



HAL
open science

Favoriser la mobilité et l'accès aux ressources urbaines : la transmission de compétences spatiales dans le cadre de l'accompagnement individualisé de jeunes en difficulté

Fleur Guy, Cécile Casey

► To cite this version:

Fleur Guy, Cécile Casey. Favoriser la mobilité et l'accès aux ressources urbaines : la transmission de compétences spatiales dans le cadre de l'accompagnement individualisé de jeunes en difficulté. Mobilités spatiales et ressources métropolitaines : l'accessibilité en questions / 11ème colloque du groupe de travail "Mobilités Spatiales et Fluidité Sociale" de l'AISLF, Mar 2011, Grenoble, France. halshs-00626588

HAL Id: halshs-00626588

<https://shs.hal.science/halshs-00626588>

Submitted on 27 Sep 2011

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.

COMMUNICATION AU COLLOQUE MOBILITES SPATIALES ET FLUIDITES SOCIALES 2011 :
Mobilités spatiales et ressources métropolitaines : l'accessibilité en questions

Grenoble, 24 et 25 mars 2011

11ème colloque du groupe de travail « Mobilités Spatiales et Fluidité Sociale »
de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF)

**Favoriser la mobilité et l'accès aux ressources urbaines :
la transmission de compétences spatiales
dans le cadre de l'accompagnement individualisé
de jeunes en difficulté**

*Fleur Guy, Doctorante en géographie, Université de Lyon (Lumière Lyon 2),
UMR 5600 Environnement, Ville, Société
Cécile Casey, Déléguée régionale, AFEV Rhône-Alpes*

Favoriser la mobilité et l'accès aux ressources urbaines :
la transmission de compétences spatiales
dans le cadre de l'accompagnement individualisé de jeunes en difficulté

Fleur Guy, Doctorante en géographie, Université de Lyon (Lumière Lyon 2),
UMR 5600 Environnement, Ville, Société
Cécile Casey, Déléguée régionale, AFEV Rhône-Alpes

Dans le champ universitaire comme dans celui des politiques publiques ou de l'action associative, la mobilité apparaît aujourd'hui comme un concept central. Des travaux récents montrent en effet les différents enjeux de l'utilisation de ce concept : au-delà de sa nécessaire définition, et de la différenciation entre mobilité spatiale et mobilité sociale notamment, la mobilité comme « valeur montante des sociétés urbaines » est soulignée (BACQUE, FOL, 2007). Elle peut alors être appréhendée comme une compétence à favoriser, entrant ainsi dans les objectifs de l'accompagnement individualisé proposé par l'AFEV (Association de la Fondation Etudiante pour la Ville). Alors que l'association déplore le manque de mobilité des enfants et jeunes accompagnés, en quoi l'accompagnement individualisé leur permet-il d'acquérir des compétences spatiales? Quel est l'impact de ce dispositif sur leur mobilité ?¹ Il s'agira donc dans un premier temps de revenir sur le concept de mobilité, et sur son utilisation dans le cadre de l'accompagnement individualisé, dispositif sur lequel est centrée notre étude. Les méthodes et résultats de l'enquête réalisée au cours de l'année scolaire 2009 / 2010 seront ensuite abordés, pour enfin conclure sur les différentes conséquences de cette première collaboration entre sphère associative et universitaire et les perspectives qu'elle offre.

1. Le concept de mobilité : définitions et mise en pratique

1.1. La mobilité comme compétence

Concept polysémique, la mobilité possède à la fois une dimension sociale et spatiale. Même si l'on se focalise sur la mobilité spatiale, une précision du terme est nécessaire tant il peut renvoyer à des pratiques différentes, notamment en fonction de la temporalité et de la distance du déplacement, avec une distinction notamment entre mobilité quotidienne, mobilité résidentielle, voyage et migration (KAUFMANN, 2006). La mobilité peut également être appréhendée en termes de compétences. La mobilité spatiale est une compétence qui permet aux individus d'accéder aux ressources qu'offre la ville mais elle nécessite elle-même la maîtrise d'un certain nombre de compétences, à la fois physiques et psychiques, qui contribuent à former le potentiel de mobilité des individus. Ce potentiel de mobilité est repris par Vincent Kaufmann à l'aide du concept de « motilité » défini par « la manière dont un

¹ Les résultats présentés ici sont issus d'un Master 2 réalisé à l'ENS de Lyon et d'une thèse en cours à l'Université Lyon 2 intitulée « Espace et action sociale, les dispositifs d'accompagnement et d'encadrement des jeunes en difficulté dans le Rhône ».

individu ou un groupe fait sien le champ du possible et en fait usage pour développer des projets » (KAUFMANN, 2006). La motilité permet ainsi d'appréhender la mobilité non pas en termes de déplacements effectués par les individus mais en considérant la possibilité même de la réalisation de ces déplacements. La question de l'accessibilité, et notamment de l'offre des réseaux de transports en commun, entre donc en jeu dans la construction de la motilité. Plus largement, la mobilité s'intègre à la notion de capital spatial définie comme « l'ensemble des ressources accumulées par un acteur, lui permettant de tirer avantage en fonction de sa stratégie, de l'usage de la dimension spatiale de la société » (LEVY, 2003). Si la notion de « capital spatial » est discutée, l'accent peut être mis sur la dimension spatiale des différents capitaux bourdieusiens. Cette approche permet de souligner la dimension spatiale du « capital culturel incorporé », qui renvoie « aux savoirs sur l'espace, la capacité de se projeter ailleurs, à la fois en termes de représentations (le « champ des possibles ») et de pratiques concrètes » (VESCHAMBRE, 2006).

Appréhender la mobilité comme une compétence des individus permet de s'interroger sur son acquisition et sa transmission. Plusieurs études soulignent le défaut de mobilité de jeunes habitants des quartiers d'habitat social en France (FOURNAND, 2003, DEPEAU, 2008). Un milieu familial lui-même peu mobile n'aurait pas permis à ces jeunes d'acquérir les compétences de mobilité. Partant de ce constat, certains acteurs sociaux ou associatifs cherchent à favoriser la mobilité des jeunes. Le « pôle mobilité » mis en place par la fédération des maisons de quartier de la ville de Saint-Nazaire (GACHELIN, 2007), ou les Ateliers « Mobilité », créés en 2004 dans la commune de Pavillon-sous-Bois, en partenariat avec la RATP (VIEILLARD-BARON, 2010) en sont de bons exemples. Que ce soit en favorisant l'accès à l'automobile ou aux transports en commun, ces actions en faveur de la mobilité sont centrées sur les déplacements et la possibilité de ces déplacements pour les individus en voie d'insertion.

L'objectif de mobilité est également présent dans le projet éducatif de l'AFEV. Bien qu'il intègre un travail sur l'usage des transports en commun, il s'intéresse à une définition plus large de la mobilité.

1.2. Utiliser la mobilité pour combattre les inégalités sociales

L'AFEV, dont l'objet associatif et politique est la lutte contre les inégalités sociales (et notamment éducatives), propose à des étudiants de s'engager bénévolement à accompagner, durant une année scolaire, à raison de deux heures par semaine, un enfant/jeune issu des quartiers classés en « politique de la ville » et repéré « en difficulté » (par les professionnels éducatifs de l'Education Nationale ou de la réussite éducative sur des critères co-construits par l'association et ses partenaires). L'accompagnement proposé par l'AFEV consiste en un accompagnement à la scolarité mais œuvre surtout à l'ouverture culturelle des jeunes à travers des sorties dans la ville, à la rencontre de ses ressources diverses. Ce faisant, les étudiants bénévoles aident les enfants qu'ils accompagnent à mieux maîtriser les compétences de mobilité urbaine, à découvrir des territoires nouveaux, le patrimoine urbain.

Il est aujourd'hui largement admis que pour s'insérer socialement, professionnellement, les qualifications scolaires sont déterminantes mais ne suffisent plus ; il

faut désormais être acteur de son parcours, savoir s'adapter, être souple, développer des compétences (mobilité, recherche d'informations, capacité de mobiliser et d'utiliser les ressources, capacité de communication...). L'objectif de l'accompagnement individualisé est donc de sécuriser le jeune pour le faire entrer dans l'insécurité des apprentissages, de la vie, de la mobilité.

La « compétence spatiale » apparaît dans ce contexte comme un vecteur essentiel de la maîtrise par un individu de son parcours et donc de son insertion sociale et professionnelle. En effet, la capacité pour un individu d'être mobile dans la ville constitue un préalable nécessaire dès lors qu'il a besoin d'avoir accès à une information, à un lieu. Au-delà de cet élément physique et géographique, la mobilité comme compétence psychologique apparaît non moins essentielle ; être mobile physiquement est une chose, se sentir autorisé/attendu dans d'autres lieux, à d'autres places/rôles pouvant être vécus comme déterminés a priori, en est une autre. En cela, l'objectif de mobilité présent dans l'accompagnement est un élément essentiel d'émancipation. La mobilité, physique et psychologique, sera par exemple nécessaire au moment de faire un choix en matière d'orientation : vais-je choisir l'établissement X plutôt que l'établissement Y, parce qu'il est en face de chez moi et que dépasser « les frontières du quartier » peut s'apparenter à une difficulté mais aussi à une trahison par rapport au groupe social d'origine ?

La mobilité apparaît ainsi comme un élément de sécurisation des parcours. L'étudiant bénévole, a priori plus mobile (en tous cas dans certains espaces de la ville), accompagne le jeune dans sa découverte du territoire, hors du quartier, de ses ressources, de ses codes. Comme le signale Philippe Meirieu, la relation toute particulière entre le jeune et l'étudiant qui cheminent « au coude à coude »² permet au binôme de découvrir et parcourir la ville permettant *in fine* au jeune de gagner en mobilité. Cette progressive acquisition de la mobilité physique est d'autant plus importante que certains jeunes, issus des quartiers prioritaires, sont dans une situation de ghettoïsation, territoriale et sociale, où ne se pratique que l'auto-référenciation : on ne connaît que des gens qui se connaissent entre eux (LAPEYRONNIE, 2008). L'absence de mobilité, aussi bien territoriale que sociale, le déficit d'altérité (du fait notamment de l'accroissement de l'homogénéité scolaire) rendent, dans ces conditions, l'intervention de l'étudiant précieuse en ce sens qu'elle permet au jeune de nouer des liens fiables et de mener un travail d'élargissement du « champ des possibles ».

2. La géographie des représentations, méthode d'enquête et outil d'évaluation

Afin d'évaluer l'impact de l'accompagnement individualisé sur le rapport des enfants et jeunes à la ville, nous avons établi une méthode d'évaluation de la dimension spatiale de l'accompagnement proposé par l'AFEV. Nous nous sommes ainsi intéressés aux représentations spatiales des enfants accompagnés. En effet, les représentations que les individus ont de l'espace permettent de comprendre le sens qu'ils donnent à cet espace (DI MEO, 1991). Les cartes mentales sont souvent utilisées dans la littérature pour comprendre le comportement des individus (GOULD, 1986, LYNCH, 1960) car ces représentations de

² Plaquette de l'AFEV, p. 3

l'espace sont le reflet de la perception de l'environnement chez l'individu. Dans cette optique, l'étude des représentations spatiales et, en particulier, celle de leur évolution au cours de l'accompagnement, permet d'évaluer l'impact de l'accompagnement individualisé sur les relations entre l'enfant et la ville. Un échantillon de 11 enfants accompagnés par l'AFEV (Tableau 1 : Descriptif de l'échantillon) dans le quartier de La Duchère, ayant entre 6 et 15 ans, nous a permis de tester l'efficacité de cette méthode. Si la taille de l'échantillon invite à relativiser les conclusions de l'enquête, il s'agit d'une première étape dans la mise en place d'une méthode qui est en cours d'élargissement et d'approfondissement dans le cadre d'un travail de thèse.

Tableau 1: Descriptif de l'échantillon

	Filles	Garçons	Total
6-9 ans	2	3	5
10-12 ans	2	2	4
13-15 ans	1	1	2
Total	5	6	11

Fleur Guy, février 2010

Situé dans le 9ème arrondissement de Lyon, au nord-ouest de la commune, La Duchère est un des quartiers d'intervention de l'AFEV. Dans ce quartier, l'association intervient par l'intermédiaire du PRE (Programme de Réussite Educative) et s'intègre donc à la politique de la ville. Le quartier est soumis à ce régime prioritaire par son inscription en ZFU (Zone Franche Urbaine) et connaît en outre de nombreux réaménagements dans le cadre d'une convention de rénovation urbaine et du Grand Projet de Ville Lyon-Duchère (GPV).

Notre méthode repose sur la comparaison de deux séries d'entretiens réalisées en début (décembre 2009 - janvier 2010) et fin (avril - mai 2010) d'accompagnement. Lorsque cela a été possible, la première série d'entretiens a eu lieu au cours de la deuxième rencontre entre l'étudiant et l'enfant. L'importance de la première séance de prise de contact entre les deux membres du binôme n'a pas autorisé notre intervention lors de cette première rencontre. Notre étude a néanmoins été introduite par les membres de l'AFEV lors des premières réunions et présentations du déroulement de l'accompagnement.

Ce premier entretien s'est déroulé en deux parties. Dans un premier temps, des questions, regroupées en deux séries, s'intéressant à la fois à la perception de l'enfant et à ses pratiques, à la double échelle de la ville et du quartier, ont été posées. Les entretiens ont également compris la représentation de différents espaces par l'enfant. Afin de considérer son intégration à la ville en général, une première carte de la ville de Lyon a été demandée. Nous nous sommes intéressés dans un second temps à l'échelle du quartier, notamment pour identifier les espaces fréquentés et connus, les limites données au quartier par les enfants. Faire dessiner des cartes aux enfants apparaît comme un moyen pertinent d'observer leurs

représentations spatiales. La carte mentale rend bien compte de la double dimension, à la fois idéelle et matérielle, de la représentation. Si elle est d'abord la « forme que prend dans l'intellect une idée, un phénomène, un objet, un espace » (BRUNET, 1993), la représentation peut dans un deuxième temps être matérialisée. Les cartes mentales et cartes cognitives « s'efforcent ainsi de représenter les représentations spatiales » (BRUNET, 1993).

La carte mentale reste cependant un objet difficile à manier, notamment pour les enfants. L'âge de l'individu est en effet un facteur à prendre en compte dans l'étude des représentations spatiales puisque celles-ci dépendent de la capacité même de l'enfant de se représenter l'espace (PIAGET et INHELBERG, 1972). Supposant la maîtrise de la conception zénithale de l'espace, la carte mentale a été dans certains cas complétée par le dessin. La dimension multiscale du travail cartographique demandé aux enfants ainsi que des questions proposées en entretien permet d'envisager, dans une logique comparative, la relation qui lie l'enfant à son quartier et à sa ville. A partir de cette première série d'entretiens, un diagnostic des territorialisations de l'enfant dans la ville a été établi. Cette première étape de notre étude sert également de base pour la comparaison avec la deuxième série d'entretiens réalisée à la fin de l'accompagnement.

Cette deuxième étape reprend la double dimension, cartographique et discursive, de la première série. Les mêmes cartes ont été demandées aux enfants. Il s'agit ainsi d'observer si de nouveaux lieux apparaissent sur les cartes, mais également si la structure du dessin change. Le questionnaire reprend certaines questions de la première étape, notamment les questions relatives à la description de la ville et du quartier, des lieux appréciés, pour évaluer les modifications de la perception de la ville. Enfin, des questions relatives aux apports de l'accompagnement dans le domaine de l'ouverture à l'espace urbain ont été posées aux enfants.

Cette enquête qualitative qui s'est déroulée en deux temps répond à un double questionnement. Dans un premier temps, la première série d'entretiens et l'analyse des cartes réalisées en début d'accompagnement a permis de comprendre comment l'enfant suivi perçoit et s'intègre à son environnement, à la double échelle du quartier et de la ville. Dans un second temps, la mise en perspective des entretiens et cartes réalisés en début et fin d'accompagnement rend compte de l'impact de l'AFEV dans le domaine des territorialisations de l'enfant. Les bénévoles intervenant auprès des enfants ont également été interrogés. Leur rapport à l'espace urbain apparaît en effet central pour comprendre le déroulement de l'accompagnement dans sa dimension spatiale.

La mise en place de cette méthode montre bien comment un outil utilisé par les sciences sociales peut être mis en œuvre et valorisé dans un cadre plus large, ici celui de l'évaluation d'une action associative. Les résultats de notre enquête montrent ainsi l'impact de l'accompagnement individualisé sur la mobilité des enfants et invitent également à s'interroger sur certaines pratiques.

3. Accompagner la mobilité

3.1. Un usage renforcé des transports en commun

Conformément aux expériences précédemment citées, l'accompagnement individualisé aborde la question de la mobilité par l'angle des déplacements et notamment de l'usage des transports en commun. Tous les binômes interrogés ont utilisé au moins une fois des moyens de transport en commun dans le cadre de l'accompagnement. L'usage des transports en commun ne semble pas être nouveau pour les enfants interrogés. Certains d'entre eux soulignent en effet qu'ils ont l'habitude de les utiliser, notamment dans le cadre familial. Ainsi, Séfédine affirme « ma mère aussi m'amène ». Ruth dit également avoir déjà « souvent » utilisé le bus et le métro, notamment pour des visites à sa famille dans le 5^{ème} arrondissement de Lyon. Si l'usage des transports en commun n'est pas une nouveauté pour les enfants interrogés, certains soulignent cependant l'impact positif de l'accompagnement en matière d'usage des transports. Nora, 15 ans, précise par exemple qu'elle se déplaçait déjà en bus et en métro avant l'accompagnement mais qu'elle n'avait que rarement utilisé le tramway. Gébrine, 9 ans, connaissait quant à lui les transports en commun avant mais se sent plus à l'aise à présent car il ne les utilisait que rarement. On retrouve la même situation pour Samir qui précise aussi qu'il n'utilisait « pas beaucoup » le métro avant et qu'il se sent plus à l'aise à présent. Les sorties réalisées dans le cadre de l'accompagnement permettent donc de compléter l'usage des transports dans le cadre familial, aussi bien pour ce qui concerne la nature des transports utilisés que la fréquence d'utilisation.

La manière dont est appréhendée la sortie dans le cadre de l'accompagnement semble cependant limiter son impact sur l'apprentissage par les enfants de compétences spatiales liées à l'usage des transports en commun. La sortie apparaît en effet comme un événement qui n'est pas préparé de manière commune au sein du binôme. Dans la plupart des cas, le choix de la sortie revient à l'étudiant. Samir explique ainsi à propos du choix des sorties : « Elle proposait et moi j'acceptais ». Lors des discussions informelles avec les étudiants bénévoles, ceux-ci confirmaient qu'ils n'avaient pas préparé les sorties avec l'enfant. L'étape de recherche d'informations sur le lieu, ses horaires d'ouverture, le moyen de s'y rendre, est souvent réalisé par l'étudiant, sans concertation avec l'enfant ou le jeune accompagné. Dans ce cas, l'enfant ne profite pas pleinement du bénéfice de la sortie et ne s'approprie pas les outils mobilisés pour sa préparation.

Un retour sur la sortie après sa réalisation permet également d'aborder plus en profondeur certaines questions. Ainsi, la pratique d'un carnet de bord permet de replacer les sorties dans un ensemble, de revenir sur le trajet effectué et de sensibiliser les jeunes à l'outil cartographique. A cet égard, le projet « Des cartes plein la tête », mis en place par la volontaire du secteur, avait également pour objectif de revenir, au cours d'ateliers animés par un graphiste, sur les parcours réalisés dans le cadre de l'accompagnement. Ces pratiques restent cependant marginales chez les binômes rencontrés au cours de notre enquête et l'isolement de la sortie dans le temps de l'accompagnement, si celle-ci n'est pas préparée en commun ou si elle ne donne pas lieu à un travail a posteriori, permet d'expliquer le faible impact de ces pratiques sur les représentations de certains enfants. On observe ainsi un

décalage entre les recommandations de l'AFEV concernant l'organisation des sorties et les pratiques des bénévoles interrogés. La sortie, en tant que moyen d'ouverture culturelle et de mobilité, n'est donc pas utilisée dans toutes ses potentialités par les bénévoles. Si ces constats doivent être relativisés en raison du caractère réduit de l'échantillon de cette première enquête, ils permettent cependant de pointer certains verrous méthodologiques.

Au-delà de la transmission de compétences liées à l'usage des transports en commun, l'accompagnement individualisé a également pour objectif de faire découvrir de nouveaux lieux aux enfants et jeunes, afin d'ouvrir leur « champ des possibles » et d'encourager leur future mobilité.

3.2 Les lieux de la mobilité accompagnée

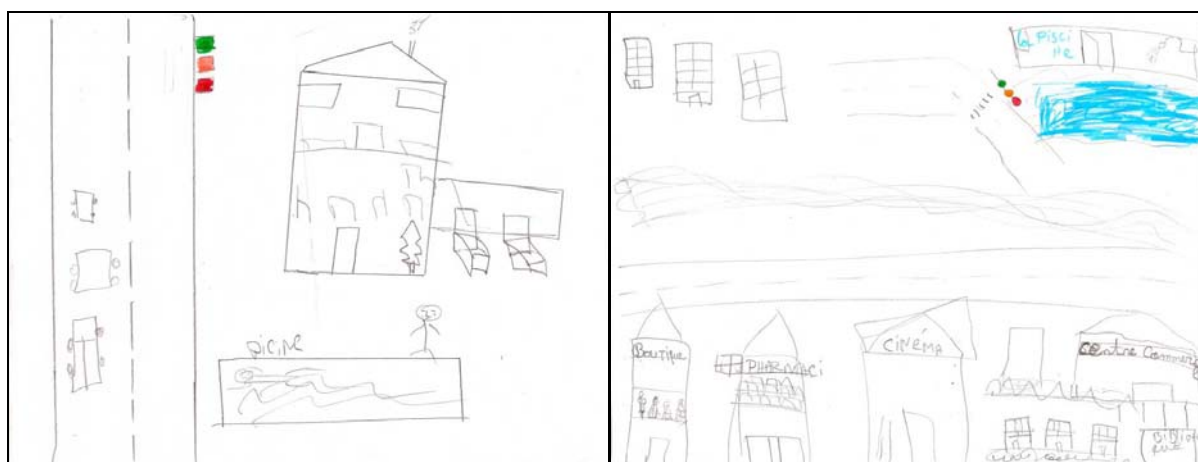
- La découverte de nouveaux lieux : des hauts lieux à la ville ordinaire

L'enquête réalisée montre bien qu'au-delà de la diversité des pratiques et trajets de chaque binôme les sorties réalisées dans le cadre de l'accompagnement individualisé sont tournées vers la ville et ses structures culturelles, avec une majorité de promenades en centre ville ou dans des parcs, des visites de musées ou des sorties au cinéma. Mais plus que des lieux spécifiques liés à la culture, des espaces du quotidien et la ville ordinaire sont appréhendés au cours de l'accompagnement.

Les lieux cités par les enfants pour répondre aux questions concernant les découvertes liées à l'accompagnement sont dans la majorité des cas des lieux ordinaires. Gébrine dit ainsi avoir découvert « l'école » de Marie-Léa et dit connaître mieux la ville en donnant l'exemple d'une « rue à côté de l'école », où il n'était jamais allé avant. Séfédine dit quant à lui avoir découvert un magasin de bonbons et un magasin de guitares et d'instruments. Le cas de Mouhoudine est également intéressant. Alors qu'il dit avoir découvert la bibliothèque de la Part-Dieu et le local de l'AFEV pendant son accompagnement, il cite le quartier de « Charpennes », moins prestigieux, pour attester de sa meilleure connaissance de la ville. Ce quartier n'a pourtant pas fait l'objet d'une sortie mais seulement d'un « détour ». Les lieux retenus par les enfants comme lieu de découverte dans le cadre de l'accompagnement correspondent donc souvent à des espaces ordinaires. Ces espaces figurent également sur les représentations graphiques des enfants. Le deuxième dessin de Lyon par Naomi laisse ainsi apparaître l'espace de la rue et des commerces, avec mention de « boutiques », « pharmacies », « cinéma » et « centre commercial ».

Cette évolution est particulièrement visible si l'on compare la représentation de Lyon par Naomi en début d'accompagnement à celle obtenue à sa fin. Les éléments présents sur le premier dessin (la route, le feu tricolore, la piscine) se retrouvent sur la seconde représentation (Figure 1 : Lyon en début et fin d'accompagnement - Naomi, 11 ans). Celle-ci est cependant enrichie de nouveaux éléments, dont certains ont pu être découverts au cours de l'accompagnement. Les lieux découverts par Mouhoudine dans le cadre de son accompagnement figurent également dans la comparaison de ses deux représentations de la ville de Lyon. Centré sur le même objet que le premier dessin, la Part-Dieu, le deuxième est complété par certains éléments (Figure 2 : Lyon en début et fin d'accompagnement - Mouhoudine, 11 ans). Si la lettre « M » ne correspond pas à la signalisation du métro mais au

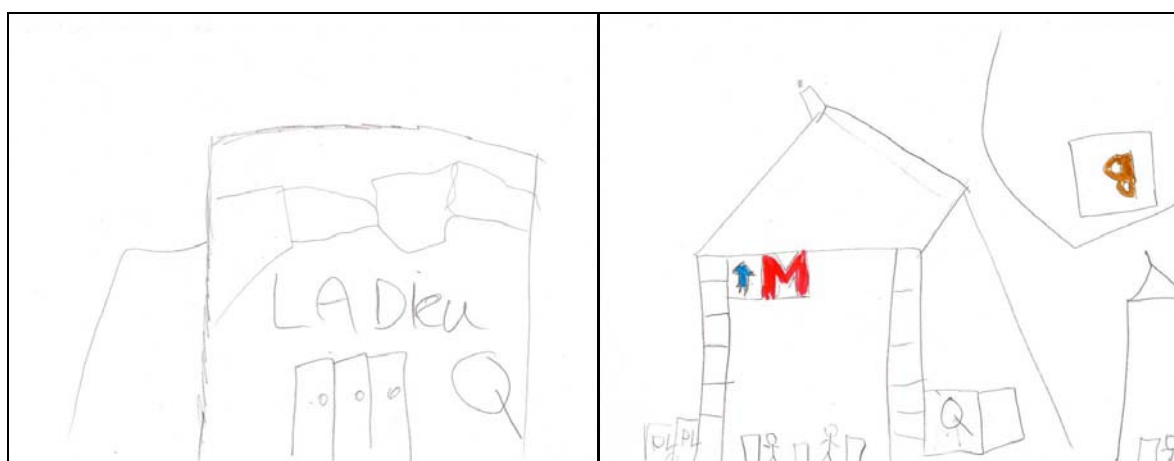
restaurant Macdonald, le « B » représente bien la bibliothèque, découverte pendant l'accompagnement.



Naomie, 11 ans, décembre 2009

Naomie, 11 ans, avril 2010

Figure 1 : Lyon en début et fin d'accompagnement - Naomie, 11 ans



Mouhoudine, 11 ans, janvier 2010

Mouhoudine, 11 ans, avril 2010

Figure 2 : Lyon en début et fin d'accompagnement - Mouhoudine, 11 ans

La deuxième série d'entretiens réalisée avec les enfants et jeunes accompagnés souligne donc la découverte de nouveaux lieux par les jeunes.

Cependant, comme dans le cas de l'apprentissage de l'usage des transports en commun, certaines pratiques apparaissent ici inadaptées aux objectifs de l'accompagnement. Les lieux choisis pour les sorties entrent notamment en contradiction avec ces objectifs. Certains des volontaires de l'association sont en effet critiques à l'égard des sorties réalisées. Une volontaire signale ainsi que tous les étudiants bénévoles amènent l'enfant qu'ils accompagnent au Parc de la Tête d'Or alors que celui-ci est en général déjà connu par lui. D'autres volontaires constatent que d'autres binômes continuent à faire des sorties cinéma

dans de grandes enseignes et ne privilégient pas les cinémas d'art et d'essai. Les sorties sont ainsi parfois des évènements onéreux, auxquels l'enfant n'aura pas accès en dehors de l'accompagnement. Les étudiants ne semblent pas utiliser les outils mis à disposition par l'association pour la mise en place de sorties. Le journal *Grain de Sel*³, proposé par les volontaires de l'association aux bénévoles étudiants pour trouver des sorties gratuites et des « bons plans », n'a pas été utilisé par les binômes que nous avons rencontrés. Si la mobilité quotidienne des jeunes a bien augmenté dans le cadre de l'accompagnement, un travail plus en profondeur permettrait d'influencer la capacité même des jeunes à se déplacer, et donc leur motilité.

- Le quartier d'habitation : un espace et des ressources peu mobilisés dans le cadre de l'accompagnement individualisé

Les sorties dans le quartier d'habitation des enfants sont peu présentes dans les cas que nous avons observés. Si, au début de l'accompagnement, l'enfant montre son quartier à l'étudiant, les étudiants interrogés en début de parcours disent en revanche ne pas vouloir faire de sortie au sein du quartier. Or, l'absence de sorties dans le quartier ne permet pas à l'enfant d'approfondir le rapport au territoire du quotidien. A l'exception de la bibliothèque, utilisée comme alternative au domicile de l'enfant pour le travail scolaire, les ressources du quartier (centres sociaux, MJC, Ciné Duchère) ne sont pas mobilisées par les étudiants. Leur rôle de médiateur entre les structures culturelles et sociales du quartier d'une part et l'enfant et sa famille d'autre part se trouve donc amoindri. Les sorties au cinéma ont par exemple été réalisées dans des cinémas situés à Vaise (9^{ème} arrondissement) ou Bellecour (2^{ème} arrondissement) mais pas dans le cinéma du quartier, le Ciné Duchère, proposant pourtant une programmation spécifique à destination des enfants. La géographie des sorties néglige ainsi l'espace du quartier au profit du reste de la ville de Lyon, notamment des espaces de centre-ville. Pour réaliser les objectifs d'ouverture culturelle et de mobilité, les bénévoles privilégient la pratique d'un espace éloigné du quartier d'habitation de l'enfant, au détriment d'un réel travail d'appropriation de cet espace.

Ce constat est lié à une faible connaissance du quartier d'habitation du jeune par les étudiants bénévoles, comme dans le cas de Marie-Léa qui dit : « Je ne sais pas trop quoi faire à La Duchère, donc plutôt à Lyon » ou de Pauline : « La Duchère, je connais pas trop ». La connaissance du quartier par les bénévoles est centrée sur le logement de l'enfant accompagné, comme le montre leurs représentations du quartier ou leur difficulté à reconnaître les éléments photographiés dans le quartier de La Duchère. L'absence de travail à l'échelle du quartier peut également être mise en relation avec les représentations de La Duchère qu'ont les étudiants bénévoles. Cette connaissance partielle du quartier, et notamment de ses structures culturelles, s'accompagne en effet de certains préjugés à son égard. De nombreux stéréotypes concernant les « banlieues » françaises apparaissent lorsque les étudiants décrivent La Duchère. Cyrielle dit ainsi du quartier que « C'est la banlieue, la zone, c'est que des tours pour moi. C'est très HLM ». La référence à la « banlieue » est

³ Diffusé dans l'agglomération lyonnaise, ce magazine gratuit à destination des familles propose une sélection de la programmation culturelle, notamment à destination d'un public jeune.

également présente lorsque les étudiants évoquent leurs premières impressions en découvrant le quartier. Lise, ayant toujours vécu en milieu rural avant de venir à Lyon pour ses études, témoigne ainsi : « C'était énorme, très impressionnant! J'avais l'impression d'être au JT sur TF1, que tout allait brûler, la banlieue... ». Lorsque je lui demande si elle a ressenti une certaine appréhension, elle répond affirmativement et dit n'avoir « jamais vu un truc pareil », en précisant que « c'était comme à la télé ! ». Marie-Léa fait quant à elle référence à « la » banlieue de Valence, ville d'où elle est originaire. En se rendant à La Duchère, elle a été positivement surprise. Elle s'attendait en effet à « quelque chose de beaucoup plus dégradé ». Elle oppose ainsi La Duchère à la Fonbarlette, quartier sensible de Valence : « A Valence il y a une banlieue, la Fonbarlette, là-bas ça craint vraiment, il y a des agressions, des trafics. La Duchère c'est moins dangereux, moins délabré, les gens veulent bouger ». Cette référence à la banlieue telle qu'elle est présentée et dramatisée par les médias, ou à d'autres quartiers sensibles, montre bien qu'il faut travailler non seulement sur les représentations des accompagnés mais également sur celles des accompagnants.

Les étudiants bénévoles soulignent d'ailleurs certains aspects positifs du quartier et une autre étude⁴ montre que leurs représentations de cet espace sont modifiées par la pratique de l'accompagnement. Le quartier d'habitation du jeune est cependant perçu négativement par les étudiants bénévoles, ce qui explique qu'ils ne le valorisent pas dans le cadre de leur accompagnement, préférant « faire sortir le jeune ». On peut cependant regretter qu'au nom de l'ouverture culturelle et de la mobilité, les ressources de proximité présentes dans le quartier du jeune soient négligées.

A l'issue de cette étude et de ses conclusions, une méthode d'accompagnement spatial est sur le point d'être formalisée, en mettant au point une formation qui sera destinée aux volontaires et bénévoles de l'association. La conception et la réalisation d'outils de recueil et de méthodes pour l'élaboration et l'analyse de cartes mentales permettra ainsi d'évaluer plus systématiquement les apports de l'accompagnement en termes de mobilité. Le terrain d'expérimentation sera le quartier de la Guillotière (Lyon 7). Au terme de cette étape, l'AFEV aura à sa disposition une méthodologie pratique de l'accompagnement spatial plus élaborée qu'actuellement, qu'elle aura co-construite avec des chercheurs universitaires. Ce travail devra donc permettre de renforcer la dimension « mobilité » des accompagnements, à partir des conclusions établies dans le cadre de cette première recherche.

L'AFEV travaille depuis plusieurs années aux côtés des universités et des collectivités territoriales à développer le lien entre Université et territoire. Le concept de Responsabilité Sociale des Universités (RSU), entendu comme la capacité des acteurs universitaires à intégrer les variables sociales et économiques de leur environnement immédiat, a fortement marqué la réflexion de l'association. Dans cette logique, la recherche de terrains d'engagement utiles, tant aux étudiants en termes d'acquisition de compétences transversales qu'aux territoires et populations en difficulté, est centrale.

⁴ Trajectoires Reflex (2008), « Chapitre 3 : les étudiants s'enrichissent de la découverte d'autres milieux, d'autres situations », *L'Evaluation de l'AFEV*, pp.16-24.

En décembre 2008, à l'occasion d'un colloque sur la RSU et l'engagement étudiant organisé en partenariat avec la Direction de l'Enseignement Supérieur (DESUP) de la région Rhône-Alpes, une rencontre avec Lygia Pupatto, alors secrétaire d'Etat aux sciences, technologies et à l'enseignement supérieur de l'Etat du Parana (Brésil), a permis d'ouvrir un champ de réflexion nouveau en matière de lien Université / territoire. Le programme « Université Sans Frontière » (USF), à l'œuvre au Parana, favorise l'engagement d'étudiants ou de jeunes diplômés en faveur des territoires les plus en difficulté sur la base de leurs compétences (acquises ou en voie d'acquisition). Au-delà d'une recherche de transfert de connaissances, le programme brésilien a pour objectif de renforcer le pouvoir des communautés locales de façon à ce qu'*in fine*, des *leaderships* locaux puissent peser dans le débat public et politique, renouvelant de fait le rapport politique et social. Le lien étudiants-communautés s'inscrit dans ce contexte, dans un rapport d'égalité et non dans une dimension d'aide à la personne en difficulté.

Enrichie par l'observation du fonctionnement du programme brésilien et par les résultats obtenus dans le cadre de cette première recherche sur la mobilité des jeunes accompagnés, la coopération entre l'AFEV et l'Université Lyon 2 se poursuit. Un nouveau projet débutera en septembre prochain, en définissant une démarche dans laquelle les habitants seront acteurs à part entière. L'objectif sera de les aider à résoudre les difficultés de mobilité spatiale qu'ils peuvent rencontrer. La démarche permettra aux populations d'imaginer elles-mêmes les solutions aux obstacles identifiés. A ce stade, nous envisageons de mener une enquête sur les pratiques et demandes de mobilité, avec les habitants de la Duchère, quartier sous tutelle de plusieurs dispositifs de la politique de la ville et enclavé dans le réseau de communication lyonnais.

Bibliographie :

BACQUE Marie-Hélène, FOL Sylvie (2007), « L'inégalité face à la mobilité : du constat à l'injonction », *Revue Suisse de Sociologie*, Vol.33 (1), pp. 89-104.

BAVOUX Pascal et Valérie PUGIN (2006), « Plus qu'un acteur du développement local, une association qui travaille au dépassement des frontières » dans Nathalie MENARD, Christophe PARIS et Jérôme STURLA (dir.), *Etre utile, quartiers défavorisés, jeunes en difficulté : les étudiants s'engagent*, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, pp. 96-104.

BRUNET Roger, Robert FERRAS et Hervé THERY (1993), *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*, Paris, Reclus - La Documentation française, 518 p.

DEPEAU Sandrine (2008), « Radioscopie des territoires de la mobilité des enfants en milieu urbain. Comparaison entre Paris intra-muros et banlieue parisienne », *Enfances, Familles, Générations*, n°8, <<http://www.erudit.org/revue/efg/2008/v/n8/018489ar.html>>, page consultée le 15 septembre 2009.

FOURNAND Anne (2003), « Images d'une cité. Cartes mentales et représentations spatiales des adolescents de Garges-lès-Gonesse », *Annales de géographie*, n° 633, Armand Colin, pp. 537-550.

GACHELIN Mélanie (2007), « Les jeunes et la mobilité », *EMPAN*, n°67, Editions Erès, pp. 60-64.

GUY Fleur (2010), « Accompagnement individualisé et rapport de l'enfant à l'espace urbain : l'AFEV dans le quartier de La Duchère à Lyon », Mémoire de Master 2, Université de Lyon (ENS de Lyon), 98 p.

KAUFMANN Vincent (2006), « Motilités, latence de mobilité et modes de vie urbains », dans Michel BONNET et Patrice AUBERTEL (dir.), *La ville aux limites de la mobilité*, Presses Universitaires de France, pp. 223-233.

LAPEYRONNIE Didier (2008), *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, R. Lafont, 624 p.

LEVY Jacques (2003), « Capital spatial », dans Jacques LEVY et Michel LUSSAULT (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, pp. 124-126.

LYNCH Kevin (1999), *L'image de la cité*, Dunod, 221 p.

MASSON Michèle (1995), *L'enfant et la montagne, savoirs géographiques et représentations spatiales sur la montagne*, Anthropos, 332 p.

PIAGET Jean (1937), *La construction du réel chez l'enfant*, 6^{ème} édition, Paris, Delachaux et Niestlé, 342 p.

RIPOLL Fabrice et Vincent VESCHAMBRE (2005), « Sur la dimension spatiale des inégalités : contribution aux débats sur la « mobilité et le capital spatial » », dans Samuel ARLAUD, Yves JEAN et Dominique ROYOUX (dir.), *Rural – urbain. Nouveaux liens, nouvelles frontières*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 467-483.

Trajectoires Reflex (2008), « Chapitre 3 : les étudiants s'enrichissent de la découverte d'autres milieux, d'autres situations », *L'évaluation de l'AFEV*, pp. 16-24.

VESCHAMBRE Vincent (2006), « Penser l'espace comme une dimension de la société. Pour une géographie sociale de plain-pied avec les sciences sociales », dans Raymonde SECHET et Vincent VESCHAMBRE (dir.), *Penser et faire la géographie sociale. Contributions à une épistémologie de la géographie sociale*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 211-227.

VIEILLARD-BARON Hervé (2010), “Les aspects sociaux de la mobilité”, *Les mobilités*, (coll.), SEDES, pp. 159-178.