

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC INSTITUT NATIONAL DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

CENTRE – URBANISATION CULTURE SOCIÉTÉ

UNE VILLE À RACONTER

Regard sur le quotidien de jeunes Montréalais.es

Par

Charles-Auguste BEAUVAIS

Bachelier ès arts, B.A.

Mémoire pour obtenir le grade de

Maître ès sciences, M.Sc.

Maîtrise en études urbaines

Programme offert conjointement par l'INRS et l'UQAM

Juillet 2020

© Charles-Auguste BEAUVAIS, 2020

Ce mémoire intitulé

UNE VILLE À RACONTER

Regard sur le quotidien de jeunes Montréalais.es

et présenté par

Charles-Auguste BEAUVAIS

a été évalué par un jury composé de

Marie-Soleil CLOUTIER, directrice de recherche, INRS-UCS

Stéphane GUIMONT-MARCEAU, examinatrice interne, INRS-UCS

Sandrine DEPEAU, examinatrice externe, Université Rennes 2

Résumé

La présente étude se veut une exploration du quotidien des jeunes Montréalais.es à travers leur propre regard sur la ville et leur quartier. Elle s'est interrogée sur la manière dont les enfants se représentent la ville dans leur quotidien. Par un processus de photo-élicitation autodirigée, neuf Montréalais.es âgés.es de 7 à 11 ans ont été amenés.es à raconter leur expérience quotidienne de la ville en 27 clichés, 27 représentations d'éléments aussi variés que les amis.es de la ruelle, les berges du Saint-Laurent ou encore les observations ornithologiques de quartier. Les entretiens menés avec les participants.es à partir de leurs propres photographies ont permis de faire émerger les lieux, les pratiques et les symboles du quotidien de ces jeunes, dressant une esquisse évocatrice de la manière dont ces jeunes vivent leur ville. Au-delà de ces représentations et du processus sous-jacent, cette étude a réussi à démontrer que par la mobilisation d'outils stimulant l'autonomie créatrice tels que la photo-élicitation, la participation des enfants à la recherche peut contribuer à l'essor de la communauté scientifique par de riches expériences et points de vue souvent peu sollicités. En leur donnant un espace de réflexion sur leur propre vie quotidienne et une voix pour l'exprimer, cette étude tend à rompre la division entre chercheur.euse et participant.e, dans un esprit d'étroite collaboration dans la construction des savoirs.

Mots-clés : enfants ; géographie urbaine ; vie quotidienne ; représentations ; photo-élicitation ; Montréal

Abstract

This study is an exploration of Montreal children everyday life through their own eye on the city and their neighbourhood. It interrogated the way how children represent the city in their daily life. Using auto driven photo-elicitation, nine young Montrealers between 7 and 11 years old were invited to share their everyday life experience of the city within 27 photographs, representing such things as alleyway friends, banks of St. Lawrence River or neighbourhood bird watching. Interviews that were conducted within the participants' photographs have let emerge places, practices and symbols of participants everyday life, drawing an imperfect but well evocative picture of how these children experience their city. Beyond these findings, this study has succeeded in proving that by using creative empowering tools like photo-elicitation, children participation to research can contribute to science development within rich experiences and points of view barely shared. By giving these children a space to think about their own experience and to express themselves, this study tries to break the wall between the researcher and the participant in a collaborative way of making science.

Keywords: children ; urban geography ; everyday life ; representations ; photo-elicitation ; Montreal

Avant-propos

Le germe de mes réflexions sur le quotidien des enfants à Montréal naît de la réminiscence de mes propres aventures urbaines ayant ponctué mon enfance, vivant alors en région reculée. J’entretiens toujours une fascination pour cette diversité et cette densité d’existences humaines peuplant la ville, pour la découverte de lieux empreints d’un passé riche d’histoire, d’un présent fourmillant de vie qui laisse en présager de futurs tout aussi étonnants. J’ai eu cette vive envie de comprendre ce qu’est de vivre et grandir en milieu urbain, ce qu’est d’apprivoiser la ville en tant qu’enfant. J’ai eu envie de me laisser raconter le quotidien urbain par de jeunes citadins.es, le banal, l’anodin, le familier comme l’extraordinaire ou le bizarre. Dans une société où tout se déroule à un rythme effréné et où nous ne prenons plus le temps de vivre et contempler nos milieux de vie, il m’a semblé pertinent de m’intéresser à la manière dont pouvait se vivre une ville au quotidien à travers la sensibilité, la curiosité, l’imaginaire et la candeur de jeunes de l’école primaire, et pas n’importe quelle ville. Ainsi me suis-je posé tout bêtement la question suivante : comment vit-on Montréal lorsqu’on est enfant ? Je souhaitais me concentrer plus particulièrement sur le quotidien des enfants fréquentant l’école primaire, donc il ne sera question ni des jeunes enfants ni des adolescents.es. Je souhaitais également donner une voix à ces jeunes. Il ne s’agissait pas de réaliser une recherche où les enfants allaient être étudiés.es avec ma lunette pseudo-objective afin d’en dresser un portrait qui, à cette échelle, n’aurait présenté aucun intérêt quant à sa représentativité ni quant à ses qualités sociologiques et géographiques. C’est pourquoi j’ai voulu que ces jeunes me parlent librement de leur ville, de leur quartier et des expériences qui s’y forment et qui participent à l’élaboration du narratif de leur quotidien montréalais.

Remerciements

Cette recherche n'aurait pas pu être réalisée sans la précieuse collaboration des neuf jeunes Montréalais.es qui ont eu suffisamment de curiosité et de générosité pour me partager un fragment de leur vie en photos et en paroles. Un énorme merci à mon amoureuse Anne-Marie pour son amour, sa présence et sa précieuse relecture de mon manuscrit. C'est elle qui, au quotidien, mais surtout dans mes nombreux moments de doute et de découragement, est toujours là pour moi, prête à m'écouter et trouvant les mots pour me reconforter, m'encourager et m'aider à me botter le cul quand la procrastination me rend visite. Un grand merci également à ma sœur Rébecca qui a toujours été de bons conseils et de propos rassurants. Merci à ma mère Nathalie et mon père Bob sans l'amour de qui je ne serais certainement pas cet être que je façonne de jour en jour. Merci à ma chienne Rosie qui m'apporte inconditionnellement amour et réconfort. Je tiens aussi à remercier ma directrice Marie-Soleil Cloutier d'avoir cru en ce projet avec enthousiasme et d'y avoir apporté ses précieux commentaires. Finalement, je remercie l'INRS et le Laboratoire piétons et espace urbain pour son soutien matériel ainsi que le CRSH pour le financement de ce projet.

Table des matières

Résumé	iii
Abstract	iv
Avant-propos	v
Remerciements	vi
Table des matières	vii
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Liste des abréviations et des sigles.....	xi
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique de recherche	3
1.1 Les enfants et la ville.....	3
1.1.1. L'enfant, cet objet d'étude : évolution de la conception de l'enfance.....	3
1.1.1.1. L'enfance : d'absence à état subordonné	3
1.1.1.2. Singularisation de l'enfance et sa revalorisation dans l'équation sociale	5
1.1.2. Les enfants, ces partenaires de recherche.....	9
1.1.2.1. Les enfants et l'étude de leur mobilité	10
1.1.2.2. Les enfants et l'étude de leur expérience urbaine	13
1.1.3 Les limites et lacunes des travaux de recherche en géographie des enfants	14
1.2 Question de recherche et objectifs	15
Chapitre 2 : Cadre conceptuel	16
2.1. Concepts clés de la recherche	16
2.1.1. La vie quotidienne des enfants, à l'échelle du quartier	16
2.1.2. La photographie comme outil au service de la recherche avec les enfants	19
Chapitre 3 : Stratégie méthodologique.....	24
3.1. Cadre opératoire	24
3.2. Collecte des données	25
3.2.1. Territoire d'étude et recrutement des participants.es	25
3.2.2. Outils de collecte	27
3.2.2.1. Photo-excursion (photo-walk).....	28
3.2.2.2. Photo-discussion (photo-talk)	28
3.2.2.3. Questionnaire sur les habitudes quotidiennes	29
3.2.3. Déroulement de la collecte	29
3.3. Analyse des données	30
3.4. Considérations éthiques	32
Chapitre 4 : Résultats	33
4.1. Portrait des participants.es	33
4.2. Le quotidien à travers les mobilités	33
4.3. L'analyse de l'expérience quotidienne.....	34
4.3.1. Les lieux du quotidien	34

4.3.1.1. La maison.....	35
4.3.1.2. La ruelle et la rue	36
4.3.1.3. L'école	39
4.3.1.4. Le parc.....	42
4.3.1.5. La poésie matérielle du quotidien	45
4.3.2. Les pratiques du quotidien.....	48
4.3.2.1. Les déplacements	48
4.3.2.2. Le jeu.....	54
4.3.2.3. Les loisirs	55
4.3.2.4. Les emplettes.....	58
4.3.3. Les symboles du quotidien	61
4.3.3.1. L'animal	61
4.3.3.2. L'arbre et la fleur	64
4.3.3.3. L'eau	66
4.3.3.4. L'amitié.....	68
4.3.3.5. La famille	69
4.3.3.6. L'art.....	71
Chapitre 5 : Discussion	75
5.1. Un quotidien de proximité	75
5.2. Lieux, pratiques, symboles : typologie du quotidien	76
5.3. De la photographie au récit	77
5.3.1. L'outil photographique, terreau fertile dans l'élaboration du récit	78
5.3.2. Le récit du quotidien, ouverture sur des réalités singulières	80
5.4. Limites de la recherche	81
5.4.1. Limites méthodologiques	81
5.4.2. Limites interprétatives	82
Conclusion.....	84
Bibliographie.....	85
Annexes.....	88
Annexe A : Instructions pour la photo-excursion	88
Annexe B : Guide de la photo-discussion	89
Annexe C : Questionnaire	90
Annexe D : Lettre d'invitation	91
Annexe E : Lettre d'information	93
Annexe F : Formulaire de consentement.....	95
Annexe G : Exemple de tableau d'analyse.....	96
Annexe H : Documents d'éthique de la recherche.....	97

Liste des tableaux

Tableau 1 : cadre opératoire 24
Tableau 2 : nœuds analytiques 31

Liste des figures

Figure 1 : La maison ou le point focal du quotidien	36
Figure 2 : La rue ou le repère identitaire	37
Figure 3 : La ruelle ou le quartier général des enfants	38
Figure 4 : La ruelle ou le fleurissement citoyen	39
Figure 5 : L'école ou lieu d'appartenance et de socialisation	40
Figure 6 : L'école ou le foyer des amitiés	40
Figure 7 : L'école secondaire ou projection d'un avenir rapproché	41
Figure 8 : Le parc ou l'attachement au lieu	43
Figure 9 : Le parc ou l'évasion parentale	44
Figure 10 : L'imaginaire des lieux ou l'art de se conter des peurs	46
Figure 11 : La poésie des lieux ou la contemplation saisonnière	46
Figure 12 : La poésie des lieux ou l'éblouissement architectural	48
Figure 13 : Les vélos en libre-service ou la démocratisation du transport actif.....	49
Figure 14 : Le vélo ou le souci de se déplacer proprement.....	50
Figure 15 : Le métro ou la mobilité contemplative	52
Figure 16 : L'automobile ou l'évasion du décor	53
Figure 17 : L'aire de jeu ou la programmation du ludique	55
Figure 18 : Le TAZ ou l'encadrement du défolement	56
Figure 19 : Le Canadien de Montréal ou la magie du hockey	57
Figure 22 : La rue commerçante ou la balade consumériste	61
Figure 23 : Le canard ou la réunion avec la nature	62
Figure 24 : Le carouge ou les ailes de la beauté.....	63
Figure 25 : L'arbre ou l'organe pulmonaire des villes.....	64
Figure 26 : Les tulipes ou l'éblouissement chromatique.....	65
Figure 27 : Le bord de l'eau ou le quotidien au gré du fleuve	67
Figure 28 : La fontaine ou la contemplation diffuse	68
Figure 29 : L'amitié ou la ruelle s'amuse	69
Figure 30 : L'art mural ou les murs qui nous parlent.....	72
Figure 31 : Le graffiti ou la ville haute en couleur.....	73
Figure 32 : Le béton urbain ou la grisaille du monde adulte.....	74

Liste des abréviations et des sigles

TSA : transport scolaire actif

Introduction

Traiter à la fois de la ville et de l'enfance peut sembler tout à fait antinomique, considérant que la ville n'est pas à proprement parler le lieu par excellence de l'épanouissement de l'enfant aux différents stades de son développement. N'empêche que la densité urbaine, source d'une infinie richesse culturelle et sociale, ne saurait être que propice à l'émancipation de n'importe quel individu pourvu un tant soit peu de curiosité et d'opportunités matérielles. Aussi culturellement effervescente que truffée de mille et un dangers, la ville a surtout perdu ce qui pouvait lui rester d'humanité à travers la cosmétisation et la régularisation fonctionnaliste de la ville, opérées par le mouvement moderniste tout au long du vingtième siècle, et tendant à se perpétuer encore aujourd'hui, en ce premier quart du vingt et unième siècle. Il est ainsi difficile de concevoir que la ville puisse offrir un environnement adéquat aux différentes étapes de l'enfance alors que son développement est principalement, si ce n'est pas exclusivement, motivé par le fruit du capital. Il demeure que, dans une perspective critique tant à l'égard de ce modèle urbain que de la lunette prescriptive et paternaliste rivée sur l'enfance jusqu'alors, la recherche scientifique, essentiellement en sciences sociales, se penche de plus en plus sur la relation que peuvent entretenir les enfants à différents âges avec la ville et l'environnement urbain de manière plus générale.

Depuis 2016, la Ville de Montréal a mis en place une politique de l'enfant afin de « renforcer son action et son soutien dans toutes les sphères où elle peut, directement ou indirectement, contribuer à l'épanouissement des enfants » (Ville de Montréal 2016). À cet effet, la Ville de Montréal prévoit intervenir sur les enjeux de sécurité et d'accessibilité des aménagements urbains, de sécurité alimentaire, de persévérance et de réussite scolaire, d'accès à la culture, aux sports et aux loisirs ainsi que sur les enjeux entourant la famille et les communautés de vie (Ville de Montréal 2016). Dans un souci d'inclusion et d'écoute des besoins des enfants se trouvant à différents moments de leur développement personnel, comment la Ville de Montréal peut-elle s'y prendre ? Quelle expérience de la ville ont ces jeunes Montréalais.es dans leur quotidien ? Comment vit-on la ville lorsqu'on est un.e enfant de 7 ans comparativement à un.e enfant de 11 ans ou à un.e adolescent.e de 15 ans?

Le point de vue des enfants à différents stades de leur vie est essentiel afin de répondre à ces questions. Le présent projet de recherche prend sa source dans ce contexte et se propose de comprendre un peu mieux l'expérience quotidienne des jeunes citoyens.es âgés.es de 7 à 11 ans, et ce, à partir de leur propre point de vue.

Le premier chapitre est consacré à l'évolution de la conception de l'enfance, voire des enfances, dans les sciences sociales et au développement des processus de participation des enfants à différents âges dans le cadre de la recherche, plus particulièrement en géographie. Le second chapitre explore les principaux concepts mobilisés par ce projet de recherche, soit la vie quotidienne et la photographie comme outil méthodologique. Ce qui nous mène au troisième chapitre consacré aux stratégies et outils méthodologiques déployés dans la réalisation de ce projet. Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus et le cinquième discute des apports et limites de ceux-ci.

Chapitre 1 : Problématique de recherche

1.1 Les enfants et la ville

Le présent chapitre aborde le cheminement réflexif sur la conception de l'enfance et de son rapport à la ville au sein des sciences sociales pour ensuite s'attarder aux récentes contributions dans le domaine de la recherche en géographie urbaine (et périurbaine) auprès des enfants et plus particulièrement, la recherche faite en collaboration étroite avec des enfants de différents âges et par conséquent, se situant à différents stades de leur développement.

1.1.1. L'enfant, cet objet d'étude : évolution de la conception de l'enfance

1.1.1.1. *L'enfance : d'absence à état subordonné*

L'enfance est une période de vie non linéaire composée de nombreux stades de développement s'enchevêtrant de manière singulière selon les personnes et les contextes. Elle a été étudiée sous de nombreuses lunettes au cours des deux derniers siècles. Selon Philippe Ariès, le concept même d'enfance fait son apparition au sein de la vie sociale avec la modernité, soit au 17^e siècle. Ariès soumet l'hypothèse selon laquelle la société médiévale ne connaît aucune représentation de l'enfant ni aucune conscience de la particularité de l'enfance et que ce n'est qu'avec l'essor de la modernité, par le développement de la scolarisation et les transformations familiales en matière d'éducation et d'expression affective que se forge l'identité de l'enfant (Ariès 1960). Cette hypothèse a évidemment fait l'objet de certaines critiques défendant que le sentiment d'enfance fût bel et bien présent au Moyen Âge (Becchi et Julia 1996), simplement, il ne se présentait pas sous les mêmes couleurs. Au-delà de ces querelles sur la manifestation historique du sentiment d'enfance au sein de la vie sociale en Occident, il demeure que, invisibilisée ou non, l'enfance s'est vue soumise au dictat du monde adulte, au paternalisme des institutions et de la famille. Ce contrôle s'est exercé, et s'exerce encore aujourd'hui, par l'entremise du processus de socialisation régi par l'autorité familiale et par l'autorité scolaire. Et c'est

à travers ce paradigme de la socialisation que les sciences humaines et sociales du siècle dernier ont étudié l'enfance et sa mise en relation avec la société. Jusqu'à la seconde moitié du vingtième siècle, il a été davantage question de définir les normes entourant le grandir en société plutôt que de tenter de comprendre ceux.elles qui grandissent en société, bien que certains.es chercheurs.euses en sociologie, en psychologie ou en anthropologie s'y soient penchés.es. Comme pour bon nombre de réalités, la recherche s'est avant tout intéressée à la figure idéalisée de l'enfance et non pas aux enfants. C'est bien le problème de faire de l'enfance un concept prescriptif à partir duquel sont sculptées les existences réelles afin qu'elles correspondent à la définition qu'a pu en établir l'autorité intellectuelle et plus largement l'imaginaire collectif (Becchi et Julia 1996). Dans l'introduction à son ouvrage *Un monde autre, l'enfance*, Marie-José Chombart de Lauwe nous parle de la représentation de l'enfance et de la manière dont elle s'articule socialement :

La manière de percevoir et de penser l'enfant influe sur ses conditions de vie, sur son statut et sur les comportements des adultes à son égard. Dans une société donnée, les idées et les images relatives à l'enfant, si variées soient-elles, s'organisent en représentations collectives, qui forment un système à niveaux multiples. Un langage « sur » l'enfant se crée, ainsi qu'un langage « pour » l'enfant, puisque des images idéales et des modèles lui sont proposés. (Chombart de Lauwe 1971, 11)

Dans un tel paradigme où l'enfance est subordonnée à la vision que s'en fait l'adulte, l'enfant est une variable sociale avec laquelle doivent composer les pouvoirs institutionnels. Par conséquent, seule une minorité de travaux scientifiques s'est intéressée et s'intéresse toujours à ce que veut réellement dire grandir en société, dans la perspective des enfants. En dehors du cadre conceptuel, les réalités vécues par les enfants du monde entier sont toutes bien différentes. Pour beaucoup d'enfants, le quotidien n'a rien à voir avec ce concept idéal de l'enfance, nombreux.euses étant victimes d'exploitation, de sévices, d'enlèvements, de trafic humain (Becchi et Julia 1996). Parler de l'enfance, comme pour toute période de la vie humaine, c'est avant tout parler de quelque chose de tout à fait complexe, difficilement saisissable et surtout aucunement universalisable,

« mais, plus peut-être que tout autre objet des sciences sociales, l'enfant échappe, il est tout à construire et nous avons d'abord à nous défaire des images préfabriquées que nous véhiculons » (Becchi et Julia 1996, 11).

1.1.1.2. *Singularisation de l'enfance et sa revalorisation dans l'équation sociale*

Bien que les premiers travaux sur l'enfance en sciences humaines et sociales remontent au 19^e siècle et que s'en est suivi près d'un siècle d'orthodoxie conceptuelle durant lequel les enfants ont été catégorisés.es en tant qu'êtres subordonnés dont l'individualité est en devenir (Prout 2005), ce n'est que dans les années 1960 et 1970 que se sont esquissées les premières réflexions structurelles sur les enfants, principalement initiées sur le plan urbain par Jane Jacobs. Avec son célèbre ouvrage *Life and Death of Great American Cities* paru en 1961, Jacobs réalise un travail de fond sur ce qui se vit réellement à cette époque dans les grandes villes des États-Unis. Largement controversé, cet ouvrage ne prétend toutefois pas à quelque scientificité que ce soit, tendant davantage vers une exploration journalistique critique de la vie quotidienne urbaine à partir d'entretiens réalisés avec des citoyens.es. À travers cet effort de dresser un portrait exhaustif de la vie urbaine américaine, Jacobs prit soin de se détacher de l'approche prescriptive propre au discours académique et urbanistique afin de se pencher réellement sur la vie que mènent les enfants dans ces villes, tâchant ainsi de revaloriser la place de l'enfant dans l'écosystème complexe et dynamique qu'est la ville. Pour Jacobs, les enfants participent tout autant que les adultes à la vitalité urbaine. Il convient donc que leur soit concédée la liberté qui leur revient, affranchis.es des cellules de bonheur du fonctionnalisme avide de contrôle, sans qu'ils.elles soient pour autant laissés.es entièrement à eux.elles-mêmes (Jacobs 1961). Ainsi souligne-t-elle l'importance de la solidarité des communautés de quartier offrant à la fois un climat chaleureux, paisible et sécuritaire (Jacobs 1961). Au fil de ses recherches, l'autrice constate que « dans une ville en effet, les enfants ont besoin de toute une série d'endroits pour jouer et pour apprendre » (Jacobs 1961, 88). C'est pourquoi des espaces comme la rue, le trottoir, la ruelle ne devraient pas être interdits au jeu. En effet, outre le potentiel matériel et social qu'ils représentent, ils ont l'avantage d'être surveillés en permanence par les passants.es. Jacobs argumente ainsi son point :

Les trottoirs d'une cité, surtout s'ils sont très animés, permettent aux enfants de se livrer à leurs jeux sur un mode tout à fait informel. Et lorsqu'on transporte cette activité sur des terrains de jeux et des jardins publics, non seulement on n'en assure pas la sécurité, mais on gaspille de l'argent en personnel et en matériel ainsi que de l'espace, au lieu de consacrer ces moyens à construire encore plus de patinoires, de piscines, de bassins de canotage et de terrains de sports [...] Les urbanistes ne semblent pas se rendre compte du grand nombre d'adultes qu'il faut pour surveiller des enfants de façon incidente, et participer ainsi à leur éducation. Ils ne semblent pas non plus comprendre que des endroits aménagés spécialement pour les enfants ne jouent pas de rôle dans l'éducation de ceux-ci : ces endroits peuvent constituer d'utiles accessoires, mais seuls des gens peuvent élever les enfants pour les insérer dans la société civilisée. (Jacobs 1961, 89-90)

Au cours des années 1970, les enjeux concernant les relations entre l'enfant et la ville ont été de plus en plus discutés au sein des sciences sociales, faisant leur entrée dans les milieux universitaires. En 1976, l'Université de Toronto a même mis sur pied une chaire de recherche sur ces relations, intitulée *The Child in the City*. Dirigée par William Michelson, cette chaire s'est intéressée aux défis que présentent les constantes et croissantes transformations urbaines pour les jeunes populations qui y grandissent. En réalité complexes et fort nombreuses, les principales transformations qui ont été étudiées par la chaire de recherche sont celles liées à l'environnement bâti, à la socialisation des enfants, à la diversité des populations urbaines et à leur enclavement géographique, aux responsabilités et interdits légaux selon l'âge ainsi que celles liées aux réseaux des organisations prestataires de services (Michelson 1979). L'objectif de ce programme a avant tout été de dégager et d'analyser les diverses problématiques qui émergent des transformations qui s'opèrent dans les sociétés urbaines et d'en informer les instances publiques et la population dans son ensemble. Il s'agit aussi de développer des stratégies

permettant d'améliorer les politiques publiques à la lumière de ces transformations (Michelson 1979).

Considérés.es comme des individus à part entière, distincts des adultes et par conséquent, auxquels.les doivent s'adapter les politiques publiques des villes, cette vision adoptée ici par le programme de recherche *The Child in the City* marque une avancée dans le processus de reconnaissance de l'enfant comme être ayant des droits et une légitimité sociale dans les villes. Or, au crépuscule du 20^e siècle, ces travaux abordent essentiellement des enjeux définis par les adultes pour les enfants et non pas par les enfants pour les enfants, n'offrant qu'une faible voix sinon muette aux principaux.les intéressés.es. Que pensent donc les enfants de l'environnement dans lequel ils.elles vivent ? Que revendiquent ces enfants ? Quels sont les enjeux par lesquels ils.elles se sentent concernés.es ?

Il a donc semblé nécessaire d'interroger tout d'abord ce que c'est que d'être un.e enfant en ville, ce que c'est que de vivre en tant qu'enfant l'expérience de la ville. Ainsi, Chris Jenks formule-t-il ce problème dans son ouvrage sur l'enfance intitulé *Childhood* : « Simply stated, the child is familiar to us and yet strange; he or she inhabits our world and yet seems to answer to another; he or she is essentially of ourselves and yet appears to display a systematically different order of being » (Jenks [1996] 2005, 3). Qu'est-ce donc que d'être un.e enfant au quotidien ? Tenter de répondre à cette interrogation nécessite d'emblée une déconstruction et une reconstruction du paradigme dans lequel est ancré le concept d'enfance. Ainsi Colin Ward nous invite-t-il à nous remémorer les mots de Margaret Mead en introduction de son ouvrage de *The Child in the City* : « It's a good thing to think about the child as long as you remember that the child doesn't exist. Only children exist. Every time we lump them together we lose something » (Mead 1975, citée dans Ward, 1977, vi). Réfléchir sur l'enfance est avant tout réfléchir sur l'expérience vécue propre à chaque enfant.

C'est ainsi que dans les années 1980 s'amorce un mouvement dit des nouvelles études sur l'enfance d'où émergent d'abondantes réflexions critiques sur le concept sociologique d'enfance et les théories du développement de l'enfant (Prout 2005). Ce

tournant épistémologique a œuvré à extraire ces études du paradigme naturaliste de l'enfance pour les faire séjourner dans le non moins nouveau paradigme constructiviste (Prout 2005). Pour Prout (2005), cette démarche, bien que critique, demeure toutefois fort limitée dans sa portée compréhensive du phénomène. Selon lui, une compréhension fine et exhaustive du phénomène de l'enfance nécessite un dépassement du dualisme entre l'essentialisme et le constructivisme. L'enfance, en tant que période de vie, de développement, implique une variété de vécus distincts campés dans des contextes culturels, sociaux, politiques et économiques souvent fort différents. Par conséquent, elle ne peut pas être expliquée par le truchement d'une simple théorie, qu'elle soit naturaliste (essentialiste) ou constructiviste. Étudier l'enfance, c'est avant tout étudier des groupes de jeunes individus, issus de contextes multiples et variés, qui ne sont non pas cristallisés dans le temps, mais en constante hybridation (Prout 2005). Et faire de la recherche en sciences humaines et sociales, c'est avant tout être disposé.e en tant que chercheur.se à se laisser continuellement surprendre par ses sujets d'étude.

Dans son ouvrage *The Future of Childhood*, Prout pose un regard critique sur les différentes conceptions de l'enfance établies par tout l'arbre scientifique depuis le 19^e siècle en rejetant la mécanique dualiste s'opérant dans celles-ci. Il argumente que cette mécanique dualiste vient limiter grandement les possibilités d'une compréhension dynamique des réalités, car bien entendu, il y a de multiples manifestations de l'enfance. Ces manifestations émergent dans des contextes singuliers, caractérisés par une hybridation constamment renouvelée de leurs attributs singuliers, soit la manière dont l'enfance se dévoile aux chercheurs.ses (Prout 2005). Le cœur de sa thèse réside dans ce caractère hybride. Pour Prout, la recherche sur l'enfance se doit d'être plurielle. Elle doit s'inscrire au cœur d'une démarche hybridant les différentes disciplines des sciences humaines, sociales et naturelles. L'enfance ne se réduit pas simplement à ses composantes biologiques ou sociales et par conséquent, ne peut se comprendre sous un seul angle. Le vécu de l'enfance, baignant toujours et déjà dans un fleuve contextuel qui n'est jamais véritablement le même — accueillant continuellement de légères altérations en son lit — ne peut s'étudier de manière satisfaisante que par le travail coopératif entre plusieurs

disciplines afin que puisse s'en dégager un portrait certes imparfait, mais qui soit en mesure de refléter les différentes manières dont il s'articule dans nos sociétés.

1.1.2. Les enfants, ces partenaires de recherche

Dans leur article *Spatiality and the New Social Studies of Childhood*, Sarah L. Holloway et Gill Valentine avancent que la manière dont s'effectue la recherche sur les enfants est d'emblée déterminée par le discours sur les enfants, par la représentation qui en est véhiculée. Elles suggèrent d'appréhender les enfants non pas comme de simples sujets objectivés, mais comme des acteurs et actrices de leur milieu, performant à travers des pratiques quotidiennes sur lesquelles la recherche devrait davantage se pencher afin d'accroître sa compréhension de leurs réalités spatiales (Holloway et Valentine 2000). Comprendre les enfants, c'est tout d'abord les comprendre comme étant des individualités interagissant dans un contexte et sur ce contexte, dans une relation de co-dépendance et de co-construction du réel, de leur réel. Cette vision passéiste d'êtres qui sont entièrement subordonnés ne colle plus aux réalités que souhaite soulever la recherche comme l'envisagent Holloway, Valentine et bien d'autres chercheurs.euses en sciences sociales. C'est en travaillant avec les enfants, en sollicitant leur point de vue, leur réflexion, leur implication, leur créativité — comme il saurait être avec tout groupe de personnes socialement marginalisées — que peuvent être atteintes les conditions de possibilité d'une connaissance concrète en ce qui a trait aux enjeux touchant ces jeunes citoyens.nes.

Dans *Growing Up in Cities* (1977), Kevin Lynch présente un projet de recherche financé par l'UNESCO que son équipe et lui ont mené dans six villes du globe sur la manière dont les enfants vivent et grandissent en milieu urbain et l'impact de l'environnement bâti — qui tendait à se transformer de plus en plus au cours de cette portion du vingtième siècle — sur la qualité de vie de ces enfants (Lynch 1977). L'appareillage méthodologique n'ayant pas été standardisé d'un terrain d'étude à l'autre, soumis à des contextes fort différents en des temps distincts, Lynch prend soin d'indiquer que ce projet de recherche est loin d'être parfait, mais qu'il a néanmoins été réalisé avec l'objectif d'éveiller les consciences chez les décideurs.euses et les professionnels.les en

aménagement en ce qui a trait aux enjeux sociaux et spatiaux auxquels faisaient face, et le font peut-être toujours, les enfants de ces villes (Lynch 1977). L'aspect tout à fait novateur de ce projet est d'avoir approché les enfants, de les avoir interviewés.es, de leur avoir demandé de représenter graphiquement leur ville et surtout de les avoir écoutés.es raconter leur expérience de la ville et leur réflexion critique à l'égard de celle-ci. À travers ces entretiens, Lynch a dégagé l'importance qu'accordent ces jeunes à l'égard des espaces leur permettant d'une part de s'évader d'un monde sous l'emprise des adultes, et d'autre part, de contribuer activement aux projets de leur communauté (Lynch 1977). Ainsi, l'engagement communautaire et le sentiment d'appartenance à une communauté sont des vecteurs importants de valorisation et de bien-être chez ces participants.es. Selon Lynch, la ville doit se prévaloir d'une mission éducative afin d'être un milieu stimulant et favorisant l'exploration, la découverte, l'apprentissage, le développement de l'être en société. Ainsi, il devient essentiel de comprendre quels types d'aménagement peuvent favoriser ces éléments et lesquels ne le peuvent pas (Lynch 1977). C'est ce sur quoi Lynch invite les décideurs.euses à réfléchir, et surtout d'y réfléchir en sollicitant la voix des jeunes. Depuis la fin des années 1970, beaucoup d'initiatives de recherche sont allées en ce sens, travaillant de pair avec les jeunes couches de la population urbaine et périurbaine, en écoutant ce qu'ils.elles avaient à dire sur leur manière de vivre en ville et sur l'impact de leur environnement sur leur quotidien.

1.1.2.1. Les enfants et l'étude de leur mobilité

Par l'intervention des enfants dans le processus de construction des données, la recherche valorise scientifiquement le rôle de ces jeunes citoyens.nes au sein de la communauté urbaine contemporaine. Cela passe notamment par le témoignage de leur expérience vécue, de leurs perceptions de l'environnement dans lequel ils.elles vivent, se meuvent et interagissent au quotidien. L'implication des enfants au sein de la recherche s'est actualisée par le biais de nombreuses études, qualitatives comme quantitatives, sur les questions de perception du milieu de vie. Bon nombre d'entre elles se sont surtout penchées sur les interactions entre les enfants et l'environnement urbain (Timperio et coll. 2004 ; Mitchell, Kearns et Collins 2007 ; Baslington 2009 ; Napier 2011 ; Fusco et coll. 2012 ;

Christiansen 2014 ; Banerjee, Uhm et Bahl 2014). Sur la question de la perception de l'environnement bâti en zone scolaire, il semblerait que les enfants qui perçoivent cet environnement comme étant sécuritaire ont une plus forte tendance à privilégier le transport actif, considérant que les distances à parcourir jouent grandement sur le mode de transport employé (Christiansen 2014). Dans certains cas, comme celui de quartiers à Los Angeles, la sécurité perçue dans ces environnements relève davantage des phénomènes liés à la criminalité que du bâti (Banerjee, Uhm et Bahl 2014). Comme le révèlent les questionnaires remplis dans le cadre de cette étude, les enfants de ces quartiers se préoccupent davantage de la présence de gangs de rue, du narcotrafic et du crime organisé que des aménagements piétonniers (Banerjee, Uhm et Bahl 2014). Dans un tel contexte où les dangers résultent des activités criminelles, les lieux hautement fréquentés tels que les artères commerciales et les centres commerciaux deviennent alors pour ces enfants un gage de sécurité, bénéficiant d'une surveillance formelle et informelle leur permettant de se déplacer l'esprit tranquille (Banerjee, Uhm et Bahl 2014).

Dans un tout autre contexte, celui de la région écossaise de Fife, la très grande majorité des enfants d'âge scolaire se rendent à l'école à pied sans accompagnement parental (Ross 2007). Le haut niveau d'indépendance des enfants de cette région en matière de mobilité est lié à de nombreux facteurs. Au sein de ces facteurs, on retrouve la volonté des parents à ce que leur enfant s'autonomise, l'encadrement de la communauté et l'intérêt que les enfants éprouvent pour le transport scolaire actif. Ces enfants sont également conscients des bénéfices d'une telle pratique, surtout en ce qui a trait au développement d'une sensibilité sociale et environnementale à travers leurs interactions quotidiennes. Les photographies réalisées par ces enfants dans le cadre de cette recherche révèlent que ces marches quotidiennes en tant qu'expérience de géographie sensorielle et d'engagement des enfants dans leur environnement donnent un sens aux espaces vécus et inscrivent les relations sociales qu'elles suscitent à travers un réseau communautaire fort (Ross 2007).

Ainsi, les perceptions des parents ont très souvent un impact sur les pratiques des enfants et par conséquent sur leurs propres perceptions du milieu dans lequel ils.elles vivent et se déplacent. À ce sujet, Timperio et coll. (2004) soulèvent une question aux

conséquences paradoxales. Les pratiques motorisées sont entre autres motivées par les craintes éprouvées par des parents à l'égard des pratiques de transport actif chez leurs enfants, ce qui a une influence directe sur ces mêmes pratiques. Selon les réponses des parents au questionnaire avec lequel a travaillé cette étude, une perception négative de l'environnement dans lequel leurs enfants se meuvent semble entraîner une augmentation des navettes motorisées sur le chemin de l'école et donc, des risques quant à la sécurité des enfants pratiquant le transport scolaire actif (TSA). La perception d'un risque trop élevé de la pratique du transport actif accroît le risque réel en faisant accroître le trafic automobile. De plus, l'adoption de tels comportements reflétant cette perception ne peut que nuire à la socialisation de la vie civique des jeunes, les privant du contact direct avec leur environnement et de l'apprentissage qui en découle quant aux façons d'interagir à travers celui-ci (Timperio et coll. 2004). D'un autre côté, l'absence de circulation, donc de présence humaine sur la trajectoire de l'enfant, peut être un frein chez certains parents, préférant que l'enfant emprunte une route plus achalandée. C'est ce que Depeau dénote dans une étude sur les mobilités quotidiennes des enfants en milieu urbain. Selon la chercheuse, « les parents ont tendance à apprendre aux enfants à mieux gérer l'isolement et à assurer le trajet d'un point de vue social, jusqu'à paradoxalement conseiller des voies à trafic » (Depeau 2008, par. 55).

Chose certaine, les parents ne sont certainement pas les seuls.es à se préoccuper de l'environnement quotidien de leur famille, ni les seuls.es à avoir des choses à dire sur la question. Même si les enjeux qui les préoccupent diffèrent de ceux qui tracassent leurs parents, les jeunes possèdent néanmoins une forte sensibilité à l'égard de leur environnement et des interactions s'y déroulant (Timperio et coll. 2004). Leur perception du milieu de vie dans lequel ils.elles vivent est une donnée cruciale dans toute entreprise de transformation des pratiques et des politiques, et doit donc être prise en considération par les urbanistes et les autorités décisionnelles. Selon les résultats du *photovoice* réalisé par Fusco et coll. (2012), les enfants usant du TSA semblent avoir une conscience beaucoup plus aiguisée de leur environnement social et naturel que les enfants voyageant de manière passive. Cela s'expliquerait par le fait qu'ils.elles ont une expérience quotidienne beaucoup plus riche de leur environnement. Et le TSA a la cote auprès des

enfants. Dans une étude néo-zélandaise sur les habitudes quotidiennes en matière de transport scolaire, il a été observé que près de la moitié des enfants ayant des habitudes de transport scolaire passif souhaitent transformer leurs habitudes pour un mode actif leur permettant d'explorer plus allégrement leur environnement et surtout d'acquérir une plus grande autonomie sur le plan de la mobilité. Mais en réalité, ce choix ne leur revient pas intégralement, se voyant souvent contraints.es par leurs parents qui éprouvent des craintes quant aux dangers que peut présenter cet environnement, compromettant la sécurité de leurs enfants (Mitchell, Kearns et Collins 2007). Or, ce qui ressort des activités d'écriture et des discussions de groupe mises en place par Mitchell, Kearns et Collins dans leur étude (2007), c'est que ces craintes ne semblent pas être forcément partagées par les enfants usagers et usagères du TSA, percevant généralement d'un bon œil l'environnement dans lequel ils.elles se déplacent tout en demeurant vigilants.es, ayant connaissance des risques qu'il peut présenter. Ce constat met en lumière l'idée selon laquelle le TSA aurait tendance à favoriser une meilleure conscience ainsi qu'une perception plus fine de l'environnement que l'on parcourt et par conséquent, le développement d'une relation de confiance avec ce dernier (Mitchell, Kearns et Collins 2007). Néanmoins, la culture de l'automobile et son fort pouvoir de socialisation a été observée comme pouvant exercer une grande influence sur les perceptions et les conceptions des enfants en matière de mobilité (Baslington 2009). Il est par conséquent nécessaire de contrebalancer ce régime motorisé, d'offrir l'opportunité aux jeunes de diversifier leurs modes de déplacement et de promouvoir les modes de transport actif, car le futur de ces jeunes générations ne peut se permettre d'être basé sur le primat de l'automobile, compromettant leur qualité de vie (Baslington 2009).

1.1.2.2. Les enfants et l'étude de leur expérience urbaine

Il y a également quelques études qui se sont penchées non pas sur les interactions entre les enfants et leur environnement, mais plus largement sur leur vécu, leur expérience de la ville (Veitch, Salmon et Ball 2007 ; Romero 2015 ; Soreanu et Hurducas 2015 ; Alarasi, Martinez et Amer 2016 ; Bourke 2017). Une de ces études se concentre plus particulièrement sur le potentiel ludique de ces espaces et l'expérience que peuvent en faire les enfants. Elle dégage que l'existence d'occasions de jeu dans les espaces de vie est fort

importante pour la majorité des enfants interrogés.es, peu importe que l'aménagement ait été pensé ou non en fonction de ces occasions. Ils.elles sont toutefois conscients.es du fait que la plupart du temps ces occasions sont absentes sinon fort limitées (Veitch, Salmon et Ball 2007). La conception et l'aménagement des espaces publics urbains par les départements d'urbanisme ne semblent prendre en considération que très peu le domaine expérientiel des enfants, demandant ainsi un réel travail de réflexion et d'intégration des réalités enfantines dans la pratique urbanistique (Veitch, Salmon et Ball 2007). L'enjeu principal de la recherche de Veitch, Salmon et Ball (2007) est le potentiel des lieux en matière d'activité physique alors que Romero (2015) aborde le potentiel des lieux à travers une dimension émotionnelle, soit l'amusement. Cette étude, s'inscrivant elle aussi dans un contexte de TSA, a permis d'identifier et de comprendre les divers éléments du trajet scolaire permettant aux enfants de s'amuser et de vivre une expérience agréable de l'environnement dans lequel ils.elles se déplacent quotidiennement. Les éléments les plus fréquemment évoqués ont été les éléments de la nature, ces interactions offrant des opportunités de jeu et de curiosité expérimentale. Ce sont ces opportunités qui semblent rendre la marche à l'école plus agréable (Romero 2015). La chercheuse en arrive donc à la conclusion que les enfants sont les créateurs.trices de leur propre expérience du trajet scolaire, et qu'ils.elles possèdent une excellente connaissance de cette expérience sur laquelle il est nécessaire de se pencher lorsqu'il est question de politiques d'aménagement et de développement urbain (Romero 2015).

1.1.3 Les limites et lacunes des travaux de recherche en géographie des enfants

Tel que brièvement démontré ici, les dernières décennies ont vu éclore certaines études en géographie des enfants dans lesquelles on s'est interrogé sur l'expérience spatiale et sociale des enfants. Un des outils qui s'est révélé fort utile dans la réalisation de ces études a été la photo-élicitation. Ainsi la photographie a-t-elle permis de questionner la manière dont les enfants se rendaient à l'école et percevaient leur trajet (Ross 2007 ; Baslington 2009 ; Banerjee, Uhm et Bahl 2014 ; Romero 2015), la manière dont ils.elles percevaient et s'appropriaient les espaces publics, ce qui les anime et les dérange (Veicht 2007 ; Soreanu et Hurducas 2015 ; Alarasi, Martinez et Amer 2016). Ces études en

géographie se sont penchées sur l'expérience des enfants, explorant davantage le rapport au bâti et à la sécurité routière dans les contextes spécifiques du jeu ou de la marche à l'école. Certains.es chercheurs.euses dont Zeiher (2003), Rasmussen et Smidt (2003) et Bourke (2017) ont quant à eux.elles exploré la dimension complexe de la quotidienneté, mais pas toujours dans le cadre urbain. De plus, la majorité de ces études ont été réalisées dans des villes d'Europe, d'Océanie et des États-Unis, alors que presque rien n'a été dit sur la manière dont vivent les enfants dans nos villes ici, au Canada et plus spécifiquement à Montréal. En outre, les éléments du quotidien urbain auxquels ces enfants accordent de l'importance ne semblent pas avoir été abordés, alors que ces éléments sont fondamentaux à leur bien-être et à leur épanouissement en tant que citoyens.es.

1.2 Question de recherche et objectifs

Devant les possibilités qu'offre la recherche en géographie en ce qui a trait aux diverses dimensions de l'expérience quotidienne des enfants en milieu urbain, ce projet de recherche souhaite contribuer à la co-construction des savoirs urbains, en tentant de répondre à la question suivante : *comment l'expérience de la vie quotidienne des jeunes Montréalais.es se comprend-elle à travers les représentations photographiques de leur ville/quartier ?*

La présente question implique deux principaux objectifs. Il s'agira, dans un premier temps, de saisir la manière dont cette expérience quotidienne se reflète dans les photographies prises par les jeunes, ainsi que dans le discours qui les accompagne. Autrement formulé, le premier objectif est de *stimuler le récit de l'expérience quotidienne de la ville par la photographie*. Le second objectif est quant à lui de *comprendre comment ces jeunes vivent leur ville/quartier, pratiquent et investissent l'espace urbain*. La réalisation de ces objectifs vise à convier les décideurs.euses et les urbanistes à réfléchir au rôle social et politique que peuvent jouer les jeunes dans la santé et l'épanouissement de l'organe urbain, en venant légitimer leur voix. C'est donc à cela que les prochains chapitres tâcheront de répondre en explorant et décortiquant les abondantes représentations du quotidien montréalais qu'ont su me partager les participants.es.

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

2.1. Concepts clés de la recherche

Afin d'atteindre les objectifs de cette recherche, deux principaux concepts ont été mobilisés et opérationnalisés. Ils seront tous deux présentés et explicités dans le présent chapitre. Il sera ainsi question dans un premier temps du concept de *vie quotidienne* chez les enfants, traité essentiellement à l'échelle spatiale du quartier, la plus pertinente dans le cas des enfants. Dans un second temps, la *photographie* sera abordée comme outil au service de la recherche avec les enfants. L'élaboration praxique de ces concepts se réfère à des travaux de recherche réalisés essentiellement au sein de communautés humaines vivant selon un mode de vie occidental et ne prétend donc pas embrasser l'ensemble des réalités humaines.

2.1.1. La vie quotidienne des enfants, à l'échelle du quartier

Pourquoi s'intéresser à la vie quotidienne ? Tout d'abord parce qu'elle permet une compréhension à tout le moins précise, sinon cohérente du réel comme tend à l'exprimer Henri Lefebvre dans sa *Critique de la vie quotidienne* :

La conscience plus aiguë de la vie quotidienne substitue aux mythes de la « pensée », de la « sincérité » — et du « mensonge » voulu et avéré — l'idée plus complexe et plus riche de la *pensée-action*. Si les mots et les gestes sont des efficiences, il ne faut pas les rattacher à de pures « consciences intérieures », mais à des consciences en mouvement, agissantes, visant tel effet. L'effet s'obtient spontanément ou avec réflexion, mais toujours par une saisie rapide de la situation et des êtres sur lesquels il s'agit d'agir. L'effet comporte toujours une part de jeu et d'art, de persuasion, de séduction, de mouvement oratoire, d'intimidation, de comédie. Il n'y a pas d'un côté « la sincérité », caractère tout fait des gens sincères, et de l'autre

« le mensonge » agencé et machiné par « les menteurs ». Dans la vie quotidienne comme sur les tréteaux les plus visibles, les êtres humains se comportent presque toujours en *mystificateurs*, qui grossissent leur importance et parviennent précisément ainsi à « jouer un rôle ». Le jeu est parfois grossier, parfois d'une extrême finesse ; et d'ailleurs ce jeu engage, compromet ; il est sérieux. Les rôles doivent être tenus jusqu'au bout ; ce ne sont pas de purs rôles, que l'acteur peut abandonner lorsqu'il est fatigué ou lorsqu'il sent qu'il joue mal. Le rôle prolonge la réalité, et il est aussi réel ; le jeu explore le possible ; la comédie n'exclut pas abstraitement la sincérité ; bien plus, elle la suppose, tout en lui ajoutant quelque chose — quelque chose de réel : la conscience d'une situation, d'une action, d'un effet à obtenir (Lefebvre 1958, 148-149).

Au-delà du lyrisme de Lefebvre, dépeignant la vie quotidienne sous les allures d'un théâtre, nous devons ici comprendre que l'importance de la vie quotidienne dans notre compréhension du réel — c'est-à-dire des réalités sur lesquelles se pose notre regard scientifique — advient dans le caractère performatif de celle-ci. La vie quotidienne met à nu le réel du fait qu'elle est avant tout action, performance, le « jouer un rôle » dont nous parle Lefebvre. Alors que sa critique de la vie quotidienne est essentiellement marxiste et par conséquent centrée sur les modes de production et de consommation — le travail et les loisirs —, ces précisions épistémologiques sur la vie quotidienne semblent tout à fait pertinentes pour entrevoir l'expérience quotidienne des enfants en milieu urbain. De fait, les enfants sont des acteurs.trices performant et agissant sur leur milieu au même titre que les adultes avec lesquels.les est partagé ce milieu, à l'école (le travail) et hors du contexte scolaire (les loisirs).

Sur le plan géographique, la vie quotidienne peut également se comprendre en termes d'espaces d'action (*action spaces*), soit des espaces dans lesquels les gens pratiquent leurs activités quotidiennes (Dijst 1999). Selon Dijst (1999), il en existe trois types, imbriqués l'un dans l'autre, allant du général au plus particulier. Il y a, tout d'abord, l'espace potentiel d'action (*potential action space*) que constitue l'ensemble des lieux

d'activités qu'une personne ou un groupe de personnes est susceptible de visiter. Le second type est l'espace réel d'action (*actual action space*), soit l'ensemble des lieux réellement visités par une personne dans son quotidien. Troisièmement, il y a l'espace d'action perçu (*perceived action space*) regroupant les lieux d'activités connus d'une personne (Dijst 1999). Or, pour être perçu, cet espace d'action doit avant tout être réel et donc nécessairement prendre part à l'espace potentiel d'action. Ainsi ces trois types entretiennent-ils une relation d'imbrication. C'est néanmoins sur l'espace perçu que nous nous pencherons davantage.

Faire l'expérience quotidienne de la ville, c'est avant tout faire l'expérience de lieux, de choses, de personnes, d'événements, c'est être en relation avec ces lieux, ces choses, ces personnes, ces événements, car l'immensité et la complexité de la ville rend impossible de l'embrasser entièrement. Autrement dit, cette expérience prend toujours sa source dans l'espace perçu qui lui-même s'inscrit dans un espace vécu faisant partie d'un espace potentiel. Par conséquent, la connaissance du quotidien se joue essentiellement à l'échelle des espaces d'action perçus. Et qu'y a-t-il de plus perçu et vécu au quotidien que le quartier? C'est donc à cette échelle du quartier que s'articulent la vie quotidienne et l'expérience qui en est faite, qui plus est chez les enfants. Collaborateur de Michel de Certeau et de Luce Giard pour *L'invention du quotidien*, Pierre Mayol définit le quartier comme étant ce dans quoi l'individu s'engage de manière quotidienne, une configuration spatiale, temporelle et éminemment sociale, propre à l'individu et dont la connaissance et le rapport d'intimité se raffinent à travers son investissement répétitif et régulier (de Certeau, Giard et Mayol 1994). Le quartier n'est donc pas simplement un bâti urbanistique, mais une œuvre sociale, impliquant différents niveaux de relations sociales, de la simple politesse dans l'espace public au bon voisinage, assurant « une solution de continuité entre ce qui est le plus intime (l'espace privé du logement) et ce qui est le plus inconnu (l'ensemble de la ville ou même, par extension, le reste du monde) » (de Certeau, Giard et Mayol 1994, 21). Chez les enfants, le quartier est ce par quoi s'apprend la socialisation de l'espace à travers le développement de relations à certains lieux par des pratiques ou des rencontres (de Certeau, Giard et Mayol 1994). Ainsi « le quartier s'inscrit dans l'histoire du sujet comme la marque d'une appartenance indélébile dans la mesure où il est la

configuration première, l'archétype de tout processus d'appropriation de l'espace comme lieu de la vie quotidienne publique » (de Certeau, Giard et Mayol 1994, 23).

Pour Rasmussen et Smidt (2003), les enfants vivent et perçoivent leur quartier à travers leur corps et l'expérience incarnée qu'ils.elles font des lieux, des personnes et des choses parsemant leur trajectoire quotidienne. Toutefois, les enfants ne font pas que percevoir leur quartier, mais l'investissent, le transforment (Rasmussen et Smidt 2003). Leur connaissance intime des lieux leur permet à la fois d'adapter ce que les adultes ont cru bon leur construire, mais aussi de construire ce qui répond directement à leurs besoins (Rasmussen et Smidt 2003). Le quartier est ce cadre performatif, ces « tréteaux du quotidien » où les enfants dirigent leur propre existence, agissant, de manière créative, sur leur environnement (Rasmussen et Smidt 2003). Or, bien qu'il soit l'objet d'une expérience concrète et hautement sensible, le quartier n'est bien souvent pour les enfants qu'un concept fort abstrait, le terme de quartier étant lui-même rarement évoqué (Rasmussen et Smidt 2003). Ainsi le quartier est-il davantage pensé chez les enfants en tant qu'une somme de lieux, de pratiques, de personnes qui dans leur expérience et leur organisation répétée structurent la vie quotidienne et son espace individualisé, personnalisé (Zeihner 2003). Pour Zeihner, les espaces de la vie individualisée des enfants sont insulaires au sens où leur vie est organisée autour d'institutions selon un horaire chargé et rigide qui les isolent spatialement des espaces publics, comme les rues, les ruelles, les places publiques et temporellement des moments de socialisation et de liberté qu'ils permettent (Zeihner 2003). Malgré ces contraintes spatiales et temporelles, ces espaces publics font partie intégrante du quotidien des enfants et leur accès est bien souvent l'objet de négociations entre les enfants et leurs parents.

2.1.2. La photographie comme outil au service de la recherche avec les enfants

L'utilisation de la photographie au sein de la recherche en sciences sociales s'est largement répandue dans les dernières décennies. Son application dans les protocoles de recherche prend différentes formes, que ce soit la photovoix (*photovoix*) ou la photo-élicitation sous sa forme autodirigée. Bien que distinctes, ces différentes formes ne

présentent dans leur application que de légères distinctions, se situant surtout dans les populations ciblées et les objectifs de la recherche. La méthode photovoix a été conceptualisée et mise en pratique à la fin des années 1990 par les chercheuses américaines Caroline Wang et Mary Ann Burris (1997) dans une perspective de recherche-action. Elles définissent cette méthode comme étant une démarche photographique par laquelle des communautés de personnes peuvent apprendre, dialoguer et réfléchir de manière critique sur des enjeux auxquels elles font face. Ici, la photographie n'est pas mobilisée pour simplement raconter une histoire, mais pour permettre à une communauté de définir ses besoins et les stratégies pour les combler, ainsi que de faire entendre la voix de ses membres auprès des décideurs.euses (Wang et Burris 1997).

Alors que la méthode photovoix s'inscrit davantage dans une perspective d'affirmation, de revendication et de concertation sociale, la photo-élicitation, quant à elle, est une méthode de recherche aux applications beaucoup plus larges où il est simplement question de dégager de l'information d'un sujet à partir de photographies. La variété des usages et avantages de cette méthode a été recensée par Richard et Lahman (2015) dans le cadre de leur réflexion sur la photo-élicitation. En ce qui a trait à la recherche avec les enfants, ces principaux avantages sont ceux que dénotent Collier (1957, 1986), Collier (1986, 1995), Harper (1994) et Bank (2001, 2007). Tout d'abord, la photo-élicitation est un outil de recherche qui permet aux participants.es de partager des savoirs et des sentiments ainsi que de raviver des souvenirs ou des émotions oubliés (Collier 1957, cité dans Richard et Lahman 2015, 7). La photo-élicitation permet également de surmonter les difficultés de langage et d'abstraction que peuvent avoir les participants.es, surtout lorsqu'il s'agit d'enfants (Collier et Collier 1986, cités dans Richard et Lahman 2015, 7). C'est une méthode qui par sa démarche avec laquelle il est plus facile de se familiariser, rend les participants.es plus à l'aise dans le processus de recherche, favorisant ainsi l'autonomisation des participants.es, la fluidité du processus réflexif et du dialogue entre l'équipe de recherche et les participants.es (Collier et Collier 1986 ; Harper 1994, cité dans Richard et Lahman 2015, 7). La parole des participants.es est ainsi « stimulée et guidée par l'image » (Harper 1994, 410, cité dans Richard et Lahman 2015, 7). Le processus d'entretien réalisé dans le cadre de la photo-élicitation s'en trouve facilité par le fait que le

support photographique favorise une meilleure utilisation des capacités mémorielles, de concentration et d'abstraction des participants.es (Bank 2001, cité dans Richard et Lahman 2015, 7). En outre, le fait de discuter à partir d'un support visuel dont la production leur revient entièrement encourage le développement d'un sentiment d'autonomie, autonomie qui se reflète également dans la dynamique avec l'équipe de recherche (Bank 2001, 2007, cité dans Richard et Lahman 2015, 7). Ainsi la photo-élicitation semble être une méthode fort utile ayant fait ses preuves dans la recherche avec les enfants où les méthodes traditionnelles d'entretien ne permettent pas d'établir un aussi bon climat d'échange et de collaboration entre chercheurs.euses et participants.es.

Au-delà des méthodes de photo-élicitation ou de photovoix, la photographie motive l'engagement et l'autonomie des jeunes participants.es, comme nous le rapporte Pyyry (2015) qui a travaillé sur les pratiques quotidiennes des adolescentes à travers le phénomène de *hanging out*. Pour la chercheuse, la photographie est avant tout une activité multisensorielle à travers laquelle tout le corps est sollicité par le fait d'investir un lieu, de l'habiter (Pyyry 2015). En s'engageant dans son environnement, l'enfant ou l'adolescent.e agit sur celui-ci en posant un regard réflexif sur certains éléments qui le composent, interrogeant cet environnement ainsi que la relation qu'ils.elles entretiennent. C'est à la fois le véhicule d'une expression, d'une action, mais aussi d'une réflexion (Pyyry 2015). Cette autrice estime que les données que fournit la photographie offrent une vision bien étroite des réalités qu'elles tendent à expliciter, la perception visuelle n'étant qu'une facette de l'expérience que nous pouvons faire du monde. Il lui semble donc essentiel que cet usage de la photographie soit transcendé par un usage performatif et réflexif, c'est-à-dire en commentant, racontant, critiquant, interrogeant ce qui a été représenté photographiquement (Pyyry 2015). C'est pourquoi Pyyry marque deux moments dans le processus méthodologique qu'elle a mis en place. Le premier moment est celui du *photo-walk* à travers lequel la personne participante investit de manière réflexive à la fois son environnement, mais également le processus de recherche en soi, invitant la personne à s'interroger sur ce qu'elle photographie et ce pourquoi elle le photographie (Pyyry 2015). Le second moment est celui du *photo-talk* au cours duquel la personne participante va à la rencontre de ses photographies afin d'en faire émerger des éléments de sa propre

expérience. Les photographies servent ici à réfléchir sur des pratiques, des comportements, des vécus et à stimuler l'expression de ceux-ci dans la discussion (Pyyry 2015). En faisant participer activement le jeune dans le processus de recherche, l'outil photographique lui permet ainsi d'esquisser une autoréflexion, dans une perspective d'autonomisation (*empowerment*) et de connaissance de soi.

Pour Pyyry (2015), il s'agit d'un outil méthodologique participatif où le point de vue de l'observé.e se matérialise et s'offre le plus clairement sans l'intervention ni l'interprétation de l'observateur.trice, qu'il.elle soit sur le terrain ou non. Le matériel de recherche ne se trouve donc pas tant dans les photographies en elles-mêmes, mais plutôt dans le processus guidant la prise de photos (Pyyry 2015). Autrement dit, ce qui intéresse le.la chercheur.euse, c'est la manière dont les participants.es agissent sur leur milieu et en viennent à y dégager des éléments de réflexion relatifs à leur propre expérience, et c'est à travers la photographie que cela est rendu possible (Pyyry 2015). Ainsi, le.la chercheur.se se voit offrir un accès privilégié au point de vue de personnes socialement marginalisées (les enfants) et qui par conséquent, n'ont que très rarement l'occasion d'exprimer leurs sentiments, leurs préoccupations et leurs besoins.

Le pouvoir créatif de l'appareil photo est également un avantage favorisant l'usage de cette stratégie dans la recherche avec les enfants qui apprécient la liberté opérationnelle et créatrice que permet l'appareil (Änggård 2013, Pyyry 2015). Dans certains cas, la dimension réflexive n'est pas mise autant de l'avant, préférant une prise de photos plus objectivable. Il semble en être souvent le cas dans les projets de recherche avec de plus jeunes populations où l'accent n'est pas mis sur le processus de prise de photos, mais sur les photos elles-mêmes, c'est-à-dire sur les représentations du monde extérieur sans véritablement interroger la structure de ces représentations. Dans une synthèse de trois projets de recherche européens ayant sollicité la participation de jeunes d'âge scolaire, Cook et Hess (2007) posent un regard critique sur cette utilisation de la photographie dans le cadre de telles recherches. Elles soulèvent un élément fort important qui se rapporte à toute démarche œuvrant en ce sens : la compréhension des jeunes participants.es du projet auquel ils.elles participent. Cette compréhension est souvent évacuée du processus de la

recherche, sinon négligée. C'est peut-être en cela que la photo-élicitation autodirigée et la photovoix se distinguent d'une approche purement objective de la photographie. Dans le cadre d'une recherche par photo-élicitation ou par photovoix, la compréhension de l'acte photographique est un point focal du processus de recherche, et se doit donc d'être discutée, devenant une donnée expérientielle de la recherche. Pour Cook et Hess, cette compréhension de la photographie chez les jeunes est trop souvent tenue pour acquise, fondée sur des conceptions purement adultes, croyant détenir le sens qu'accordent les jeunes au processus photographique sans les avoir préalablement interrogés.es sur la chose (Cook et Hess, 2007).

Il demeure que l'outil photographique constitue une porte d'accès privilégiée au monde des jeunes. Alors que les formes classiques d'entretiens semi-dirigés ne sont guère appropriées pour de jeunes participants.es — dû à leur niveau d'apprentissage des codes de la communication adulte, au format question-réponse souvent rigide et aux rapports de pouvoir s'établissant entre jeunes et adultes — le support photographique laisse libre cours aux jeunes, facilitant la réflexion et la parole et permettant à ces jeunes de contribuer sérieusement à l'avancement des connaissances tout en s'amusant (Schänzel et Smith, 2011). De plus, dans la perspective de ce changement paradigmatique de l'enfant en tant qu'acteur.trice de son milieu, le processus de la photo-élicitation offre davantage de pouvoir sur ce qui est partagé à l'équipe de recherche (Schänzel et Smith, 2011). Le choix des photographies et ce qui en est dit reviennent entièrement aux jeunes participant au projet. Ce pouvoir n'est toutefois pas entier et c'est ce que mettent en contraste Cook et Hess, citées précédemment. Bien que ce sentiment de contrôle et de liberté créatrice pour les participants.es soit promu dans de tels protocoles de recherche, la logique structurale et la ligne directrice du projet sont bien souvent déterminées par l'équipe de recherche (Cook et Hess, 2007). Néanmoins, la photo-élicitation autodirigée tend à battre en brèche ce directeur adulte par l'occasion pour les jeunes d'une participation active et ludique à un projet de recherche, d'une liberté créatrice à travers cette participation et d'un certain affranchissement des rapports de pouvoir entre la personne qui est interviewée et celle qui guide l'interview (Schänzel et Smith, 2011).

Chapitre 3 : Stratégie méthodologique

Afin de répondre à notre question de recherche s’interrogeant sur l’expérience quotidienne des jeunes Montréalais.es, nous ne pouvions faire autrement que de hisser les voiles de la recherche qualitative afin de naviguer sur de telles eaux. D’emblée, notre question interroge non seulement une dimension qualitative du monde à l’étude, mais avant tout un dispositif qualitatif d’appréhension et de représentation de ce monde, soit le regard, médiatisé ici par la lunette photographique. Notre protocole de recherche se décline ainsi en deux étapes, celle du récit de l’expérience quotidienne de la ville à travers la photographie et son commentaire (photo-élicitation autodirigée) et celle du relevé factuel des pratiques et des mobilités quotidiennes par le remplissage d’un questionnaire.

3.1. Cadre opératoire

Le tableau ci-dessous synthétise le cadre opératoire avec lequel le présent projet de recherche a essentiellement travaillé.

Tableau 1 : cadre opératoire

Objectifs	Concepts	Outils de collecte
Stimuler le récit de la vie quotidienne par la photographie	La photographie	Photo-élicitation
Comprendre comment ces jeunes vivent et investissent leur ville/quartier au quotidien	La vie quotidienne	Questionnaire et photo-élicitation

Source : Auteur 2020

3.2. Collecte des données

3.2.1. Territoire d'étude et recrutement des participants.es

Quelques critères ont été établis quant à la sélection des participants.es à notre recherche. Nous avons tout d'abord souhaité travailler avec des jeunes d'âge scolaire fréquentant l'école primaire. Selon Piaget, à partir de l'âge de 7 ans, les enfants sont généralement en mesure d'effectuer des opérations mentales (Larivée 2016). Des enfants âgés.es de 7 ans se trouvent à un tout autre moment de leur développement cognitif que ceux.elles âgés.es de 12 ans. D'ailleurs, les enfants d'un même âge ne partagent pas le même parcours développemental et donc la même expérience du monde. Alors que le modèle de Piaget permet une compréhension sommaire des différents stades du développement cognitif et des âges auxquels ces stades sont atteints, Siegler nous dit que la réalité cognitive ne peut être aussi simple (Larivée 2016). Selon lui le développement cognitif chez l'enfant n'a rien de linéaire et de tranché comme le prétend Piaget, mais doit plutôt se comprendre des processus en forme de vague se chevauchant dans le temps selon différentes variables, qu'elles soient de nature environnementale, sociale ou autre (Larivée 2016). Étant bien conscient que le développement cognitif des enfants n'a rien de linéaire et d'universel, le choix de cette tranche d'âge s'inspire essentiellement de la catégorisation piagétienne des stades de développement bien qu'elle en réduise l'immense complexité et la diversité d'un contexte de développement à un autre. Cette tranche d'âge semblait toutefois regrouper à la fois des jeunes suffisamment matures et intellectuellement outillés.es pour participer activement à un tel projet tout en y apportant leur curiosité enthousiaste à l'égard du monde qui les entoure et leur force imaginative leur permettant d'inventer toutes sortes d'histoires. Ainsi les neuf participants.es au projet étaient âgés de 7 à 11 ans, n'ayant toutefois pas cherché à avoir un.e représentant.e de chaque âge.

Est venue ensuite la tâche de déterminer le territoire sur lequel nous allions travailler. Le seul critère retenu ici était que les participants.es vivent sur le territoire de la ville de Montréal, pour nous faciliter le recrutement. Ainsi ont participé à la recherche des

jeunes des quartiers d'Hochelaga-Maisonneuve, d'Outremont, de Verdun et de Villeray pour un total de neuf participants.es ayant complété tout le processus de la recherche.

La phase de recrutement de ce projet a été amorcée au cours de l'hiver 2018 et s'est poursuivie jusqu'à la fin de cette même année, période durant laquelle nous avons rencontré les participants.es à des moments souvent largement dispersés dans le temps. Bien qu'une douzaine de jeunes se soient portés volontaires pour participer à ce projet, seulement neuf ont mené à terme leur implication. Ces jeunes ont été principalement recrutés sur les réseaux sociaux, via des pages *Facebook* de regroupements de parents de différents quartiers montréalais sur lesquels a été lancée une invitation à participer au projet (voir l'annexe D). Une liste de participants.es à un projet sur les mobilités quotidiennes de familles montréalaises a également été mobilisée pour le recrutement. Or, le principal obstacle du recrutement dans le cadre d'un projet de recherche avec des personnes d'âge mineur est qu'une double approbation est nécessaire, soit celle de la personne participant au projet et celle de ses parents ou de toute personne adulte en ayant la charge légale. À cet effet, une approbation du comité d'éthique a été reçue pour ce projet, attestant la conformité de celui-ci quant au respect des droits des participants.es et à l'évaluation des risques encourus.¹ Bien que cela ne semble pas présenter de problèmes, la logistique des communications et des rencontres avec les participants.es s'en trouve complexifiée, ne facilitant en aucun cas le processus de recrutement et de collecte, pouvant occasionner des pertes de temps et même de données. Néanmoins, le suivi des avancées avec la majorité des parents des participants.es s'est déroulé sans embûches, dans la plus grande cordialité. À la suite d'un premier échange de courriels dans lequel l'intérêt s'est manifesté et où nous avons convenu d'une date pour un premier rendez-vous, nous rencontrions le ou la jeune à son domicile, en présence de ses parents. Au cours de cette rencontre était exposé plus en détail le projet, ayant déjà été sommairement présenté dans une lettre d'information transmise par courriel (voir l'annexe E). Cette rencontre permettait également d'officialiser la participation par la signature du formulaire de consentement préalablement expliqué

¹ Le Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains atteste que la recherche proposée impliquant des êtres humains répond aux normes de l'INRS en matière d'éthique. Attesté le 11 octobre 2017.

(voir l'annexe F) et la remise de l'appareil photographique, ainsi que de répondre à d'éventuelles interrogations de la part de la personne participante ou de ses parents.

3.2.2. Outils de collecte

La collecte de données a mobilisé deux outils : la photo-élicitation autodirigée pour l'analyse des représentations du quotidien et la métaréflexion sur la photographie comme outil de recherche, et un questionnaire papier afin de relever les mobilités quotidiennes des participants.es. Nous avons ici fait appel à la photo-élicitation autodirigée, mais à travers un usage de la photographie qui s'apparente beaucoup à celui qu'en a fait Pyyry dans le cadre de ses travaux en privilégiant un processus participatif en deux volets, soit le *photo-walk* et le *photo-talk*. Travaillant avec des enfants de 7 à 11 ans, il semble que cet usage de la photographie soit le plus pertinent et adapté pour nos participants.es dans la perspective de leur offrir la plus grande latitude possible, tout en ayant parfaitement conscience des limites épistémologiques que cela présente, à débiter par l'inévitable mainmise du chercheur sur l'élaboration et l'orientation du projet. D'emblée, l'autorité du processus scientifique de recherche permet difficilement de donner une voix pleine et entière aux jeunes. La photo-élicitation autodirigée se révèle un outil qui le permet dans une certaine mesure, mais où ses limites se posent très clairement en n'offrant qu'une mince compréhension du vécu des jeunes dont nous souhaitons mettre en lumière. Ce constat est néanmoins des plus éclairants quant à la prétention à pourfendre l'attitude discriminatoire à l'égard des jeunes dans les pratiques de recherche ainsi qu'aux attentes que doit se fixer la recherche en ce qui a trait à la portée de ses conclusions. Bien conscient de ces limites conceptuelles et pratiques, nous progresserons à travers chaque étape de ce projet avec une attitude d'égalité et de total respect à l'égard de nos participants.es, sans qui nul projet ne prendrait vie. C'est pourquoi l'outil photographique est privilégié non seulement pour sa richesse et sa profondeur sémantiques, mais également pour l'autonomie qu'il offre aux participants.es. Il permet ainsi l'établissement d'un certain pied d'égalité entre l'équipe de recherche et les participants.es., encourageant les jeunes à soutenir un discours qui leur est propre, qui reflètent leurs pensées et leur vision du monde sans leur mettre dans la bouche des mots qui ne sont pas les leurs, mais bien trop souvent les nôtres. Les prochains paragraphes détailleront les deux volets du processus de photo-élicitation.

3.2.2.1. *Photo-excursion (photo-walk)*

Dans un premier temps, les participants.es ont été invités.es à réaliser un relevé photographique de leur quotidien. Pour ce faire, un appareil photographique leur a été remis. Il s'agissait d'un appareil de type jetable de vingt-sept poses, ne disposant d'aucun flash photographique, limitant la prise de photographies aux zones extérieures éclairées par la lumière du jour. Chaque participant.e se voyait également remettre une fiche d'instructions afin de guider la réalisation de l'exercice de photo-excursion (voir l'annexe A). L'exercice se révélant relativement simple, cette fiche devait davantage servir d'aide-mémoire. Elle se devait donc de rappeler aux participants.es que carte blanche leur était donnée quant à ce qui pouvait être photographié. Il leur était suggéré de prendre les lieux, les moments, voire les personnes qui ponctuent leur quotidien montréalais. J'ai également invité les participants.es à photographier, si cela se présentait, des éléments de nouveauté ou de curiosité surgissant au sein de leur expérience quotidienne. Mes seules exigences étaient que les participants.es s'amusent et que leurs photographies soient en mesure de raconter, refléter leur quotidien en ville. Il était donc important que ces photographies soient le fruit de leur propre initiative.

3.2.2.2. *Photo-discussion (photo-talk)*

Le second volet de la collecte consistait en une photo-discussion qui n'est autre qu'un entretien semi-dirigé, mais dans lequel se sont moins les questions que les photographies qui dirigent l'entretien. Le guide prévu pour cette photo-discussion ne comportait donc que quelques questions concernant leur participation au projet de recherche ainsi que quelques lignes directrices bien générales afin de réorienter la discussion ou de préciser certains éléments du relevé photographique ou du discours développé (voir l'annexe B). Ainsi, il s'agissait de relever comment s'était déroulée leur expérience de prise de photographies, quels étaient leurs sentiments par rapport à leur collecte et quelles découvertes ou nouvelles prises de conscience sur le quotidien l'exercice avait permises. La manière de penser et de voir les lieux dans une perspective de transformation à travers l'expérience était également au programme de l'entretien.

La majeure partie du cadre d'entretien était consacré à la description des différents clichés, laissant l'entière liberté aux participants.es de discuter sur leur quotidien. Le cadre d'entretien prévoyait également la possibilité de poser dans la foulée, des questions de compréhension ou de précision, selon le contexte, sans qu'elles fassent partie du protocole préétabli. Le guide se conclut en interrogeant les participants.es sur certains lieux, événements ou personnes témoignant de leur quotidien et qu'ils.elles auraient aimé photographier, mais dont l'occasion ne s'est pas présentée lors de l'exercice.

3.2.2.3. *Questionnaire sur les habitudes quotidiennes*

Le second outil, qui a été mobilisé de manière complémentaire au processus de photo-élicitation, est un questionnaire sur les habitudes quotidiennes des participants.es (voir l'annexe C). Ce questionnaire a été remis à chaque participant.e en même temps que l'appareil photo, lors de notre première rencontre. La recherche s'intéressant au quotidien montréalais des participants.es et donc aux pratiques se déroulant en dehors de la maison, le questionnaire a été orienté sur les enjeux de mobilités quotidiennes et des activités qui y sont liées. Ainsi, il leur était posé des questions sur les moyens de transport empruntés quotidiennement, sur les trajets et les lieux fréquentés, sur une base régulière ou occasionnelle, et des personnes avec lesquelles s'effectuent ces trajets. Contrairement à l'exercice de photo-élicitation, cette portion de la collecte de données pouvait se faire avec l'aide des parents. Une fois complété, le questionnaire était récupéré lors de l'entretien ou dans certains cas, il a été retransmis par courriel.

3.2.3. **Déroulement de la collecte**

La participation des jeunes s'est effectuée en trois étapes, soit trois moments de production de données. Le premier de ces trois moments était celui de la prise de photographies. Alors que le temps alloué à l'exercice avait été fixé à trois semaines, une période allant de trois à huit semaines en moyenne a pu s'écouler avant que s'ensuive la collecte de l'appareil photo. Toutefois, une certaine flexibilité a permis aux participants.es de prolonger ce temps sur un ou deux mois selon les situations, ce qui fut souvent le cas,

mais ultimement, tous les appareils ont été retournés. En amont de ce travail photographique, il a été demandé aux participants.es, avec l'aide des parents, de remplir un bref questionnaire sur leurs habitudes quotidiennes, second temps de notre collecte.

Le troisième moment de la collecte de données a été de réaliser les entretiens/discussions. Une fois l'appareil récupéré, il fallait procéder au développement des photographies, ce qui s'effectuait généralement dans la journée. Cette étape cruciale a été reléguée à un laboratoire photo qui a su faire de l'excellent travail à chaque fois qu'une nouvelle pellicule leur était confiée. Une fois le tirage des photographies réalisé, était alors prévu un second rendez-vous pour la photo-discussion. Après les avoir laissés.es admirer le fruit de leur œuvre, la barre était laissée aux participants.es qui ont orienté la discussion en déterminant la séquence des photographies qui seraient discutées et en décidant quoi raconter ou ne pas raconter au sujet de celles-ci. La durée moyenne des entretiens a été de vingt-quatre minutes, certains n'excédant pas la quinzaine alors que d'autres se prolongeant au-delà de trente. Sur les neuf entretiens réalisés, un seul n'a pas fait l'objet d'un enregistrement audio, la personne en question n'étant pas tout à fait à l'aise avec le fait que sa voix soit enregistrée. Les huit autres ont été enregistrés à l'aide d'une application Android ne portant d'autre nom que celui d'enregistreur vocal. Ces enregistrements ont par la suite servi à la transcription des entretiens à des fins d'analyse. Des notes manuscrites ont également été prises lors de chaque entretien en guise de complément.

3.3. Analyse des données

Une fois la collecte complétée, les données synthétisées ont fait l'objet d'une analyse thématique. Celle-ci se présente en deux volets, déployant chacun une méthode propre au matériau concerné. Le premier volet de l'analyse s'est intéressé aux données recueillies par questionnaire. Visant à dresser le portrait un tant soit peu objectif du quotidien des participants.es, ces données ont été essentiellement traitées de manière factuelle. Ainsi, les réponses aux diverses questions ont-elles été compilées dans un tableau comptabilisant les modes de transport utilisés, les trajets effectués et leur durée moyenne, les lieux visités et les personnes avec lesquelles sont effectués ces trajets.

Le second volet de l'analyse, largement plus exhaustif que le précédent, s'est quant à lui penché sur les représentations du quotidien chez les participants.es à partir des photographies réalisées et des entretiens qui en ont découlé. Compte tenu de la richesse et de la densité du matériau qualitatif collecté, le processus d'analyse a dû s'opérer en plusieurs étapes. Une fois les entretiens transcrits, j'ai procédé à une codification de leur contenu à l'aide d'un logiciel libre de codification, CATMA 5.2, basé sur une plateforme web. Néanmoins, pour établir les paramètres de cette codification, j'ai fait de nombreuses lectures annotées des transcriptions en amont, me permettant de dégager les thèmes sur lesquels reposaient les entretiens. J'en suis donc arrivé à structurer mon analyse des représentations de l'expérience quotidienne montréalaise sous trois dimensions principales soit les lieux, les pratiques et les symboles. L'appellation de cette dernière dimension, bien qu'elle me satisfasse plus ou moins, demeurerait sur le plan analytique la plus englobante en ce qui a trait aux éléments représentationnels dont je trouvais pertinent d'aborder dans le cadre de cette analyse. De ces trois dimensions ont émergé bon nombre de nœuds thématiques, que j'ai regroupés sous la forme d'assemblage nodal, et à partir desquels j'ai codifié les neuf entretiens réalisés. Dans un souci de préserver l'élan thématique, j'ai entrepris de codifier la somme des entretiens nœud par nœud. Étant donné que je projetais de mettre en relation les représentations des différents.es participant.es, cette méthode m'a permis de construire ces relations analytiques avant même d'avoir entamé la rédaction. Une fois le codage complété, j'ai sélectionné des extraits pour chaque assemblage nodal sous forme de tableaux (voir l'annexe G) dans lesquels j'ai noté mes réflexions analytiques.

Tableau 2 : nœuds analytiques

Dimensions	Nœuds					
Lieux	Maison	Rue/ruelle	École	Parc	Divers	
Pratiques	Déplacements	Loisirs	Jeu	Emplettes		
Symboles	Faune	Flore	Eau	Art/sport	Famille	Amitié

Source : Auteur 2020

3.4. Considérations éthiques

Bien que réalisée avec la participation de personnes d'âge mineur, cette recherche n'a soulevé aucun enjeu éthique en ce qui a trait à la confidentialité des données et la préservation de l'anonymat des participants.es. Ce projet de recherche a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CER) de l'Institut national de la recherche scientifique (voir l'annexe H). Toutes les données recueillies ont été conservées avec le souci de préserver l'anonymat de chaque participant.e en identifiant les documents par un système alphabétique. En conformité avec les règles d'éthique de la recherche, un suivi annuel a été fait par le CER (voir l'annexe H).

Chapitre 4 : Résultats

4.1. Portrait des participants.es

Neuf enfants de 7 à 11 ans ont participé à ce projet de recherche, cinq filles et quatre garçons. Toutes et tous habitent les quartiers centraux de la ville de Montréal, soit Hochelaga-Maisonneuve, Outremont, Verdun et Villeray. Ces quartiers sont tous densément peuplés, pourvus d'artères commerciales relativement importantes. Ils sont également bien intégrés dans le réseau de transport collectif, comprenant sur leur territoire respectif plusieurs stations de métro et lignes d'autobus. Sur le plan de l'aménagement, ces quartiers accueillent de nombreux parcs, espaces verts, aires de jeu et infrastructures sportives et culturelles, dans des proportions semblables, bien que distinctes. Bien que menant des existences tout à fait uniques, desquelles se dégagent des personnalités bien différentes les unes des autres, ces jeunes citoyens.nes partagent bon nombre de choses dans leur relation à la ville. Pour la plupart, il s'agissait d'une première expérience de recherche, du moins en tant que participant.e actif.ve, et toutes et tous ont été très enthousiasmés.es par le projet, plus particulièrement en ce qui eût trait à la prise de photographies. Je les présenterai donc plus finement dans les prochaines pages à travers l'analyse de leurs représentations du quotidien urbain.

4.2. Le quotidien à travers les mobilités

En début de parcours, il avait été demandé à chaque participant.e de compléter un court questionnaire sur les activités quotidiennes et les déplacements qu'elles impliquent. Sept des neuf participants.es au projet pratiquent la marche pour leurs déplacements quotidiens alors que seulement le tiers effectuent quotidiennement des déplacements en automobiles ou autres véhicules motorisés (à l'exception des véhicules de transport collectif) et qu'une seule personne sur les neuf a l'automobile comme principal moyen de transport. Sans qu'il soit utilisé quotidiennement, le vélo demeure un des moyens de transport privilégiés par un peu plus de la moitié des participants.es, tout comme le métro.

Ces participants.es ont ainsi un contact direct et fréquent avec leur environnement quotidien de par leurs habitudes de déplacements. La durée moyenne des trajets quotidiens pris individuellement est de 13 minutes, et ces trajets sont principalement effectués entre la maison et l'école, la maison et les commerces ou la maison et les lieux de loisirs variés. Les trajets occasionnels sont quant à eux d'une durée moyenne de 27 minutes et s'effectuent principalement vers les commerces, les parcs ou les lieux de loisirs. Ces trajets quotidiens sont majoritairement faits en compagnie des parents ou des amis.es.

4.3. L'analyse de l'expérience quotidienne

Les relevés photographiques réalisés par les participants.es leur ont permis de structurer leur récit alors que la parole révélait le sens des images captées. Près de 200 photographies ont été réalisées par les neuf participants.es. Plusieurs n'ont toutefois pas été traitées lors des entretiens parce que, soit elles avaient été prises par erreur, soit on n'y voyait rien, soit elles n'étaient pas jugées pertinentes ou intéressantes par les participants.es ou encore elles reprenaient l'objet de photos précédemment discutées, auquel cas nous ne nous y attardions pas. La trentaine de photos présentées ici témoignent des trois récurrences majeures qui ont surgi de ces récits, récurrences à partir desquelles nous avons développé trois dimensions analytiques : les lieux, les pratiques et les symboles du quotidien. Ces trois dimensions analytiques sont le fruit d'une lecture interprétative humblement subjective et ne prétendent pas atteindre une représentativité de ce qu'est le quotidien des jeunes Montréalais.es, mais bien plutôt signifier notre volonté de s'y intéresser et de tâcher de le comprendre.

4.3.1. Les lieux du quotidien

La ville, à l'échelle du quartier, est un théâtre à la scénographie complexe. S'y déploie une grande variété de décors dans lesquels se jouent les scènes du quotidien. Alors que pour chaque participant.e, le quotidien se fonde en différents lieux propres à son milieu de vie respectif, certains reviennent d'un récit à l'autre. Sans jamais être véritablement et matériellement les mêmes, ces lieux phares du quotidien s'harmonisent dans les

représentations que les participants.es s'en font. Ainsi, y retrouvons-nous essentiellement la maison, la rue, la ruelle, l'école, le parc. Certains lieux, ne partageant a priori absolument rien, si ce ne sont que la curiosité et la fascination qu'ils suscitent, ont quant à eux été analysés sous le couvert de ce que nous verrons en fin de section comme étant la poésie matérielle du quotidien.

4.3.1.1. *La maison*

L'expérience quotidienne, du moins celle vécue par les participants.es de ce projet, débute en ce point focal de l'enfance qu'est la maison, le chez-soi. Véritable lieu identitaire, c'est autour de celui-ci que vient graviter la constellation de lieux sur laquelle se fonde le quotidien (Figure 1). « Ça, c'est chez moi, où j'habite. Ma maison, ma porte, mes escaliers. Ça fait que là, j'ai pris une photo parce que c'est important de savoir où t'habites » (R, 8 ans). La maison est ce qui délimite le monde intérieur du monde extérieur, là où il est possible d'observer ce dernier sans toutefois s'y engager. La représentation de la maison chez les participants.es se manifeste dans leur discours sensiblement de la même façon, soit comme le lieu auquel on revient inévitablement. Il s'agit à la fois d'un marqueur spatial parce que la maison est ce point relatif auquel on se rapporte toujours : « c'est près de chez moi, c'est à côté de chez moi, c'est à n minutes de chez moi », et d'un marqueur temporel parce qu'elle vient ponctuer les activités extérieures : on quitte la maison le matin pour l'école, on y revient peut-être pour le dîner, on y repart pour l'école, on y revient, on la quitte de nouveau pour aller jouer pour finalement y revenir pour de bon jusqu'au lendemain matin où la séquence recommence. La maison est également le lieu de communion familiale où règne un sentiment de sécurité et de plénitude. L'extension de la maison qu'est la cour, marquant la transition entre l'intérieur et l'extérieur, le privé et le public, se vit également à l'échelle du balcon la plupart du temps. Ces extensions deviennent un lieu avec une plus grande porosité sociale, propice aux interactions avec le voisinage : « Bon, la troisième photo... ben, c'est pas vraiment la troisième, mais c'est ma cour. Je joue quand même souvent, surtout avec mes ami.es » (J, 8 ans).



Figure 1 : La maison ou le point focal du quotidien

Source : (Photo-excursion, R12, 2018) Reproduction autorisée par l'auteur

Lorsqu'on quitte le domaine privé, la maison est également abordée dans le rapport à l'autre : il y a le chez-soi, mais aussi le chez-autrui. Ce chez-autrui réfère ici majoritairement à la maison des amis.es, celle où on est en visite, celle où prend acte l'événement du jeu, dont je discuterai plus loin. Bien que géographiquement à l'extérieur de chez-soi, il y a souvent ce sentiment de familiarité qu'on retrouve dans la maison de ses amis.es. S'agirait-il encore ici d'une extension du foyer, non plus spatiale, mais bien plutôt affective, venant brouiller les frontières entre le chez-soi et le chez-autrui, permettant ainsi l'émergence du sentiment d'appartenance en plusieurs lieux. C'est le cas de R qui fait de fréquentes allées et venues entre sa maison et celle de ses amis.es : « Ça, c'est encore une fois la maison, sauf que c'est en avant de chez mes amis.es. Parce que là, tu viens juste d'arriver. Faque moi, avant, j'étais chez J, avec mon amie L qui habite là. Pis on passe beaucoup de temps ensemble » (R, 8 ans).

4.3.1.2. *La ruelle et la rue*

Dans la logique successive des lieux que traverse et habite le quotidien des participants.es, se trouve à la suite de la maison — et de ses intimes extensions — de part et d'autre de celle-ci, la ruelle et la rue. Espaces de transit avant tout, si on s'en tient au cadre urbanistique, elles accueillent bon nombre d'activités informelles, adoptées principalement par les plus jeunes populations, mais pas que, qui les valorisent en tant

qu'espaces de vie sociale orientés essentiellement autour du jeu et du bavardage. Bref, ce sont des lieux de socialisation à part entière dans leur pleine informalité. Il demeure que pour la majorité des participants.es, la ruelle semble être préférée à la rue en tant que lieu d'activités sociales. La rue quant à elle acquiert une importance sur le plan identitaire grâce à son caractère toponymique. La rue et son affichage toponymique permettent une identification claire et nette au territoire. Elle agit à la fois comme point de repère géographique et affectif, élargissant l'idée de chez-soi à l'échelle de la rue, se l'appropriant : « ma rue » (Figure 2).



Figure 2 : La rue ou le repère identitaire

Source : (Photo-excursion, J17, 2018) Reproduction autorisée par l'auteur

La rue est également le point de jonction entre un lieu et un autre, établissant la directionnalité des relations spatiales : la rue que je prends pour aller à l'école, la rue vers l'arrêt d'autobus, la rue du métro, la rue de la boulangerie ou de tel ou tel restaurant. Dans certains cas, la rue est représentée pour ce qu'elle est en elle-même, dans sa relation à l'espace : c'est un lieu où l'on vient marcher, un lieu de déambulation, mais où le sens du lieu se manifeste à travers l'acte de la marche, de la déambulation.

Il en va de même pour la ruelle. Par exemple, c'est dans la rencontre et le jeu que prend sens la ruelle en tant que lieu. Au même titre que la rue, la ruelle oriente et paramètre l'expérience spatiale à l'échelle du voisinage et du quartier, le réseau de ruelles demeurant beaucoup moins complexe que celui des rues à l'échelle de la trame urbaine. Néanmoins,

ses qualités sociales surpassent nettement celles de la rue. La ruelle est en quelque sorte le repère ludique des enfants, où leur liberté ne se voit pas restreinte comme elle peut l'être à l'école et à la maison (Figure 3). Pour J, la ruelle, c'est SA ruelle et « c'est exactement là que je m'amuse. Si ce n'est pas dans ma cour, c'est dans la ruelle que je suis dehors. Alors euh... faque c'est ça. Beaucoup d'enfants sont dans la ruelle » (J, 8 ans).



Figure 3 : La ruelle ou le quartier général des enfants

Source : (Photo-excursion, Z3, 2018) Reproduction autorisée par l'autrice

La ruelle est également un lieu de rassemblement donnant lieu à des échanges entre voisins.es ainsi qu'à des activités communautaires. Pour A, la ruelle, c'est synonyme de verdure et réjouissance : « Je trouve ça amusant d'avoir une ruelle verte comme on a. C'est qu'à chaque été, on fait comme une réunion. On fait du jardinage, on mange des trucs et tout ça. Et j'aime vraiment ça. Surtout au niveau du jardinage » (A, 9 ans) (Figure 4).



Figure 4 : La ruelle ou le fleurissement citoyen

Source : (Photo-excursion, A13, 2018) Reproduction autorisée par l'autrice

4.3.1.3. *L'école*

Le prochain lieu rencontré dans le parcours quotidien des participants.es est bien entendu l'école. Lieu phare de l'activité quotidienne, il allait de soi pour J de la représenter : « la prochaine photo, ben c'est mon école. Alors euh... ben... j'y vais à chaque jour de la semaine, alors c'est sûr que c'est important » (J, 8 ans). À l'instar des précédents lieux analysés, l'école est un point d'ancrage duquel émerge un sentiment d'appartenance. On ne m'a jamais parlé de l'école en tant que l'école, mais toujours en tant que « mon école », « ma classe ». On est même allé jusqu'à me parler « des escaliers » et « des couloirs de mon école » (E, 11 ans). Une fascination pour ces non-lieux internes au lieu qu'est l'école semble témoigner de cet attachement à l'égard de celle-ci (Figure 5). Mais l'école représente beaucoup plus que cela d'après les propos des participants.es.



Figure 5 : L'école ou lieu d'appartenance et de socialisation

Source : (Photo-excursion, E9, 2018) Reproduction autorisée par l'auteur

Il s'agit également du foyer des amitiés, là où elles naissent ou se consolident, se raffinent (Figure 6). « Ben, la deuxième photo, nous raconte A, c'était à l'école, en été, euh... avec mes amis.es, parce que les amis.es, je trouve ça important » (A, 9 ans). Dans certains cas, les amitiés ne sortiront jamais de l'enceinte scolaire. Parfois, elles se prolongent dans la ruelle. L'école est bien entendu représentée comme un lieu d'apprentissage, mais aussi comme un lieu offrant des occasions de s'amuser. Des considérations de santé publique ont même été évoquées. Pour A, « c'est important de faire respirer l'air dans l'école, parce que s'il y avait du mauvais air, on ne serait pas très bien pour faire les cours » (A, 9 ans).



Figure 6 : L'école ou le foyer des amitiés

Source : (Photo-excursion, A4, 2018) Reproduction autorisée par l'autrice

Bien qu'étant un lieu, l'école est également discutée comme projet, comme processus évolutif où on se représente à travers le temps marqué par les sauts d'une année scolaire à une autre, se matérialisant par la transition d'une classe à l'autre, d'un étage à l'autre, d'un bâtiment à l'autre comme nous l'expose O : « Là, j'ai fait une autre photo de mon école juste pour montrer qu'il y a trois étages. Un, deux, trois. Et moi, vu que je suis en 4e année, je suis en haut » (O, 10 ans). Tout cela peut même mener jusqu'à la représentation de l'école comme destination future, dans le processus de transition entre l'école primaire et l'école secondaire : « Donc je vais aller à ce secondaire peut-être » (O, 10 ans) (Figure 7).



Figure 7 : L'école secondaire ou projection d'un avenir rapproché

Source : (Photo-excursion, O5, 2018) Reproduction autorisée par l'autrice

Comme il en a été question pour la maison, l'école devient un élément du décor journalier auquel on se réfère pour se localiser ou pour relativiser la géographie d'autres lieux. L'école devient le second pôle de l'espace quotidien après la maison, le lieu autour duquel gravitent des lieux satellitaires, les participants.es se référant pratiquement toujours à l'école en matière de distances géographiques : « à un moment donné, au métro Sherbrooke, à côté de mon école » (E, 11 ans), « c'est la rue de mon école » (J, 8 ans), « en fait, y'en a un proche de mon école » (C, 7 ans), « il y a la bibliothèque proche de mon école » (M, 11 ans), « mais celle-ci est à côté de mon école et puis, des fois, ben, on peut prendre des petites pâtisseries » (O, 10 ans). Par conséquent, en tant que pôles, la maison

et l'école en viennent à orchestrer les trajets journaliers, modelant le contexte matériel et interactionnel du quotidien propre à chacun.e en le ponctuant de lieux ou de moments singuliers, que ce soit « la pâtisserie » ou « le chat dans la bulle ». Ainsi se dessine le tracé quotidien des participants.es comme pour O nous affirmant que « toutes les photos que j'ai prises dans mon quartier, c'était un peu sur le chemin de l'école » (O, 10 ans).

4.3.1.4. *Le parc*

Sur ce tracé intervient un autre lieu caractéristique de la vie quotidienne de ces neuf jeunes Montréalais.es, ce lieu essentiel de la liberté de l'enfance, le parc. Bien que j'aie mené des entretiens dans bon nombre de quartiers de la ville présentant des compositions bien distinctes sur le plan de l'aménagement, le parc est manifestement, au-delà de sa pluralité de formes et d'attraits, le lieu privilégié du défoulement ludique. Pour A, il est « important d'avoir un parc près du quartier où on habite, parce que ça permet, comme si il fait beau, pis là t'as pas comme de parcs près de chez toi, ben, tu ne peux pas nécessairement jouer et t'amuser et dépenser ton énergie dans un endroit euh... plus ou moins grand » (A, 9 ans). Ainsi, l'importance du parc de proximité est-elle revenue à maintes reprises chez les participants.es. Pour J, il allait de soi de me parler du parc près de chez lui : « Ça, on voit beaucoup mon doigt, mais c'est le parc le plus près de ma maison, alors c'est sûr que j'y vais souvent. [...] Alors je l'ai pris en photo pour ça » (J, 8 ans). Ainsi le parc de proximité devient-il souvent le parc du quotidien, celui qui se fond dans la routine sans que s'en perde le moindre enthousiasme à le fréquenter et à s'y amuser. À l'instar de la ruelle, mais à une échelle souvent plus vaste, le parc se présente en milieu urbain comme substitut de la cour, agissant comme extension discontinue du chez-soi. Et de par sa proximité, il tend à acquérir le statut de préféré : « Ça, c'est le parc W. Ouais. J'aime ça y aller, c'est cool. J'adore les modules. C'est mon parc préféré. C'est aussi le plus proche de la maison » (C, 7 ans) (Figure 8).



Figure 8 : Le parc ou l'attachement au lieu

Source : (Photo-excursion, C19, 2018) Reproduction autorisée par l'auteurice

Chez d'autres, un peu plus âgés.es, le parc devient le lieu de promenades solitaires ou entre amis.es. Dans cet esprit d'extension du chez-soi, mais tout en étant en discontinuité avec celui-ci, le parc offre un certain degré d'évasion du foyer familial lorsqu'il est permis de s'y rendre sans la supervision des parents. Donc, on y joue, on s'y défoule, on s'y promène, on y flâne, mais on peut également y pratiquer des activités sportives. Pour M, la présence d'installations qui permettent la pratique d'une diversité de sports contribue à la vitalité d'un parc (Figure 9) :

Donc, ces deux photos-là, c'est à la même place. Donc, je me suis juste tournée un peu et on voit le skatepark avec la grande colline, le parc et un centre. Donc, en fait, j'ai pris le skatepark parce que j'aime beaucoup... maintenant, j'ai un skate et j'aime ça en faire là-bas parce que la surface est lisse et pis, c'est pas comme si t'étais comme, pas dans les rues, mais sur les trottoirs pis là, c'est tout bossieux ou dans les ruelles. Y'a une colline où à cet endroit-là, l'hiver, on peut comme glisser avec des tubes. Y'a aussi une fête, car c'est quand même un grand endroit. Encore là, y'a un parc et un centre juste à côté (M, 11 ans).



Figure 9 : Le parc ou l'évasion parentale

Source : (Photo-excursion, M15, 2018) Reproduction autorisée par l'autrice

Finalement, dans une perspective plus poétique, le parc s'offre à travers la contemplation des éléments du décor qu'il compose, que ce soit sur le plan de l'architecture ou de la faune et de la flore pour ce qui est des parcs en milieu naturel. Pour R, aller au parc, c'est bien sûr se balancer, mais c'est aussi l'occasion de s'arrêter et d'admirer la beauté des lieux :

Ça, c'est encore le parc M, mais ça, c'est en avant où il y a les jets d'eau pis tout ça. C'est beau. C'est... c'est quand même beau d'aller là. Pis en face, ben, c'est ça, quand tu vois ça, ben, c'est quand même beau. Faque si tu as rien à faire, à aller au parc M, ben, tu vas là (R, 8 ans).

Ainsi, le parc revêt divers apparats selon sa composition, mais également la manière dont les participants.es souhaitent interagir avec celui-ci. Il ne saurait en être de même pour la maison ni pour l'école, présentant une certaine rigidité programmatique régulée, d'un côté par l'autorité parentale et de l'autre, par l'autorité institutionnelle. Le parallèle s'établit encore une fois mieux avec la ruelle et la rue dans une certaine mesure où, bien qu'elles soient régies par un cadre bâti et un code législatif limitant les actions permises, persiste une liberté pleine de fraîcheur et de souplesse s'harmonisant avec la manière dont les jeunes souhaitent vivre les lieux.

4.3.1.5. *La poésie matérielle du quotidien*

Bien que les entretiens aient su révéler la singularité du quotidien propre à chaque participant.e, la typologie des lieux dont j'ai proposé l'analyse ici caractérise assez bien ce que partagent ces neuf jeunes existences dans leur contexte spatial. Il demeure que, dans chaque cas, certains lieux ne cadrent tout simplement pas au sein de cette typologie, relevant souvent de l'anecdote. Ces lieux qui m'ont été racontés sont toutefois essentiels dans ma tentative de compréhension du quotidien de ces jeunes, car bien souvent ils en font ressortir toute la dimension poétique, la part d'imaginaire et de rêverie dont tout être a besoin. C'est pourquoi j'ai inclus un cinquième élément d'analyse des lieux en l'expression de la poésie matérielle du quotidien. À l'instar des précédentes sections, l'analyse portera sur la relation au lieu comme elle m'a été racontée, mais dont la ligne directrice sera ici son caractère poétique, que ce soit à travers la dimension contemplative, ludique ou mystérieuse.

Je débiterais en avançant que les ruines urbaines et les lieux qui semblent être laissés à l'abandon ont pu susciter un vif intérêt chez les participants.es. Ces lieux sont souvent l'occasion de simples moments de contemplation où crainte, curiosité et émerveillement s'entremêlent. Pour C, il s'agit avant tout d'un terreau fertile à diverses élucubrations donnant naissance à de drôles d'histoires (Figure 10) :

Ça, c'est les maisons des trois petits cochons. Ça, c'est le premier, ça, c'est le deuxième, et ça, c'est le troisième. Un, deux, trois. Ensuite, c'est que j'ai inventé la suite de l'histoire. C'est que là, ils finissent leur maison en béton. [...] Et c'est très cool, sauf que je ne les ai jamais vus. Mais je crois que la sorcière les a pris parce que c'est tout près, c'est vraiment tout près (C, 7 ans).



Figure 10 : L’imaginaire des lieux ou l’art de se conter des peurs

Source : (Photo-excursion, C22, 2018) Reproduction autorisée par l’auteurice

Pour d’autres, la relation poétique au lieu s’engage en dehors de l’univers féérique (Figure 11). Pour O, la beauté du lieu réside dans l’atmosphère qui s’en dégage : « Et celle-ci, je l’ai prise parce que, ben, je trouve ça joli quand il y a des arbres avec de la neige dessus » (O, 10 ans).



Figure 11 : La poésie des lieux ou la contemplation saisonnière

Source : (Photo-excursion, O3, 2018) Reproduction autorisée par l’auteurice

Bien que certaines atmosphères semblent plus propices à la contemplation, d'autres invitent plutôt à une poésie de l'étrange, du mystérieux comme celles qui entourent les maisons abandonnées ou à l'architecture singulière. D'autres encore alimentent une poésie ludique, une liberté créatrice orientée autour du jeu. Pour C, c'est le cas des installations interactives de la Place des Festivals :

Ça, c'est les balançoires musicales. On se balance et elles ont chacune une note. Pis comme, quand, euh... sont toutes... mais moi, ce que j'aimerais faire c'est de... dire à toutes les personnes, sauf que je suis trop gênée, euh... de comme euh... on fait une personne va sur le do, ré, mi, fa, sol, la, si, do. Une personne va sur une note pis, là, chacun son tour, on fait pan, pan, pan, sauf que je suis trop gênée pour le faire alors voilà ! Et c'est très agréable (C, 7 ans).

J'aborderai la question plus en profondeur dans l'analyse des symboles du quotidien, mais nous pouvons déjà affirmer que l'œuvre architecturale est un autre vecteur important de la poésie du lieu décrite par les participants.es (Figure 12). La monumentalité de certains édifices convie à la contemplation, comme peut l'être le bâtiment patrimonial du Marché Maisonneuve dont nous parle R :

Ça, c'est la bâtisse du marché Maisonneuve... J'pense... Ben, j'ai pris ça parce que c'est quand même important d'aller là. Pis comme je dis, des fois, on va là avec mon école, pis c'est quand même beau, ça. Ça fait que c'est quand même beau... La personne, elle a dû faire beaucoup de travail pour faire ça (R, 8 ans).



Figure 12 : La poésie des lieux ou l'éblouissement architectural

Source : (Photo-excursion, R11, 2018) Reproduction autorisée par l'auteur

Voilà qui clôt le tour d'horizon poétique des lieux ainsi que ce premier pan de l'analyse du quotidien de ces jeunes Montréalais.es sur les lieux. Je me pencherai dans la section suivante sur les activités qui structurent dans sa temporalité le quotidien.

4.3.2. Les pratiques du quotidien

Le sous-chapitre précédent s'est proposé d'analyser le quotidien de participants.es à travers les différents lieux dans lesquels il s'ancre spatialement. Ces lieux sont toutefois le théâtre d'une temporalité vécue se manifestant par une variété de pratiques dont l'exercice est propre à chacun.e et pour lesquelles existent diverses manières de se les représenter. J'aborderai ici quatre catégories de pratiques quotidiennes, à savoir les déplacements, le jeu comme phénomène de socialisation, les loisirs formels et informels ainsi que les emplettes, englobant le vaste univers du consumérisme. À travers ces différentes pratiques, je tenterai d'éclairer la pluralité de structures que peut prendre l'orchestration du quotidien.

4.3.2.1. Les déplacements

S'il devait y avoir un effort de schématisation des pratiques quotidiennes, les déplacements en seraient certainement le système nerveux. Les déplacements ne sont pas

une catégorie de pratiques comme les autres qui seront abordées ici. Ils viennent les structurer, les dynamiser, les mettre en relation les unes avec les autres. Ils sont essentiels à la vie quotidienne sans que toutefois ils y resplendissent. Il demeure néanmoins que les participants.es en ont largement traité dans leurs photos comme dans leur discours. Ainsi analyserai-je ces pratiques de mobilité selon trois dimensions, soit le transport actif, le transport collectif et l'automobile.

4.3.2.1.1. *Le transport actif*

Au quotidien, la marche et le vélo constituent les moyens de transport privilégiés par les participants.es. Seuls.es ou accompagnés.es des parents ou des amis.es, c'est en marchant ou en pédalant que ces jeunes parcourent leur quartier, soit pour se rendre au parc, à l'école, chez des amis.es, pour faire des emplettes ou tout simplement pour le plaisir. À vélo, les limites peuvent être repoussées, au-delà du quartier, vers des lieux où s'y rendre à pied nécessiterait trop de temps. Ainsi le vélo représente-t-il un formidable moyen de locomotion pour M qui soulève l'importance de bouger et de rendre accessible ce qui permet l'activité physique (Figure 13) :

J'ai pris la photo des bicycles parce que je trouve ça important pour les personnes qui n'ont pas de bicycle et qui aimeraient en faire pour faire du sport, c'est quand même pratique et j'pense pas que ça coûte trop cher et c'est situé un peu partout à Montréal. (M, 11 ans)



Figure 13 : Les vélos en libre-service ou la démocratisation du transport actif

Source : (Photo-excursion, M8, 2018) Reproduction autorisée par l'autrice

Le vélo est même dans certains cas, préféré à l'automobile, non seulement pour ses bénéfices sur la santé, mais également pour son empreinte écologique pratiquement nulle (Figure 14). A est particulièrement sensible aux enjeux environnementaux et malgré la liberté de déplacements que permet l'automobile, elle a conscience des torts que crée la pollution automobile. « Alors j'aime mieux faire du vélo que d'aller en voiture, nous dit-elle » (A, 9 ans).



Figure 14 : Le vélo ou le souci de se déplacer proprement

Source : (Photo-excursion, A16, 2018) Reproduction autorisée par l'auteurice

Les hivers montréalais peuvent toutefois se révéler plutôt rudes, décourageant ou limitant la pratique du vélo. La pratique du vélo d'hiver n'a pas été abordée, mais sans grand étonnement, considérant que la majorité des participants.es sont dans un processus de négociation de leur autonomie de déplacement et que plusieurs ne sont pas prêts.es de l'acquiescer. La marche demeure donc une première étape dans ce processus d'autonomisation et un certain plaisir y est pris lorsqu'elle se fait entre amis.es. Plus souvent à deux que seul.e, si ce n'est pas accompagné des parents, les trajets piétons s'effectuent principalement à l'intérieur des limites du quartier, que ce soit sur les rues commerçantes ou pour se rendre à l'école, à la bibliothèque, au parc, à la piscine ou encore chez des amis.es. Des structures plus ou moins formelles peuvent même naître de la pratique piétonne, générant une forme hybride entre transport actif et transport collectif :

le Trottibus². Le Trottibus s'organise autour d'enfants fréquentant une même école et habitant sur un même trajet pour s'y rendre. Pour C, le Trottibus fait partie de son quotidien tous les matins de la semaine. Pour elle, c'est avant tout une occasion de rigoler avec ses amis.es, mais c'est également une belle manifestation de la solidarité dont peut faire preuve une communauté dans ses pratiques quotidiennes (C, 7 ans). Ainsi cette pratique dont l'organisation et la gestion sont couramment individualisées ou du moins réduites à l'échelle de la cellule familiale devient collective.

4.3.2.1.2. *Le transport collectif*

Largement discuté au cours des entretiens, le transport collectif semble omniprésent dans le quotidien des jeunes ayant participé au projet. Bien que l'autobus ait été effleuré, c'est le métro dont il a été principalement question, semblant susciter une certaine fascination chez la majorité de ces jeunes. De nombreuses photographies ont été prises sur les quais du métro ou encore dans le train, voulant témoigner de l'expérience unique qu'est de voyager sous terre. Bien entendu, le métro est avant tout un lieu de transit où on ne s'attarde que souvent très peu, mais qui sait toutefois se révéler le théâtre d'expériences esthétiques ou de digressions phénoménologiques pour le moins singulières. Pour E, attendre le train sur le quai invite à scruter les détails auxquels on ne saurait porter attention dans l'urgence des transports (Figure 15). En prenant des photographies sur le quai, il a pu y observer la vitesse d'arrivée en gare du métro : « Ça m'a juste fait réaliser que le métro va pas si vite que ça. Ahahah! » (E, 11 ans).

² Pour en savoir sur le projet Trottibus, consultez le site web à l'adresse suivante : <https://www.trottibus.ca/>



Figure 15 : Le métro ou la mobilité contemplative

Source : (Photo-excursion, E8, 2018) Reproduction autorisée par l'auteur

Voyager en métro, c'est aussi se laisser surprendre par des curiosités sonores : « À un moment donné, au métro S, à côté de mon école, l'an passé, des fois, y'avait un gars genre qui avait un espèce de tambour creux qui jouait, c'était cool » (E, 11 ans). Les trains eux-mêmes sont l'objet de fascination, surtout dans la foulée de la mise en service du nouveau modèle. Donc, pour C, il allait de soi qu'elle aborde le sujet parce que « dans le métro, il y a des Azur et que j'adore les Azur » (C, 7 ans). Le métro peut néanmoins être l'occasion de craintes, pouvant être perçu comme un lieu dangereux où la vigilance est de mise. Pour O, l'expérience du métro en est une d'ambivalence :

Ben, j'aime aller dans le métro, ben, je trouve ça cool, mais je trouve ça aussi dangereux. Parce que si tu tombes entre les rails, ça doit faire mal... Ben, j'ai juste pas envie de courir dans le métro et tomber. Alors, moi, je ne cours pas dans le métro, mais mon petit frère, lui, des fois, il court. Alors, là, moi, je le rattrape (O, 10 ans).

Généralement emprunté pour se rendre en des lieux éloignés, le métro est le moyen de transport privilégié pour les sorties familiales, autant pour se rendre à la bibliothèque qu'au cinéma. Ainsi, les participants.es ne voyagent en métro que de manière accompagnée, soit par les parents, soit par des amis.es, le processus d'autonomisation de leur mobilité n'ayant, pour la plupart, toujours pas franchi cette étape du métro en mode

solo. Avec le vélo et la marche, le métro constitue donc l'essentiel du portrait de leurs mobilités quotidiennes. Il ne me serait toutefois pas permis de conclure cette section sans traiter de la place de l'automobile qui, bien que marginale chez ces jeunes, n'est pas négligeable.

4.3.2.1.3. *L'automobile*

Abordée que très brièvement dans quelques entretiens, l'automobile ne semble pas jouer un rôle capital dans le quotidien des participants.es. Sur neuf participants.es, l'automobile ne constitue le principal moyen de transport quotidien que dans un seul cas, se manifestant avant tout dans la prise de photographies. T est la seule personne ayant participé au projet qui a pris des photographies de l'intérieur d'une voiture, et également la seule ayant photographié une autoroute pour témoigner de ses trajets quotidiens. À ma question lui demandant pourquoi avoir photographié l'automobile de son parent, T me répondit : « Ben parce qu'à tous les jours, je pense, je vais dedans, à tous les jours » (T, 8 ans). Alors qu'ici, l'automobile est le vecteur principal des activités quotidiennes, dans d'autres cas, elle n'est qu'un support ponctuel permettant de se rendre en des lieux très éloignés où ne se rendent souvent pas les transports collectifs ou encore de voyager en dehors de la ville (A, 9 ans).



Figure 16 : L'automobile ou l'évasion du décor

Source : (Photo-excursion, T2, 2018) Reproduction autorisée par l'auteur

4.3.2.2. *Le jeu*

Si on devait exclure le temps consacré aux activités scolaires obligatoires, le jeu est certainement ce qui a prépondérance dans le quotidien des participants.es. De par son omniprésence, le jeu semble être une des formes les plus importantes de socialisation chez ces jeunes. Bien que se pratiquant également en solitaire, s'inscrivant davantage dans une approche introspective ou créatrice (les jeux de construction et le bricolage chez J ou l'espace méditatif des modules de jeux pour R), le jeu, pour la majorité des participants.es, s'incarne avant tout comme une occasion de rencontres amicales. A aborde la dimension du jeu en parlant de « l'amusement entre mes amis.es parce que j'aime beaucoup m'amuser, moi » (A, 9 ans). Qu'il soit sous forme organisée ou non, il demeure un moment privilégié à partager avec les amis.es habitant, dans la majorité des cas, de part et d'autre de la ruelle. Ainsi une géographie du jeu s'établit tout au long de la ruelle. Pour J, il allait de soi que de photographier sa ruelle, car « c'est exactement là que je m'amuse » (J, 8 ans). R, quant à lui, marque une distinction entre le jeu se déroulant au bas de la ruelle et celui se déroulant au haut de la ruelle (R, 8 ans).

Comme mentionné précédemment, la ruelle est le quartier général de l'activité ludique des jeunes Montréalais.es, quand il ne s'agit pas du parc, autre lieu phare de l'amusement. Ainsi doit-on comprendre le jeu dans une acception beaucoup plus large, incluant des formes beaucoup plus subtiles de jeu comme la création de mondes imaginaires (la maison de la sorcière), la mise en scène de situations fantasques, ou tout simplement d'interactions amicales pouvant se manifester à travers le bavardage, le flânage. Lorsque j'ai interrogé J sur ce à quoi il jouait avec ses amis.es de la ruelle, il m'a répondu :

Ah euh... À pas mal plein... ben, je ne peux pas vraiment le dire. On ne joue pas à des jeux d'enfants genre comme cache-cache, tag, euh... Plus vraiment maintenant. Je peux pas vraiment t'dire à quoi on joue. On ne joue presque à rien. On se balade dans la ruelle, je pense que c'est vraiment ça que je veux dire (J, 8 ans).

La forme que prend le jeu importe donc peu. Ce qui compte, c'est de se retrouver entre camarades. Ainsi s'éloigne-t-on de la vision puérile qu'on peut avoir de la notion de jeu afin d'en dégager toute la complexité que présente toute interaction sociale. Ce qui est également pris en compte, ce sont les occasions de jeu en plein air qui sont offertes autant par les équipements urbains comme les parcs, les aires de jeu (Figure 17), les terrains sportifs ou les installations aquatiques que par les ruelles ou les friches dans leur caractère informel. Bien que surviennent d'une saison à l'autre certaines variations, l'hiver étant plus favorable au patinage sur glace et l'été, à la baignade extérieure, bon nombre d'espaces urbains se caractérisent par la pluralité des activités ludiques qui y sont praticables. Est-ce que cette pluralité multiplie les plaisirs produits, je ne saurais dire, sinon qu'elle semble plutôt attrayante pour les participants.es.



Figure 17 : L'aire de jeu ou la programmation du ludique
Source : (Photo-excursion, A17, 2018) Reproduction autorisée par l'autrice

4.3.2.3. *Les loisirs*

Alors qu'on vient d'aborder les pratiques relatives au jeu, il semble essentiel qu'un effort de distinction soit fourni avant qu'on ne traite des loisirs, advenant qu'on puisse confondre jeu et loisirs. Tandis que le jeu renvoyait avant tout aux pratiques ludiques, les loisirs embrassent un champ de pratiques beaucoup plus vaste, allant d'activités régulières et régulées, telles que la danse ou la natation, à des activités occasionnelles, telles que les

visites à la bibliothèque ou la réalisation d'un potager. Ayant collaboré avec des jeunes d'âge scolaire et qui, par conséquent, n'occupent aucun emploi, les loisirs seront donc entendus comme étant l'ensemble des pratiques extérieures à l'école et qui vont au-delà de la simple dimension ludique. Ces loisirs sont pour plusieurs structurés, organisés, planifiés, intégrés dans la mécanique du quotidien par un horaire précis bien souvent.

Bien qu'à la suite des neuf entretiens réalisés, une certaine diversité de loisirs ait pu être observée, deux grandes tendances s'en démarquent, soit les activités sportives et les activités culturelles. En ce qui concerne les activités sportives, le discours récurrent en est un qui promeut l'activité physique, la nécessité de dépenser son énergie par l'entremise du sport. M, qui est inscrite au sein d'une équipe de soccer près de chez elle, « trouve ça important de bouger dans la vie » (M, 11 ans). Ces pratiques sportives peuvent être à la fois encadrées et régulées comme dans le cas de M ou celui de Z qui est inscrite à des cours de waterpolo dans un complexe sportif, ou bien simplement libres et occasionnelles comme pour E qui, l'hiver, se rend au parc pour patiner avec des amis.es, ou encore les visites de T au TAZ (centre sportif intérieur dédié aux sports à roulettes) pour y pratiquer la planche à roulettes et la trottinette (Figure 18) et ses parties de soccer improvisées au parc près de chez lui.



Figure 18 : Le TAZ ou l'encadrement du défolement

Source : (Photo-excursion, T5, 2018) Reproduction autorisée par l'auteur

Le sport fait non seulement l'objet de pratiques, mais il est également consommé pour le spectacle qu'il offre. Quelques participants.es ont ainsi exprimé un certain engouement pour le hockey (Figure 19). À la frontière de l'activité sportive et de l'activité culturelle, penchant davantage vers la pratique culturelle, aller voir une partie des Canadiens de Montréal demeure une expérience tout à fait exceptionnelle pour A qui trouve ça « vraiment amusant de regarder le hockey, parce qu'on peut voir tous les personnages... » (A, 9 ans). Toujours à la frontière des pratiques culturelles et sportives, la danse est également ressortie quelques fois dans les discours. Bien qu'elle puisse être une pratique informelle, la danse se trouve dans ces cas-ci, sous sa forme institutionnelle, impliquant des cours réguliers chaque semaine ainsi que des prestations en fin d'année. Encore une fois, il s'agit d'une activité qui fait bouger et favorise le dépassement de soi, mais qui parallèlement, offre une expérience sensible unique, voire spirituelle dans une certaine mesure.



Figure 19 : Le Canadien de Montréal ou la magie du hockey

Source : (Photo-excursion, A11, 2018) Reproduction autorisée par l'autrice

La tendance culturelle des loisirs pratiqués par les participants.es se décline quant à elle en deux types de pratiques, soit la lecture et la consommation cinématographique, pouvant se traduire par des visites à la bibliothèque et d'autres au cinéma. Pour A, comme pour M et O, les livres, elles adorent ça (A, 9 ans ; M, 11 ans ; O, 10 ans). Ces pratiques peuvent également être l'occasion de sorties familiales, agréables et économiques (moins pour ce qui est du cinéma, mais tout de même). Ainsi, certains.es ont leurs lieux de

prédilection pour s'adonner à ces loisirs. Le cinéma Quartier Latin et la BAnQ sont les plus récurrents, le centre-ville semblant être le quartier le plus prisé pour les loisirs. Du moins pour E, « le centre-ville, ouais, c'est cool parce qu'il y a comme beaucoup de choses à faire. Parce que dans notre quartier euh... c'est pas le quartier avec le plus d'affaires à faire au monde. Ouais. J'aime mieux être au centre-ville, c'est ça » (E, 11 ans). Alors que pour d'autres, il n'est même pas nécessaire de quitter la maison pour s'adonner à leurs loisirs. Chez A, le jardinage est un loisir qu'elle peut partager avec son père et sa sœur et dont elle peut surtout récolter les fruits, réalisant chaque année un potager à même leur balcon (A, 9 ans).

4.3.2.4. *Les emplettes*

Je conclurai cette analyse des pratiques quotidiennes avec ce que j'ai intitulé les emplettes, ou les pratiques consuméristes. Comme il a également pu être observé avec le jeu et les loisirs, la frontière entre loisirs et pratiques consuméristes est souvent floue dans la mesure où bon nombre d'activités sont des produits de consommation, impliquant des transactions monétaires. C'est pourquoi il ne sera ici question que des emplettes, soit des achats réalisés pour les besoins domestiques. Ainsi, sera essentiellement discuté ce qui concerne les achats de nourriture, qu'il s'agisse d'aliments bruts ou de plats préparés, consommés à la maison ou au restaurant. Manger au restaurant serait de l'ordre du loisir pourrait-on argumenter, mais je préfère, aux fins de mon analyse, marquer la distinction entre les loisirs et l'alimentation. Il ne sera pas surprenant d'apprendre que les participants.es ont privilégié le rayon des pâtisseries et des sucreries (Figure 20). O, par exemple, m'a fait part de ses visites occasionnelles au Première Moisson au retour de l'école afin d'y prendre une pâtisserie, ayant une préférence pour le chausson aux pommes (O, 10 ans). C, quant à elle, ce sont les rendez-vous du dimanche chez Copette où elle peut se délecter, si ce n'est que des yeux, « des gaufres, ben, des chocolatines, plein de choses, des fromages, de la viande » (C, 7 ans). Ou encore, bien qu'elle n'ait pas eu la chance de le photographe, A tenait à me partager l'« un de mes magasins de bonbons préférés » (A, 9 ans). C'est à croire qu'il existe chez A toute une hiérarchisation des magasins de bonbons digne des meilleurs blogues urbains.



Figure 20 : Copette ou les délices du quotidien

Source : (Photo-excursion, C2, 2018) Reproduction autorisée par l'autrice

La dimension de l'alimentation dans le discours des participants.es s'est également manifestée à travers la crème glacée, activité de consommation saisonnière partagée entre amis.es ou en famille comme pour C qui « adore la crème glacée. Hihi! » (C, 7 ans), ainsi qu'à travers la restauration rapide. Les photographies prises de restaurants en étaient de chaînes aussi variées que A&W, Frite Alors ! et Piri Piri et ces photos étaient l'occasion de me raconter leur expérience en tant que client.e et leur niveau de satisfaction. De l'humble avis de O « A&W, c'est meilleur que McDonald's. » (O, 10 ans). Toutefois, elle y va d'une critique à leur endroit :

Le seul truc, c'est que j'aimerais qu'ils fassent des hamburgers pour enfants, mais beaucoup plus gros. Parce que moi, j'aime pas vraiment ceux pour adultes, mais j'aime ceux pour enfants, mais quand je les prends, j'ai toujours encore faim. En plus des petites frites, des petits hamburgers. C'est tout qui est petit. Alors voilà ! C'est le seul défaut avec A&W... (O, 10 ans).

Pour revenir à la question des emplettes à proprement parler, le discours de ces jeunes fait état de ces visites, plutôt hebdomadaires que quotidiennes, au supermarché ou dans divers lieux d'approvisionnement alimentaire à proximité ou plus éloignés de la maison. Dans la majorité des cas, il s'agit d'accompagner leurs parents à l'épicerie ou encore au dépanneur du coin (Figure 22). Dans cet esprit des pratiques quotidiennes, R a

voulu photographier le dépanneur au coin de sa rue : « parce que c'est quand même important, parce que le dépanneur Soleil, ben, on va la plupart du temps là quand il nous manque des choses, on va là au lieu d'aller au Super C, même si le Super C, c'est pas trop loin » (R, 8 ans). C'est l'aspect utilitaire, pratico-pratique, qui est ici mis de l'avant (Figure 21). Alors que les visites que font R et sa famille au marché Maisonneuve sont davantage de l'ordre de la sortie, joignant l'utile à l'agréable. L'été, c'est l'occasion d'y déguster du maïs frais : « c'est vraiment bon, il vient juste de sortir, pis c'est chaud, pis c'est bon, c'est croustillant » (R, 8 ans).

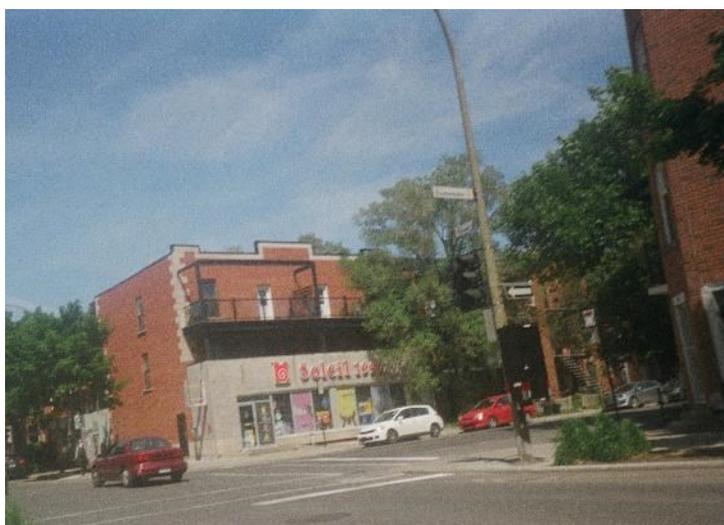


Figure 21 : Le dépanneur Soleil ou le commerce de proximité

Source : (Photo-excursion, R20, 2018) Reproduction autorisée par l'auteur

Voilà qui fait le tour du rapport aux achats et à la consommation (alimentaire) des participants.es, ce qui de fait conclut mon analyse des pratiques du quotidien de ces jeunes Montréalais.es. J'aborderai maintenant le dernier pan de cette succincte analyse du quotidien à travers des symboles par lesquels l'expérience quotidienne de ces jeunes se teinte de différentes couleurs selon la signification qu'ils.elles arborent dans leur expérience propre.



Figure 22 : La rue commerçante ou la balade consumériste

Source : (Photo-excursion, Z20, 2018) Reproduction autorisée par l'auteurice

4.3.3. Les symboles du quotidien

Au cours de mes analyses sur les représentations du quotidien de ces jeunes, véhiculées par les propos et les photos qui m'ont été partagés, les deux premiers thèmes — les lieux et les pratiques — se sont manifestés avec une certaine évidence. Par contre, le thème ayant trait aux symboles m'a semblé plus complexe à dégager et à articuler, bien qu'intuitivement, il m'ait été aisé de les percevoir dans le discours et les photographies. C'est tout d'abord par intuition que j'esquissai une première typologie des symboles, vaste et détaillée, mais également disparate et peu opérable dans un cadre d'analyse, pour finalement parvenir après quelques retranchements et regroupements à celle qui est ici présentée. Ainsi, les symboles qui se sont manifestés le plus fréquemment chez les participants.es et avec le plus d'importance sont l'animal, l'arbre, la fleur, l'eau, l'amitié, la famille et l'art. Les prochains paragraphes les aborderont dans leurs spécificités et leur présence au monde.

4.3.3.1. *L'animal*

Chez les participants.es, le symbole de l'animal arbore bien souvent les formes du chat, du chien, de l'oiseau, mais aussi de l'insecte, de l'amphibie ou de l'animal de la forêt. L'animal, c'est le parfait contraste de l'être humain. Il symbolise à la fois, la pureté, la

beauté, la liberté, mais aussi la vulnérabilité et la détresse à l'égard des activités humaines destructrices. Pour A, les enjeux environnementaux sont de la plus haute importance, car la pollution humaine affecte non seulement la qualité de nos propres existences, mais met également en péril de nombreuses vies animales : « j'aimerais, me dit-elle, qu'il y ait plus de couleurs et qu'on pollue moins, parce que là, comme je vois euh... ben il y a des animaux que j'aime qui sont en train de mourir » (A, 9 ans). L'animal symbolise donc ici la cause environnementale dans sa plus funeste acception, qui n'en est pas moins réelle et critique. Toutefois, la symbolique de l'animal n'est pas toujours aussi politique. Pour plusieurs, l'animal symbolise la relation à la nature, relation souvent absente, voire inexistante en milieu urbain. Ainsi, la présence animale en ville permet une certaine reconnexion au monde naturel, à la beauté de la nature (Figure 23). Pour M, l'île aux oiseaux est un de ces lieux privilégiés où il est possible d'observer non seulement des oiseaux dans leur milieu naturel, mais une foule d'autres animaux : « Et euh... c'est beau parce que parfois, on peut voir des poissons et des oiseaux dans le lac et j'ai déjà vu une grenouille aussi [...] j'aime les animaux qui viennent de la nature » (M, 11 ans).



Figure 23 : Le canard ou la réunion avec la nature

Source : (Photo-excursion, M9, 2018) Reproduction autorisée par l'autrice

Ces animaux, comme les plantes parmi lesquelles ils vivent, symbolisent ce possible renouement avec une nature perdue. Néanmoins, en dehors des zones de préservation de la nature qui se trouvent à Montréal, un certain intérêt pour l'ornithologie urbaine semble être partagé par ces jeunes. Plusieurs photographies d'oiseaux ont donc pu être prises dans les

ruelles et les parcs de la ville, témoignant d'une expérience esthétique privilégiée. Les oiseaux symbolisent donc cette grâce, cette splendeur, cet éclat de couleurs qui magnifient le paysage urbain (Figure 24). J'y reviendrai lorsque sera abordé l'art comme symbole, mais les couleurs sont fondamentales dans l'expérience esthétique du quotidien des participants.es.



Figure 24 : Le carouge ou les ailes de la beauté

Source : (Photo-excursion, C24, 2018) Reproduction autorisée par l'autrice

L'animal est donc en quelque sorte le symbole antinomique de la vie urbaine, la balance nécessaire, avec, comme on le verra, l'arbre et la fleur, à l'équilibre esthétique de la ville. L'animal est dans chaque cas représenté favorablement. Même lorsqu'il fait l'objet de crainte ou de désagrément, la beauté et la fascination finissent par l'emporter. Bien qu'elle en ait peur, O a un faible pour les chiens, surtout les bouledogues français : « j'ai peur qu'ils me mordent, dit-elle, mais je trouve ça mignon et j'aime ça » (O, 10 ans). C, quant à elle, est fascinée par les insectes, malgré les démangeaisons que certains peuvent lui causer... Pour A, les animaux sont également une source de curiosité scientifique. Passionnée de biologie animale, elle aurait aimé photographier davantage d'animaux afin de nous partager ses connaissances : « Et je connais une sorte d'amphibiens qui a une poche ventrale pour transporter ses bébés. C'est la grenouille cornue » (A, 9 ans). Ainsi l'animal symbolise-t-il également cette soif de savoir à l'endroit du monde dans lequel nous vivons.

4.3.3.2. *L'arbre et la fleur*

Bien que s'apparentant à celle de l'animal, la relation symbolique avec l'arbre et la fleur prend une dimension écologique, voire écologiste plus importante dans les propos de nos participants. Alors que la présence animale en ville émerveille, invite à la contemplation, sans toutefois susciter la réflexion quant à leur rôle au sein de l'écosystème urbain, la présence de végétation est avant tout perçue comme bénéfique, voire essentielle à cet écosystème. Pour A, il allait de soi de photographier un arbre dans le cadre de cet exercice, « parce que j'aime beaucoup les arbres comme j'ai déjà dit dans cette photo-là. Et je trouve ça important pour la nature. S'il n'y avait pas d'arbres, on serait obligé de porter des masques pour respirer » (A, 9 ans).



Figure 25 : L'arbre ou l'organe pulmonaire des villes

Source : (Photo-excursion, A8, 2018) Reproduction autorisée par l'autrice

L'arbre arbore ici la symbolique de la pureté, de la santé et de l'équilibre écologique (Figure 25). L'arbre symbolise aussi pour A le recueillement et la réconciliation. Il y a un arbre dans la cour de son école qu'elle « aime vraiment vraiment beaucoup » et « où on va se réfugier quand on est triste pis quand on a des chicanes, pour régler nos chicanes » (A, 9 ans). Pour M, la présence d'arbres est un vecteur d'embellissement, symbolisant beauté et sérénité d'un lieu tel que les abords d'une piste cyclable (M, 11 ans). Chez C, l'arbre est souvent sujet à la contemplation, symbolisant à la fois la beauté et la curiosité de la nature. Fascinée par un arbre se trouvant sur la route de son trajet quotidien, elle s'est amusée à lui inventer un nom : « Saule-bouleau... En fait, c'est pas son vrai nom, mais j'y ai donné son

nom parce qu'il a l'écorce d'un bouleau et les feuilles d'un saule. Donc, saule-bouleau... mais je ne sais pas si c'est une espèce de bouleau ou une espèce de saule » (C, 7 ans). Symbole de curiosité donc, il invite à laisser libre cours à son imagination.

La fleur est également pour C symbole de beauté, une beauté de forme, mais surtout chromatique (Figure 26). Comme il l'a été souligné chez les oiseaux, ce sont les couleurs qui émerveillent dans les fleurs, qui teintent, sans mauvais jeu de mots, la représentation qui en est faite : « Les fleurs proches du métro Papineau. Et elles sont très belles. En plus, elles sont orange, jaunes, rouges » (C, 7 ans). Donc, oui, ce sont des fleurs, mais ce sont surtout des couleurs. Ce sont des fleurs qui symbolisent la couleur dans sa multiplicité, dans sa diversité. Les fleurs symbolisent la nature, mais elles symbolisent également la beauté, l'harmonie, la quiétude du lieu qu'elles habitent. Ainsi l'édicule du métro Papineau s'en trouve-t-il magnifié de par la présence de ces fleurs multicolores dont parle C. Ou encore, la ruelle verte derrière chez A où pousse sa « deuxième fleur préférée » dont elle a elle-même planté les semences et où durant l'été sont organisées par le voisinage des activités de jardinage (A, 9 ans). La fleur — et la plante de laquelle elle émerge — prend ainsi cette dimension sociale, symbolisant l'engagement citoyen et communautaire, le partage et l'entraide à travers l'acte horticole. Elle est également symbole de vie et de la vie au sens biologique, dont il nous incomberait de chérir et de prendre soin, mais aussi, et surtout de respecter la liberté. Ainsi O trouvait-elle déplorable et inconcevable qu'on mette des plantes dans des pots (O, 10 ans).



Figure 26 : Les tulipes ou l'éblouissement chromatique

Source : (Photo-excursion, C12, 2018) Reproduction autorisée par l'auteurice

4.3.3.3. *L'eau*

Cette section aborde la symbolique de l'eau dans le quotidien des jeunes ayant participé au projet de recherche, mais il sera principalement question du Saint-Laurent et de ses ramifications fluviales. La vie quotidienne montréalaise est avant tout une vie insulaire, mais bien que nous vivions entourés.es d'eau, ce ne sont toutefois pas tous les quartiers qui y ont un accès direct. De plus, l'accès direct au Fleuve Saint-Laurent ou à la Rivière des Prairies est très souvent limité et dans les faits peu invitant pour les citoyens.nes, dû à l'absence d'aménagement des berges. Longtemps négligé, cet enjeu de l'accès aux cours d'eau sur le territoire montréalais fait désormais partie des réflexions des pouvoirs publics, ayant récemment mis en place un programme d'aménagement des berges qui a mené à l'inauguration d'une première plage urbaine dans l'arrondissement de Verdun en juin 2019.

C'est d'ailleurs dans cet arrondissement où le rapport symbolique à l'eau a été le plus présent, tant dans les photographies que dans les discussions. Pour ces jeunes qui y vivent, le Saint-Laurent est indissociable de leur quartier, participant fièrement à son image. Ce n'est cependant pas le Saint-Laurent qu'on invoque lors des discussions, mais tout simplement, le bord de l'eau. Pour M, le bord de l'eau est le point névralgique des activités verdunoises. On y trouve des parcs, une piste cyclable, un centre aquatique, une piscine, des quais de plaisance, l'île aux oiseaux (M, 11 ans). « Il y a beaucoup de trucs proches du bord de l'eau » (M, 11 ans). C'est également un endroit où il fait tout simplement bon s'y promener, s'y détendre; mais c'est surtout la pièce maîtresse du paysage, agissant sur l'expérience urbaine à la fois comme emblème et point de repère. « J'aime ça aussi, nous dit M, parce qu'il y a beaucoup de végétation et qu'en même temps de faire du bicycle, tu peux être au bord de l'eau » (M, 11 ans). Pour Z également, le bord de l'eau est un endroit de promenades agréables et de détente, où il est possible de s'évader de la ville en famille le temps de quelques heures (Z, 7 ans). Les participants.es ont aussi souvent parlé du bord de l'eau sans vraiment en parler. Il en a été fait allusion à maintes reprises, mais souvent dans un souci de contextualisation, car partie intégrante du décor (Figure 27).



Figure 27 : Le bord de l'eau ou le quotidien au gré du fleuve

Source : (Photo-excursion, M5, 2018) Reproduction autorisée par l'autrice

Néanmoins, le bord de l'eau a été aussi discuté pour ce qu'il est et ce qu'il représente. Pour O, le fleuve symbolise tout l'univers marin et c'est pourquoi elle aime se rendre au Vieux-Port afin d'y admirer les navires voguant sur l'eau ou ceux amarrés au port, fort impressionnants de par leur gigantisme (O, 10 ans). Chez C, cet imaginaire marin prend la forme d'histoires qu'elle se raconte dans lesquelles « les algues y sont vivantes. Elles sont vivantes, mais si elles sont vivantes comme nous et qu'elles nous attrapent et qu'elles nous enroulent le pied et là, qu'on reste coincé. Ben, ça serait plate » (C, 7 ans). Une imagination fertile ne saurait épuiser les mystères qui se cachent dans les fonds marins.

Nonobstant cette incarnation fluviale du symbole de l'eau, il a également été question de cette eau rafraîchissante lors des chaudes journées d'été à Montréal. Que ce soit par l'entremise des fontaines publiques, des pataugeoires ou encore des jeux d'eau, l'eau est ici symbole de saison estivale, de fraîcheur et de récréation. Même sur le plan de l'expérience esthétique, ces installations suscitent la délicate splendeur des jets d'eau qu'elles produisent (Figure 28) : « Ouais, c'est quand même beau tous les jets d'eau qui sortent », me parlant de la fontaine du marché public (R, 8 ans).



Figure 28 : La fontaine ou la contemplation diffuse

Source : (Photo-excursion, R21, 2018) Reproduction autorisée par l'auteur

4.3.3.4. *L'amitié*

Bien que j'aie tardé à la présenter, l'amitié est le symbole qui semble être le plus au cœur du quotidien des jeunes. C'est celui dont il a été question à de nombreuses reprises au cours des discussions. L'amitié est évidemment un élément fondateur dans la socialisation des jeunes et la structure de leur quotidien. Ayant précédemment traité du jeu comme pratique quotidienne, chez bon nombre de ces jeunes, surtout celles et ceux n'ayant pas tout à fait atteints.es le seuil transitoire de la préadolescence, jeu et amitié sont intrinsèquement liés. Amitié rime avec s'amuser (Figure 29). « Les amis.es, me dit A, je trouve ça important, parce que si on n'avait pas d'amis.es, on se sentirait un peu seul. e. Pis euh... on aurait pas d'amis.es. Pis si ça n'existait pas, on s'amuserait moins » (A, 9 ans). L'amitié se symbolise tant dans son abondance que dans sa durabilité. D'une part, pour certains.es, il en va de discuter du nombre de leurs amis.es à l'exemple de C qui évoque avec une légère pointe d'exagération qu'elle, elle « en [a] comme 3 000 des meilleures amis.es » (C, 7 ans). J, quant à lui, affirme qu'avec tous ces enfants qui vivent sur sa rue, il est « encerclé d'amis.es » (J, 8 ans). D'autre part, il y en a qui discutent de l'amitié dans sa dimension qualitative. Pour R, il allait de soi de photographier la maison de son ami devant l'importance de cette amitié. C'est précisément chez lui qu'il se trouvait juste avant notre entretien : « on passe beaucoup de temps ensemble, me dit-il » (R, 8 ans). Dans le cadre de cet exercice pour lequel je demandais aux participants.es de m'introduire

à leur quotidien à travers la photographie, bon nombre des photographies qui ont été prises souhaitent présenter leurs amis.es. Ces représentations de l'amitié s'établissent dans différents contextes, et parfois même sans photographe directement les amis.es en question : « Ça, c'est les amis.es qui sont en train de s'occuper des terrariums » (C, 8 ans) ; « J'suis allé avec mon ami pis on est allé patiner là » (E, 11 ans) ; « Et celle-là, c'est mes amis.es à côté de mon arbre » (A, 9 ans) ; « Ça, c'est mon amie M et ça, c'est L » (A, 9 ans) ; « La quatrième photo, c'est deux de mes amis. C'est pas vraiment, vraiment mes potes, si je peux dire ça. C'est quand même deux bons amis » (J, 8 ans). Bien qu'il m'ait été partagé un regard ludique et complice sur l'amitié, peu de choses ont pu être dites sur les autres dimensions qui composent l'amitié, comme l'entraide, le soutien moral, l'affection ou les disputes, qui sont probablement trop difficiles à représenter photographiquement, de toute façon.



Figure 29 : L'amitié ou la ruelle s'amuse

Source : (Photo-excursion, J12, 2018) Reproduction autorisée par l'auteur

4.3.3.5. *La famille*

Après l'amitié vient la famille. Ou peut-être devrait-elle venir avant. « Je trouve ça important la famille et tout ça, me confie A. C'est comme la première chose à laquelle je pense au lieu des amis.es » (A, 9 ans). En effet, bien qu'elle ne soit revenue qu'à quelques reprises lors des entretiens et souvent de manière succincte, la famille est fort certainement un des symboles représentés le plus fréquemment à travers les photographies. Sans

toutefois ne jamais s'engager dans l'intimité des relations familiales, à l'instar des propos tenus sur l'amitié, la famille a été souvent abordée chez les participants.es par sa symbolisation du partage. Donc lorsqu'on traitait de la famille, il était principalement question des activités familiales. Qu'il s'agisse de sorties au restaurant ou au musée, ou tout simplement de pratiques adoptées au sein de la famille, participant des rituels de la vie quotidienne, ce sont essentiellement des expériences de partage. Et la configuration de ces moments peut être variée. Dans notre entretien, O m'informe qu'elle « fait quand même beaucoup de sorties » en famille, mais « des fois, c'est juste maman et moi. Des fois, c'est juste papa. Des fois, c'est juste maman et mon petit frère qui s'appelle U. Des fois, c'est juste papa... » (O, 10 ans). Pour d'autres, la structure interne de la famille complexifie l'organisation des activités, comme pour R et sa famille qui s'est récemment élargie par la naissance d'une nouvelle enfant. « Avec ma petite sœur, me dit-il, on peut pas vraiment sortir beaucoup. Si on sort avec elle, ben, il faut sortir avec la plupart des personnes » (R, 8 ans). Toujours chez R, le rapport à la famille se manifeste surtout dans la transmission et la mémoire. Dans notre entretien, il raconte l'histoire intergénérationnelle de sa maison et marque l'importance de suivre les traces de son grand frère en fréquentant l'école à laquelle il a étudié (R, 8 ans). Évacuant soigneusement toute scorie freudienne de cette analyse, il se trouve qu'au cœur des entretiens, la notion de partage s'est souvent illustrée à travers le rapport au père. En ce qui a trait aux rituels du quotidien, J me fait part d'une pratique qu'il a longtemps partagée avec son père, quelque peu délaissée aujourd'hui : « C'est un dépanneur où mon père va souvent pour acheter du lait. Alors euh... c'est important pour moi » (J, 8 ans). Ces moments partagés n'ont pas besoin d'être imprégnés d'extraordinaire pour avoir de l'importance. C'est souvent dans les petites choses de la vie que se construisent les relations complexes. Il en va de même pour ces moments que J partage avec son père et pour lesquels « des fois, me dit-il, mon père va me chercher pis on va au parc » et parfois l'automne, « mon père et moi, on mettait à côté de la glissade un gros tas de feuilles pis là, je sautais dedans. C'était quand même cool » (J, 8 ans). Pour Z, ce sont les balades à vélo au bord de l'eau en compagnie de son père et de sa petite sœur (Z, 7 ans). On ne sait pas exactement ce que veulent dire ces moments. Tout réside dans la manière dont ils sont vécus, les sentiments qu'ils génèrent, le plaisir qui y est pris à les partager en famille. Voilà ce qui en est dit.

4.3.3.6. *L'art*

Après l'animal, l'arbre et la fleur, l'eau, l'amitié et la famille, c'est maintenant à l'art de se laisser dévoiler au cœur des propos des participants.es. L'art sous différentes formes et pratiques, mais continuellement à travers cette expérience esthétique émancipatrice de la ville. Bien qu'il ne soit jamais formulé en ces termes, c'est néanmoins de cette façon que l'art semble être vécu chez ces jeunes. L'art transcende donc ici son caractère à la fois marchand, consumériste (marché de l'art), et séditieux, illicite (art rebelle) pour en venir à symboliser l'éclat et le charme d'une ville. Le regard qui est porté par ces jeunes sur les œuvres institutionnalisées d'une part, et marginalisées d'autre part, bien que parfois teinté par cette politisation de l'art, fait majoritairement abstraction de cette catégorisation ségrégative afin d'embrasser les sentiments d'exaltation et de volupté éprouvés dans l'expérience esthétique. L'art mural est la forme qui s'est la plus exprimée dans les photographies ainsi que lors des entretiens. Cette fascination pour l'art urbain et sa profusion polychrome tend à se justifier par la qualité de cette pratique à embellir la trop souvent présente monotonie du paysage urbain. L'art mural est également une opportunité pour revendiquer, manifester sa solidarité envers une cause ou une communauté, partager le message de voix se faisant difficilement entendre (Figure 30). En plus d'être bien souvent très coloré, il se révèle un outil politique et social très efficace, ou pour le moins éloquent. C'est quelque peu la tournure que prend la réflexion de M sur l'art mural lorsqu'elle m'entretient de cette murale photographiée dans son quartier :

En fait, la prochaine photo, je l'ai prise, car à Verdun, en fait... ben, c'est pour souligner qu'à Verdun, parfois, il y a des dessins sur les murs qui sont quand même assez significatifs et je le trouvais beau de le prendre en photo, car je trouve que c'est beau et aussi que c'est significatif, mais je ne sais pas vraiment de quoi. On peut voir des visages, des motifs. Ça, ça ressemble à un timbre. Y'a plein de choses qui se trouvent à l'intérieur. Y'en a d'autres, comme sur Wellington, y'a un mur où y'a comme une rue avec des voitures sur un mur, vraiment euh... avec des personnages dans leur habitat... ben, pas dans leur habitat, mais leur appartement. Y'en a d'autres que c'est

comme des nénuphars avec de l'eau derrière, c'est quand même assez beau. Et un autre que j'aime beaucoup, j' pense pas que ce soit à Verdun, mais à quelque part d'autre, c'est euh... un petit garçon avec une boîte dans les mains, et y'a plein de — ça représente un peu la fantaisie — y'a plein d'objets autour de lui qui commence à voler et euh... c'est ça. Donc, je trouve que c'est beau et un peu significatif (M, 11 ans).



Figure 30 : L'art mural ou les murs qui nous parlent

Source : (Photo-excursion, M17, 2018) Reproduction autorisée par l'autrice

En plus de ses qualités esthétiques, cette murale semble être emblématique de l'environnement socioculturel dans lequel elle s'inscrit. Ce n'est évidemment pas le cas de tous les graffitis, ce qui n'empêche pas qu'ils puissent posséder de grandes qualités picturales. O a par exemple photographié une murale du Quartier Latin « parce que [elle] trouve ça joli la façon dont c'est peint », tout simplement (O, 10 ans). Ça embellit, ça égaie, ça émeut, ça fait sourire, c'est bien suffisant. Il n'est pas nécessaire que ça soit du grand art, et encore moins que cela soit marchandisable. C'est bien souvent et tout simplement joli. Il peut cependant subsister une certaine ambivalence concernant ces œuvres, quelquefois réalisées clandestinement, lorsqu'on pense au phénomène des « tags ». J a tout

d'abord hésité à me parler de la photographie d'un graffiti qu'il avait prise, inconfortable avec l'idée qu'il puisse apprécier la beauté d'un acte potentiellement illégal, jugeant sa photographie insignifiante : « c'est pas tellement important finalement, c'est juste un graffiti » (J, 8 ans). En le rassurant qu'il n'y avait pas de honte à apprécier cette forme d'art, je lui ai demandé ce que pour lui, ces œuvres apportent à la vie de son quartier. « Ben, me dit-il, quand c'est de beaux dessins, comme ce monstre-là, c'est un très beau dessin... ben, peut-être plus de couleurs dans la vie, sur les murs qui sont noirs, bruns, blancs ou gris » (J, 8 ans).



Figure 31 : Le graffiti ou la ville haute en couleur

Source : (Photo-excursion, J16, 2018) Reproduction autorisée par l'auteur

Ainsi la couleur est un élément vital de l'écosystème urbain sans quoi s'appauvrit son expérience quotidienne (Figure 31). Cette importance de la couleur, symbole d'harmonie et de gaieté, largement célébrée par l'art mural, est également manifeste chez M qui affirme « que ça embellit les murs, que ça rend plus beau parce que c'est plus beau qu'un mur blanc qui n'est pas décoré et qui a rien dessus » (M, 11 ans). C'est également l'abondance de couleurs que revendique A (Figure 32) qui lors d'une balade au sommet du Mont-Royal, contemplant la ville de haut, trouvait « pas très amusant qu'il n'y ait pas vraiment de couleurs et que la principale couleur, c'est le gris » (A, 9 ans). Et lui demandant pourquoi il en était ainsi : « Peut-être pour faire plus sérieux, parce que souvent les adultes veulent faire plus sérieux », me répond-elle prestement (A, 9 ans). À la lumière de ces propos —

lumière sans laquelle il ne saurait y avoir de couleurs — est-il donc possible de voir l’art comme antidote au sérieux du monde des adultes qui envenime villes et campagnes. Et voilà ce qui clôt ma brève incursion dans le récit du quotidien de ces jeunes qui est loin d’être terminé et dont on ne saurait, même après moult recherches, épuiser toute la richesse.



Figure 32 : Le béton urbain ou la grisaille du monde adulte

Source : (Photo-excursion, A3, 2018) Reproduction autorisée par l’auteurice

Chapitre 5 : Discussion

Le présent projet de recherche s'est interrogé sur *comment l'expérience de la vie quotidienne des jeunes Montréalais.es se comprend à travers les représentations photographiques de leur ville/quartier*. Cette recherche souhaitait explorer de manière fragmentaire, mais franche, ces existences qu'ils.elles ont su partager par leur regard et leur parole sur Montréal. Concrètement, il s'agissait premièrement de *stimuler le récit de l'expérience quotidienne de la ville par la photographie* et deuxièmement, de *comprendre comment ces jeunes vivent leur ville/quartier, pratiquent et investissent l'espace urbain*. Ainsi, le projet a permis de constater que la photographie était un outil pertinent, efficace et surtout valorisant l'expérience des participants.es. Il a également été confirmé ce que de précédents travaux ont su révéler (Zeihner 2003 ; Rasmussen et Smidt 2003) que l'expérience quotidienne de ces jeunes se déroulait principalement à l'échelle du quartier, la majorité des lieux fréquentés et des pratiques se trouvant à proximité du foyer familial. De plus, la méthode par photo-élicitation a permis de dégager les fondements d'une typologie du quotidien développée dans l'analyse, permettant une compréhension plus structurée et éclairée de l'expérience de ces jeunes à travers des lieux, des pratiques et des symboles. Ce dernier chapitre se propose donc de discuter ces constats en regard des contributions des précédentes recherches. Seront également discutées les limites rencontrées tout au long du processus de recherche.

5.1. Un quotidien de proximité

L'activité de photo-élicitation a révélé que les participants.es mènent une vie où la majorité des activités gravitent au sein d'un même quartier. Cela se caractérise entre autres choses par leur mobilité essentiellement piétonne. Autrement dit, *l'espace de vie individuelle temporalisée* de ces jeunes, pour reprendre la terminologie de Zeihner (2003), se façonne à l'échelle de leur quartier où tout se fait pratiquement à pieds ou à vélo. Seules quelques trajectoires transgressent ce cadre, mais elles demeurent exceptionnelles chez nos participants.es. À la lumière des propos que m'ont partagés les participants.es de ce projet, un des éléments qui caractérisent le mieux le quotidien de ces jeunes est cette impression

de liberté et de flexibilité, effective ou non, dans l'emploi qu'ils.elles font du temps et de l'espace, leur temps et leur espace. Or, Zeiher (2003) constate que la vie quotidienne des enfants en milieu urbain se structure selon un phénomène d'*insularisation* par lequel les enfants sont confinés.es en des espaces bien circonscrits selon un horaire strict et régulier, contraignant leur liberté à se mouvoir et à interagir avec leur environnement comme bon leur semble. Toutefois, dans le cadre de notre projet de recherche, ces contraintes spatiales n'ont pas semblé particulièrement manifestes chez les participants.es, voire qu'ils.elles ont fait état de leur liberté d'accès à la ruelle, au parc et à la maison de leurs amis.es. Ce quotidien de proximité y est certainement pour beaucoup, leur autonomie de déplacement survenant plus tôt que dans d'autres milieux où les distances à parcourir sont plus grandes et les risques encourus plus nombreux, mais le temps disponible à l'échelle du quartier et du voisinage semble offrir aussi une plus grande liberté dans la gestion du temps. D'où l'importance d'offrir aux enfants — comme aux adultes, pourrait-on argumenter — un environnement dans lequel les lieux d'activités quotidiennes sont à proximité de la maison, leur assurant ainsi de pouvoir développer leur autonomie de déplacement et jouir d'une liberté d'action plus grande. Toutefois, un tel environnement n'est pensable que dans une perspective de densification des habitats urbains, autre problème de grande importance auquel nous ne nous attarderons pas ici, mais qui n'est pas négligeable au sein des réflexions sur l'expérience des enfants en milieu urbain.

5.2. Lieux, pratiques, symboles : typologie du quotidien

Les résultats de cette recherche ont permis d'établir ce que j'appellerai ici une typologie du quotidien se définissant selon trois dimensions de l'expérience. En m'interrogeant sur ce que les participants.es me racontaient de leur quotidien et en établissant la liste de ces différents éléments partagés, ce sont des lieux, des pratiques et des éléments d'ordre symbolique qui ont principalement émergé. Bien qu'aucune étude ne soit véritablement allée en ce sens, il allait de soi que cette typologie du quotidien dût s'articuler autour de ces trois dimensions. Bien qu'imparfaite, cette typologie œuvre davantage comme guide interprétatif afin de naviguer plus clairement dans le quotidien de ces jeunes participants.es, offrant, me semble-t-il, un point de vue somme toute original sur la chose. Lors des entretiens, une connaissance riche et singulière de leur ville et de

leur quartier m'a été partagée par les participants.es. Ma compréhension et mon interprétation de l'expérience urbaine de ces jeunes Montréalais.es se sont essentiellement traduites par des lieux, des pratiques quotidiennes et des éléments symboliques qui m'ont été racontés en images et en mots. Toutefois, les lieux qui campent le décor du quotidien de ces jeunes sous-tendent des pratiques et des symboles dont ils sont le théâtre. Il n'était pas rare qu'on me parle d'un lieu pour me présenter une pratique ou un élément symbolique de son quotidien. Ces trois dimensions, bien que distinctes dans mon effort de compréhension du quotidien de ces jeunes, étaient d'emblée enchevêtrées les unes dans les autres, participant d'une même dynamique expérientielle. Dans le maillage de ces trois dimensions se dresse le portrait scrupuleusement détaillé et empreint d'une grande sensibilité que m'ont dépeint ces jeunes de leur vie quotidienne dans leur quartier.

L'expérience urbaine chez les enfants a été étudiée dans plusieurs travaux de recherche, et ce, sous différents angles. Toutefois, les travaux sur la vie quotidienne d'enfants en milieu urbain qu'a menés Bourke sont ceux qui peuvent s'approcher le plus des résultats apportés par le présent projet. Bourke (2017) y constate que cette expérience quotidienne des enfants résulte en un maillage complexe d'interactions avec des personnes, mais également avec l'environnement de manière sensorielle, pragmatique et imaginative. Pour elle, ces enfants ont une expérience très intime de leur milieu de vie et en développent une connaissance sensible et pratique très fine et très riche, en faisant en quelque sorte des experts.es de leur ville et de leur quartier ayant la légitimité d'être entendus.es dans la sphère publique (Bourke 2017).

5.3. De la photographie au récit

Passer des images à la parole. Une action a priori fort banale, exécutée au quotidien par bon nombre de personnes, souvent de manière plus ou moins consciente, mais lorsqu'on s'y attarde un tant soit peu, un processus extraordinaire s'y opère. La photographie est probablement l'art le plus ancré dans le quotidien. En ce sens, elle permet d'aborder le réel dans son entière complexité, du moins en offre une porte d'entrée exceptionnellement vaste. La recension des écrits réalisée dans le cadre de ce projet de recherche m'a rapidement éclairé sur le fort potentiel phénoménologique de l'image

comme outil méthodologique dans la recherche avec de jeunes populations chez qui le bagage et l'expérience du monde conceptuel sont encore bien modestes. La photographie, plus particulièrement, a permis à bon nombre d'équipes de recherche de collaborer plus facilement avec les enfants qui y voyaient tout d'abord une occasion ludique d'exprimer leur rapport au monde. Génératrice de la parole, la photographie m'a permis d'en apprendre davantage sur le quotidien des participants.es, car c'est avant tout ce qui m'intéressait, de les entendre parler de leur vie de tous les jours, de la manière dont ils.elles se représentent et s'approprient la ville. J'ai moi-même pu, en tant que chercheur, constater l'efficacité et la pertinence de la photographie en tant qu'outil de recherche avec les participants.es au projet. J'aborderai ici ces deux moments que sont la prise de photos et la construction du récit, ainsi que leur contribution essentielle aux explorations que proposait ce projet.

5.3.1. L'outil photographique, terreau fertile dans l'élaboration du récit

Chez Pyyry (2015), la photographie ne doit pas être comprise comme une documentation du réel, mais comme un carnet de notes permettant la réflexion et la discussion. C'est également de cette manière que je l'ai abordée dans le cadre de mon projet, souhaitant avant tout donner une voix à ces jeunes participants.es et leur permettre de partager leur expérience quotidienne de Montréal, en reconnaissant leur agentivité propre. Il faut toutefois comprendre que le contenu représentationnel de la photographie n'est aucunement évacué du processus, mais il n'y est pas central. Ce qui motive une telle approche est la lecture interprétative de ceux et celles qui prennent les photographies, une autoréflexion sur leurs propres représentations du monde. À l'instar des observations réalisées par Pyyry (2015), j'ai pu constater que l'exercice photographique a permis aux participants.es de se concentrer sur leur environnement quotidien et de porter attention à ce sur quoi aucune attention n'est portée habituellement. Dans le cadre de la photo-excursion, les participants.es ont pris bien plus que de simples photographies. Ils.elles ont structuré par l'image leur expérience quotidienne de la ville. Ainsi, ce qui m'intéressait, ce n'étaient pas les photographies en elles-mêmes pour elles-mêmes, mais d'une part, le processus réflexif entourant la prise de photos et d'autre part, ce qui pouvait en être dit et surtout ce qui était dit au-delà de celles-ci, les histoires cachées derrière le voile photographique. Leurs qualités esthétiques m'importaient donc moins que leur potentiel

réflexif et discursif. Alors que quelques-unes n'offraient qu'une faible lisibilité, ne pouvant donc pas participer au récit si ce n'est qu'obscurément, la majorité des photographies ont grandement contribué aux récits qui m'ont été partagés. Un des avantages de l'utilisation de la photographie dans le cadre de cette recherche a été de permettre une certaine structure des pensées et de leur enchaînement lors des entretiens, permettant d'en ressortir de riches expériences du quotidien urbain a posteriori. Lorsque la discussion tendait à bifurquer en dehors du cadre de la recherche, le support photographique permettait aisément de la rediriger.

Un autre avantage de la photographie comme outil de recherche est le sentiment d'implication et de valorisation de l'expérience de la personne participante qu'elle semble susciter. Bien que mon analyse se soit principalement intéressée à ce qui m'a été raconté lors des entretiens, utilisant la photographie comme véhicule, il demeure que dans le processus de construction du récit, les photographies en sont la matière première. Les représentations capturées par les participants.es sont essentielles dans la construction et la compréhension de leur expérience propre du quotidien. Au-delà de l'outil de collecte pour la recherche, la photographie devient un outil d'apprentissage pour les participants.es. Comme Pyyry (2015) ou Ali-Khan et Siry (2014) le soulignent au sein de leurs travaux respectifs, l'outil photographique permet aux jeunes participants.es de non seulement apprendre à réfléchir sur leur monde, mais également d'apprendre à exprimer leurs réflexions, leurs émotions et à stimuler leur créativité et leur agentivité. Ali-Khan et Siry (2014) ont su démontrer que la photo-élicitation offrait un espace aux enfants pour à la fois construire des savoirs critiques, des connaissances interrogeant leur propre monde, et les partager en toute légitimité avec le reste de la population. Dans le cas de ce projet, il m'est difficile de mesurer le niveau de stimulation réflexive et le potentiel créatif des participants.es. Néanmoins, il me semble évident que l'exercice photographique a porté ses fruits dans la plupart des cas, considérant d'une part la richesse des représentations véhiculées par les photos et d'autre part la volubilité de la parole qu'ont prise avec aisance et assurance les participants.es devant leurs photos.

5.3.2. Le récit du quotidien, ouverture sur des réalités singulières

Les récits qui m'ont été donnés à entendre se trouvaient au-delà de la simple pertinence scientifique. Comme le soulignent Richard et Lahman (2015) ou encore Wang (1997) dans leur réflexion sur les méthodes de photo-élicitation ou de photovoix, l'objectif premier d'un tel processus méthodologique est d'offrir une autonomie aux participants.es, de leur permettre de grandir et de s'épanouir à travers celui-ci. En permettant cela, la recherche s'ouvre sur une tout autre dimension. Le récit qui est donc partagé n'est plus un simple agrégat de données au potentiel analytique, mais une perspective singulière sur le monde, une unité phénoménologique composée par mille et une représentations d'un environnement vécu, une réalité propre à la personne qui la décrit, qui la raconte.

Une fois que cela est dit, il demeure que ces récits de ville peuvent être mis en dialogues entre eux afin d'éclairer un tant soit peu le rapport à la ville qu'entretiennent ces jeunes citadins.es, ce qui était l'un des objectifs de recherche, sans toutefois prétendre à quelque représentativité que ce soit. Et c'est ce que j'ai fait dans l'analyse des photo-discussions (entretiens) : dégager les différentes dimensions de l'expérience du quotidien montréalais à partir de ce qui m'a été dit et analyser les composantes récurrentes d'un récit à l'autre. Comme pour la portion de la photo-excursion, je souhaitais réduire l'empreinte de ma propre subjectivité dans l'interprétation des récits de ville. Je me suis longuement interrogé sur la meilleure façon de valoriser la voix des participants.es. Ainsi, la mise en retrait de ma personne et la minimisation de mes interrogations semblaient en être la réponse. Je crois avoir gagné mon pari pour ce qui est du processus de photo-élicitation où la très grande majorité de ce qui a été photographié et raconté est le pur fruit des participants.es.

Comme il en a été question précédemment, alors que le sens des photographies s'est dégagé à travers la parole, le récit construit par cette parole prend son germe dans les photographies. Toute parole confiée par les participants.es, qu'elle y soit directement liée ou pas, a débuté dans une photographie, que ce soit la photographie dans son ensemble, sa représentation globale, ou bien un simple détail s'y trouvant, parfois voilé au regard neuf

de l'observateur que je suis. Il ne m'aurait pas été possible de m'entretenir avec les participants.es sans la réalisation de l'exercice photographique, mais ces entretiens auraient été beaucoup moins riches et probablement beaucoup plus pêle-mêle dans leurs propos. Cela a d'ailleurs été le cas des entretiens les moins réussis où le contenu photographique était quantitativement et qualitativement moindre et équivoque sur le plan des représentations. Dans le cadre même de l'analyse, le retour aux photographies m'a été essentiel pour mieux saisir la complexité (voire à l'occasion l'ambiguïté) du récit des participants.es. Ce constant dialogue entre le discours et les représentations photographiques au cœur du processus méthodologique avec lequel j'ai travaillé est sans nul doute ce qui a le plus contribué à la richesse de cette étude, soit la manifestation de représentations singulières et évocatrices du quotidien de citoyens.nes trop peu écoutés.es.

5.4. Limites de la recherche

Ce projet de recherche a rencontré certaines limites. Dans cette section, j'exposerai les plus importantes qui se sont manifestées sur les plans méthodologique et interprétatif.

5.4.1. Limites méthodologiques

La première se trouve au niveau de la structure des entretiens. A posteriori, je constate néanmoins mon propre manque d'expérience dans l'élaboration et la conduite d'une étude, surtout en ce qui a trait à la construction du cadre d'entretien. En démarrant ce projet, j'anticipais autant les difficultés que présenterait le travail en collaboration avec de jeunes novices de la recherche que les merveilles qui s'en dégageraient. Bien que j'eusse la chance d'avoir des participants.es fort loquaces et généreux.euses de leur témoignage, une meilleure structure des entretiens aurait peut-être permis de profiter davantage de la richesse expérientielle qui m'était partagée dans ces moments d'une singulière qualité anthropologique. D'un autre côté, peut-être n'aurais-je pas eu accès à des propos aussi riches si le cadre de l'entretien avait été plus rigide, plus structuré. Ainsi le fait d'avoir eu à travailler davantage sur le contenu des entretiens — étant beaucoup plus brut que celui d'entretiens plus structurés — a certes augmenté la durée et la difficulté de l'analyse, mais sans doute pour le mieux.

Une seconde limite est survenue dans le processus de collecte des données. La gestion des questionnaires s'est également montrée légèrement déficiente. Cela s'est entre autres manifesté par l'oubli de les récupérer lors de l'entretien ou de tout simplement les remettre en premier lieu. L'égaré de quelques-uns ou le manque de certaines informations nécessitant de reprendre contact avec les participants.es afin de corriger la situation a pu également alourdir la logistique de collecte. De nombreux échanges de courriels auraient pu être évités en accordant un plus grand soin à la gestion et à la clarté de ces questionnaires.

5.4.2. Limites interprétatives

Une troisième limite a été rencontrée dans le cadre du processus de photo-élicitation. Bien que présentant des avantages méthodologiques, l'outil photographique se voit néanmoins limiter sur le plan interprétatif. Comme mentionné plus haut, l'emploi de la photographie dans un tel processus de recherche ne doit pas être compris à des fins de documentation, mais plutôt en tant que support mémoriel et réflexif. Ainsi, dans le cadre de ce projet, il ne m'était pas permis de dissocier les photographies prises par les participants.es du récit qui en a découlé lors des entretiens, car les photos et les entretiens ne se présentent pas comme deux matériaux, mais bien comme un seul. Prises isolément, les photographies offrent bien entendu une vastitude d'informations, pertinentes pour certaines, sans importance pour les autres, avec néanmoins le potentiel de raconter bon nombre de choses. Toutefois, les paroles qui m'étaient partagées devaient me permettre de circonscrire ce qui avait voulu être représenté dans les différents clichés capturés par ces jeunes et non ce que je voyais sur les photos. Une seconde analyse uniquement des contenus des photos répondraient assurément à d'autres questions de recherche, notamment sur l'adéquation entre les activités des enfants et l'environnement proposé dans leur quartier.

Une quatrième limite a également été rencontrée dans le processus de photo-élicitation, mais plus précisément en ce qui a trait à l'encadrement des participants.es. L'exercice photographique qu'a constitué la photo-excursion, a été présenté aux participants.es comme une carte blanche. Cette décision s'est avérée fort fructueuse sur le plan de la

richesse des entretiens, permettant très souvent de déborder du cadre photographique. La carte blanche a toutefois présenté quelques défis. Un de ces défis était pour les participants.es de déterminer ce qui constituerait les éléments de leur récit du quotidien, c'est-à-dire le sujet des photographies qu'ils.elles allaient réaliser, sans que je leur propose une liste préalable : il n'était pas facile pour certains.es de déterminer les éléments à photographier ou du moins d'en déterminer 27 (nombre de photographies allouées par caméra). J'oserais tout de même affirmer que chaque participant.e, compte tenu du contexte peu encadré et de quelques photographies voilées, donc difficilement traitables, a réussi à compléter l'exercice et à dresser un portrait de son quotidien tout à fait digne d'intérêt et de pertinence.

Conclusion

À travers ce projet de recherche, j'ai voulu permettre une meilleure compréhension de ce que peut être la vie quotidienne des enfants montréalais.es et surtout de la manière dont ces enfants peuvent se la représenter. Grâce à l'outil photographique, les participants.es ont pu témoigner de nombreux détails de leur quotidien auxquels je n'aurais probablement pas eu accès sans tout ce travail exploratoire. Cette vie quotidienne s'est essentiellement présentée à travers des lieux, des pratiques et des symboles. Ces trois dimensions ont été à la base de la typologie que je développai dans mon analyse. Cette typologie a permis de structurer la manière dont ces jeunes vivent et perçoivent leur quartier et leur ville. Comme première expérience de développement et de gestion de projet de recherche, je suis somme toute satisfait du processus qu'a suivi ce projet et des conclusions auxquelles il est arrivé.

Il demeure que bon nombre d'éléments seraient à explorer dans le cadre de futurs travaux. Alors que toute la dimension socio-économique et culturelle n'a pas été prise en compte, il serait hautement pertinent qu'une recherche future travaille à élargir le spectre de participants.es afin de présenter de nouvelles expériences quotidiennes singulières en fonction de ces dimensions, par exemple. Cette recherche a su remplir ses objectifs en soulevant l'importance de donner une voix aux jeunes populations et la pertinence de l'outil photographique afin de la stimuler. Ainsi, cette méthodologie gagnerait-elle à être adaptée et mobilisée dans un cadre géographique où les enfants possèdent peu ou pas de droits et où on ne leur accorde pratiquement aucune voix. Le poids de l'image est souvent beaucoup plus fort, révélateur et éloquent que le poids des mots, ces mots si facilement tus et discrédités.

Bibliographie

- Alarasi, H., J. Martinez et S. Amer. 2015. « Children's perception of their city centre: a qualitative GIS methodological investigation in a Dutch city. » *Children's Geographies* 14 (4): 437–452.
- Ali-Khan, C. et C. Siry. 2014. « Sharing seeing: Exploring photo-elicitation with children in two different cultural contexts. » *Teaching and Teacher Education* 37:194–207.
- Änggård, E. 2013. « Digital cameras: agents in research with children. » *Children's Geographies* 13 (1): 1–13.
- Ariès, P. [1960] 1973. *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris : Seuil
- Banerjee, T., J. Uhm et D. Bahl. 2014. « Walking to School: The Experience of Children in Inner City Los Angeles and Implications for Policy. » *Journal of Planning Education and Research* 34 (2): 123–140.
- Baslington, H. 2009. « Children's perceptions of and attitudes towards, transport modes: why a vehicle for change is long overdue. » *Children's Geographies* 7 (3): 305–322.
- Becchi, E. et D. Julia. [1996] 1998. *Histoire de l'enfance en Occident*. Paris: Seuil
- Bourke, J. 2017. « Children's experiences of their everyday walks through a complex urban landscape of belonging. » *Children's Geographies* 15 (1): 93–106.
- de Certeau, M. de, L. Giard, P. Mayol. 1994. *L'invention du quotidien, II : habiter, cuisiner*. Paris : Gallimard
- Christiansen, L. B. et coll. 2014. « School site walkability and active school transport—association, mediation and moderation. » *Journal of Transport Geography* 34:7–15.
- Depeau, S. 2008. « Radioscopie des territoires de la mobilité des enfants en milieu urbain. Comparaison entre Paris intra-muros et banlieue parisienne ». *Enfances, Familles, Générations* (8): 0–0. <https://doi.org/10.7202/018489ar>
- Dijst, M. 1999. « Action space as planning concept in spatial planning. » *Netherlands Journal of Housing and the Built Environment* 14 (2): 163–182.
- Fang, J.T. et J.J. Lin. 2016. « School travel modes and children's spatial cognition. » *Urban Studies* 54 (7): 1578–1600.
- Fusco, C. et coll. 2012. « Toward an understanding of children's perceptions of their transport geographies: (non) active school travel and visual representations of the built environment. » *Journal of Transport Geography* 20 (1): 62–70.

- Jacobs, J. [1961] 1991. *Déclin et survie des grandes villes américaines*. Liège : Pierre Mardaga éditeur.
- Jenks, C. 2005. *Childhood*, 2nd ed. New York, NY: Routledge.
- Larivée, S. 2016. « Lorsque Piaget, Siegler et Flynn rencontrent Darwin. » *Revue québécoise de psychologie* 37 (2): 235–261. <https://doi.org/10.7202/1040045ar>
- Lefebvre, Henri. 1958. *Critique de la vie quotidienne I : Introduction*. Paris : L’Arche éditeur.
- Lynch, K. [1960] 1998. *L’image de la cité*. Paris : Dunod.
- Lynch, K., dir. 1977. *Growing Up in Cities*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Michelson, W. M., dir. 1979. *The Child in the city*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mitchell, H., R. A. Kearns et D.C.A. Collins. 2007. « Nuances of neighbourhood: Children’s perceptions of the space between home and school in Auckland, New Zealand. » *Geoforum* 38 (4): 614–627.
- Prout, A. 2005. *The Future of Childhood*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Pyry, N. 2015. « ‘Sensing with’ photography and ‘thinking with’ photographs in research into teenage girls’ hanging out. » *Children’s Geographies* 13 (2): 149–163.
- Rasmussen, K. et S. Smidt. 2003. « Children in the neighbourhood: the neighbourhood in the children. » In *Children in the city*, sous la dir. de Pia Christensen et Margaret O’Brien, 82–100. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Richard, V. M. et M.K.E. Lahman. 2015. « Photo-elicitation: reflexivity on method, analysis, and graphic portraits. » *International Journal of Research & Method in Education* 38 (1): 3–22.
- Romero, V. 2015. « Children’s experiences: Enjoyment and fun as additional encouragement for walking to school. » *Journal of Transport & Health* 2 (2): 230–237.
- Ross, N. J. 2007. « ‘My Journey to School...’: Foregrounding the Meaning of School Journeys and Children’s Engagements and Interactions in their Everyday Localities. » *Children’s Geographies* 5 (4): 373–391.
- Soreanu, R. et I. Hurducaş. 2015. « Children’s imaginaries in the city: on things and materials. » *Children’s Geographies* 14 (4): 422–436.
- Veitch, J., J. Salmon et K. Ball. 2007. « Children’s Perceptions of the Use of Public Open Spaces for Active Free-play » *Children’s Geographies* 5 (4): 409–422.

Ville de Montréal. 2016. *Politique de l'enfant*.

Wang, C. et M. A. Burris. 1997. « Photovoice ; Concept, Methodology and Use for Participatory Needs Assessment. » *Health and Behaviour* 24 (3): 369–387

Ward, C. 1978. *The Child in the City*. London: Architectural Press

Zeihner, H. 2003. « Shaping daily life in urban environments. » In *Children in the city*, sous la dir. de Pia Christensen et Margaret O'Brien, 66–81. New York, NY: RoutledgeFalmer.

Annexes

Annexe A : Instructions pour la photo-excursion



UNE VILLE À RACONTER
Regard sur le quotidien de jeunes Montréalais.es
Recherche menée par Charles-Auguste Beauvais

Instructions pour la photo-excursion

1. Tu auras **3 semaines** pour prendre les photos (27 au total).
2. Les photos devront témoigner des **lieux**, des **rencontres** et des **événements** qui ponctuent **ton quotidien**. La **nouveauté** est également la bienvenue. L'idée est de dresser un portrait de **ton expérience de la ville** lorsque tu quittes la maison.
3. Les photos doivent être le fruit de **ta propre réalisation**.
4. Laisse aller tes intuitions et **amuse-toi !**

Annexe B : Guide de la photo-discussion



UNE VILLE À RACONTER
Regard sur le quotidien de jeunes Montréalais.es
Recherche menée par Charles-Auguste Beauvais

Guide de la photo-discussion

1. Comment as-tu trouvé l'expérience de la photo-excursion?

2. Est-ce que la prise de photographies t'a fait réaliser/découvrir de nouvelles choses sur ton environnement? Lesquelles?

3. Est-ce que de prendre des photos t'a permis de penser autrement les lieux que tu fréquentes au quotidien? De quelle manière les penses-tu maintenant?

4. Est-ce que tu vois ton quartier et les différents lieux que tu fréquentes différemment depuis l'exercice de la photo-excursion? Quelles sont ces différences?

5. Est-ce que tu peux nous décrire et commenter les photographies que tu as prises et ce qu'elles racontent de ton expérience quotidienne?

6. Y a-t-il des éléments de ton environnement que tu n'as pas pu photographier et que tu aurais aimé photographier?

Annexe C : Questionnaire



UNE VILLE À RACONTER
Regard sur le quotidien de jeunes Montréalais.es
Recherche menée par Charles-Auguste Beauvais

Questionnaire sur les habitudes quotidiennes

1. Quels sont les modes de transport employés au quotidien?

2. Quels sont les trajets les plus fréquemment parcourus et quelle est la durée moyenne de ceux-ci ?

3. Quels sont ceux parcourus de manière plus occasionnelle et quelle en est la durée moyenne?

4. Quels sont les lieux les plus fréquemment visités?

5. Quels sont ceux visités sur base plus occasionnelle?

6. Y-a-t-il des personnes avec lesquels les enfants effectuent leurs déplacements et si oui, qui sont-elles?

Annexe D : Lettre d'invitation



Lettre d'invitation aux parents pour le projet de recherche :

UNE VILLE À RACONTER Regard sur le quotidien de jeunes Montréalais.es

Bonjour,

Je suis étudiant à la maîtrise en études urbaines au centre Urbanisation Culture Société de l'Institut national de la recherche scientifique. Nous vous contactons aujourd'hui parce que nous sommes à la recherche de jeunes participants et participantes âgées entre 8 et 12 ans pour participer à une recherche.

Nous désirons comprendre et documenter comment les habitudes quotidiennes de transport impactent sur la manière dont les enfants font l'expérience de leur milieu de vie et s'expriment sur celui-ci. Pour ce faire, nous souhaitons réaliser un photo-voix (*photovoice*) avec chaque participant. Le photo-voix consiste à laisser le participant photographier divers éléments de son environnement et de discuter des photographies réalisées afin que le participant partage ses réalités vécues à l'aide d'un support visuel qu'il aura lui-même produit et qui sera l'exact reflet de ses propres représentations du monde dans lequel il vit. Il s'agit également d'un exercice formateur pour le participant, lui permettant de réfléchir sur son environnement et sur l'expérience qu'il en fait.

Ainsi, si vous êtes intéressé et disponible et que votre enfant l'est également, nous voudrions le rencontrer à trois différents moments. Lors de la première rencontre, nous lui remettrons l'appareil photo qui lui servira à photographier son quartier ou les lieux qu'il fréquente durant la semaine. Il lui sera possible de photographier tout ce qui est pour lui important, curieux, bizarre, amusant ou encore désagréable. Une fois qu'il aura pris les photos, nous viendrons récupérer l'appareil photo pour les faire développer. Ensuite, nous planifierons un entretien de 30 minutes au cours duquel lui seront présentées les photos développées sur lesquelles il pourra discuter. **Cet entretien se déroulera selon votre convenance à votre domicile ou dans nos bureaux de l'INRS. Vous pourrez accompagner votre enfant lors de cet entretien, mais il vous sera demandé de bien vouloir demeurer à l'écart afin de ne pas influencer ses propos ou de le limiter dans ceux-ci.**

L'entretien fera l'objet d'un enregistrement audio, mais la participation de votre enfant restera anonyme: son nom ne figurera dans aucun des rapports de recherche et des publications issus de cette recherche.

J'espère que notre projet vous intéressera et que vous accepterez que votre enfant y participe!

En vous remerciant d'avance,

Charles-Auguste Beauvais
Étudiant à la maîtrise en études urbaines
Institut National de la Recherche Scientifique
Centre Urbanisation Culture Société

Lettre d'invitation aux participant(e)s pour le projet de recherche :

UNE VILLE À RACONTER
Regard sur le quotidien de jeunes Montréalais.es

Bonjour,

Je suis étudiant à la maîtrise en études urbaines au centre Urbanisation Culture Société de l'Institut national de la recherche scientifique. Nous te contactons aujourd'hui parce que nous sommes à la recherche de jeunes participants et participantes âgées entre 9 et 12 ans pour participer à une recherche.

Avec ce projet, nous souhaitons savoir comment tes habitudes de transport influencent ta manière de voir ton quartier et ta ville en général. Pour ce faire, nous souhaitons t'inviter à participer à un photo-voix (*photovoice*). Le photo-voix consiste à te faire photographier des lieux, des événements ou des choses de ton quotidien afin de t'amener à réfléchir sur ceux-ci pour mieux les comprendre.

Ainsi, si tu es intéressé(e) et disponible, nous voudrions te rencontrer à trois différents moments. Lors de la première rencontre, nous te remettons l'appareil photo qui te servira à photographier ton quartier ou les lieux que tu fréquentes durant la semaine. Il te sera possible de photographier tout ce que tu juges être des lieux, des choses ou des événements à la fois importants, amusant, curieux, étranges ou désagréables. Une fois que tu auras pris les photos, nous viendrons récupérer l'appareil photo pour les faire développer. Ensuite, nous planifierons un entretien de 30 minutes au cours duquel nous te présenterons les photos sur papier et nous pourrions discuter de chacune d'entre elles.

L'entretien sera enregistré sur audio, mais ta participation restera anonyme: ton nom ne figurera dans aucun des rapports de recherche et des publications issus de cette recherche.

J'espère que notre projet t'intéressera et que tu accepteras d'y participer!

En te remerciant d'avance,

Charles-Auguste Beauvais
Étudiant à la maîtrise en études urbaines
Institut National de la Recherche Scientifique
Centre Urbanisation Culture Société

Annexe E : Lettre d'information



Lettre d'information sur le projet de recherche:

UNE VILLE À RACONTER

Regard sur le quotidien de jeunes Montréalais.es

Recherche menée par Charles-Auguste Beauvais au Centre Urbanisation Culture Société de l'INRS. Cette recherche est financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH)

Madame, Monsieur,

Voici de l'information sur la recherche à laquelle vous êtes invité à participer. L'objectif de ce document est de vous informer de vos droits en tant que participant à la recherche.

- L'objectif du projet est de documenter l'expérience urbaine en lien avec les habitudes quotidiennes de déplacement chez les individus de 9 à 12 ans. Pour ce faire, nous souhaitons inviter votre enfant à réaliser un relevé photographique à partir duquel ils pourront réfléchir sur leur propre expérience de leur quartier et des différents lieux de leur quotidien. Il s'agit d'une méthode de recherche que l'on nomme photo-voix (*photovoice*) et qui se décline en deux étapes, soit une photo-excursion (le *photowalk*) et une photo-discussion (le *phototalk*).

La participation de votre enfant au projet se fera en deux étapes :

- Étape 1 (photo-excursion) : Votre enfant sera invité(e) à prendre des photographies des lieux, d'événements ou de rencontres importants à ses yeux sur une période de 10 jours. Les photographies seront prises à l'aide d'un appareil jetable qui lui sera fourni préalablement.
- Étape 2 (photo-discussion) : Une fois le relevé photographique réalisé, votre enfant sera invité(e) à participer à un court entretien de 30 minutes au cours duquel il/elle sera amené(e) à commenter et discuter les photographies prises. Cet entretien fera l'objet d'un enregistrement audio à des fins de transcription seulement en vue de l'analyse de cette discussion.

En participant à cette recherche, votre enfant contribuera à une meilleure compréhension de l'expérience de la ville chez les jeunes individus. Les données recueillies seront utiles pour valoriser le rôle d'acteur et actrice politique qu'ils et elles représentent à travers leur réflexion et leurs propos sur leur environnement de vie. Par ailleurs, la participation de votre enfant à ce projet de recherche ne les exposera en aucun cas à des risques différents que ceux auxquels ils et elles s'exposent dans leur vie de tous les jours. Le principal inconvénient est le temps passé à participer au projet.

La participation de votre enfant est totalement volontaire et confidentielle.

Si votre enfant souhaite interrompre l'entretien, sachez qu'il ou elle est en droit de le faire sans fournir de raison et que ces propos ne seront en aucun cas divulgués.

Approbation du Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains de l'INRS : 11 octobre 2017

La confidentialité des données et des résultats sera assurée de la façon suivante : les photographies et les propos de votre enfant tenu lors de l'entretien (photo-discussion) seront anonymisées, compilées et conservées par moi-même, chercheur principal de cette recherche, à la fois dans un classeur à clé et dans un ordinateur sécurisé par mot de passe. La présentation des résultats ne se fera qu'avec les données anonymisées et ceux-ci pourront être publiés dans des revues spécialisées, faire l'objet de discussions scientifiques ou être combinées aux données provenant d'autres projets, mais il ne sera pas possible d'identifier votre enfant à aucun moment. Les données recueillies lors de la recherche seront conservées pour une période maximale de cinq (5) ans avant d'être détruites afin de permettre la rédaction d'un ou plusieurs articles scientifiques.

Vous trouverez ci-joint deux (2) exemplaires du formulaire de consentement que nous vous demandons de signer, si vous et votre enfant acceptez que ce dernier ou cette dernière participe à cette recherche et nous accorde un entretien. Avant de signer le formulaire, vous pouvez, si vous le désirez, me demander toutes les informations supplémentaires que vous souhaitez sur la recherche. Vous pouvez aussi me contacter à l'adresse courriel apparaissant au bas de la page. Vous pouvez également contacter le président du Comité d'éthique de la recherche de l'INRS, M. Gilles Sénécal, qui peut vous renseigner sur vos droits en tant que participant à cette recherche.

Nous vous remercions de votre collaboration.

Chercheur principal

Charles-Auguste Beauvais
Étudiant à la maîtrise en études urbaines
Institut National de la Recherche Scientifique
Centre Urbanisation Culture Société

Directrice de recherche

Marie-Soleil Cloutier
Professeure agrégée
Institut National de la Recherche Scientifique
Centre Urbanisation Culture Société

Personne ressource extérieure à l'équipe de recherche :

Monsieur Gilles Sénécal
Président du Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains
INRS

Annexe F : Formulaire de consentement



Formulaire de consentement pour le projet de recherche:

UNE VILLE À RACONTER Regard sur le quotidien de jeunes Montréalais.es

J'ai pris connaissance de la recherche décrite dans la lettre d'information.

J'ai été informé(e), oralement et par écrit, des objectifs de la recherche, de ses méthodes de cueillette des données et des modalités de ma participation au projet.

J'ai également été informé(e) :

- a) de la façon selon laquelle les chercheurs assureront la confidentialité des données et protégeront les renseignements recueillis;
- b) de mon droit de mettre fin au *photovoice* et à l'entretien qu'il prévoit ainsi qu'à son **enregistrement audio**, si je le désire, ou de ne pas répondre à certaines questions;
- c) de mon droit, à titre de participant volontaire à cette étude, de me retirer à tout moment sans conséquence négative;
- d) de mon droit de communiquer, si j'ai des questions sur le projet, avec le responsable du projet, Charles-Auguste Beauvais, étudiant à la maîtrise en études urbaines, INRS-UCS.

J'ai compris que j'ai la possibilité de me retirer de la recherche en tout temps ou de ne pas répondre à certaines questions, sans avoir à fournir d'explications et sans subir d'inconvénients.

J'ai l'assurance que les propos recueillis au cours de ce *photovoice* et de l'entretien qu'il prévoit seront conservés de façon confidentielle et traités de façon anonyme. Cependant, je suis conscient que malgré toutes les précautions prises à cet effet, il demeure possible que je sois identifié de manière indirecte.

J'autorise le chercheur principal, désigné ci-dessous, à citer certains extraits de l'entretien ainsi qu'à et ce, exclusivement à des fins de recherche.

J'accepte, par la présente, de participer à la recherche selon les modalités décrites dans la lettre d'information sur le projet, ci-annexée.

Je signe ce formulaire en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Signature du/de la participant(e)

Date

Signature du tuteur légal

Date

Charles-Auguste Beauvais
Étudiant à la maîtrise en études urbaines
Institut National de la Recherche Scientifique
Centre Urbanisation Culture Société

Approbation du Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains de l'INRS : 11 octobre 2017

Annexe G : Exemple de tableau d'analyse

Analyse	Extraits
sur le vélo en saison hivernale.	mais quand c'est l'hiver, je préfère prendre le métro ou la voiture, parce que le vélo, on peut pas vraiment en faire, à pa terrain, mais c'est plus dur. (A16)
prendre jusqu'au métro. + Les trajets intermodaux.	Ça, je ne me souviens pas c'est quoi, mais j'pense que c'est euh... ah ouï! l'arrêt d'autobus à côté, non pas à côté, à côté. Faque je le prends quand je prends le métro. Je prends l'autobus jusqu'au métro.
est fréquent du métro.	Ici, c'est le métro que je prends pas mal souvent. Minimum une fois par semaine.
prennent du métro en compagnie des parents ou des amis.es.	Ça, c'était dans le métro. Euh... pis euh... c'est ça. J'prends le métro souvent. Faque ça c'est dedans. (photo E24) Q: Quand tu prends le métro, es-tu plutôt seul ou avec des amis, avec tes parents le plus souvent? R: Je le prends rarement seul. Soit c'est avec mes parents, soit c'est avec des amis pour aller à l'école.
La proximité et l'accessibilité du métro. + métro dans le paysage montréalais.	Q: Puis tu empruntes souvent le métro? R: Ouï! En fait, y'en a un proche de mon école. Y'en a à peu près partout des métro, des stations de métro
quotidien de l'autobus scolaire.	Ça, c'est... ah! c'est mon autobus scolaire, dans mon autobus. (photo E24) Q: Pis cet autobus-là tu le prends à chaque matin et à chaque soir. R: Pas à chaque matin, mais plus souvent que le métro. Mettons, 3-4 jours semaines.
est la crainte suscitant le métro.	Ben, j'ai pris le métro en photo parce que... j'aime... ben, j'aime aller dans le métro, ben, je trouve ça cool, mais je trou dangereux.
est lorsqu'on circule sur les quais du métro.	Parce que si tu tombes entre les rails, ça doit faire mal. Q: Probablement. Ben, il suffit d'être prudent.e R: Ouais, ben, j'ai juste pas envie de courir dans le métro et tomber. Q: Donc tu fais attention quand tu es dans le métro. R: Alors, moi, je ne cours pas dans le métro, mais mon petit frère, lui, des fois, il court. Alors, là, moi, je le rattrape
est métro dans le paysage montréalais.	Ça, c'est le métro parce qu'il y a beaucoup de métro et parce qu'aussi, dans le métro, il y a des Azur et que j'adore
est pour l'autobus scolaire.	Non, j'ai jamais pris l'autobus scolaire pour aller à l'école. Alors je me demande un peu pourquoi, mais j'ai aussi envie d'y scolaire. Je suis déjà allée dans un autobus scolaire pour aller faire les sorties, tout ça, mais jamais le matin. Quand j'étais je voyais des gens dans les rues qui prenaient l'autobus et j'avais envie de prendre l'autobus, même si j'avais pas encore école.
est à bord du métro.	Ça c'est quand on entrait dans le métro.
est vitesse du métro entrant en gare.	Là l'métro qui arrive. Ça m'a iuste fait réaliser que le métro va pas si vite que ça. Ahahah

Annexe H : Documents d'éthique de la recherche



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains a examiné le projet de recherche identifié ci-dessous.

Titre du projet : Le rôle des mobilités quotidiennes des enfants montréalais dans l'expression de leur expérience de leur milieu de vie urbain.

Nom du chercheur principal (ou de l'étudiant) : Charles-Auguste Beauvais

Centre : INRS-UCS

Noms des étudiants inscrits à l'INRS dont les mémoires et/ou thèses découleront du projet, le cas échéant :

Charles-Auguste Beauvais		

Nom du directeur de recherche, le cas échéant : Marie-Soleil Cloutier

Nom du co-directeur de recherche, le cas échéant :

Nom de l'organisme subventionnaire ou de commandite : CRSH

Le Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains atteste que la recherche proposée impliquant des êtres humains répond aux normes de l'INRS en matière d'éthique.

Président du comité

Gilles Sénécal
Nom en lettres moulées

Signature

11 octobre 2017
Date

CER-17-462

DÉCLARATION DES RESPONSABLES		
<p>TITRE DU PROJET : Le rôle des mobilités quotidiennes des enfants montréalais dans l'expression de leur expérience de leur milieu de vie urbain.</p> <p>Les informations fournies dans ce formulaire ainsi que dans les autres documents fournis sont exactes et complètes. Je m'engage à respecter rigoureusement le protocole de recherche tel que décrit ci-après et à me conformer aux exigences et aux recommandations du Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains de l'INRS. J'obtiendrai l'approbation du Comité d'éthique avant d'apporter toute modification <u>ayant un impact sur les aspects éthiques ou sur toute déclaration faite</u> quant au protocole de recherche, le cas échéant.</p> <p>ORGANISME SUBVENTIONNAIRE OU DE COMMANDITE: CRSH</p>		
Charles-Auguste Beauvais Nom du responsable du projet	_____	_____29/08/2017_____
	Signature	Date
Claire Poitras Nom du directeur du Centre	_____	_____
	Signature	Date
Marie-Soleil Cloutier Nom du directeur de recherche (le cas échéant)	_____	_____29/08/2017_____
	Signature	Date
Nom du co-directeur de recherche (le cas échéant)	_____	_____
	Signature	Date
Signatures des étudiants inscrits à l'INRS et assistants de recherche participant au projet (le cas échéant) :		

LA PRÉSENTE DEMANDE D'APPROBATION D'ÉTHIQUE EST ACCEPTÉE		
11 octobre 2017		
Signature du président	_____	_____
	Date	

CER-17-462

Le 11 octobre 2017

Monsieur Charles-Auguste Beauvais

Objet : CER-17-462 Le rôle des mobilités quotidiennes des enfants montréalais dans l'expression de leur expérience de leur milieu de vie urbain

Monsieur,

Après examen des réponses apportées aux questions et commentaires du comité d'éthique, j'ai le plaisir de vous confirmer l'acceptation de votre demande et l'émission du certificat. La présente lettre constitue l'acceptation officielle du CER sur la dimension éthique de votre projet de recherche.

Nous vous demandons, par contre, d'apporter des modifications mineures à la demande. Pouvez-vous nous indiquer, d'abord, ce que vous entendez par personne ressource dans le cas où vous feriez face à une situation troublante au moment de l'entrevue avec un enfant ?

Dans la lettre d'invitation, l'expression soulignée dans la phrase suivante pourrait être difficile à saisir pour un enfant : « Le photo-voix consiste à te faire photographier des lieux, des événements ou des choses de ton quotidien afin de t'amener à réfléchir sur ceux-ci pour mieux les comprendre ». Pourquoi ne pas simplement reprendre la formule « afin de commenter et discuter des photographies prises » ? Enfin, la mention de signature au formulaire de consentement devrait être « signature du parent ou du tuteur légal ».

Dès la réception de la demande amendée, vous recevrez une copie des documents Certificat d'éthique et Déclaration des responsables dûment signés. Une copie sera également transmise au service à la recherche et développement de l'INRS qui pourra autoriser l'accès aux fonds (le cas échéant), mais il est de votre responsabilité de transmettre votre certificat d'éthique à votre organisme subventionnaire, le cas échéant.

Ce certificat a une validité d'une durée d'un an. Avant qu'il soit échu, vous recevrez un court formulaire de renouvellement que vous devrez remplir et retourner dûment signé au secrétaire du CER dans les trois semaines suivant sa réception. Les chercheurs qui ne respecteront pas cette obligation verront leur certificat d'éthique suspendu, ce qui entraînera automatiquement le gel des fonds liés au projet de recherche pour lequel le certificat a été émis.

En terminant, il vous est rappelé qu'il est également de votre responsabilité d'informer le comité des modifications qui pourraient être apportées à vos projets, en cours de réalisation, et qui ont trait à la participation de sujets.

Les membres du comité vous souhaitent le plus grand succès dans la poursuite de vos travaux de recherche.

Gilles Sénécal
Président du CÉR
Professeur, Centre Urbanisation Culture Société

Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains - INRS
Rapport de suivi

Numéro d'identification du projet : CER-17-462

Titre du projet : Le rôle des mobilités quotidiennes des enfants montréalais dans l'expression de leur expérience de leur milieu de vie urbain

Chercheur principal : Charles-Auguste Beauvais

Cochercheur(s) :

Directeur de recherche : Marie-Soleil Cloutier

Centre : INRS-Urbanisation Culture Société **Référence SOFE :**

1. Au cours de la dernière année, avez-vous apporté des modifications ayant eu une incidence sur les dimensions éthiques de ce projet? Oui Non
Dans l'affirmative, veuillez préciser la nature de ces modifications (joindre document).
2. Est-ce que des préoccupations éthiques sont apparues au cours de la recherche? Oui Non
Dans l'affirmative, veuillez préciser la nature de ces préoccupations (joindre document).
3. Est-ce que des participants ont subi des effets indésirables importants liés à leur participation à votre étude?
 Oui Non
Dans l'affirmative, veuillez préciser la nature de ces effets indésirables ainsi que les mesures mises en place pour les atténuer (joindre document).

Statut du projet

Projet toujours en cours

Projet complété

Projet interrompu/abandonné

Signature du chercheur :

Charles-Auguste Beauvais

Date : 13/09/2018

Signature du directeur de
recherche (le cas échéant) :

Marie-Soleil Cloutier

Date : 18 sept 2018

Une fois le formulaire rempli, veuillez en acheminer une copie dûment signée au secrétariat du CER, à l'attention de M^{me} Danielle Drolet, dans les trois semaines suivant sa réception. Les personnes qui ne respecteront pas cette obligation verront leur certificat d'éthique suspendu, ce qui entraînera automatiquement le gel des fonds liés au projet de recherche pour lequel le certificat a été émis.

Comité d'éthique en recherche avec des êtres humains - INRS

Rapport de suivi

Numéro d'identification du projet : CER-17-462

Titre du projet : Le rôle des mobilités quotidiennes des enfants montréalais dans l'expression de leur expérience de leur milieu de vie urbain

Chercheur principal : Charles-Auguste Beauvais

Cochercheur(s) :

Directeur de recherche : Marie-Soleil Cloutier

Centre : INRS-Urbanisation Culture Société

Référence SOFE :

1. Au cours de la dernière année, avez-vous apporté des modifications ayant eu une incidence sur les dimensions éthiques de ce projet? Oui Non
Dans l'affirmative, veuillez préciser la nature de ces modifications (joindre document).
2. Est-ce que des préoccupations éthiques sont apparues au cours de la recherche? Oui Non
Dans l'affirmative, veuillez préciser la nature de ces préoccupations (joindre document).
3. Est-ce que des participants ont subi des effets indésirables importants liés à leur participation à votre étude?
 Oui Non
Dans l'affirmative, veuillez préciser la nature de ces effets indésirables ainsi que les mesures mises en place pour les atténuer (joindre document).

Statut du projet

Projet toujours en cours

Projet complété

Projet interrompu/abandonné

Signature du chercheur :

Charles-Auguste Beauvais

Date : 12/09/2019

Signature du directeur de
recherche (le cas échéant) :

Marie-Soleil Cloutier

Date : 15/09/2019

Une fois le formulaire rempli, veuillez en acheminer une copie dûment signée au secrétariat du CER, à l'attention de M^{me} Danielle Drolet, dans les trois semaines suivant sa réception. Les personnes qui ne respecteront pas cette obligation verront leur certificat d'éthique suspendu, ce qui entraînera automatiquement le gel des fonds liés au projet de recherche pour lequel le certificat a été émis.



Approbation CER