1^{ère}ES, lycée Doisneau, habitant de Vaulx-en-Velin (Vaulx Village)

Rayane a 17 ans. Il habite maintenant à Vaulx-en-Velin au village. Précédemment il a habité à Villeurbanne. Son père est marocain. Chez lui, il parle français. Rayane ne parle pas arabe. Son père travaille dans le bâtiment, ainsi qu'un de ses frères aînés. Sa mère est femme au

foyer. Il a deux grands frères, un travail dans le bâtiment et l'autre travaille est intérimaire. Il a également un petit frère et une petite sœur. Il souhaite faire un BTS en Bâtiment.

Samia, 1^{ère}S, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (Vaulx Village)

Samia a 17 ans. Elle a toujours habité à Vaulx village. Elle est d'origine Algérienne, sa mère est arrivée en France dans les années 1980. Son père est décédé. Sa mère est femme au foyer et est illettrée. Samia est la plus jeune d'une famille de cinq enfants. Un de ces frères est en prison.

Sébastien, T^{ale} L, Lycée Doisneau, circassien, habitant de Vaulx-en-Velin (Quartiers Est)

Sébastien est en terminale littéraire au lycée Doisneau et fait partie de l'option arts du cirque. Il a 17 ans, il fait de la musique, du dessin. Il dit appartenir au mouvement punk. Il était précédemment scolarisé au collège Henri Barbus. Il habite Vaulx-en-Velin. Il a une sœur également scolarisée au lycée Doisneau. Sa mère, née en France est d'origine espagnole. Son père, dont les parents sont nés en France, est d'origine polonaise. Ce dernier travaille dans une société distribution journaux gratuit.

Sophie (interne), T^{ale}L, circassienne, lycéens Doisneau, interne

Sophie est interne au lycée Doisneau où elle est venue pour suivre l'option arts du cirque. Elle est originaire de la Drôme. Sa mère est d'origine marocaine. Avant de prendre sa retraite, elle était femme au foyer. Elle a fait des études de haute couture. Son père, également à la retraite, a une formation de maçon (notamment dans les bâtiments anciens). Sa sœur aînée fait des études de médecine. Son frère suit un baccalauréat ferronnerie d'art. Enfant, elle a fait beaucoup de voyages humanitaires avec ses parents.

Soumaya, 2^{nde}, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (la Thibaudière)

Soumaya a 15 ans. Elle est née en Tunisie où elle a vécu jusqu'à l'âge de 10 ans (à Tunis). Elle a ensuite habité à Caluire-et-Cuire avant de venir vivre à Vaulx-en-Velin. Sa mère est aide-soignante et son père ne travaille pas. Elle a un frère aîné scolarisé dans un lycée professionnel. Soumaya voulait aller au lycée Jean-Paul Sarthe à Lyon afin de suivre une filière spécifique mais elle n'a pas pu y être scolarisée. Elle veut être médecin et aller vivre aux Etats-Unis.

Steven, Tale STIDD, Lycée Doisneau, habitant de Vaulx-en-Velin (Pont des Planches)

Steven a 17 ans. Son père, technicien, vient de la Réunion, il a habité à Paris puis Lyon avant de vivre à Vaulx. Sa mère est intérimaire. Elle est Algérienne et est venue en France avec ses propres parents. Steven est athée, sa mère est musulmane mais peu pratiquante. Il a une sœur jumelle scolarisée dans un autre lycée. Il a habité au Mas du Taureau, il vit maintenant dans une maison au sud-est de Vaulx-en-Velin.

Yamina, 1èreS, lycée Doisneau, habitante de Vaulx-en-Velin (centre-ville)

Yamina a 16 ans et est en première scientifique. Elle est née en Corse, elle est venue vivre à Vaulx-en-Velin à l'âge de deux ans. Elle a d'abord vécu dans le quartier de la Grappinière avant d'habiter dans le centre de Vaulx-en-Velin. Ses parents sont tous les deux en arrêt maladie longue durée, sa mère était femme de ménage et son père travaille dans le bâtiment. Elle a deux grands frères, un est plaquiste (bâtiment) et l'autre, dessinateur mécanique de formation mais travail comme vigile.

Yoann, 1ère STIDD, lycée Doisneau, habitant de Vaulx-en-Velin (Grappinière)

Yoan a 17 ans. Il est né à Lyon et a grandi à Marseille jusqu'à ses 6 ans. Il est ensuite revenu vivre dans l'agglomération lyonnaise. Il habite à Vaulx-en-Velin dans le quartier de la Grappinière. Sa mère est femme au foyer et son père est magasinier cariste (il était cuisinier auparavant). Yoann a trois frères plus jeunes.

Enquêtés du lycée Juliette Récamier à Lyon

Anouche, 1ère L, Lycée Récamier, habitante de Lyon (5ème arrondissement)

Anouche est arménienne, elle a vécu en Russie jusqu'à ses 13 ans avant de venir en France avec sa mère. Elle est née en 1995, elle est en 1èreL. Elle habite dans le 5ème. Sa mère travaille dans un magasin, son père est architecte en Russie. Elle a une grande sœur à la fac et un petit frère. Elle est chrétienne pratiquante.

Anaëlle, 1ère S, lycée Récamier, habitante de Feyzin

Anaëlle a 17 ans. Elle était auparavant scolarisée dans le privé. Elle a également fait deux mois dans un lycée professionnel avant de se réorienter. Elle habite à Feyzin même si elle a déménagé de nombreuses fois. Ses parents tenaient un restaurant qu'ils ont revendu, ils sont

actuellement au chômage. Ses grands-parents étaient tunisiens et algériens. Elle est musulmane.

Arthur, 2nd, lycée Récamier, habitant de Feyzin.

Arthur a toujours habité à Feyzin. Il a 15 ans. Son père est boulanger et sa mère est chargée de relation client. Il a un frère en classe de 4^{ème}. Il est athée. Un de ses grands-pères était pied noir. Récamier faisait partie de ses établissements de secteur, au-delà de l'option danse, il ne souhaitait pas aller au lycée Jacques Brel de Vénissieux.

Camille, 2nd, lycée Récamier, habitante et Lyon (7^{ème} arrondissement)

Camille a 15 ans. Elle est en seconde au lycée Récamier car elle souhaitait faire l'option européenne. Elle habite dans le quartier Jean Jaurès à Lyon. Elle a toujours vécu à Lyon. Son père est propriétaire d'un restaurant et sa mère est comptable. Elle est fille unique. Elle était au collège Clemenceau dans le 7^{ème} arrondissement.

Clément, T^{ale}L, lycée Récamier, habitant de Feyzin

Clément a 19 ans. Il vit dans la région lyonnaise depuis qu'il est au collège. Depuis deux ans, il vit à Feyzin, auparavant il était à Saint Fons. Avant d'arriver à Lyon, il a beaucoup déménagé dans Marseille et sa région. Son père, avec qui il vit est projecteur électrique. Il a une grande sœur de 23 ans. Il est catholique et se dit croyant bien que critique envers sa religion.

Coline, 1^{ère}S, lycée Récamier, habitante de Feyzin

Coline a 16 ans. Elle est en 1^{ère} S qu'elle va redoubler. Elle habite Feyzin depuis qu'elle est née. Sa mère est directrice d'une école primaire et son père travaille est cadre dans une usine. Son père est d'origine portugaise. Elle est chrétienne.

Constantin, 2nd, lycée Récamier, habitant de Villeurbanne

Constantin a 15 ans. Son beau-père est ingénieur et sa mère professeure en filière sanitaire et sociale. Son père est technicien et sa belle-mère secrétaire. Il souhaite être gendarme. Il a deux demi-frères plus âgés, une sœur de 18 ans et deux petites sœurs. Il est athée.

Ilias, 1^{ère}ES, lycée Récamier, habitant de Feyzin

Ilias a 16 ans. Il a toujours habité à Feyzin et était précédemment scolarisé dans le collège de cette ville. Il est d'origine tunisienne et italienne. Ce sont ses grands-parents qui étaient de nationalité étrangère, ses parents sont nés en France. Son père est cariste et sa mère est aide-soignante dans un hôpital. Il a une sœur.

Eddie, 2nd, lycée Récamier, habitant de Lyon (Gerland)

Eddie à 16 ans, il est en seconde au lycée Récamier. Il habite place des pavillons à Gerland. Ses parents sont d'origine angolaise, il a une sœur et deux frères tous nés en Angola. Sa mère est agent de propreté dans un musée. Son père est veilleur de nuit mais infirmier de formation. Ils sont tous venus en France avant la naissance d'Eddie pour fuir la guerre. Eddie est protestant pratiquant. Sa sœur aînée est infirmière. Ses deux frères de 30 et 26 ans vivent en Angleterre.

Erwin, 1^{ère}ES, lycée Récamier, habitant de Feyzin

Erwin a 17 ans. Il habite à Feyzin. Il était auparavant au collège Mistral. Un de ses parents est né en Inde, l'autre en France. Sa mère est femme au foyer et son père tient un garage. Ses parents sont hindouistes mais lui ne pratique pas. Il a un grand frère étudiant ainsi qu'un petit frère et une petite sœur.

Erwan, 2nd, lycée Récamier, habitant de Savigny

Erwan a 15 ans. Il a choisi le lycée Récamier pour faire l'option arts plastiques. Il habite à Savigny. Sa mère est professeure d'université et son père est ingénieur informaticien. Son père habite à Croix – Rousse. Il a un petit frère de 5 ans. Ses grands-parents paternels sont espagnols. Il veut travailler dans l'art.

Esther, 2nd, lycée Récamier, habitante de Feyzin

Esther à 16 ans, elle est en 2nd au lycée Récamier où elle fait l'option danse. Elle habite une maison dans Feyzin depuis qu'elle est petite. Elle a une sœur de 19 ans qui passe le bac et souhaite faire classe prépa. Esther souhaite passer en 1^{ère} STMG. Son père travaille dans l'immobilier et sa mère est liquidatrice. Cette dernière est actuellement à la retraite. Esther est athée. Ses grands-parents paternels sont italiens.

Georgette, 2nd, lycée Récamier, habitante de Saint-Fons

Georgette fait également l'option art plastique, 2nd. Elle habite à Saint Fons, elle était au collège à Vénissieux. Son père est cambodgien et est au chômage. Il était précédemment cuisinier. Sa mère japonaise, elle travaille dans une crèche. Elle a deux sœurs plus jeunes. Elle souhaite faire un bac S puis être ingénieure du son. Elle est athée.

Hamid, 2nd, lycée Récamier, habitant de Lyon (Perrache)

Hamid est en 2nd au lycée Récamier. Il habite à Perrache depuis qu'il a 8 ans. Auparavant, il vivait à Moulin à Vent. Ses parents sont divorcés, sa mère est conductrice de bus. Il a deux sœurs aînées qui sont respectivement maquilleuse professionnelle et caissière de supermarché. Il a également une sœur plus jeune. Hamid est musulman. Il est d'origine algérienne. Il est né en Algérie et est venu vivre en France à l'âge de 6 mois.

Hanna, 2nd, lycée Récamier, habitante de Vaulx-en-Velin

Hanna a 15 ans. Elle habite à Vaulx-en-Velin chez sa grand-mère depuis qu'elle est au lycée. Ses parents vivent à Saint André. Auparavant, elle a habité successivement à la Tour Dupin, Charencieux, et Saint André. Sa mère est coiffeuse à domicile et son père est chef d'atelier. Elle a un petit frère de 8 ans, une sœur de 18 ans qui est au chômage et une sœur de 21 ans qui travaille dans le tourisme. Ses grands-parents étaient pied noirs, elle a également des origines antillaises (assez lointaines). Elle est athée.

Héloïse, 1^{ère} L, lycée Récamier, habitante de Feyzin

Héloïse a 16 ans. Elle fait l'option danse au lycée Récamier. Son père travaille dans une imprimerie et sa mère dans une mairie. Ses parents sont séparés et elle a 9 demi-frères et sœurs entre 21 et 5 ans. Elle croit en Dieu mais n'est pas pratiquante.

Kenza, 2nd, lycée Récamier, habitante de Vénissieux

Kenza est à Récamier en 2nd, elle a 16ans. Elle est en section européenne et souhaite devenir professeure d'espagnol. Elle est d'origine algérienne (sa mère et elle sont nées en France, contrairement à son père). Sa mère est femme au foyer et son père travaille dans le commerce. Elle a trois frères et sœurs plus jeunes. Elle a habité à Corbas jusqu'à sa sixième puis est venue vivre aux Minguettes à Vénissieux où elle se plaît. Elle est musulmane.

Léa, 1^{ère} STMG, lycée Récamier, habitante de Feyzin

Léa a 18 ans, elle est en 1^{ère} STMG (sciences et technologies du management et de la gestion). Sa mère est serveuse dans un restaurant et son père est chef en carrosserie (il est en arrêt maladie depuis deux ans). Elle a deux sœurs et 17 et 15 ans, encore au collège. Ainsi qu'un petit frère de 10 ans. Avant d'habiter à Feyzin, elle a vécu à Vénissieux jusqu'à ses 8 ans. Elle est athée.

Lorie, 2nd, lycée Récamier, habitante de Saint-Fons

Lorie a 15 ans. Elle habite à Saint Fons et était précédemment scolarisée au collège Mistral à Feyzin. Une de ses grands-mères est anglaise. Son père est peintre en bâtiment et sa mère ne travaille pas. Elle a deux frères et sœurs plus jeunes. Elle a également un frère de 21 ans qui fait une BTS de technicien de laboratoire et une sœur de 26 ans qui est esthéticienne. Elle est athée.

Margaux, T^{ale}S, lycée Récamier, habitante de Feyzin

Margaux a 17 ans. Elle habite à Feyzin depuis qu'elle a 8 ans, auparavant, elle vivait à Givors. Elle était au collège Frédéric Mistral à Feyzin. Sa mère est responsable du pôle culture d'une mairie et son père est artisan plombier. Elle a un frère de 18 ans qui est en fac de droit philo. Elle souhaite faire un DUT GEA (gestion entreprise et administration) afin de pouvoir travailler dans l'international.

Mattias, T^{ale}S, lycée Récamier, habitant de Chazay d'Azergue

Mattias est en terminale scientifique au lycée Récamier où il fait l'option danse. Il a 17 ans. Il habite dans une commune située à une vingtaine de kilomètres au nord-est de Lyon. Ses parents sont tous les deux sages-femmes. Il a un frère aîné qui effectue une double licence Histoire Géographie et trois sœurs plus jeunes. Il se dit athée.

Mélina, 1^{ère} L, lycée Récamier, habitante de Vaulx-en-Velin

Mélina a 18 ans. Elle est née en France mais ses parents sont nés au Laos. Sa mère travaille à la chaîne dans une usine. Son père est carreleur. Elle a une petite sœur de 17 ans qui est également au lycée et deux petits frères âgés de 10 et 12 ans scolarisés au collège La Martine. La famille habite aux Sept chemin à Vaulx-en-Velin. Ils habitaient auparavant à Vénissieux.

Selim, 1^{ère} ES, lycée Récamier, habitant de Saint-Fons

Selim 17 ans, il a fait une première année de seconde à au lycée Ampère Bourse pour apprendre le russe. Il a redoublé sa seconde et à changer de lycée pour aller à Récamier où il fait partie de l'atelier théâtre. Il ne souhaitait pas avoir une réputation de redoublant auprès des profs et a donc préféré changer de lycée. Il habite à Saint-Fons et était au collège. Il est d'origine caucasienne, son grand-père est venu vivre en France alors que le père de Selim était encore enfant. Sa famille a vécu en Turquie suite au génocide. Il parle turc avec ses parents et fait partie de l'association des Caucasiens du Nord. Son père est cuisinier et sa mère est en recherche d'emploi (femme de ménage). Il a deux frères aînés qui travaillent respectivement sur un chantier et dans une usine de package. Ses parents sont musulmans, lui, croit en Dieu mais n'est pas pratiquant.

Soraya, 1^{ère}ES, lycée Récamier, habitante de Vienne

Soraya habite dans le 7^{ème} arrondissement de Lyon, elle était au collège Clémenceau. Elle a 16 ans. Elle souhaite se réorienter dans un autre lycée (de Lyon) en filière sciences et technologies de la santé et du social car elle veut faire sage-femme. Son père est conducteur dans une usine et sa mère est agent de surveillance de la voie publique. Elle a deux frères, l'un est ingénieur en mécanique, tandis que l'autre travaille dans les assurances. Elle a également une sœur qui est manager dans un restaurant.

Zoé, 2nd, lycée Récamier, habitante de Lyon (centre-ville)

Zoé habite à Hôtel de Ville avec sa mère. Elle a 16 ans. Auparavant, elle a habité Croix Rousse, Néron puis a à nouveau déménagé plusieurs fois sur Lyon. Son père est aromathérapeute et sa mère travaille dans l'exportation. Elle a deux sœurs de 21 et 25 ans toutes les deux en études de commerce. Elle est athée.

Annexe 7 : Blasons réalisés à partir du terme « banlieue »

Les séances de préparation à la conférence « Tous égaux ! Être " jeune de quartiers populaires " aujourd'hui » ont été menées séparément auprès de deux classes du lycée Doisneau : une classe de 1^{ère} SES et une classe de Tale STIDD. La formule a été proposée par les professeurs. La classe de terminale ES (économique et sociale) a travaillé sur la question de la stigmatisation des jeunes de quartier populaire. Le professeur a choisi de revenir sur les notions d'identité sociale, de discrimination et de stigmatisation qui ont fait l'objet de cours l'année précédente. Ce retour aux notions s'est effectué sur deux séances. C'est uniquement à la seconde séance que nous avons participé. Lors de l'échange que nous mobilisons dans nos travaux, le professeur relate diverses expériences partagées par les élèves lors du cours précédent ce qui permet d'enclencher la discussion autour des discriminations et des phénomènes de stigmatisation vécus par les lycéens.

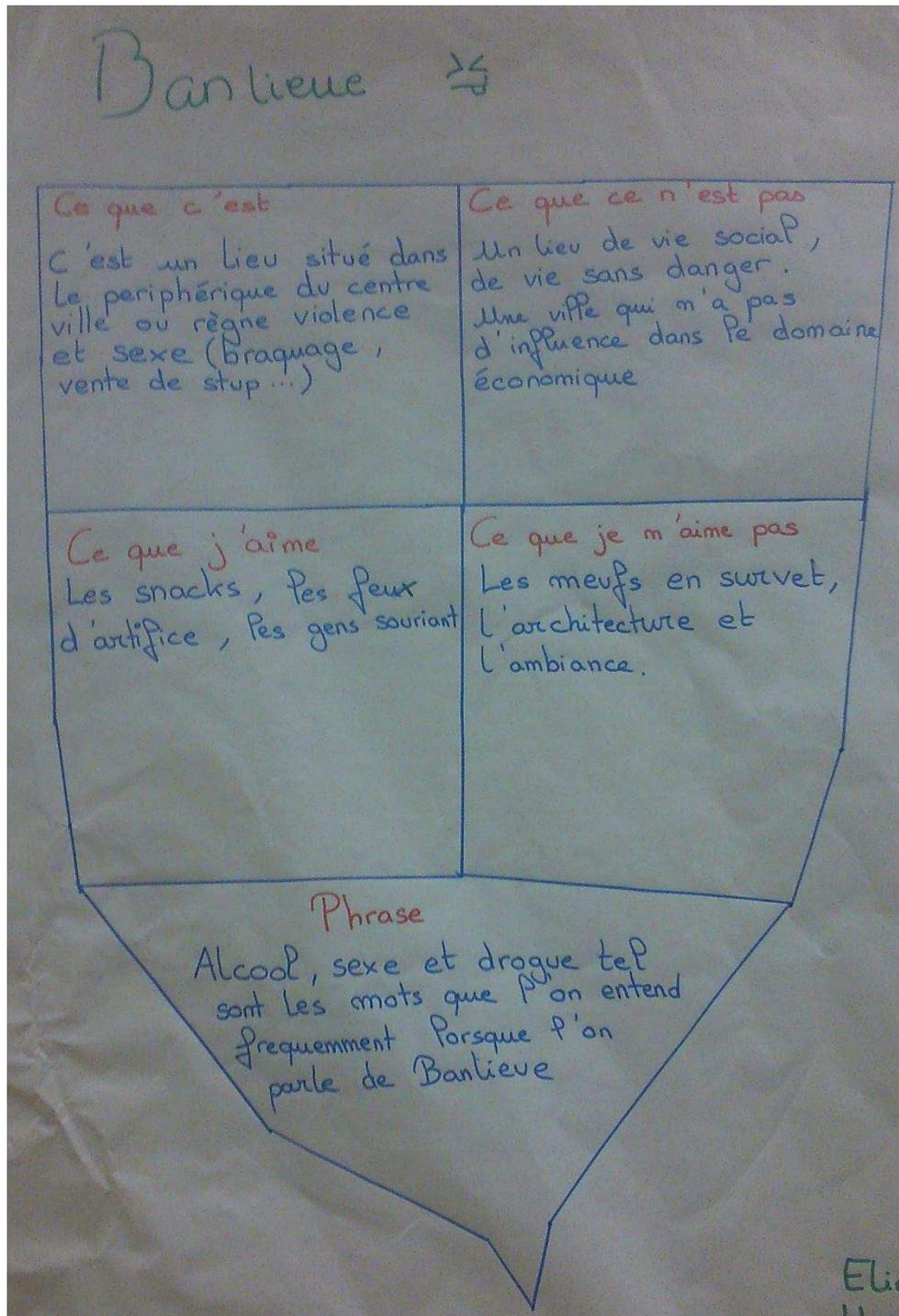
Pour la classe de terminale STIDD, le professeur de philosophie a proposé de travailler selon la « technique du blason ». Les élèves devaient répondre conjointement à un ensemble de questions posées autour du mot « banlieue ». La commande passée aux élèves par le professeur était la suivante :

« Bien alors, je vais vous donner un mot et ça doit être fait rapidement, c'est-à-dire que cette technique-là, c'est une technique pour faire émerger des représentations, ce qu'on a en tête, nos conceptions, de manière rapide. C'est-à-dire que vous n'avez pas à réfléchir, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Tout ce que vous direz sera valable parce que c'est vous qui le direz. D'accord ? Et ensuite, on élaborera justement, une réflexion sur ces questions. Donc je vous dis...votre blason, ça ressemble à un blason, vous savez, c'est les écus qu'utilisaient notamment les chevaliers ou les grandes familles nobles du Moyen-Age quand elles ont dû commencer à être capables de se repérer quand elles se combattaient les unes par rapport aux autres, savoir qui était avec qui. Donc, on avait des grands blasons comme ça où on avait les armoiries de la famille qui était utilisée. Donc nous, on va utiliser cette forme-là, on va le diviser en 5. Vous avez d'abord une sorte de tableau en 4 et ensuite la place en bas. La place en bas, elle n'a pas besoin d'être très grande, ce qui va compter c'est surtout ça. Ce sont des mots que d'abord vous allez jeter. Ce n'est pas des phrases, on va élaborer les phrases plus tard. Donc là, c'est « ce que c'est », « ce que ce n'est pas », « ce que j'aime » « ce que je n'aime pas ». Donc là, on définit, là on évalue en quelque sorte, et là, vous allez dire une phrase, un slogan, une maxime. Donc une phrase un peu générale et affirmative, sur le thème, ce que vous avez envie de dire, ce qui vous vient en tête. D'accord ? Donc le terme c'est « banlieue ». Vous le faites d'abord bien individuellement pour que ça alimente la réflexion collective. »

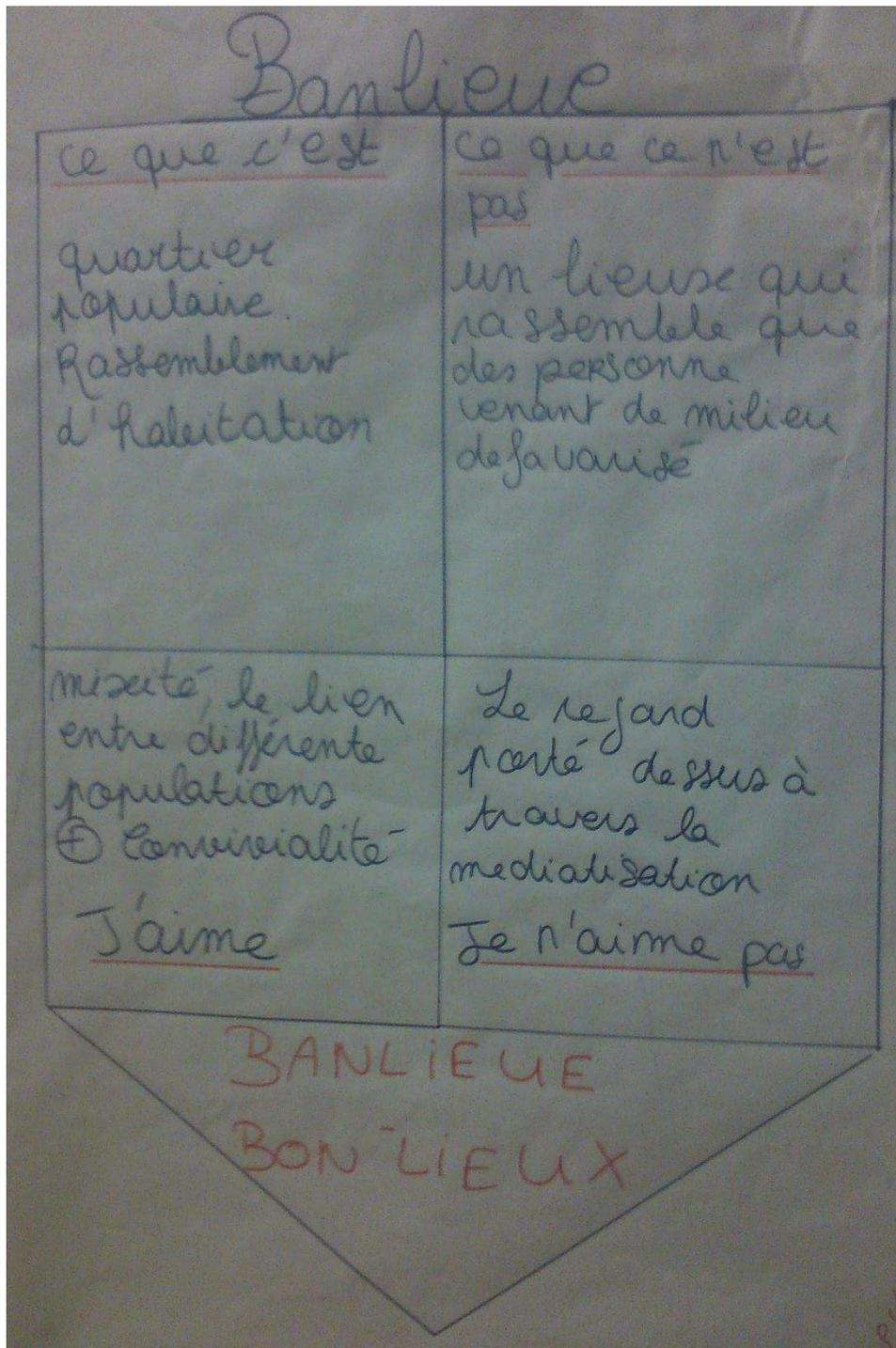
Introduction à la séance de préparation par le professeur de philosophie.

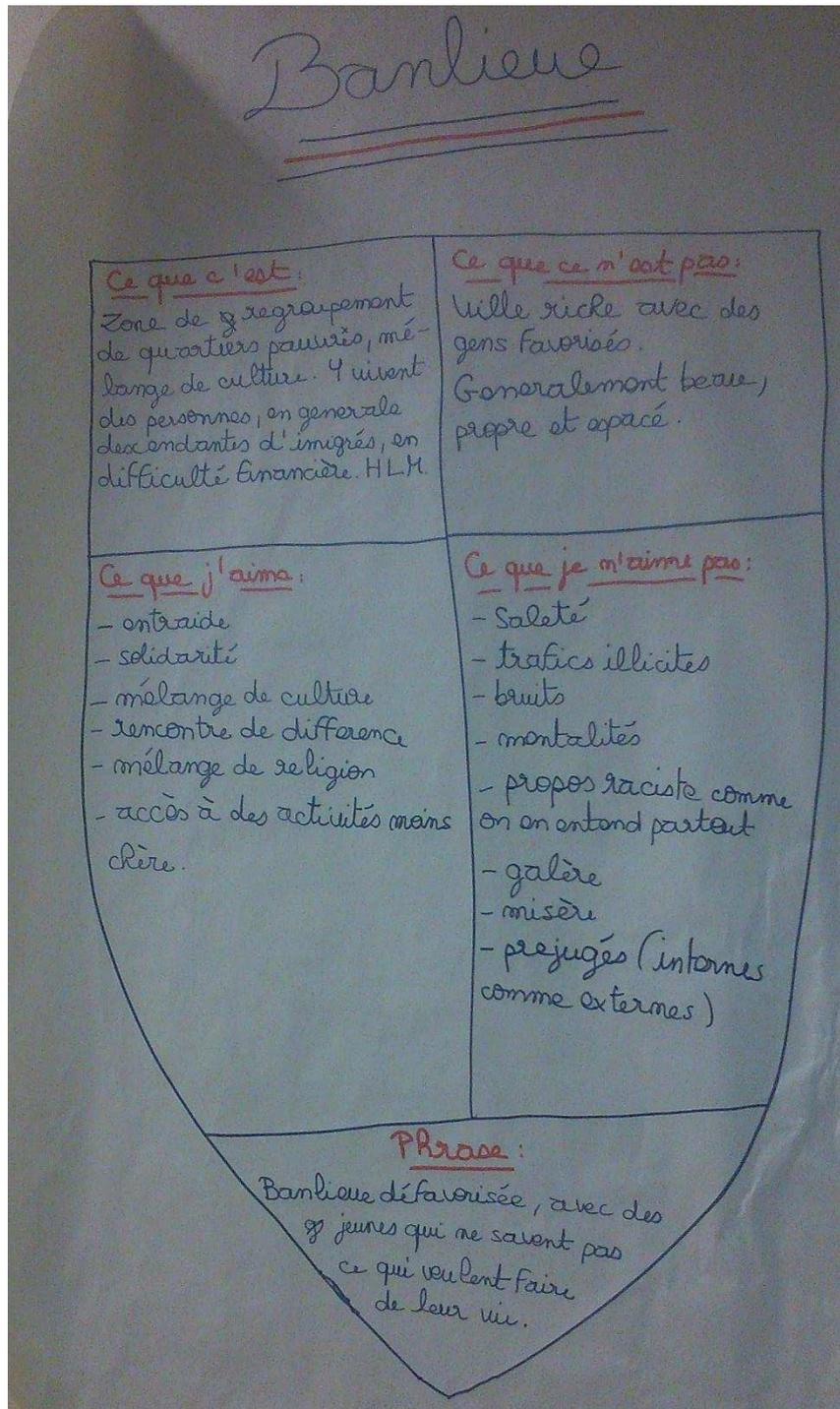
Les lycéens devaient compléter ce blason individuellement avant de se constituer en groupe de quatre et de mettre leur réponse en commun. Ensuite, un membre de chaque groupe venait présenter le travail à l'ensemble de la classe et un échange s'en suivait.

Cliché 26. Blason "Alcool, sexe et drogue"

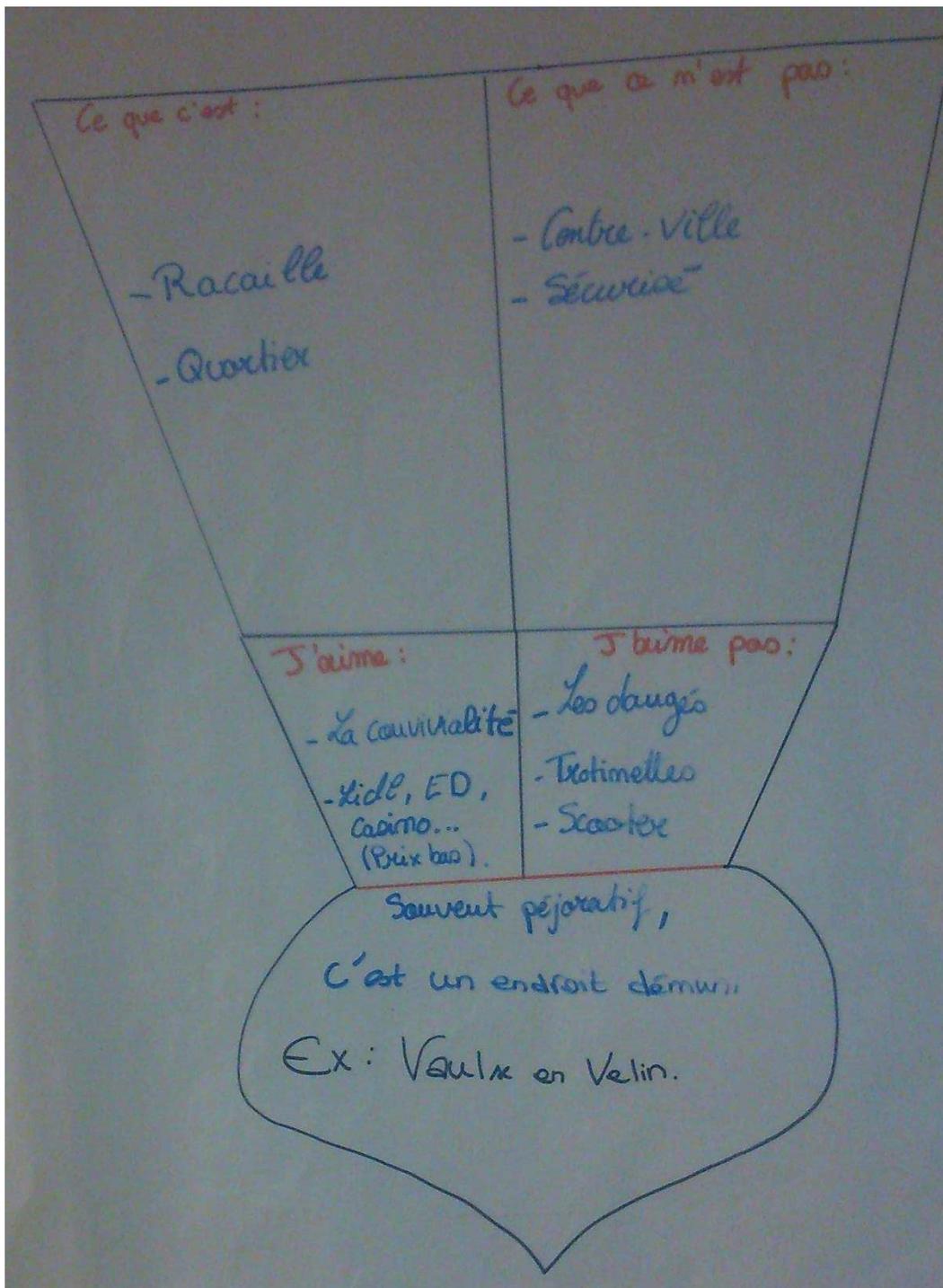


Cliché 27. Blason "Banlieue, Bon-Lieux"





Cliché 29. Blason : "Souvent péjoratif, c'est un endroit démuni"



Cliché 30. Blason "C'est une ville en dehors de la ville"



Liste des clichés

Cliché 1. Le lycée Doisneau au cœur de Vaulx-en-Velin (prise de vue depuis le hall de l'établissement)	40
Cliché 2. Le hall du lycée Doisneau	40
Cliché 3. Le quartier du Mas du Taureau, quartier emblématique de Vaulx-en-Velin	42
Cliché 4. Le "parc derrière le lycée" prisé par les lycéens	42
Cliché 5. Le quartier sud de Vaulx-en-Velin directement desservi par le métro	43
Cliché 6. Vaulx la Soie un quartier entièrement réaménagé	43
Cliché 7. Le Carré de Soie, un centre commercial à ciel ouvert	44
Cliché 8. Le lycée Récamier au cœur de Lyon	49
Cliché 9. L'entrée du lycée Récamier	49
Cliché 10. La Place Carnot à proximité immédiate du lycée Récamier	50
Cliché 11. La gare de Perrache qui borde la place Carnot	50
Cliché 12. Visite de Vaulx-en-Velin avec des adolescentes	243
Cliché 13. Le centre commercial de la Part-Dieu : lieu des premières sorties	259
Cliché 14. Le nord de la Rue de la République (Station de Métro Hôtel de Ville)	265
Cliché 15. Place de la République au sein de la partie piétonne de la rue de la République	265
Cliché 16. Chanteur de rue, rue de la République	266
Cliché 17. Jonction rue de la République - Place Bellecour	266
Cliché 18. Le parvis de l'Opéra, haut lieu de la danse hip-hop	269
Cliché 19. La Place Louis Pradel	279
Cliché 20. La Place Louis Pradel où les adolescents aiment se "poser"	279
Cliché 21. Skateurs et spectateur de la Place Louis Pradel	280
Cliché 22. L'Opéra et la Place de la Comédie	280
Cliché 23. L'Hôtel de Ville qui fait face à l'Opéra	281
Cliché 24. Place Bellecour au sud de la rue de la République	283
Cliché 25. Place Antonin Poncet : "Le carré d'Herbe"	284
Cliché 26. Blason "Alcool, sexe et drogue"	391
Cliché 27. Blason "Banlieue, Bon-Lieux"	392
Cliché 28. Blason "Banlieue défavorisée"	393
Cliché 29. Blason : "Souvent péjoratif, c'est un endroit démuné"	394
Cliché 30. Blason "C'est une ville en dehors de la ville"	395

Liste des encadrés

Encadré 1. Le concept d'altérité	18
Encadré 2. Vaulx-en-Velin, une histoire stigmatisante.....	41
Encadré 3. Feyzin, une commune marquée par l'industrie de la chimie	48
Encadré 4. Une enquête pour le plan de déplacement urbain source de données complémentaires.....	60
Encadré 5. PoliCité, un projet de recherche-action de lutte contre les discriminations	64
Encadré 6. Extrait d'une visite vaudoise	68
Encadré 7. Des pratiques urbaines influencées par différents potentiels de mobilité.....	216
Encadré 8. Hip-hop et skateboard sur le parvis de l'opéra et la Place Louis.....	267

Liste des figures

Figure 1. Carte générale de l'agglomération lyonnaise	37
Figure 2. Fréquence d'utilisation des transports en commune d'après « Enquête déplacement lycée Doisneau » du lycée Doisneau	216
Figure 3. Temps de parcours domicile lycée Doisneau d'après « Enquête déplacement lycée Doisneau »	218
Figure 4. Schéma des usages, Hôtel de Ville, Lyon	275
Figure 5. Parcours des lycéens en l'hyper-centre de Lyon	278
Figure 6. Carte des quartiers administratifs de Vaulx-en-Velin	374
Figure 7. Carte de la part des immigrés dans la population de l'agglomération lyonnaise en 2008.....	375
Figure 8. Une carte des revenus médians par commune de l'agglomération	376

Liste des tableaux

Tableau 1. Populations vivant en quartier prioritaire à Vaulx-en-Velin, Saint-Fons, Feyzin et Lyon	47
Tableau 2. Les six conceptions de la mixité sociale (Ben Ayed, 2015 : 33)	166
Tableau 3. Système de mobilité spatiale (Kaufmann, 2000:20).....	214

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	11
CHAPITRE I ENQUÊTER AUPRES DES LYCÉENS DE QUARTIERS POPULAIRES.....	29
Introduction	30
1. DE VAULX-EN-VELIN AU LYCÉE ROBERT DOISNEAU.....	31
1.1. Une ingénieure en banlieue : prologue d’une enquête de terrain.....	31
1.2. Le choix de l’institution scolaire	33
1.3. Du lycée Doisneau au lycée Récamier : une mise en perspective par un terrain secondaire.....	35
1.3.1. Le lycée Doisneau : un lycée de banlieue valorisant l’ouverture sociale.....	38
1.3.2. Le lycée Juliette-Récamier : « le lycée des Arabes ».....	45
1.4. Montréal : une première expérience du décentrement.....	51
2. L’ENQUÊTE DE TERRAIN : D’UN MONDE À L’AUTRE	53
2.1. L’observation flottante : un processus d’immersion.....	53
2.2. L’entretien : situation d’examen réciproque	55
2.2.1. L’influence des rapports de domination dans l’enquête.....	56
2.2.2. Multiplier les contextes pour mettre les discours à l’épreuve.....	58
2.3. Les parcours commentés : sortir de la situation d’examen réciproque.....	61
3. L’EXPÉRIENCE DU DÉCENTREMENT : LE PROJET DE RECHERCHE-ACTION POLICITÉ	63
3.1. De la conférence aux débats collectifs.....	63
3.2. De l’enquête de terrain à la recherche publique organique.....	64
Conclusion.....	69
Chapitre II DES JEUNES DE QUARTIERS POPULAIRES « GHETTOÏSÉS » ?.....	70
Introduction	71
1. DE LA SÉGRÉGATION URBAINE À LA « GHETTOÏSATION ».....	72
1.1. Éléments de définition	72
1.2. Un « processus de ghettoïsation » en France ?.....	74
1.1.1. Historique de la notion de « ghetto ».....	74
1.1.2. Pertinence de la notion de « ghetto » en France	76
1.1.3. Les dissensions à l’origine du débat	79
2. LES CONSÉQUENCES URBAINES ET SOCIALES DE LA SÉGRÉGATION	81

2.1.	La ségrégation urbaine : de multiples effets.....	81
2.2.	De la ségrégation à la mixité sociale, le lien social au cœur de l'urbain	84
2.3.	La stigmatisation, un enjeu de la forte ségrégation	86
2.4.	Les « jeunes de banlieue » : un stigmaté médiatique	88
3.	LA SÉGRÉGATION URBAINE VUE PAR LES LYCÉENS DE VAULX-EN-VELIN.....	92
3.1.	La « ville » versus le « quartier »	92
3.2.	Vaulx-en-Velin : l'expérience du stigmaté ?	96
	Conclusion.....	101
	Chapitre III DES « FROMS » AUX « RACAILLES » : UN MONDE SOCIAL POLARISÉ	102
	Introduction	103
1.	UN RETOURNEMENT DU STIGMATE CONTRE LES « FROMS »	104
1.1.	Une catégorisation sociale et ethno- raciale	104
1.1.1.	Une distanciation sociale avec les « bourgeois » du centre-ville.....	104
1.1.1.1.	Les Lyonnais : les « bourgeois » du centre-ville	104
1.1.1.2.	Des représentations des Vaudais parfois réductrices.....	107
1.1.2.	Une ethnicisation des rapports sociaux à Vaulx-en-Velin	109
1.1.2.1.	Une multiappartenance nationale valorisée au sein du quartier	110
1.1.2.2.	Hors du quartier, une recomposition de la question ethno- raciale.....	112
1.1.2.3.	Les « blancs » des quartiers : des Vaudais avant tout	114
1.1.3.	Une moindre ethnicisation des rapports sociaux à Récamier.....	117
1.2.	Une hiérarchisation des catégories : la domination.....	119
1.2.1.	Une domination ethnicisée	119
1.2.2.	Une domination renforcée par la hiérarchie scolaire.....	120
1.3.	La critique morale des groupes dominants	123
1.4.	Les divisions spatiales au cœur des distances sociales	129
2.	UN DÉTOURNEMENT DU STIGMATE ENVERS LES « RACAILLES »	135
2.1.	Des « racailles » aux « bequettes » un détournement genré du stigmaté.....	135
2.1.1.	Les « racailles » vues par les lycéens de Doisneau	136
2.1.2.	Une catégorie parfois maniée avec distance	138
2.1.3.	Les « racailles » vues par les lycéens de Récamier	140
2.2.	Les « bequettes » : une critique de la déviance féminine	142
2.3.	Le rôle de l'école dans la caractérisation de la déviance	147

2.4. L'ambivalence du rapport au quartier : des lycéens dans un entre-deux.....	153
Conclusion.....	160

Chapitre IV LE LYCÉE COMME MICROCOSME SOCIAL : L'EXPÉRIENCE DE L'ALTÉRITÉ À DOMICILE 162

Introduction 163

1. LE LYCÉE : UN ESPACE DE CONTACT, MALGRÉ LA SÉGRÉGATION ?..... 165

1.1. L'école dans la ville..... 165

2.5. Interroger l'expérience de l'altérité par l'hypothèse du contact 169

2. LES OPTIONS RARES À DOISNEAU : UNE ALTERITÉ FORTE 173

2.1. L'expérience de l'altérité vécue par les circassiens et les footeuses 173

2.1.1. Le pôle espoir football au cœur de l'identité sociale de Marion 174

2.1.2. Les arts du cirque une autre vecteur d'identité sociale pour Sophie et Sébastien 178

2.2. Les options rares révélatrices d'altérité sociale 184

2.2.1. Un gradient d'altérité exprimé à travers la différence de délires : de l'interconnaissance au rejet 185

2.2.1.1. Une coprésence passive 185

2.2.1.2. La simple coprésence dépassée par l'isolement 187

2.2.1.3. Un rejet total 189

2.2.2. Le délire : la dimension culturelle des styles de vie 192

3. LES RAPPORTS DE GENRE : ENTRE DOMINATION MASCULINE ET DOMINATION SOCIALE 195

3.1. Une vision stéréotypée des identités de genre 196

2.6. Un fort contrôle social des adolescentes..... 201

2.6.1. La jupe : un contrôle par les pairs..... 201

2.6.2. Le voile : un contrôle par la société..... 203

2.6.3. La particularité de la question des couples..... 207

Conclusion..... 211

Chapitre V DU QUARTIER AU CENTRE-VILLE : UN CONTINUUM DE PRATIQUES 212

Introduction 213

1. LES LYCÉENS DANS LA VILLE : DES PRATIQUES URBAINES INDUITES PAR LE LYCÉE 214

1.1. Des mobilités spatiales et sociales 217

1.2.	Des expériences urbaines diverses au sein de Vaulx-en-Velin	219
1.3.	Les déplacements domicile-lycée supports de sociabilité adolescente	223
1.4.	Les pratiques hors du lycée sur temps scolaire : un entre-deux spatio-temporels	224
2.	LES ACTIVITES EXTRA-SCOLAIRES REVELATRICES DE LA DIMENSION GENREE DES PRATIQUES URBAINES	227
2.1.	Les activités extra-scolaires : un moteur de pratiques urbaines	228
2.2.	Des pratiques urbaines non encadrées fortement genrées	229
2.2.1.	Le poids des regards des garçons	230
2.2.2.	Une présence féminine très normée.....	236
2.2.3.	Des pratiques diverses pour les lycéens de Récamier	243
3.	DE LA DÉCOUVERTE À LA ROUTINISATION : LA CONQUÊTE DE LYON	245
3.1.	Les premières expériences : la découverte d'un autre monde	245
3.2.	Une autonomie acquise avec les pairs.....	249
3.3.	Une routinisation des pratiques	252
4.	LE CENTRE-VILLE DE LYON : UNE ACCESSIBILITÉ CONDITIONNÉE PAR L'OFFRE COMMERCIALE ET LA MORPHOLOGIE URBAINE	255
4.1.	L'activité consumériste : un enjeu d'accessibilité	257
4.1.1.	Le centre commercial de la Part-dieu : le Lyon « quotidien ».....	257
4.1.2.	La Rue de la République : un « blanc Lyon » quotidien ?	259
4.2.	Des régimes de sociabilité organisés par la morphologie urbaine	270
4.2.1.	Des lieux qui n'appartiennent à personne	270
4.2.2.	Des « niches » appropriées dans l'espace public.....	273
4.2.3.	De la flânerie à la construction de soi	284
	Conclusion.....	286
Chapitre VI LE CENTRE-VILLE DE LYON : UNE EXPÉRIENCE DE L'INDIFFÉRENCE LIMITÉE .		287
	Introduction	288
1.	L'AIR DE LA VILLE REND LIBRE ET ANONYME : LA RECHERCHE DU DÉPAYSEMENT SOCIAL	290
1.1.	Lyon ou la soustraction au contrôle social du quartier	290
1.2.	Des expériences urbaines orientées par la recherche du dépaysement social	292
1.3.	La drague comme frein à l'accès au centre des adolescentes.....	295
2.	UNE EXPÉRIENCE DE L'INDIFFÉRENCE CONDITIONNÉE PAR L'ADOPTION DES NORMES DOMINANTES.....	300

2.1.	L'expérience de l'indifférence	300
2.1.1.	L'expérience de la « normalité ».....	300
2.1.2.	La mobilité comme comportement distinctif du stigmaté.....	303
2.1.3.	Des espaces publics normés	304
2.1.3.1.	La capacité au « changement de code »	305
2.1.3.2.	De l'expérience de l'indifférence au rachat du stigmaté.....	308
2.1.3.3.	L'observation des foules urbaines : la mesure de la « normalité ».....	310
2.2.	La persistance des rapports de dominations.....	312
2.2.1.	Les « accrocs aux normes de civilité » dans le centre lyonnais.....	313
2.2.2.	Les dépositaires de la sécurité urbaine : une entrave à l'accessibilité	315
2.2.3.	La dimension politique du vêtement.....	321
	Conclusion.....	324
	Conclusion générale	326
	Bibliographie.....	338
	Annexes.....	373
	Annexe 1 : Carte des quartiers administratifs de Vaulx-en-Velin	374
	Annexe 2: Carte de la part des immigrés dans la population de l'agglomération lyonnaise en 2008.....	375
	Annexe 3 : Une carte des revenus médians par commune de l'agglomération	376
	Annexe 4 : Liste des entretiens semi-directifs réalisés avec des personnes « ressources »	377
	Annexe 5 : Guide d'entretien type avec un lycéen.....	378
	Annexe 6 : Présentation des enquêtés.....	380
	<i>Enquêtés du lycée Robert Doisneau à Vaulx-en-Velin</i>	<i>380</i>
	<i>Enquêtés du lycée Juliette Récamier à Lyon</i>	<i>384</i>
	Annexe 7 : Blasons réalisés à partir du terme « banlieue »	390
	Liste des clichés	396
	Liste des encadrés	397
	Liste des figures	397
	Liste des tableaux	397
	Table des matières	398