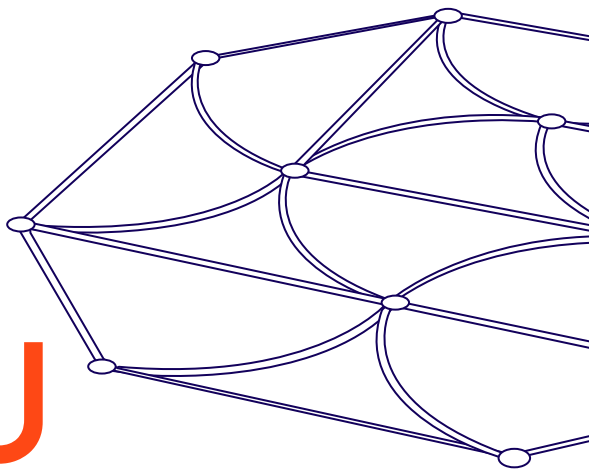




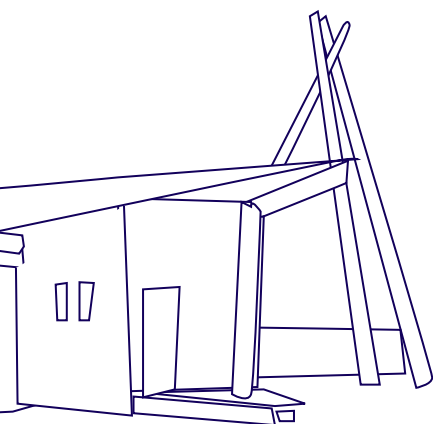
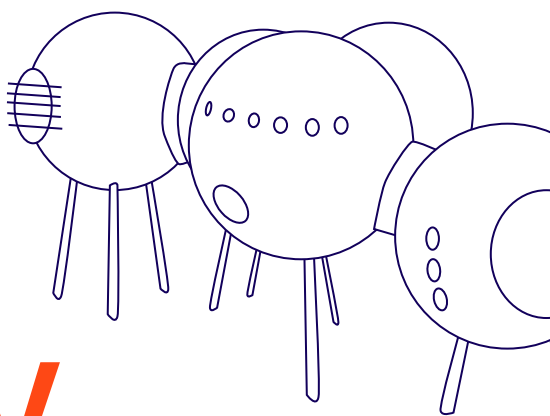
J  
O  
U  
E  
R



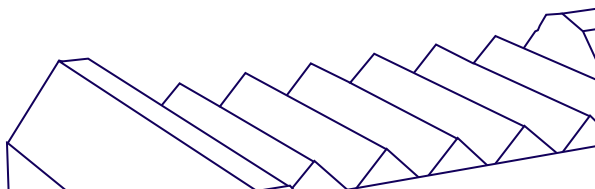
CHLOÉ

LE<sup>S</sup>SEUR

L  
A



V  
I  
L  
L  
E





1



2



18



20



22



24



25



4



19



21



23



26



27



3



5



6



30



30



30



28



29



7



8



10



12



14



31



16



9



11



13



15



17

## REMERCIEMENTS

*Je souhaite remercier ma tutrice Laurence Salmon, pour son accompagnement et sa patience tout au long du semestre, ainsi que mon tuteur Olivier Bouton pour ses conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion. J'aimerais aussi adresser une pensée particulière à mes amis Nicolas et Jessy pour leur soutien. Finally, I would also like to thanks Maren and Amin to have been available sharing their experiences and their enthusiasm all along.*

# A B S T R A C T

## *What do living in a city means, as a child ?*

As an adult, living in a city is very convenient, you have access to all the necessities, you can work close to your home and you are free to join many activities. However, it can be stressful, and even more challenging for children. Moreover, the streets are usually unadapted and potentially dangerous for them. Children may also have to face some social issues such as segregation and are too young to be able to distance themselves from theses. Yet, creating positive, inclusive and sustainable communities is more than ever a necessity. Children are future adults, we need to raise an awareness about solidarity and community among them.

Through my research, I wondered which places in the city were actually designed for children, and how they actually experience the city. Then I suggested using play to allow the children to express themselves and be active inhabitants of the city.

## 5 Introduction

## 7 Les espaces de la ville conçus pour l'enfant

- 9 ■ Brève histoire de la vie citadine de l'enfant
- 12 ■ L'école : entre pédagogie et architecture, l'importance de l'ouverture
- 17 ■ L'aire de jeu : expérimentation pédagogique et enjeux sociaux
- 21 ■ Le skatepark : de la pratique urbaine sauvage au lieu d'apprentissage

## 25 Apprentissage et expérience de la ville

- 27 ■ L'extension du territoire connu de l'enfant
- 29 ■ Accompagner l'enfant à travers les dangers et limites de son expérience
- 31 ■ Partage des rues et jeux à travers la ville
- 33 ■ La bienveillance, un élément clé pour intégrer l'enfant dans l'espace urbain
- 35 ■ Apprendre la ville : au delà de l'espace, la question de la citoyenneté

## 41 Le jeu pour s'approprier la ville

- 43 ■ Développement de l'enfant
- 45 ■ Le jeu pour l'expression et l'appropriation
- 48 ■ Créer pour comprendre
- 50 ■ Le jeu comme forme d'engagement pour la participation

## 53 Conclusion

## 55 Annexes

## 62 Bibliographie

Iconographie (au verso de la couverture)





L'enfant dans l'espace urbain au Danemark  
*Au passage de la petite enfance à l'enfance, les danois pratiquent une tradition : l'enfant vient accrocher ses tétines à un arbre en signe de sa prise d'autonomie. Ce rituel dans la vie de l'enfant laisse ainsi une trace dans l'espace public.*

## Introduction

J'ai grandi avec le filtre d'une extrême timidité. Dans cette perspective, les situations liées à une expression sociale et à un sentiment de communauté n'ont jamais été anodines pour moi. En tant qu'enfant, être active socialement me demandait énormément d'efforts comparé à mes camarades de classe. Pendant des années, j'ai alors intériorisé ces questions, faisant grandir en moi un attrait particulier aux enjeux liés à la coopération et aux interactions sociales. Pour les mêmes raisons, jouer, et en particulier jouer à plusieurs, est très rapidement devenu un moyen facile pour moi d'être sociable. Ces deux intérêts m'ont amenée à importer peu à peu des éléments ludiques dans mes projets, et processus de création. Puis, il y a deux ans, j'ai découvert le monde des pédagogies alternatives et les théories de développement de l'enfant. J'ai alors rapidement été fascinée par le rapport des enfants à leur environnement. De plus, la découverte d'objets, tels que le matériel pédagogique de Maria Montessori ou les dons de Friedrich Fröbel, m'a amenée à m'intéresser au design en tant qu'outil pour la pédagogie.

L'année dernière, j'ai eu l'opportunité de partir au Danemark, pendant un semestre, dans un Master spécialisé dans le design pour le jeu. Sujet qui occupe une place particulière dans la culture nordique. Cette expérience m'a permis d'enrichir mes connaissances dans ce domaine. J'ai aussi été très sensible à la bienveillance inhérente à la société danoise dans les situations d'apprentissage. Pouvoir expérimenter l'utilisation de ces mécaniques ludiques pour renforcer des expériences pédagogiques à travers mes projets a été extrêmement passionnant. J'ai aussi eu l'occasion d'en apprendre plus sur le design centré sur l'enfant, notamment à travers des partenariats avec la fondation Lego et Børns Vilkår (une association veillant à la protection de l'enfant). De plus, ce séjour a été, pour moi, l'occasion de découvrir la façon singulière que les danois ont de considérer l'enfance. On y retrouve une considération de l'enfant comme un être à part entière.

T  
I  
M  
I  
D  
I  
T  
É  
  
D  
A  
N  
E  
M  
A  
R  
K

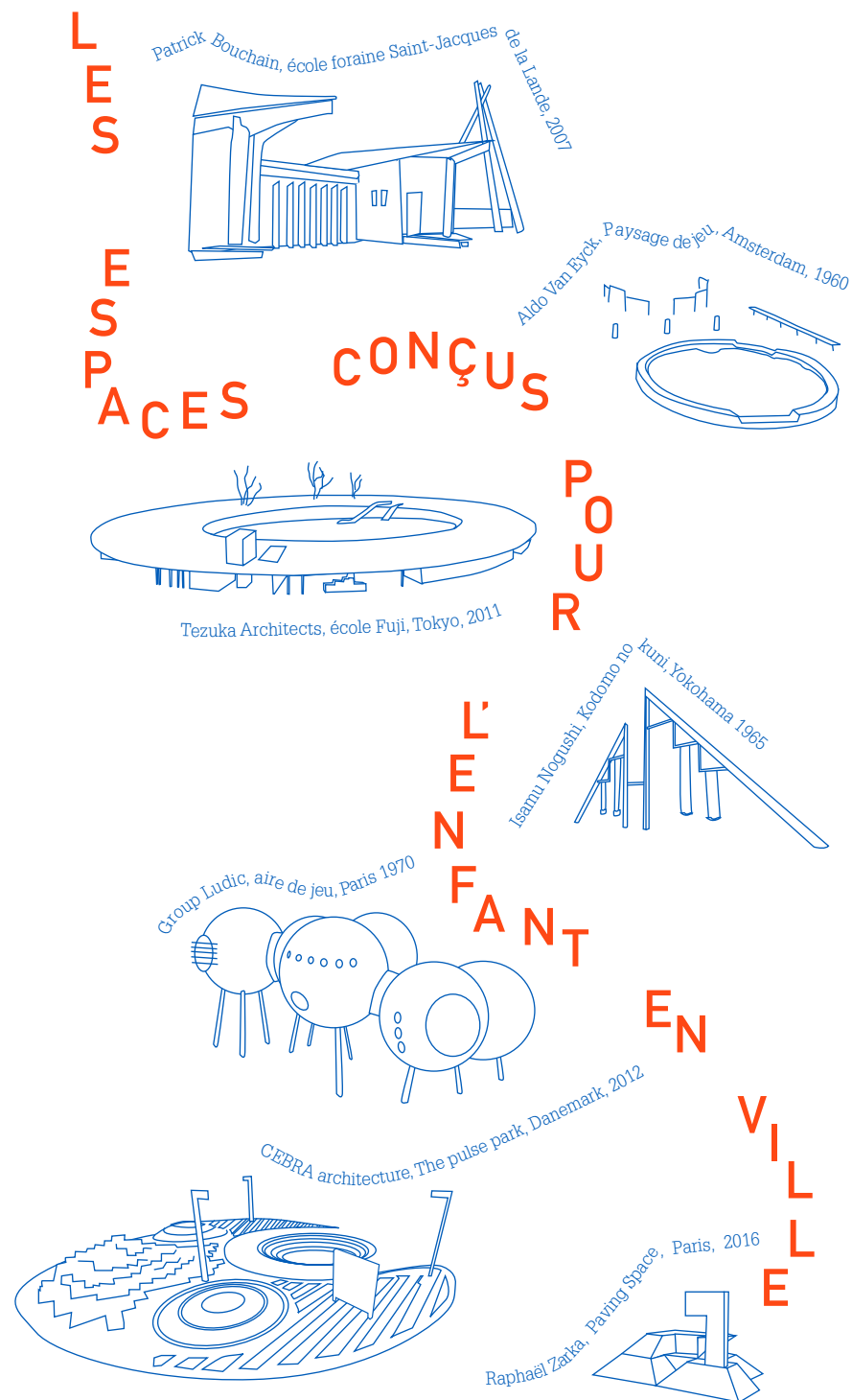
Ce sont des réflexions proches de celles de la célèbre pédiatre Françoise Dolto, mais qui vont être interprétées très différemment au Danemark. La prise d'autonomie y est une valeur exacerbée, tout comme l'expression liée à l'enfant. Le design pour l'enfant y prend donc un aspect coopératif, valorisant des démarches de co-conception qui intègrent l'enfant.

Ma recherche portait, au départ, sur la manière dont l'environnement de l'enfant influence son développement. Mais lors de mon échange au Danemark, cette question de « participation » de l'enfant m'a particulièrement intéressée. J'ai observé les environnements faisant partie intégrante de la vie de l'enfant. J'ai alors fait le constat que l'espace urbain est très présent dans la vie de l'enfant. Que veut alors dire habiter en ville pour un enfant ? L'espace urbain n'est pas souvent adapté à son échelle, et relativement peu d'éléments y sont prévus pour lui. Cependant, il traverse cet environnement chaque jour et se questionne à son sujet. Il me semble dommage de ne pas considérer l'enfant comme habitant actif de la ville, alors qu'on essaye de plus en plus de lui apprendre des valeurs de citoyenneté. Aujourd'hui, nous rencontrons une urgence à devoir vivre plus durablement et par conséquent, plus localement. Cela induit la nécessité de créer des communautés solidaires et inclusives.

### Comment l'enfant peut-il alors participer activement à son environnement urbain actuel et futur ?

À travers cette recherche, je questionne comment l'enfant est pris en compte dans la conception de la ville et quelles expériences il peut y mener. J'émet alors l'hypothèse de considérer le jeu, langage principal de l'enfant, comme outil d'appropriation de cet espace.

A  
U  
T  
O  
N  
O  
M  
I  
E  
  
P  
A  
R  
T  
I  
C  
I  
P  
A  
T  
I  
O  
N



## Brève histoire de la vie citadine de l'enfant

Aujourd'hui, la présence de l'enfant dans l'espace urbain reste limitée. En effet, elle est souvent cantonnée à un certain nombre d'espaces clos, tels que des écoles, des aires de jeux, des terrains ou des salles de sports, divers lieux culturels mais aussi des centres de loisirs, des jardins ou des skateparks. L'expérience de l'enfant dans les rues tient donc plus du passage que de l'habitation. Dans la revue *Traverses* de 1976, l'urbaniste François Barré observe que « si nous suivions l'enfant en ville, nous ne découvririons pas la ville (dans son sens traditionnel et commun), mais un découpage de temps et d'espaces qui ne correspondent pas entre eux ». Trois ans plus tard, l'historien Philippe Ariès, reprend ce propos dans son article *L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville* ■ publié dans la revue *Urbi* pour illustrer son concept de non-ville : « cette ville dans laquelle on n'habite pas ». Cependant, Philippe Ariès explique que cette expérience, ou non-expérience, que l'enfant fait de la ville n'a pas toujours existé sous cette forme. Elle découle d'une prise de conscience progressive, liée à la santé publique et à l'éducation, qui s'est développée entre le XVIII<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècle.

Jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle en France, les enfants ont une utilisation de la ville relativement proche de celle des adultes : ils prennent part au même type d'activités et fréquentent les mêmes lieux. En effet, « les enfants appartiennent à l'espace public, avec ou sans parents, pour la seule raison qu'ils n'en ont pas d'autre pour vivre » explique l'historienne Arlette Farge dans son livre *Vivre dans la rue à Paris au XVIII<sup>e</sup>*, paru en 1979. Ils se retrouvent alors, dès leur plus jeune âge, à habiter la rue, y jouer, mais aussi y travailler et fréquenter les lieux de divertissement des adultes. À cette époque, l'enfance n'a pas encore le statut protégé qu'elle a de nos jours. L'hygiène très pauvre des villes génère une mortalité infantile très importante, menant à une grande désaffection pour les enfants. Nombre d'entre eux sont abandonnés à la naissance dans des lieux dédiés, tels que les *tours d'abandons*, qui sont mises en place dans les hôpitaux de Paris, mais peu d'entre eux

■ Ariès Philippe  
*L'enfant et la rue,  
de la ville à l'anti-ville,*  
in *Urbi*, n° 2, 1979  
pp. III-XIV

P  
R  
É  
S  
E  
N  
C  
E

y survivent. Dans des familles plus aisées, des nourrices sont employées pour élever les enfants hors des villes, jusqu'à l'âge de cinq ou six ans.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, avec l'industrialisation, les villes deviennent de plus en plus peuplées et la qualité de vie atteint de tels stades de dégradation que le mouvement hygiéniste se met en place. Des inventions telles que le tout à l'égout permettent une meilleure qualité de vie et par ailleurs, le taux de natalité baisse peu à peu. L'enfance commence alors à être prise en considération. En 1841, le travail des enfants de moins de huit ans devient interdit et quarante ans plus tard, l'éducation devient finalement obligatoire, leur offrant ainsi un nouveau lieu de vie : l'école. La sociabilisation des enfants d'un même quartier se développe alors autour de ce lieu. Ils se retrouvent par petits groupes pour jouer dans la rue après l'école. Les problèmes de brimades, de petits délits et de jeux d'argent, commencent à être réprimés par le code de l'enfance et en 1912 les tribunaux pour enfants sont créés. Ces lois exercent un climat de pression sur les familles qui commencent à être responsabilisées du comportement de leurs enfants. Elles sortent alors peu à peu leurs enfants de l'espace urbain, les plus aisées interdisant à leurs enfants de jouer avec les classes modestes dans les terrains vagues, ou les places de marché.

De nombreuses recherches sur l'enfance, notamment en psychanalyse, sont alors menées en Europe. À la suite de l'Allemand Sigmund Freud qui ouvre la discipline sur la question des enfants, on peut notamment citer l'anglais Donald Winnicott ou la française Françoise Dolto. Ces psychanalystes apportent des avancées quant au sujet du développement émotionnel, respectivement l'importance de la relation mère-enfant et la nécessité de considérer l'enfant comme un individu à part entière. La pédagogie devient un enjeu politique important, c'est l'outil d'un mouvement de réforme de la société. Cette attention à la pédagogie va alors influencer l'architecture et le design dans la conception d'écoles, de centres hospitaliers, de jouets ou de livres. L'importance de considérer l'enfance comme un des enjeux

P  
R  
I  
S  
E  
  
D  
E  
  
C  
O  
N  
S  
C  
I  
E  
N  
C  
E

•1 Ernö Goldfinger  
*Good Environment  
is the Basis of Health*,  
photolithographie  
(68x48.1cm), Londres,  
1943

■ Juliet Kinchin  
*Century of the child :  
Growing by design*,  
1900-2000, édité par  
le MoMa, 2012, p.89

•2 Jacques Tati  
*Mon Oncle*, France,  
1958, 110'

•3 François  
Truffaut  
*Les 400 coups*, France  
1959, 99'

•4 Alain Blondel  
et Laurent Sully  
*Photos-constats*,  
Paris, 1970

principaux de la santé publique est mise en avant dans des expositions et des médias, comme en témoigne l'affiche *Good Environment is the Basis of Health* • réalisée par l'architecte Ernö Goldfinger pour l'exposition Health de 1943 à Londres.

« Les modernistes ont uni les préoccupations pour la santé et la sécurité dans l'environnement de l'enfant avec une détermination à transformer la société. » ■

Ainsi, à partir des années 1940, de nombreux espaces d'accueil pour l'enfant se développent dans les villes. On voit émerger les aires de jeu, alimentées par l'interprétation des recherches en pédagogie par les architectes et les designers. Ces espaces permettent de réserver un espace sécurisé à l'enfant ainsi que de limiter sa fréquentation des espaces jugés trop dangereux. La notion de sécurité devient en effet de plus en plus importante quant à l'accès à l'espace urbain des enfants. Dans des films tels que *Mon Oncle* • de Jacques Tati ainsi que *Les 400 coups* • de François Truffaut réalisés dans les 1950, on peut observer cette volonté d'extraire l'enfant de cet espace. Gérard, dans *Mon Oncle*, vient d'une famille aisée avec une mère au foyer qui attend son retour tous les soirs après l'école et toute sa vie est encadrée à la minute près par ses parents. François Truffaut fait le parallèle entre l'enfance, considérée comme une étape de la vie qu'il faut encadrer et la perte d'autonomie de l'enfant. Dans *Les 400 coups*, son héros se sent écrasé par ce manque d'autonomie.

Plus il tente d'échapper à ce cadre familial et scolaire, plus il est sanctionné. Cependant, la volonté de préserver l'enfant des dangers de la ville n'explique pas à elle seule son retrait de l'espace public. En effet, la structure de l'espace urbain change. Dans les années 1970, les photographes Alain Blondel et Laurent Sully Jaulmes collectent des cartes postales du début du siècle représentant la banlieue de Paris et produisent une série de photographies dans les mêmes lieux. Ces *Photos-constats* • mettent en avant la disparition d'une forme de vie citadine. On y constate la diminution des espaces libres et des trottoirs moins larges, la disparition



des terrasses, des marchés, des promeneurs et le développement des transports. Pour Philippe Ariès, la perte de cette vie citadine est la conséquence du désir de rendre la ville de plus en plus efficace. Si toute la ville est pensée pour une vie efficace, on voit alors disparaître l'aléatoire, le spontané et la rencontre.

A contrario, on voit ces derniers temps, se multiplier les initiatives qui tendent à limiter la présence des voitures dans les centres-villes. En effet, de nombreux transports en communs sont mis en place et des parkings sont aménagés hors des centres-villes pour permettre de les rejoindre par ces nouveaux moyens. On voit aussi apparaître de plus en plus de systèmes de location de vélos et trottinettes électriques. De plus, certains quartiers sont rendus piétons le week-end. Il s'agit de redonner sa place à l'humain. De nouvelles formes de relations émergent avec les mouvements associatifs. Des lieux communs, tels que les jardins partagés, sont mis en place. Cependant, la vie citadine de l'enfant reste limitée à des jardins et des espaces conçus spécialement pour lui. Sur le plan social, il reste lié à sa communauté de camarades de classe.

## L'école : entre pédagogie et architecture, l'importance de l'ouverture

L'école prend une place principale dans la vie de l'enfant. Il y passe la majorité de son temps et y rencontre des amis et des professeurs : c'est son premier pôle de socialisation hors de la maison.

Jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'éducation est réservée à une élite dans des cadres privés ou religieux. Elle passe par des précepteurs qui enseignent directement à l'élève et s'adaptent à lui. Cependant, quand l'école devient obligatoire pour les enfants, en 1881, le nombre d'élèves à accueillir augmente et il faut repenser les formes d'apprentissage. Les salles de classe sont alors conçues pour permettre un enseignement sous forme de cours magistral. Si un grand nombre de nos écoles publiques

en France sont encore construites selon ce modèle, de nombreux pédagogues et architectes ont pensé des modèles différents destinés à apporter des solutions plus proches de l'enfant.

## Ouvrir l'espace scolaire pour développer l'autonomie

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'italienne Maria Montessori, propose une pédagogie nouvelle qu'elle expérimente à travers ses *Maisons des enfants*. • Cet enseignement est basé sur des recherches en biologie et en psychanalyse sur le développement de l'enfant, qui sont menées par ses contemporains. Elle publie, en 1936, un ouvrage de référence *L'Enfant* ■. Elle y précise que l'enfant est programmé pour l'apprentissage et que « c'est sur l'environnement qu'il faut agir pour libérer ses manifestations ». Elle écrit : « l'enfant se trouve en période de création, il suffit d'ouvrir la porte ». Sa recherche propose donc d'apporter un espace qui stimule l'enfant, pour apprendre sans être contraint. Cet environnement est composé de deux facteurs : le facteur humain et le facteur matériel. Sur le plan humain, elle questionne la place de l'enseignant et conseille de « gommer sa propre autorité pour favoriser l'activité de l'enfant » au lieu d'apporter le savoir de manière unilatérale. Sur le plan matériel, Maria Montessori voit l'école comme un lieu qui doit permettre le plein épanouissement de l'enfant en étant adapté à sa taille et à ses envies. Elle conçoit donc un espace destiné à être réconfortant, avec du mobilier qui rappelle celui de la maison, mais à l'échelle du corps de l'enfant. Elle propose aussi un espace de classe divisé en pôles d'activités liés à différentes fonctions. Si la pédagogue italienne, n'est pas la première à proposer une liberté et une perméabilité des espaces de la classe, elle est une des premières à le théoriser et le communiquer avec autant d'ampleur. Par la suite, de nombreuses recherches et expérimentations seront menées sur ce quel'on peut appeler les formes d'écoles à aire ouverte. Dans l'ouvrage *Innover dans l'école par le design* ■, paru en 2017, la designer et enseignante Clémence Mergy détaille les caractéristiques de cette

P  
E  
N  
S  
E  
R

• 5 Maria Montessori  
classe organisée  
par pôles d'activités,  
1930-1950

■ Maria Montessori  
*L'enfant*, éditions  
Desclée de Brouwer,  
2018, p. 150

L  
E  
S

F  
O  
R  
M  
E  
S

D'  
A  
P  
P  
R  
E  
N  
T  
I  
S  
S  
A  
G  
E

■ Clémence Mergy  
*Epiphanie et permanence  
des formes scolaires  
innovantes*, dans *Innover  
dans l'école par le design*,  
édition Canopé,  
2017, p. 15 – 35

typologie. Elle montre que la tendance à faire disparaître les estrades et les gradins, afin de créer des espaces de circulation dans la classe, change la typologie complète de l'école. « Dès lors, l'investissement progressif des espaces de circulation que sont les couloirs autour des salles est rendu possible [...] le constat est d'ailleurs le même, qu'il s'agisse de l'espace pédagogique ou de l'espace domestique : l'ouverture d'une pièce sur une autre fait disparaître les couloirs de circulation et redonne des mètres carrés habitables aux intérieurs », explique-t-elle. L'école maternelle *Fuji* • construite par Tezuka Architects en 2007 à proximité de Tokyo est un exemple intéressant. On y retrouve l'influence de la pédagogie Montessori dans l'espace, sous la forme d'une école à aire ouverte. Elle est composée d'un bâtiment circulaire vitré sur l'extérieur, d'une périphérie de 183 mètres, qui s'ouvre également sur une cour intérieure. Il n'y a pas de frontière, ni entre les classes ni vers la cour. L'architecte japonais Takaharu Tezuka s'exprime sur ce parti pris dans une conférence TED ■. Il explique que la disparition des frontières et des limites à la fois vers l'extérieur, vers les autres classes rendent les enfants moins nerveux « si un enfant ne veut pas rester il s'en va. De toute façon, c'est un cercle alors il finit toujours par revenir ».

Au delà de la question de l'ouverture entre les classes, se pose aussi la question de l'accès à la nature. Dans les années 1950, apparaissent les *Waldkindergarten* (jardin d'enfant en forêt) au Danemark avant de se répandre en Allemagne et en Scandinavie. Ces écoles maternelles privées laissent les enfants être autonomes dans leurs jeux, explorations et occupations. Elles possèdent très peu de matériel pédagogique et les interventions de professeurs sont minimales. L'idée est de laisser libre cours à la curiosité et à la découverte. Ces formes d'enseignement promettent de développer des compé-tences interpersonnelles telles que l'intégration sociale, la prise d'autonomie et l'apprentissage du respect de la nature. En 2015, l'architecte Junya Ishigami s'intéresse à ces mêmes questionnements et propose un projet ayant pour but de créer un lien fort entre l'enfant et son environnement naturel : le jardin d'enfant *Forest Kindergarten* •

•6 Tezuka  
Architects  
École maternelle Fuji,  
Japon, 2007

■ Tezuka  
Takaharu  
TED Talks *The best  
kindergarten  
you've ever seen*,  
14 avril 2015, 9'47

•7 Junya Ishigami  
illustration du projet  
*Forest Kindergarten*,  
Shandong, Chine, 2015,  
dans *Freeing architecture*,  
publié par LIXIL Publishing  
et la fondation Cartier

C  
U  
R  
I  
O  
S  
I  
T  
É

•8 Jean Paul  
Le Chanois  
*L'école buissonnière*,  
France, 1949, 110'

D  
É  
C  
O  
U  
V  
R  
T  
E  
S

à Shandong en Chine. Il conçoit dans ce projet, un espace extérieur de 5400 m<sup>2</sup>, parsemé des arbres de la forêt alentour, en jouant sur l'exploration et les proportions adaptées à l'enfant. Ce jardin d'enfant possède un toit en béton armé aux ouvertures multiples qui, à travers ses formes et cavités semi-abstraites, suscitent l'imagination de l'enfant.

## Ouvrir l'espace scolaire pour développer le rapport au monde extérieur

Ces réflexions sur l'environnement dans la pédagogie, sont aussi défendues en France par Célestin Freinet dans les années 1950. Celui-ci s'intéresse à la manière dont l'environnement humain de l'élève peut lui permettre de développer son autonomie et sa responsabilité. Cependant, à l'inverse de Maria Montessori, qui recommande de favoriser l'apprentissage de chaque élève en autonomie face à un matériel conçu pour le stimuler, Célestin Freinet propose l'approche de l'enseignement par projets collaboratifs. Dans *L'école buissonnière* • de Jean Paul Le Chanois, on retrouve ce geste symbolique de l'enseignant qui démonte l'estrade afin de se mettre au même niveau que ces élèves. Cela montre une volonté de démystifier le rôle de l'enseignant qui détiendrait LE savoir. Dans cette approche, tous travaillent ensemble dans la résolution d'un problème commun, basé sur des enjeux concrets. Le professeur va chercher l'inspiration de ses cours dans l'observation des problèmes rencontrés par ses élèves, puis participe à la résolution côte à côte avec l'enfant. Cette position pédagogique permet une approche plus riche et plus concrète de l'autre et du monde extérieur. Elle met en avant le fait qu'un enseignement théorique ne soit pas la seule option possible et qu'il est important d'engager l'enfant hors de la micro-société qu'est son école. Les enjeux que soulèvent cette pédagogie questionnent la relation de porosité entre l'intérieur et l'extérieur et le rapport entre apprentissage formel et informel dans ses environnements. Dans l'enseignement public, cette question de porosité entre l'école et la vie courante

n'est pas autant mise en avant. Cependant, ces dernières années, avec les démarches de l'éducation nouvelle, les modèles d'enseignement mettant en rapport l'école et la vie courante sont revalorisés. On retrouve alors les formes d'écoles à aire ouverte, mais aussi ce que l'on appelle *le modèle pavillonnaire*, dans lequel les flux de circulations sont externes au bâtiment. Ces espaces font alors penser à une micro-ville. Clémence Mergy explique que « dans l'école de type plein air ou pavillonnaire, le rapport entre l'environnement intérieur et extérieur n'est pas seulement récréatif, il est moteur, à la fois ressource et contexte d'apprentissage ». Construite en 2007, *l'école foraine de Saint-Jacques-de-la-Lande* • à Reims, des architectes Patrick Bouchain, Loïc Julienne et Sébastien Eymard, illustre cette conception d'espace de type pavillonnaire. Cette école qui accueille douze classes, a dû être bâtie en urgence pour pallier à un manque d'accueil scolaire. Pour répondre à ce besoin pressant, l'idée était de construire quelque chose de temporaire. Cependant, le côté remarquable du site, avec son ancienne ferme et sa chapelle du XVIII<sup>e</sup> siècle ont amené la commune à s'attarder un peu plus sur l'aspect désiré et ne pas opter par défaut pour des conteneurs de type *Algeco*. Patrick Bouchain a alors proposé une solution pérenne mais convertible : le projet est une école qui à terme, peut se transformer en logements. Le site est composé de plusieurs petites maisons, et chacune correspond à une classe. Le plan de cette école n'était pas d'emblée l'expression d'un objectif pédagogique précis, mais l'adaptation potentielle en logements a amené de nouvelles contraintes. En laissant de la place pour les potentiels jardins privés, l'aménagement de la cour place les élèves dans un espace proche d'un petit quartier, ce qui sollicite de nouveaux comportements. On peut observer dans ces exemples que l'école, ce lieu propre à l'enfant qui est son cocon dans la ville, tend désormais à s'ouvrir l'environnement extérieur. Les enjeux sont multiples. On y retrouve la nécessité de donner les clés de la vie dans l'espace urbain, mais aussi l'importance de parler, dès le plus jeune âge de citoyenneté et d'inclusion sociale.

• 9 Patrick Bouchain  
Loïc Julienne  
Sébastien Eymard  
*école foraine de  
Saint-Jacques-de-la-Lande,  
Reims, France, 2007*

P  
O  
R  
O  
S  
I  
T  
É

■ Déclaration des  
Droits de l'Enfant  
20 novembre 1959

M  
A  
N  
I  
È  
R  
E  
S

■ Cuno H.  
Rudolph  
*Washington Playground  
Association, 16 février  
1907, Presidential  
Adresses and State  
Papers VI*

• 10 Carl Theodor  
Sørensen  
Dan Fink  
*Emdrup, Copenhagen  
Danemark 1943*

## L'aire de jeu : expérimentation pédagogique et enjeux sociaux

« L'enfant doit avoir toutes les possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation ; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit. » ■

Les aires de jeux, à l'instar des écoles, ont toujours été le théâtre de l'expérimentation des designers et des architectes face aux enjeux pédagogiques et politiques qui leur sont contemporains. Au XIX<sup>e</sup> siècle, une sensibilité aux questions de la formation des individus depuis l'enfance se développe et on cherche des moyens d'éloigner l'enfant de l'insalubrité des villes. C'est dans ce contexte que les premiers espaces s'apparentant à l'aire de jeu sont alors créés. Le médecin allemand Bernhard Christoph Faust sera l'un des précurseurs dans la création de ces espaces en mettant en valeur le lien entre santé et qualité de l'habitat. En inventant ses *Kinderspielplatz* (places pour enfants) dans les années 1820, il propose un espace de jeu pour enseigner le fair play et les bonnes manières, mettant en place l'idée que l'on peut réformer la société par l'enfance et les jeux. Comme nous l'avons vu précédemment, un des enjeux principaux au début de XX<sup>e</sup> siècle est celui de la santé publique et on valorise l'idée d'un « esprit sain dans un corps sain ». Ainsi, en 1907, le président américain Théodore Roosevelt déclare que « le jeu étant un besoin fondamental, des playgrounds devraient être disponibles pour les enfants de la même manière que les écoles. Cela veut dire qu'ils doivent être répartis dans les villes pour que chaque garçon et chaque fille puisse s'y rendre à pied » ■. L'essor des aires de jeux commence alors aux États-Unis puis se poursuit en Europe. À cette époque, ces espaces sont surveillés, ils peuvent donc prendre différentes formes.

Dans la banlieue de Copenhague, au Danemark, en 1943, les architectes Carl Theodor Sørensen et Dan Fink créent le premier junk playground, *Emdrup* • Cet espace était placé sur un terrain vague au milieu d'un quartier de logements sociaux. Il était entouré d'un mur en terre pour

le protéger du vent, mais aussi pour séparer l'espace de jeu des habitations. Ning de Coninck-Smith, historien danois souligne dans *Century of the child*, Nordic design for children 1900 to today que « Carl Theodor Sørensen savait, de l'expérience des nombreuses autres aires de jeu qu'il avait créées, que la vue des enfants en train de jouer n'évoquait pas toujours une joie unanime ». ■ Mais l'intérêt était aussi de créer un environnement « protégé » des problèmes de la vie en temps de guerre. Cette aire de jeu est inspirée par la pédagogie de Friedrich Fröbel, qui prône un enseignement autodidacte passant par la compréhension et l'intériorisation du monde. Dans cet espace, on ne trouvait pas de structures de jeux construites, mais des chutes d'éléments venant des chantiers d'aménagement du quartier. Aménager l'aire de jeu était donc le travail des enfants eux mêmes. Un adulte encadrant est présent sur le terrain, mais il ne participe pas activement à la construction. Encourageant la spontanéité et la compréhension du monde par la manipulation, *Emdrup* a été le point de départ de nombreuses expériences explorant le jeu constructif en extérieur.

## Après guerre, l'aire de jeu comme outil de la reconstruction

Au sortir de la seconde guerre mondiale, de nombreuses villes sont détruites et l'aire de jeu devient alors un outil politique de reconstruction de la société. Entre les années 1940 et 1980, on compte trois maîtres du genre : Isamu Noguchi, Aldo Van Eyck et Group Ludic. Pendant ces quarante ans, « les aires de jeux sont des places pour l'expérimentation sociale, les projets risqués et les sculptures spectaculaires » ■, explique le conservateur Daniel Baumann dans *The playground project*.

Isamu Noguchi, artiste et designer américain, signera l'un des ses plus importants projets d'aire de jeux au Japon en 1965. Placé sur un ancien terrain occupé par l'armée américaine, *Kodomo No Kuni* • (le monde des enfants) est un grand paysage de jeu. Vincent Romagny,

■ Hedqvist Hedvig  
Svenle Elna  
*Century of the child,  
nordic design for  
children, 1900 to today,*  
édité par le Museum  
Vandalorum, 2018

■ Daniel  
Baumann  
*Ouvrage Collectif, The  
Playground Project,*  
éditions jpr.ringier, 2016

• 11 Isamu  
Nogushi  
*maquette de Kodomo No  
Kuni, Japon, 1965*

■ Vincent  
Romagny  
*Anthologie des aires  
de jeu au Japon,*  
Tombolo Presses,  
2019, préambule

■ Takashi Asada  
*Anthologie des aires  
de jeu au Japon,*  
Tombolo Presses,  
2019, p. 178 – 187

dans l'ouvrage *Anthologie des aires de jeu au Japon* le qualifie de « lieu exemplaire » dans cette « période de reconstruction » ■. *Kodomo No Kuni* montre que « la fonction des aires de jeu au Japon n'est pas juste éducative, sous couvert d'être ludique, mais aussi thérapeutique et réparatrice ». L'artiste japonais Takashi Asada explique, dans cette même anthologie, que dans le Japon d'après-guerres « les enseignants ont perdu foi en la dignité et les valeurs de l'éducation, et les parents, emportés par le courant de l'époque, se détournent dès qu'ils peuvent des problèmes de leurs enfants en leur donnant de l'argent de poche ». ■ Pour lui, l'éloignement de la nature dans la société contemporaine prévient de nombreux moments d'introspection, ce qui peu à peu amène à la détérioration du dialogue et du savoir vivre en société. *Kodomo No Kuni* répond alors à une urgence à développer des personnalités volontaires pour créer un « pays de liberté et de discipline ».

Au coeur d'Amsterdam, la seconde guerre mondiale a détruit de nombreux bâtiments créant de nouveaux terrains vagues. Au moment de la reconstruction, il est décidé d'installer une aire de jeu dans chaque quartier. Elles sont dessinées par l'architecte néerlandais Aldo van Eyck, qui en conçoit plus de 700 pour la ville. Il a pour ambition de permettre aux enfants de retrouver une place dans la communauté citadine. En effet, il considère comme bénéfique à tous de mettre en contact les habitants avec les enfants. Il conçoit donc ses aires de jeux comme des points de rencontre entre ces deux communautés qui ponctuent la circulation dans la ville. Ce parti pris influence la conception de ses aménagements qui se fondent dans le paysage urbain. Dans son ouvrage *La ville récréative*, paru en 2015, le philosophe Thierry Paquot souligne que, pour Aldo van Eyck, « “la ville est elle-même aire de jeu”, que tout le mobilier urbain est détourné par l'enfant qui en fait un élément ludique ». En 1947, la première aire est ouverte au public sur la *Place Bertelmanplein* •, elle comprend un bac à sable rectangulaire avec un rebord en béton, trois barres asymétriques, une arche en métal et des bancs. Ces éléments, qui reprennent les matériaux et le langage formel du mobilier urbain, seront par la suite déclinés

L  
I  
B  
E  
R  
T  
É  
  
• 12 Aldo van Eyck  
*première plaine de jeu,  
place Bertelmanplein,*  
Amsterdam,  
Pays Bas, 1947

par l'architecte pour s'adapter aux singularités de chaque quartier. Il défend que les enfants n'ont pas besoin de formes figuratives standardisées pour jouer. Détourner des formes abstraites leur permet de mieux stimuler leur imagination en créant leur propre univers de jeu. Pour lui, « un jardin d'enfant réussi, c'est un monde où l'homme redécouvre l'essentiel, ou la ville redécouvre l'enfant ». ■

Dans les années 1970, en France se crée le Group Ludic, composé de trois artistes et architectes : Simon Koszel, David Roditi et Xavier De La Salle. Ils font le constat que la ville est froide et qu'elle n'invite pas à la joie et au jeu. Par leurs propositions d'aires de jeux non standardisées, ils essaient de réinsérer de la surprise par la couleur et les formes sculpturales. Leur démarche de conception est très singulière dans la mesure où ils sont invités par le Centre de Création Industrielle (C.C.I.) à investir un espace à Paris dans les anciennes Halles de Baltard. Cet espace leur permet d'expérimenter leurs dispositifs. Ils y créent une aire de jeu interdite aux parents. Celle-ci leur permet de mener une expérience d'observation sur la manière dont les enfants se comportent dans leurs structures quand on les laisse explorer librement. Avant les années 1990, les questions de sécurité n'étaient pas régulées par des normes. Ils ont donc pu explorer l'autonomie et la prise de risque dans le jeu de manière beaucoup plus libre qu'il le serait possible maintenant. Cette expérimentation leur a permis de tester les limites de leurs propositions. Par la suite leurs aires de jeux ont rencontré un franc succès dans les stations balnéaires •. Cependant, à la fin des années 1990, ils se confrontent à de nouvelles limites : la dégradation de leurs objets et l'apparition de trop nombreuses normes. Ils arrêtent alors leur production dans ce domaine, et leurs aires de jeu non conformes aux normes en vigueur sont peu à peu remplacées.

Aujourd'hui, nombre des travaux issus de cet âge d'or de l'aire de jeu ont disparu. Ces espaces sont devenu beaucoup plus standardisés et selon les compagnies qui les produisent (telles que Proludic ou Kompan), les (seuls) enjeux sociaux actuels qui y sont liés se concentrent principalement autour d'une attention nouvelle à l'inclusivité et au handicap.

■ **Thierry Paquot**  
Article *En visitant l'expo !*  
dans *La ville récréative,*  
*enfants joueurs et écoles*  
*buissonnières*, éditions  
inFOLIO, 2015, p. 128

C  
O  
M  
M  
U  
N  
A  
U  
T  
É

• **13 Group Ludic**  
*première aire de jeu,*  
Royan, 1968

• **14 Raphaël Zarka**  
*Topographie anecdotée*  
*du skateboard*, film  
de montage issu  
de plusieurs vidéos  
réalisées entre 1964 et  
2008, 40', 2008

## Le Skatepark : de la pratique urbaine sauvage au lieu d'apprentissage

Au même moment où les aires de jeu deviennent plus sécurisées et plus standardisées, de nouveaux espaces de jeu plus libres apparaissent en ville pour les enfants : les skateparks. Le patinage à roulette apparaît dès 1760, conçu par l'inventeur belge John Joseph Merlin, qui tente d'adapter le patinage sur glace à la rue en fixant des tubes de métal sur une plaque de bois. Cependant, il faut attendre la fin des années 1950 pour que le skateboard fasse son apparition. Inventé en Californie par une communauté de surfeurs, il est composé d'une petite planche de surf et de roues en métal. On retrouve alors chez les skateurs une philosophie du détournement à la fois dans le mode de fabrication de l'objet et dans les lieux d'utilisation. Les formes propres à l'espace urbain sont alors utilisées comme support de figures acrobatiques. À proximité de Los Angeles, berceau de cette discipline, on retrouve deux formes architecturales majeures qui modèlent ces mouvements : les grandes canalisations et les piscines. La dimension d'expression engendrée par ce détournement devient une part importante de cette culture urbaine au même titre que les graffitis, la danse ou le parkour (sport d'exploration urbaine utilisant les éléments de l'espace urbain comme obstacles). Pour observer ce phénomène, l'artiste Raphaël Zarka collecte en 2008 des images issues d'une quarantaine de documentaires, films et vidéos autour du skateboard réalisés depuis 1964. Il les compile dans un film de montage appelé *Topographie anecdotée du skateboard* • qui lui sert de support pour analyser ce détournement d'espaces. Il observe que le skater développe une relation particulière avec les supports qu'il utilise pour ses figures. Ce rapport est à la fois mécanique (comment tirer parti d'un volume pour réaliser une figure) et esthétique (comment effectuer un beau mouvement). Il observe, en particulier, le détournement de sculptures abstraites cubistes ou futuristes. D'après lui, le skateur développe une relation esthétique différente de celle du passant à ces sculptures. En effet, son mouvement vient révéler celui donné par le sculpteur. C'est cette conclusion qui influence le travail de Raphaël Zarka dans ses sculptures

E  
X  
P  
É  
R  
I  
M  
E  
N  
T  
A  
T  
I  
O  
N  
S



*Paving Spaces* • Il expérimente ses modules en chêne comme un support que le skateur peut interpréter, à la manière d'un musicien qui interprète une partition.

Dans les années 1970, la pratique du skate se démocratise grâce à certaines innovations. Les roues en polyuréthane permettent plus de rapidité et de contrôle sur l'objet, favorisant la réalisation de figures acrobatiques. La pratique du skateboard comme sport urbain devient alors plus accessible et populaire. La nécessité de concevoir des espaces à cet effet apparaît donc et les skateparks arrivent dès 1976. Ils sont composés de modules imitant des éléments urbains, tels que les bowls ou les rampes inspirés des piscines et des canalisations. Cependant, la pratique du sport s'étend plus rapidement que les skateparks ne sont construits. Elle est désormais le passe-temps de plusieurs générations, de l'adulte à l'enfant. « On utilisait la ville pour trouver des lieux avec une certaine atmosphère » explique Janne Saario. Cet architecte finlandais découvre le skate à ses six ans, vers 1985. Pendant son enfance et adolescence à Helsinki, il apprend à s'approprier les espaces urbains pour trouver les meilleurs terrains de skate. Il développe, à travers son exploration de sa ville, une sensibilité à l'architecture. En effet, il découvre des matériaux caractéristiques de son environnement comme le Granite Rapakivi : cette pierre très présente en Finlande, caractérisée par ses grains épais et ses cristaux qui produisent un son singulier au passage des roues. On retrouve cette sensibilité dans les skateparks qu'il conçoit, notamment dans le *Benderpark* • de Vantaa qu'il dessine en 2013. Ce parc de 421m<sup>2</sup> accueille à la fois un terrain pour le skate et le parkour. Le sol possède deux qualités de surface : le béton et les granulats de caoutchouc. De plus, il installe de nombreux modules et obstacles pour habiter et perturber ce parcours d'exploration.

À partir des années 1990, on remarque que la pratique du skateboard provoque des détériorations sur l'environnement urbain. Elle commence alors à être interdite dans certains endroits de la ville, ou limitée en vitesse et en usage (interdiction de faire des figures). Des dispositifs en métal sont aussi installés sur le mobilier

• **15 Raphaël Zarka**  
*Paving Spaces - Regular*  
Scores, sculptures  
modulaires en acier  
corten, Musée d'art de  
la Province de Hainaut  
Charleroi, 2017

• **16 Janne Saario**  
*Benderpark*, park 421m<sup>2</sup>,  
Vantaa, Finlande, 2013

D  
É  
T  
O  
U  
R  
N  
E  
M  
E  
N  
T

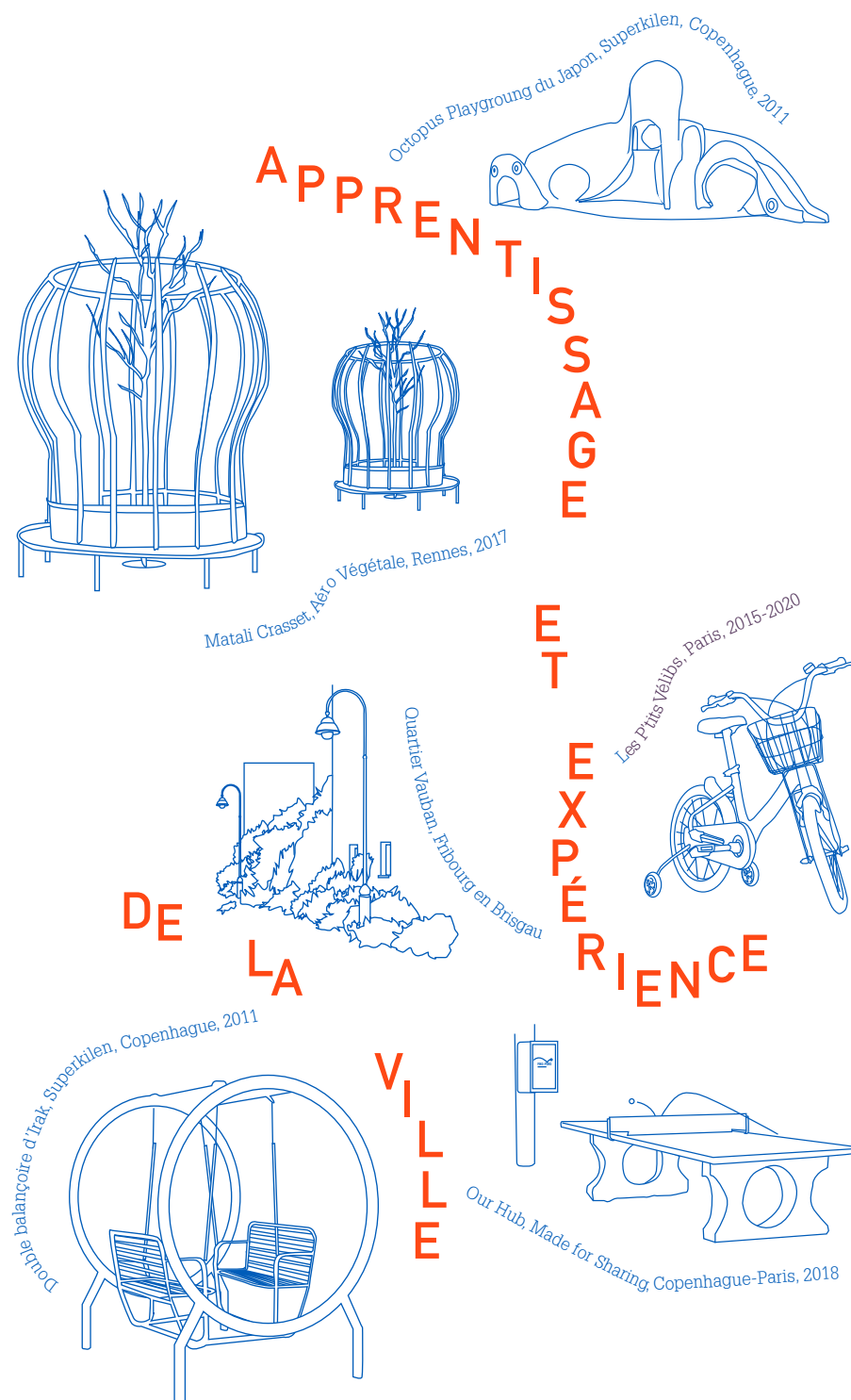
• **17 CEBRA**  
Architecture  
*The Pulse Park*, 2000m<sup>2</sup>  
Ry, Danemark, 2012

urbain afin de les rendre impraticables. La culture autour du skateboard, qui était jusque là synonyme de liberté, se retrouve alors beaucoup plus régulée. Cette discipline n'est pas reconnue comme un moyen de transport au même titre que les rollers, mais plutôt comme un jeu dangereux pour les autres utilisateurs de l'espace public. Les skateparks se démocratisent alors très rapidement, à tel point que l'on en retrouve désormais dans chaque ville au même titre qu'un terrain de sport ou qu'une aire de jeu. Spécialement construits pour la pratique avec leurs modules, bowls et rampes, ils sont fréquentés par un spectre d'âge très étendu. Cependant, il est souvent difficile pour l'enfant de comprendre qu'il faut partager l'espace. On peut alors souvent observer que des schémas d'apprentissage intergénérationnels se mettent en place. Cet apprentissage entre les usagers est essentiel au maintien de la sécurité dans ce lieu. Il renforce également le lien social lié à cette pratique et fait de ces espaces des lieux sécurisants. On peut aussi observer, dans la dernière décennie, l'apparition d'espaces hybrides, entre skateparks et aires de jeux, destinés aux enfants. *The Pulse Park* •, conçu par CEBRA Architecture pour la ville de Ry au Danemark, en est un bon exemple. Construit en 2012 sur un espace de près de 2000m<sup>2</sup>, il abrite trois zones distinctes. La première, (la zone de jeu) propose des jeux pour enfants et équipements pour le sport. La deuxième (la zone d'impulsion) est destinée à accueillir des enfants qui courent, font du skate ou du vélo. L'espace est donc composé de volumes, bosses et creux, qui permettent de faire des figures ainsi que de prendre de la vitesse. Dans la dernière zone (la zone zen), des activités plus calmes et méditatives, comme le yoga peuvent être pratiquées et elle est composée d'éléments naturels (pelouse, lac).

Désormais, les skateparks ont tendance à être principalement destinés pour les enfants et les jeunes. C'est un territoire propre à l'apprentissage de figures et qui devient un point de rencontre entre les jeunes. On y retrouve alors solidarité et apprentissage entre pairs. Cependant, quand ils deviennent plus autonomes, cet espace encadré ne satisfait plus leurs besoins. Ils préfèrent alors l'espace urbain qui leur permet

de changer de typologie d'espace, mais aussi d'affirmer une identité de skateur. Ces dernières années sont aussi marquées par un questionnement sur les modes de transport en ville. Les raisons sont à la fois écologique et sociales : améliorer la qualité de la vie en ville. L'utilisation de vélos ou de trottinettes est alors très encouragée. De nombreuses pistes cyclables sont mises en place et on peut observer une tendance à rouvrir les espaces urbains à l'usage des transports à roulettes. De plus, beaucoup d'enfants utilisent un skateboard ou une trottinette pour se déplacer en ville.

# TRANSPORT IDENTITÉ



■ *Propos  
de professeurs des  
écoles, recueillis  
en faisant passer  
un questionnaire  
sur les apprentissages  
de la ville à l'école  
à des instituteurs via  
le réseau Canopé*

■ **Audrey  
Luder-Pescheux**  
*entretien téléphonique  
du 22/10/19 à Orléans*

*Entretien complet  
en annexe : p. 55*

P  
A  
R  
C  
O  
U  
R  
S

De nombreux lieux en ville sont désormais ouverts à l'enfant. Il se rend à l'école quotidiennement, ainsi que dans des espaces de loisirs culturels ou sportifs. Cependant, ces activités se déroulent le plus souvent dans des lieux clos. Il ne pratique alors que très peu l'environnement urbain. De plus, les enfants posent « beaucoup de questions sur la propreté et sur l'absence de considération pour leur taille dans tous les aménagements urbains, sauf exception, quand l'endroit est spécifiquement conçu pour eux » ■. Ces dernières années, la question d'intégrer des espaces extérieurs fréquentables par l'enfant se développe de plus en plus dans les projets d'urbanisme. Audrey Luder-Pescheux, responsable du service Projets Urbains pour la métropole d'Orléans, témoigne :

« Si, pour l'instant, il n'y a pas de parti pris d'ensemble dans la métropole, c'est une question qui est posée dans chaque projet. Il n'y a pas vraiment de mode d'emploi pour concevoir des espaces urbains pour accueillir l'enfant, mais c'est une sensibilité que l'on a » ■.

Cependant les enfants sont toujours traités comme une communauté à part. Relativement peu de projets proposent de mixer les générations et d'intégrer l'enfant dans les décisions. Il y a encore beaucoup à faire, quant aux questions de sécurité dans ses déplacements et dans l'accompagnement de sa prise d'autonomie dans la rue. Cependant, faire de l'enfant un usager de la ville, ce n'est pas seulement s'assurer qu'il traverse la rue en sécurité, mais c'est lui permettre d'exister dans cet espace. Il s'agit de lui ouvrir la possibilité d'occuper cet endroit pour ses activités et de reconnaître sa valeur décisionnaire de citoyen.

## L'extension du territoire connu de l'enfant

Le parcours de l'enfant en ville est semé d'obstacles, de dangers et d'interdictions. En grandissant, il prend de l'autonomie et se crée une expérience de l'espace de plus en plus étendue. Entre son enfance et sa pré-adolescence, il entame des processus de socialisation

et d'adaptation à la société. Pour l'anthropologue Pascale Legué, la période de vie entre sept et treize ans est clé dans la construction du rapport à l'espace urbain. Dans son article *Des villes pour les enfants*, publié dans *La ville récréative* en 2015, elle explique comment ce rapport se construit.

«La carte de la ville de l'enfant a pour centre sa maison. Tout comme l'adulte d'ailleurs, c'est à partir de sa maison que l'enfant trace la carte de sa ville. Le logement est le lieu de l'intimité familiale préservée du regard extérieur, son ancrage affectif.» ■

Pascale Legué observe deux temps dans ce processus. Le premier se déroule entre sept et dix ans. À cet âge là, les enfants possèdent une autonomie très limitée en ville. Ils sont toujours accompagnés par leurs parents ou par leurs frères et sœurs. Ce n'est qu'en CM1 et CM2 que les enfants sont autorisés à se déplacer près de chez eux avec des restrictions de secteur ou d'horaire : «on n'est pas autorisé à aller plus loin que le bout de la rue pour aller acheter le journal ou le pain», raconte Louise (12 ans). Entre 10 et 13 ans, les enfants commencent à acquérir un début d'indépendance et à se détacher du cocon familial. Leur exploration urbaine devient alors plus étendue, comme on peut le voir sur le schéma *Sphères concentriques représentant les déplacements autorisés dans divers univers urbains* •. Pascale Legué remarque que «la perception des distances est différente pour les enfants, qui vont associer le proche au familier et le lointain à l'inconnu». De plus, elle observe que les trajets de cette tranche d'âge suivent une certaine logique : ils vont au plus court le matin et privilégient le chemin le plus agréable en rentrant le soir, prenant un moment de liberté dans l'exploration. Le sociologue Clément Rivière, relève quant à lui, dans son intervention *Les enfants dans la ville, accès aux espaces publics et inégalités*, ■ que la mobilité des enfants est liée aux conditions matérielles des familles : les plus aisées ont recours à des babysitters et les plus modestes font appel à la fratrie pour surveiller les plus jeunes. De plus, les tailles restreintes des logements peuvent amener les enfants à une plus grande occupation de la ville.

■ Pascale Legué  
Article *Des villes pour les enfants pour La ville récréative, enfants joueurs et écoles buissonnières*, ouvrage collectif dirigé par Thierry Paquot paru aux éditions inFOLIO en 2015, p. 48

• ANNEXE  
Pascale Legué  
*Sphères concentriques représentant les déplacements autorisés dans divers univers urbains*, illustration des territoires connus par l'enfant

■ Clément Rivière  
Conférence *Les enfants dans la ville, accès aux espaces publics et inégalités* de Clément Rivière pour le cycle de cours publics *les Petites Leçons de Ville*, «Place aux enfants» proposé par CAUE Paris en 2016

P  
E  
R  
C  
E  
P  
T  
I  
O  
N

Les logiques éducatives des familles sont aussi déterminantes dans l'usage des espaces publics par les plus jeunes. Ainsi, les enfants pratiquant des activités extra-scolaires sont amenés à se déplacer en ville de manière plus autonome. Clément Rivière a également pu observer des différences genrées dans l'encadrement parental. Avant douze ou treize ans, les filles sont considérées plus matures que les garçons donc plus autonomes. Mais dès le début de la puberté, elles commencent à être sexualisées et sont donc plus «protégées» par les parents notamment par des restrictions vestimentaires et d'horaires.

## Les mesures d'accompagnement de l'enfant à travers les dangers et limites de son expérience

Les aménagements urbains sont prévus essentiellement pour les véhicules. Ils ne prennent pas forcément en compte les dangers encourus par les enfants, ni le besoin d'autonomie dans leur mobilité. Dans sa conférence *L'enfant, usager de l'espace public*, ■ Alain Boulanger, responsable du pôle mobilité durable à l'Agence de la mobilité de la Direction de la Voirie et des Déplacements de la Ville de Paris, dénombre 260 à 270 accidents d'enfants piétons par an dans la seule ville de Paris. Les enfants sont plus petits et les voitures plus hautes, ils ne sont pas toujours vus par les automobilistes. Alain Boulanger a alors présenté quelques interventions d'urbanisme. Une solution proposée est d'interdire le stationnement cinq mètres avant le passage piéton et de le remplacer par des rangements pour les vélos. Cela donne, aux automobilistes, une bien meilleure visibilité sur les enfants. Bien sûr, réduire la vitesse de 50 à 30 km/h, permet aussi de pallier à ce problème.

Depuis 2013, une réduction de vitesse est d'ailleurs imposée à proximité des écoles. Cependant, le plus grand nombre d'accidents n'a pas lieu à proximité des écoles. Alain Boulanger évoque l'hypothèse de concevoir un ville à 30 km/h, s'inspirant des expérimentations menées dans

ce sens à Grenoble. Il dénonce aussi le problème des feux tricolores, qui semblent inspirer un sentiment de sécurité, mais qui incitent un grand nombre de conducteurs à rouler plus vite quand le feu est vert. Ces feux ne sont donc gages de sécurité seulement si les piétons, et en particulier les enfants, utilisent la rue de manière attendue et sans aléa. Il faut savoir que les enfants repèrent moins bien les dangers de la rue. Ils ont un champ visuel plus restreint que celui de l'adulte et voient donc surtout ce qui est en face d'eux. De plus, ils ont beaucoup de mal à jauger la vitesse des véhicules et mettent plus de temps que l'adulte à se rendre compte qu'ils sont en mouvement. L'usage de la route leur demande alors d'apprendre à être beaucoup plus attentifs. Sylvie, professeur d'école primaire à Tours, observe lors de sorties scolaires, que de nombreux éléments du paysage urbain, tels que des panneaux, poteaux ou travaux sont autant d'éléments d'un parcours du combattant au quotidien pour les enfants. ■ Les écoles ont un rôle important à jouer pour leur enseigner l'usage de la rue. Elle font passer aux écoliers des permis piéton et vélo pour leur apprendre à se déplacer dans cet espace et souligner les éléments auxquels il faut faire attention. En 2015 a été adopté le *Plan Vélo* pour sensibiliser les enfants à ce mode de déplacement dès le plus jeune âge. Certaines intersections sont aménagées pour faciliter leur traversée par les enfants et des espaces sont consacrés à la mise en place des *P'tit vélibs* • Audrey Luder-Pescheux souligne l'importance de penser le déplacement de l'enfant notamment à vélo ou à trottinette, mais elle explique que la majeure partie de sa réflexion sur le sujet concerne l'intégration d'espaces de jeu en ville. Elle raconte que dans les projets où la consultation des habitants a une place importante, la création d'un espace de loisir est souvent sollicitée.

## S É C U R I T É

■ **Propos recueillis en faisant passer un questionnaire sur les apprentissages de la ville à l'école** à des instituteurs via le réseau Canopé

• **18 P'tits vélibs**  
Station de vélib pour enfants à Paris

■ **Kaj Noschis**  
*La ville, un terrain de jeu pour l'enfant,* in *Enfance PSY* n° 33, 2006, p. 37-47

■ **Pascale Legué**  
Article *Des villes pour les enfants pour La ville récréative, enfants joueurs et écoles buissonnières*, ouvrage collectif dirigé par Thierry Paquot paru aux éditions inFOLIO en 2015

■ **Émilie Moreau**  
Conférence *Les jeunes à Paris : perceptions et usages des espaces publics*, pour le cycle de cours publics *Place aux enfants* proposé par le CAUE de Paris en 2016.

## Partage des rues et jeux à travers la ville

La question du partage de l'espace urbain pour les loisirs passe notamment par l'intégration de jeux. En effet, comme le défendait déjà l'architecte Aldo Van Eyck dans ses projets d'aire de jeu à Amsterdam, il est intéressant de penser l'espace urbain comme non séparé de la vie de l'enfant. Le psychanalyste finlandais Kaj Noschis défend cette idée dans son article *La ville, un terrain de jeu pour l'enfant* :

« je vais m'opposer à l'idée de créer des zones protégées des voitures ou éloignées des activités de la ville pour que les enfants puissent « s'ébattre en liberté ». L'enfant ne cherche pas cette liberté-là ; au contraire, il aime à être au centre de la vie urbaine, de la circulation, des commerces, de l'agitation... D'ailleurs, pour les adultes, le concept de « liberté qu'offre la ville » n'est pas autre chose : ils recherchent l'anonymat, les rencontres imprévues, les stimulations et les possibilités qu'ils auront de satisfaire leurs envies... Or, je pense que l'enfant ne se voit pas autrement et c'est ce qui lui permet de se développer ». ■

Les enfants interrogés dans les recherches de l'anthropologue Pascale Legué témoignent également de cette volonté de prendre part à la vie citadine :

« Dans la rue, il y a plus d'interdictions et de restrictions. Par exemple, on ne peut pas trop courir sur la route », ■ **explique Gaspard, 11 ans**. « Pour les maternelles, pour les petits, les élémentaires, il y a des parcs, des toboggans où ils peuvent jouer, mais pour les adolescents ou les préados comme moi il n'y a pas vraiment beaucoup de choses pour s'amuser », **complète Mathyeu, 12 ans**. **Émilie Moreau** ■, responsable de projets à l'Atelier parisien d'urbanisme (Apur), remarque aussi dans sa conférence *Les jeunes à Paris : perceptions et usages des espaces publics*, une fréquentation particulière des seuils (entrées et parvis d'équipements) qui questionne la porosité entre les espaces intérieurs et extérieurs. En effet, les enfants ont ce réflexe de s'asseoir à proximité des lieux qui leur sont familiers, notamment à la sortie de l'école. En 2017, le groupe scolaire



Nelson Mandela de Rennes, émet le besoin d'occuper le parvis de l'école pour amener les enfants à l'habiter. En réponse, la designer Matali Crasset conçoit *Aéro Végétale* •, un mobilier urbain en forme de montgolfière abritant un arbre. Composé de deux bancs circulaires, intérieur pour les enfants et extérieur pour les adultes, *Aéro Végétale* propose un espace d'assise partagée qui est support de jeu et d'imagination des enfants.

En 2012, la ville de Billund au Danemark, siège de l'entreprise LEGO décide de créer *Capital Of Children* •, une capitale de l'enfance. La ville s'associe alors à LEGO Foundation et au cabinet d'architecture BIG (Bjarke Ingels Group) pour transformer la ville en un lieu de l'apprentissage par le jeu où les enfants peuvent devenir des « citoyens du monde créatifs ». Il faut savoir que la ville de Billund est un peu particulière dans sa structure. C'est une ville du Jutland hébergeant seulement 6000 habitants, mais elle accueille énormément de touristes parce qu'elle est le second aéroport du Danemark et surtout le berceau historique de la célèbre entreprise de jouets. Or, en 2012, la population vit majoritairement dans les zones péri-urbaines et la ville veut réactiver le centre ville. L'intention est de « créer une ville dense et diverse, conçue pour accompagner le jeu de l'enfant et de l'adulte » ■. La proposition consiste à créer un chemin qui entoure le coeur de Billund pour y connecter les différents habitants et acteurs de la ville. Cette installation prend la forme d'une piste sécurisée pour courir, faire du vélo, jouer ou se promener. La ville de Billund nourrit l'espoir selon lequel « peut-être, avec le temps, cela deviendra le paysage de jeu le plus long du monde ».

• 19 Matali Crasset  
*AéroVégétale*, mobilier urbain, parvis de l'école Nelson Mandela, Rennes, France, 2017

• 20 Capital Of Children  
Représentation du chemin à travers la ville de Billund, Danemark, 2012

■ BILLUND  
BYVISION, børnenes hovedstad, publication du projet Billund Capital of children

■ Pascale Legué  
Article *Des villes pour les enfants pour La ville récréative, enfants joueurs et écoles buissonnières*, ouvrage collectif dirigé par Thierry Paquot paru aux éditions inFOLIO en 2015

■ Kaj Noschis  
*La ville, un terrain de jeu pour l'enfant*, in *Enfance PSY* n° 33, 2006, p. 37 – 47

## La bienveillance, un élément clé pour intégrer l'enfant dans l'espace urbain

L'anthropologue Pascale Legué explique qu'en Algérie, il existe une expression pour la bienveillance vis à vis des enfants dans l'espace public. C'est « l'Œil collectif » ■ qui signifie que l'enfant reste sous le regard réel et symbolique de la communauté résidentielle. De plus, selon le psychanalyste Kaj Noschis, les adultes éprouvent autant la nécessité d'être confrontés à la présence d'enfants que ces derniers ont besoin de se mêler à différentes générations pour se développer.

« Il est important pour l'existence même de nos villes que tous reconnaissent que la ville est ce qui les nourrit et les stimule psychologiquement à travers la multiplicité des rencontres que font les gens, parmi lesquelles celles avec les enfants. Pour ce qui est de l'enfant, cela suppose qu'il puisse circuler librement, au milieu de tous, observer, imiter, jouer, courir, aider, rire et aussi se faire réprimander, punir, renvoyer mais en affirmant, par-là même, son rôle d'acteur urbain. » ■

Kaj Noschis développe en effet, dans son article *La ville, un terrain de jeu pour l'enfant*, qu'intégrer l'enfant et le jeu dans l'espace urbain est un enjeu aussi important pour l'enfant que pour l'adulte. D'une part, il démontre que la confrontation de l'un à l'autre est une condition essentielle au développement de la solidarité. Il explique que « Si chacun est seul, si chacun a son espace, alors on ne s'appuie plus sur l'autre, on ne se confronte plus que marginalement à l'autre - l'autre dérange ». Cependant, ce n'est pas la seule raison de privilégier des espaces urbains intergénérationnels. Kaj Noschis introduit la notion de « l'enfant dans l'adulte ». Cette notion existe dans le contexte actuel où l'adulte passe toute la journée au travail et dans lequel « le voisinage urbain perd sa qualité de lieu social voire familial, il n'y a pratiquement plus d'occasion de rencontrer un enfant en chair et en os ». D'après lui, la présence de l'enfant permet à l'adulte d'évoluer :

C  
O  
N  
N  
E  
C  
T  
E  
R

« L'autre est un aspect de moi ; je suis interpellé par l'autre, je définis ma pluralité mais aussi ma spécificité, ma différence, en me mesurant aux autres. Sur un plan objectif, c'est malgré tout par la "cohabitation" avec les autres habitants et usagers de la ville que nous prenons conscience de leur existence, de la nécessité d'un *modus vivendi* en commun [...] si nous n'avons pas la possibilité d'alimenter projectivement le dialogue avec nous même - c'est-à-dire en reflétant les sentiments et les questions qui habitent les personnes ou les objets qui nous entourent -, alors les parties de notre être qui échappent à ce dialogue se figent et ne connaissent pas d'évolution psychologique ». ■

Il est alors essentiel de penser des espaces propice aux rencontres intergénérationnelles. On retrouve cette philosophie de manière plus importante en Allemagne qu'en France. En effet, de nombreux quartiers résidentiels allemands sont parsemés de petits aménagements destinés aux jeux, le long des chemins pour piétons et cyclistes. Largement ouverts sur l'espace public, ils sont accessibles à toute heure du jour et de la nuit. Dans le Quartier Vauban à Fribourg •, le trafic est réduit, la vitesse limitée à 10 km/h et le stationnement est interdit. Cette absence de voiture en fait un quartier très calme dans lequel les enfants sont bienvenus à jouer. L'architecte Dominique Gauzin-Müller en parle comme des « "rues à vivre" traitées en cours urbaines » dans son article *De l'aire de jeux au terrain d'aventures*. Quand on visite le quartier, on peut se rendre compte que tous les jardins sont ouverts sur la rue, créant ainsi une porosité entre l'espace privé et public. Cette porosité et le climat bienveillant du quartier permettent en effet aux enfants d'habiter l'espace public en faisant communauté, comme en témoigne Maren, une habitante ayant grandi dans le quartier. ■

« Je jouais surtout avec les enfants de ma rue, nous étions 106 je crois au total, ce qui était déjà beaucoup en fait ! Nous avions l'habitude de nous retrouver dans les jardins des logements collectifs proches de ma maison et de jouer à cache cache. Je me rappelle que nous dessinions aussi des choses dans les rues et on jouait dans la rue en face de la maison ! Des fois nous faisions le tour du voisinage dans de petits véhicules pour enfants... »

■ **Kaj Noschis**  
*La ville, un terrain de jeu pour l'enfant,*  
 in *Enfance PSY* n° 33,  
 2006, p. 37 – 47

■ **21 Quartier Vauban**  
 Fribourg-en-Brisgau,  
 Allemagne

■ **Maren Lebender**  
*Habitante qui a grandi dans le quartier Vauban entre ses 7 et 18 ans*  
*Propos recueillis lors d'une interview le 16 août 2019*

• **22 BIG Architects**  
*Superkilen Parc,*  
 Nørrebro, Copenhague,  
 Danemark

*Le Parc Superkilen* • à Nørrebro (Copenhague, Danemark) conçu en 2012 par les architectes de BIG, offre une expérimentation du partage de l'espace et de la bienveillance en ville. Ce grand parc ouvert et composé de trois espaces aux ambiances singulières, propose une approche à la fois intergénérationnelle et interculturelle. Il abrite du mobilier urbain provenant d'une soixantaine de pays, rappelant les différentes origines des habitants. Le premier espace (rouge) propose des équipements de sport et de jeux, le deuxième (traversé de lignes blanches) offre un espace pour s'asseoir et se retrouver, tandis que le dernier est composé de pelouses pour courir et faire du sport.

En 2018, en réponse à l'appel à projets FAIRE Paris, la Start-up danoise OurHub a proposé un projet soutenant une vision similaire de ce partage, sous formes d'interventions disséminées dans l'environnement urbain plutôt que réunies en un seul lieu. *Made for Sharing* • est un dispositif de partage de jeux sous forme de coffres parsemés dans le quartier. L'idée est de mettre en commun des ressources de jeux, empruntables de la même manière que des Vélib's, pour transformer temporairement l'espace urbain environnant en terrain de jeu. Ces installations permettraient, selon OurHub, de « renforcer des sociabilités locales de manière spontanée et de combattre ainsi la "solitude connectée" ».

Ces exemples montrent la faisabilité d'intégrer les enfants de façon collaborative aux choix politiques de notre société. Cette réussite passe avant tout par une intégration naturelle de situation ludiques.

## Apprendre la ville; au delà de l'espace, la question de la citoyenneté

Dans son article *Des villes pour les enfants*, Pascale Legué explique que les enfants changent leur rapport à la ville quand ils grandissent et prennent de l'autonomie. Ils redécouvrent la ville en la parcourant par eux-mêmes,

S  
O  
C  
I  
A  
B  
I  
L  
I  
T  
É  
L  
O  
C  
A  
L  
E  
S

«Hors de la présence parentale, ils s'inventent, se construisent des espaces personnels. Ils apprennent à ne plus être de simples consommateurs des lieux, mais deviennent des producteurs, des créateurs d'espaces».

Ils acquièrent ainsi leur autonomie, amorcent leur devenir de citoyen. Le film de Jean Harlez, *Le chantier des gosses* •, tourné en Belgique entre 1967 et 1970 en est un bon exemple. Ce film utilise des images que Jean Harlez a tournées quand il était étudiant dans un terrain vague au centre de Bruxelles, situé au pied du Palais de justice. Il observe les enfants et leurs problématiques et s'en inspire pour leur faire jouer de petites scénettes. Il raconte ainsi comment les enfants se sont appropriés le lieu de manière sauvage, l'ont habité et se sont battus pour le préserver. En quelque sorte, comment ils étaient citoyens de ce lieu.

«Les enfants jouent dans un coin, c'est leur coin, les enfants fabriquent une cabane, c'était leur maison. On les chasse dehors ils se révoltent. [...] Et du jour au lendemain on vient les foutre dehors. Alors ça, ils n'ont pas tellement apprécié. Il y a eu des heurts, ces gamins se sont organisés. Ils en ont fait une certaine bataille.» ■

Cependant, le philosophe Bernard Defrance, spécialisé dans l'éducation, questionne dans son article *Les enfants ont des droits* le rapport actuel entre les enfants et leurs droits.

«En ce qui concerne les exigences du vivre ensemble, de la citoyenneté, de l'articulation progressive des libertés, tout se passe comme si les éducateurs, d'une part exigeaient déjà connus les devoirs en sanctionnant leur non respect mais dans le même temps, repoussaient le plus loin possible dans le temps l'exercice des droits réels civiques et politiques. "Ils ont tous les droits!", à bien y regarder, pas vraiment. Jamais dans l'histoire, les mailles des réseaux de surveillance pour des enfants n'ont été aussi étroites, avec dans le même sens une répression de plus en plus fine des comportements déviants et récupération marchande de ses mêmes comportements.» ■

•24 Jean Harlez,  
*Le chantier des gosses*,  
1970, 76'

■ Jean Harlez  
Interview pour  
*Cinergie.be*, 20/08/2015

■ Bernard Defrance  
Article *Les enfants ont des droits* pour  
*La ville récréative*,  
*enfants joueurs et écoles*  
*buissonnières*, ouvrage  
collectif dirigé par Thierry  
Paquot paru aux éditions  
*inFOLIO* en 2015, p. 25

F  
A  
B  
R  
I  
Q  
U  
E  
N  
T  
  
■ *Convention relative aux droits de l'enfant*  
UNICEF traité international, ONU, 20 novembre 1989  
  
R  
É  
P  
R  
E  
S  
S  
I  
O  
N

Pour lui, l'enfant n'est pas prêt à prendre ses droits car il n'y est pas formé. L'apprentissage à l'école, induit un rapport inégal avec l'adulte : quand le comportement de l'élève bavard est régulé, le maître, « supérieur à l'élève », est la parole à écouter. Cette structure ne permet pas à l'enfant une grande liberté d'expression. De plus, Bernard Defrance observe, dans le cadre de l'école, un rapport négatif au règlement intérieur. Il montre que les droits et les devoirs de l'enfant y ont des statuts différents. Les devoirs sont présentés comme plus importants car sont liés au fonctionnement de l'établissement, tandis que les droits sont relégués à quelque chose d'optionnel, concernant seulement les élèves membres d'associations. Il introduit alors la différence entre les droits à ... (concernant la protection de l'enfance) et les droits de ... (concernant les libertés de l'enfant). Dans les droits à ... on retrouve les notions d'accès aux soins et à une qualité de vie, mais aussi le droit à vivre, à survivre, à se développer. *L'article 3 de la Convention relative aux droits de l'enfant* ■ sur l'intérêt supérieur à l'enfant en est un bon exemple, mais aussi *l'article 29* sur le droit à une éducation favorisant l'épanouissement de la personne ou *l'article 31* sur le droit aux loisirs. Mais ce qui nous intéresse particulièrement ici, ce sont les droits de ... , c'est à dire, les droits libertés qui reconnaissent aux enfants, selon leur maturité, la capacité à exercer eux-mêmes, des libertés d'expression libre, de réunion et d'association.

#### Article 12 : Liberté d'opinion

L'enfant a le droit, dans toute question ou procédure le concernant, d'exprimer librement son opinion et de voir cette opinion prise en considération.

#### Article 13 : Liberté d'expression

L'enfant a le droit d'exprimer ses vues, d'obtenir des informations et de faire connaître des idées et des informations, sans considération de frontières.

#### Article 15 : Liberté d'association

Les enfants ont le droit de se réunir et d'adhérer à des associations ou d'en former.

Une professeure des écoles en élémentaire m'a cependant expliquée que les sujets abordés en classe relatifs à la ville sont : la découverte des grandes métropoles mondiales, le jumelage entre les villes, les parallèles entre les villes et leurs formes, à travers des plateformes en ligne ou des webdocumentaires. Il y a donc un certain décalage entre l'apprentissage de la ville qui se fait à l'école et ce que peut vivre et ressentir un enfant citoyen. L'architecte Bénédicte Maerten qui anime des ateliers pour les enfants au WAAO, centre d'urbanisme de Lille observe ce détachement. Elle remarque que pour certains enfants :

« La ville, c'est surtout leur rapport direct à l'environnement : les voitures et les trottoirs » **et que** « beaucoup d'entre eux ont du mal à imaginer et comprendre des initiatives vertes en ville. Pour eux, la ville c'est du béton, c'est la ville des super héros ». ■

Alors, au XXI<sup>e</sup> siècle, comment l'enfant peut-il apprendre à devenir citoyen ? En France, depuis une vingtaine d'années déjà, des conseils municipaux d'enfants et de jeunes ont été mis en place dans les villes à cet effet. À Orléans, le Conseil Municipal de jeunes compte environ 55 membres, élus dans des classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>. Il permet notamment aux enfants de mettre en place des journées-événements, comme *Opération handisport*, une journée sur le sport et le handicap, ou de demander l'aménagement de nouvelles installations, comme *We-Bike* pour recharger les téléphones en pédalant sur les bords de Loire.

Cependant, on voit aussi apparaître récemment de nouveaux mouvements de jeunes activistes notamment avec la suédoise Greta Thunberg qui, à 16 ans, tente de réveiller les adultes aux initiatives écologiques. Mais on peut aussi citer Ellyane Wanjiku Chlystun, 8 ans, qui a rallié 56 écoles au Kenya en 2018, pour aller planter des arbres, ou Melati et Isabel Wijsen, 10 et 12 ans, qui militent contre le plastique à Bali. L'écrivain Flore Vasseur remarque, dans son article *Nos verrous, la jeune génération ne les a pas* paru dans la revue *WE DEMAIN* que les enfants de la nouvelle génération :

■ **Bénédicte Maerten**  
Architecte et animatrice  
des ateliers enfants  
au WAAO, Lille, entretien  
du 7 novembre 2019

C  
O  
N  
C  
I  
E  
N  
C  
E

■ **Flore Vasseur**  
Article *Nos verrous,*  
*la jeune génération*  
*ne les a pas*, WE DEMAIN  
26, mai 2019

■ **Philippe Chapuis**  
alias ZEP  
WE DEMAIN  
26, mai 2019, p. 10

■ **Objectif 11**  
du Développement  
Durable (ODD)  
adoptés par l'ONU en  
2015, pour 2030, Faire en  
sorte que les villes et les  
établissements humains  
soient ouverts à tous,  
sûrs, résilients  
et durables

« sont nés dans l'effondrement social, écologique et, économique, culturel. Ils sont nés avec des catastrophes. [...] La jeunesse est surexposée aux conflits du monde, aux migrations, à l'extrême pauvreté, autravail infantile, aux changements climatiques. C'est leur quotidien. Ils ont des crans d'avance sur la prise de conscience » ■

L'auteur de bande dessinée suisse Zep partage cet avis en affirmant que :

« Les enfants peuvent changer l'ordre du monde car ils se permettent de dire ce que nous taisons. Tout les intéresse, alors que la plupart des adultes se restreignent à un champ de curiosité. Je trouve réjouissant de les voir manifester autours du climat, revendiquer leur droits citoyens à travers divers engagements. Même un écolier peut avoir une certaine marge de manoeuvre. Je suis partisan du droit de vote des enfants sur les questions qui les concernent. C'est absurde que seuls les adultes qui ne seront plus là dans 50 ans fassent des choix pour l'avenir. » ■

L'implication politique des enfants est donc un enjeu très important de notre époque de transition. La ville est un territoire que l'enfant vit et pratique, et on peut se demander comment lui donner plus d'accès au politique et au changement dans ce territoire. Nos enjeux actuels à ce niveau, selon l'*Objectif 11 du Développement Durable* ■, sont avant tout de créer des villes et des communautés saines, « faire en sorte que les villes soient ouvertes à tous, sûres, résilientes et durables ». Cela soulève notamment les enjeux de hausse de population, d'intégration sociale, la gestion des déchets et de l'énergie. Il est nécessaire d'intéresser l'enfant à ces problèmes car, comme le dit Flore Vasseur, « il faut accepter qu'ils captent quelque chose que nous ne sommes pas capables de comprendre, tout en ayant conscience qu'ils n'ont pas les armes que nous avons pour affronter la réalité ». Ce qui veut aussi dire : penser la manière d'accompagner leurs volontés de changement. La participation des enfants dans les processus de conception de la ville est l'une des possibilités :

« La ville nous façonne probablement beaucoup plus que nous le pensons ou nous ne voulons l'admettre. Dès lors, pourquoi ne pas participer activement à ce processus, avoir un rôle dans cette fabrication de la culture urbaine qui est en même temps une fabrication de nous-mêmes ? ». ■

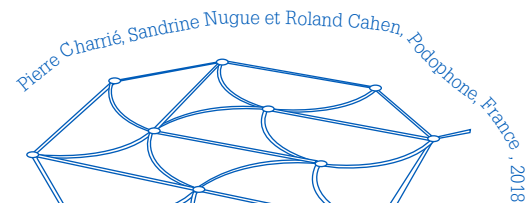
Marie Fallou, chef de projet au service projets urbains d'Orléans explique que de plus en plus de projets intègrent une participation active des enfants. Elle cite le projet des Groues ■, dirigé par Patrick Bouchain, qui a fait participer des classes d'école primaire et de 6<sup>e</sup>. Les plus jeunes, scolarisés à l'école Pierre Segel ont fait une visite du lieu avec une session de ramassage de graines qui ont été identifiées pour créer une pépinière temporaire. Puis, ils ont été sollicités à nouveau pour planter des arbres sur le site. Avec les élèves du collège Peletier, il y a eu des concertations encadrées par une professeur chargée de mission sur la ville durable. Ils ont été mobilisés durant une séance, pour connaître leurs attentes et leurs souhaits pour le site à travers une discussion. Ont suivi deux temps d'atelier animés par Alice Perrin, architecte spécialiste du monde de l'enfance, qui les a fait s'exprimer sous forme de maquettes.

■ **Flore Vasseur**  
Article *Nos verrous, la jeune génération ne les a pas, WE DEMAIN*  
26, mai 2019

■ **Marie Fallou**  
entretien téléphonique  
du 25/10/2019 à Orléans

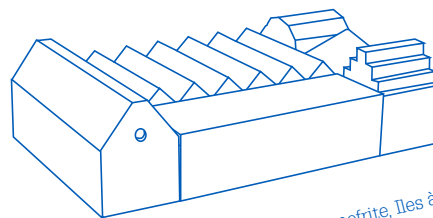
Entretien complet  
en annexe : p. 56

M  
O  
B  
I  
L  
I  
S  
É  
S  
E  
R  
C  
U  
L  
T  
U  
R

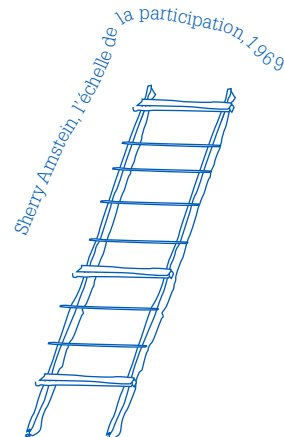


Pierre Charrié, Sandrine Nugue et Roland Cahen, Podophone, France, 2018

LE JEU POUR

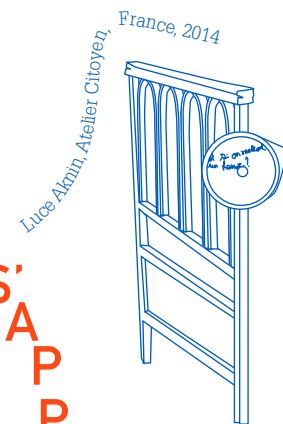


Marion Pinaffo et Bonnefrite, Iles à gratter, France, 2015

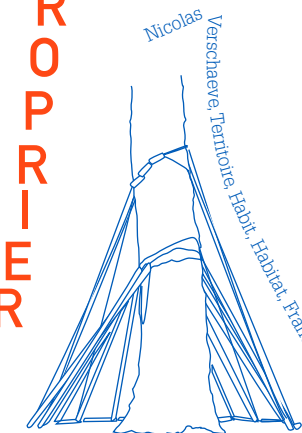


Sherry Arnstein, l'échelle de la participation, 1969

S'APPROPRIER



Luce Aknin, Atelier Citoyen, France, 2014



Nicolas Verschaere, Territoire Habité, Habitat, France, 2019

LA VILLE



## Développement de l'enfant

Entre huit et dix ans, l'enfant se trouve entre la fin de l'école primaire et le début du collège. Comme nous l'avons vu précédemment, c'est une période charnière dans son mode de fréquentation de la ville. En effet, il gagne en autonomie et commence à étendre son expérience de l'espace urbain. Cette période est donc un moment clé de son développement, à la fois sur le plan moral (distinguer le bien du mal) que social (vivre en communauté). Le psychologue Jean Piaget propose, dans son ouvrage *La psychologie de l'enfant*, une lecture de ses observations quant au développement de l'intelligence de l'enfant. Il distingue cinq stades de développement : la période de l'intelligence sensori-motrice (avant 2 ans), la période de l'intelligence préopératoire (2-6 ans), la période des opérations concrètes (6-10 ans) et la période des opérations formelles (10-16 ans). Il appelle la période des opérations concrètes (ou de l'intelligence opératoire) le moment où l'enfant devient capable de comprendre des opérations logiques (classer, combiner, ordonner, ...) tout en s'appuyant sur des objets concrets. Ce moment est marqué par un processus de socialisation interpersonnel qui est à la fois cognitif, affectif et moral. Il permet de passer d'un stade où l'attention de l'enfant est concentrée sur lui-même à une assimilation du fait que chaque action a une influence sur autrui. Le jeune est alors capable de suivre une logique de coopération. Néanmoins, pour développer son jugement moral, l'enfant est dépendant des règles extérieures (hétéronomie). Il développe alors une pensée de réalisme moral, c'est à dire qu'il considère des valeurs morales comme étant objectives et susceptibles de constituer une éthique équitable. Quand il réussit à comprendre ce principe, il arrive alors à un stade d'autonomie qui lui permet de baser ses relations sur un respect mutuel. Dans ces conditions, il arrive à comprendre l'importance de prendre en compte le point de vue d'autrui. L'enfant peut donc développer de nouvelles capacités à résoudre des problèmes sur une base d'équité où toutes les parties sont gagnantes. C'est donc, d'après Jean Piaget, un moment clé du développement du jugement de l'enfant.

■ Jean Piaget  
*La psychologie  
de l'enfant*, éditions Puf,  
1966

J  
U  
G  
E  
M  
E  
N  
T

La psychologue suisse Edith K. Ackermann va plus loin. Elle développe, dans *The whole child development guide* ■, écrit pour Lego en 2004, que l'enfant, à partir de huit ans, commence à éprouver une conscience personnelle, détachée de l'influence parentale. Il commence à développer son propre point de vue. Par ailleurs, sa curiosité se renforce. Il est intéressé par de nouveaux sujets car il se pose de plus en plus de questions sur le monde et la société. Cela l'aide à mieux comprendre son cercle social.

■ Edith K. Ackermann  
*The whole child development guide*,  
Lego, 2004

La designer américaine Krystina Castella observe, dans l'ouvrage *Designing for kids, creating for Playing, Learning, Growing* ■, que ce moment est accompagné par une extension conséquente du champ des expériences de l'enfant. En effet, les activités individuelles et extra-scolaires prennent une place de plus en plus importante dans sa vie, ce qui lui permet donc d'élargir son cercle social. Encore très influençable, il se confronte à énormément de nouveaux comportements et de nouveaux regards. Il commence à affirmer une personnalité mais aussi à se comparer aux autres. Créer sa place dans le groupe devient un enjeu important de son quotidien. Ils l'acquiert en se conformant à des standards que le groupe juge comme « cool ». Ce contexte peut alors créer du stress chez un enfant et affecter son estime de soi. C'est un moment clé de la formation de son identité.

■ Krystina Castella  
*Designing for kids, creating for Playing, Learning, Growing*,  
édition Routledge, 2018

C'est donc l'âge auquel les enfants vont se tester. C'est pour cela que les jeux vidéos, qui les mettent au défi et les poussent à s'améliorer, sont aussi populaires. La psychologue Edith K. Ackermann remarque que cette forme de jeu, qui consiste à poser une situation qui les challenge psychologiquement dans un contexte fantastique (appelé jeu symbolique), leur permet d'utiliser leurs nouvelles compétences. Par conséquent, les enfants apprécient aussi le théâtre qui les fait agir dans un contexte fictif et leur donne plus d'assurance. Ils y éprouvent la joie d'expérimenter, de créer des solutions intelligentes et de résoudre des problèmes pour mieux affiner leur personnalité. Leur développement cognitif leur permet de raconter des événements passés, de considérer plusieurs perspectives dans une situation présente ou de planifier

E  
X  
P  
R  
E  
S  
S  
I  
O  
N

■ Françoise Dolto,  
*L'enfant et la ville*,  
1987, p. 21

des activités futures. Les formes de créativité que les enfants mettent en place évoluent aussi. Jusqu'alors, l'imagination des enfants est foisonnante voir désordonnée. Or, à partir de huit ans, les enfants apprécient allier leurs compétences à des situations concrètes et prendre en compte de nombreux éléments pour créer une histoire à partir de ça. La volonté de s'exprimer devient centrale dans leurs créations que ce soit artistiquement ou même oralement. Cela les amène aussi à apprécier les jeux plus psychologiques comme les blagues et les énigmes.

## Le jeu pour l'expression et l'appropriation

“Dans les villes, à l'heure actuelle, les expériences sont presque toujours réduites à voir et entendre (...) Pas besoin d'avoir des mains étant donné la vie que nous menons dans les villes ! N'oublions pas que ce qui fait l'intelligence de l'homme c'est pour beaucoup celle de ses mains. Il faut donc donner à tout enfant la possibilité de tout manipuler et de verbaliser ses actes.” ■

Cette citation de Françoise Dolto souligne peut-être LA grande raison qui crée une distance entre l'enfant et l'environnement urbain : son incapacité à s'y exprimer. Pour Jean Piaget, il ne fait aucun doute que :

« Pour connaître un objet, pour connaître un événement, il ne suffit pas seulement de le regarder et d'en faire une copie mentale ou une image. Connaître un objet, c'est agir dessus. Connaître c'est modifier. »

Donc, si on veut permettre à l'enfant de s'approprier l'espace urbain, y habiter et s'y investir, il faut trouver un moyen de l'y rendre plus actif. Or, l'enfant a bien un mode d'expression actif, un langage privilégié : celui du jeu. Il est important, avant toute chose, de nuancer le mot Jeu. Dans le cadre de cette recherche il me paraît plus intéressant de se référer au mot jeu dans le sens du mot « Play » (l'action ludique), en opposition à « Game » (la structure du jeu). L'historien néerlandais Johan Huizinga définit le jeu comme :

A  
C  
T  
I  
F

« une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie [...] accompagnée de tension et de joie, et d'une conscience "d'être autrement" que la "vie courante" » ■.

Dans son article *Accessing the inaccessible : Redefining Play as a Spectrum*, l'économiste en développement humain Jennifer M. Zosh tente de définir ce qui qualifie une expérience de jeu. Elle établit que le sujet doit être placé dans une position qui lui permet d'être actif, d'être engagé physiquement, de poursuivre un but significatif, d'être interactif socialement et de trouver de la joie dans ses actions. De plus, pour favoriser son apprentissage, la situation doit être itérative, pour lui permettre d'appliquer ses connaissances fraîchement acquises. Le défi est de trouver ce qui permet à l'enfant de rester concentré sur un but qui le motive sincèrement. Dans la culture nordique, une autre dimension tout aussi importante vient s'ajouter à la définition de cette expérience : l'expression. En effet, l'enfant est moins considéré comme un futur adulte que comme un être à part entière, doté de raison. Une importance toute particulière est donc donnée à son apport personnel dans le jeu. En danois, le mot « *Leg* », qui signifie « *Jeu* », est d'ailleurs étymologiquement intimement lié à des formes d'expression orales ou physiques. L'éducation danoise, qui valorise énormément le jeu comme processus d'apprentissage, met donc un point d'honneur à rendre l'enfant indépendant dès le plus jeune âge. Le philosophe danois Miguel Sicart insiste dans son livre *Play matters* sur le fait que s'exprimer à travers le jeu renforce notre engagement, favorisant nos apprentissages sur le long terme :

« le jeu (play) c'est trouver l'expression; c'est nous laisser comprendre le monde et, à travers cette compréhension, défier ce qui est pré-établi, amenant à la connaissance, créant de nouveaux liens et cassant des anciens. Mais ultimement, ce que l'on fabrique dans le jeu reste avec nous. » ■

Cette approche du jeu donne un moyen à l'enfant de comprendre son environnement. Elle propose que, pour s'approprier un espace, l'enfant peut jouer à l'altérer.

■ Juan Huizinga  
*Homo ludens, essai sur  
la fonction sociale du jeu,*  
éditions Gallimard, 1951

A S'  
P P  
P R O  
P  
R I  
E R

■ Juan Huizinga  
*Homo ludens, essai sur  
la fonction sociale du jeu,*  
éditions Gallimard, 1951

•25 Marion Pinaffo  
Bonnefrite,  
*Îles à gratter,*  
Centre Pompidou, bois,  
peinture et encre,  
2015

Les trois projets suivant explorent cette dimension. Les assises *Îles à gratter* • réalisées par Marion Pinaffo et Bonnefrite en 2015 sont développées pour le Centre Pompidou dans le cadre studio 13/16. Elles sont composées de grandes boîtes peintes avec un motif multicolore et intégralement recouvertes d'encre noire à gratter. Ces boîtes sont déposées au milieu de la cour de récréation de collèges, sans annonce ni mode d'emploi. L'idée est de laisser aux collégiens l'expérience de la découverte. Écrire et dessiner étant des actes assez primitifs, progressivement, les collégiens s'aperçoivent de la couche d'encre et mettent à jour la couche inférieure. Les assises deviennent donc des supports d'expression libre. Dans un premier temps, peu d'élèves s'en approchent, jusqu'au moment où l'un d'eux découvre la peinture, ensuite tous les élèves viennent tester et s'exprimer sur l'objet. Les temporalités des comportements qui ont pu être observées, mettent en lumière l'intérêt de la tension entre les comportements contrôlés, que peuvent avoir des élèves au sein d'un établissement, et l'acte de dégradation, qui constitue le geste du jeu. On peut retrouver ces mêmes tensions dans la rue, à travers des pratiques urbaines comme la danse ou le skate. En soit ce projet offre une illustration matérielle de ce comportement, un épanouissement dans la prise de liberté.

•26 Pierre Charrié  
Sandrine Nugues  
Roland Cahen  
*AC3, Podophone,*  
Paris, 2018

*Podophone* •, un dispositif interactif sonore dessiné par Pierre Charrié, offre une autre logique d'appropriation d'un lieu, tout aussi intéressante. Placé sur une place publique, *Podophone* propose une expérience de réappropriation de l'espace par un jeu physique et musical. Cette installation est inspirée de la *partition de danse* de Sandrine Nugues pour sa performance *En cadence marche ou danse* sur la piazza du Centre Pompidou dans le cadre du Festival *Laterna Magica*. C'est un terrain composé de douze dalles équipées de capteur de pression et de haut-parleurs. Il propose une traduction visuelle du son et des interactions, par des tracés de chemins sonores qu'il faut suivre pour activer. Par sa forme, ce projet offre à la fois une opportunité de réappropriation de l'espace physique et quelque part, de l'espace social en provoquant des moments de rencontre.

Le projet *Territoire, Habit, Habitat* • de Nicolas Verschaeve, mené en 2018 – 2019, propose lui aussi un moyen pour l'enfant de s'appropriier l'espace public. Il réalise ce projet sous forme d'atelier avec des enfants, lors desquels ils réalisent un certain nombre d'objets. Utilisant l'imaginaire de la tribu, il amène les enfants à produire un costume s'inspirant de folklores locaux. Puis il leur fait dessiner et construire l'habitat de leur tribu dans l'espace public. Ce projet est très intéressant pour illustrer la manière dont on peut permettre à l'enfant de comprendre des notions de communauté, mais aussi d'explorer un moyen de s'approprier un territoire.

## Créer pour comprendre

« Le jeu c'est de trouver l'expression; c'est de nous laisser l'occasion de comprendre le monde et, à travers cette compréhension, de défier ce qui est pré-établi, ce qui amène à la connaissance, créant de nouveaux liens et cassant des anciens. Mais ultimement, c'est ce que l'on fabrique » ■

L'auteur espagnol Miguel Sicart définit le jeu comme un moyen de comprendre le monde par le faire. De nombreux artistes et designers partagent cette vision, tels que l'artiste Bruno Munari. Ce dernier explique dans *Les ateliers tactiles* ■, que la compréhension du monde par l'enfant passe par les cinq sens. Il démontre en effet dans ses ateliers •, qu'il mène à partir de 1977, l'importance de laisser les enfants toucher et expérimenter leur environnement par leurs sens avant de le représenter en peinture. Le psychanalyste finlandais Kaj Noschis souligne que « dans les faits, la tendance est de couper l'enfant de la ville, de lui trouver des stimulations en vase clos alors que pour le développement de l'enfant, la ville toute entière serait le meilleur terrain de jeu. » ■

Selon la logique de Bruno Munari, on devrait donner aux enfants plus de moyens d'explorer et de ressentir leur environnement urbain avant de s'exprimer à son propos. A la même époque, l'architecte et designer Riccardo Dalisi mène avec des enfants de Naples une série d'ateliers dans la rue •. Ces ateliers aux moyens réduits (*Technica*

•27 Nicolas Verschaeve  
*Territoire, Habit, Habitat, Ateliers Médicis, 2019*

■ Miguel Sicart  
*Play matters, MIT press, 2014*

■ Bruno Munari  
*Les ateliers tactiles, édition Les 3 ours, 2011*

•28 Bruno Munari  
*ateliers enfants, 1977*

■ Kaj Noschis  
*La ville, un terrain de jeu pour l'enfant, in Enfance PSY n° 33, 2006, p. 37 – 47*

•29 Riccardo Dalisi  
*ateliers de rue, technica povera, 1970-1974*

A  
T  
E  
L  
I  
E  
R  
S

Povera) consistent à expérimenter une expression plastique de l'espace urbain et de l'architecture. Il raconte qu'il amenait parfois des maquettes de ses étudiants d'architectures pour servir de source d'inspiration aux enfants. Curieux de l'imprévisibilité des résultats de ces ateliers, il laissait libre cours aux enfants d'imaginer ce que les maquettes pouvaient représenter, « C'est ce que tu décides », disait-il. Au final, il tire de ces expériences, de nombreux dessins et maquettes qui sont très parlants d'une certaine forme de réappropriation de l'environnement, mettant aussi en évidence les observations des enfants sur le climat social qui les entourait. Aujourd'hui, de nombreux centres d'architecture proposent des ateliers pour enfants autour de thèmes liés à l'urbanisme. Au WAAO à Lille, Bénédicte Maerten, architecte et animatrice des ateliers enfants, raconte que leurs activités sont toujours basées sur l'exposition en cours. Elle explique que les projets durent une dizaine de séances :

« On aborde la ville dans sa dimension de paysage, ensuite les questions de volume, de structure ou de bâti, et enfin, l'aménagement intérieur et le design. » ■

À travers ces ateliers, les enfant abordent de nombreuses problématiques actuelles comme la circulation, le désencombrement de l'espace public ou la planification d'aménagements créateurs d'énergie verte. Ces réalisations prennent souvent la forme de collages, de dessin sur fond de plan ou de maquettes. Néanmoins, elle remarque que les enfants ont une vision très archétypale de ce qu'est une ville, issue notamment des médias qu'ils consomment. Elle trouve particulièrement intéressant de les faire réfléchir à de nouveaux usages de cet espace, pour des occasions comme le *Park(ing) day* •, journée durant laquelle des places de stationnement sont réquisitionnées en ville pour accueillir installations artistiques. Bénédicte Maerten complète ses ateliers par des visites pour leur présenter de nouveaux quartiers aux modes de vie plus durables ainsi que des initiatives citoyennes tels des jardins partagés.

■ Bénédicte Maerten  
*Architecte et animatrice des ateliers enfants au WAAO, Lille, entretien du 7 novembre 2019*

•30 Bénédicte Maerten  
*Ateliers enfants sur le thème du Park(ing) day au WAAO, Lille,*

# Le jeu comme forme d'engagement et de participation

« Pour avancer vers le monde des adultes, l'enfant rejoue les événements qui prennent ainsi un sens individuel pour lui, il peut se raconter pourquoi la concierge se fâche [...]. Peu importe si le jeu de l'enfant est plausible ou si il est proche de la réalité de l'adulte, l'important est que l'enfant sente qu'il a une prise sur le monde » ■.

Ce que Jean Piaget montre ici, c'est l'importance pour l'enfant d'interpréter et jouer son environnement pour l'approprier. C'est pour cela que le jeu de l'enfant passe aussi par autant de storytelling. La réflexion du sociologue danois Fleming Mouritsen, quant à la culture de l'enfant, offre un nouvel éclairage sur ces pratiques ■. Pour lui, trois formes de cultures se manifestent autour de l'enfant. La plus communément considérée est la culture POUR les enfants. C'est la culture créée par les adultes et pour les enfants. Elle passe partout : sortes de médias (littérature, film, musiques, jeux vidéos, jouets et publicité) et s'adresse directement aux enfants. Elle passe par le filtre de ce que les adultes décident qu'il est bon ou mauvais d'apprendre aux enfants. Cette culture possède un fort pouvoir instrumental sur eux et permet notamment de leur transmettre des valeurs et des besoins liés avec leur temps. Néanmoins, Fleming Mouritsen considère que les enfants ne sont pas simplement victimes d'une influence et d'une exploitation. Pour lui, ils font usage de ce que leur offrent les médias en se liant activement à eux. Par la suite, ils utilisent ces informations comme un matériau brut. Ils vont leur donner une nouvelle dimension par leur reformulation. Fleming met alors en avant les deux autres formes de culture, la culture créée AVEC et PAR les enfants. des problèmes sur une base d'équité où toutes les parties sont gagnantes. La culture créée AVEC les enfants permet d'ouvrir les médias d'expression aux enfants pour leur faire une place en tant qu'acteurs culturels. Même si cette utilisation est co-gérée avec l'adulte, l'enfant peut y acquérir une grande autonomie. Cette culture repose sur deux éléments : d'une part ce qu'il appelle la formulae (matrice ou recette de l'activité)

■ Jean Piaget  
*La psychologie de l'enfant*, éditions Puf, 1966

■ Flemming Mouritsen  
*Child Culture - Play Culture*, Université d'Odense (Danemark), 1996

• 31 Luce Aknin  
*Atelier Citoyen*, kit, 2014

■ Roger A. Hart  
*Children's Participation, The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*, UNICEF, 1997

• ANNEXE  
Arnstein  
diagramme *The Ladder of Participation*, 1969

et d'autre part la capacité d'improvisation de l'enfant. La culture créée PAR les enfants, ou culture créée par l'expression des enfants à travers leur propre réseau, revient à ce que Flemming Mouritsen désigne par « culture du jeu ». C'est la façon dont les enfants adoptent des médias et des lieux. C'est leur façon d'intérioriser et d'assimiler ce qu'ils reçoivent d'un média en tant qu'outil pour leur propre expression. Le projet *Atelier Citoyen* • que la designer française Luce Aknin a mené en 2014, est un exemple pertinent pour parler de culture AVEC l'enfant. Ce kit pédagogique est destiné à des enfants d'école primaire. Il cherche à créer une nouvelle forme d'engagement citoyen et servir de plateforme contributive pour faire émerger des initiatives dans un quartier. Le kit est fourni par la municipalité et comporte : des carnets d'observation, un plan, des affiches guides, des panneaux et des stickers. Après un premier moment d'observation et d'exploration de leur quartier, les enfants sont amenés à réfléchir à ce qui leur plaît, ce qui leur déplaît, ou non. Ensuite, les endroits repérés sont indiqués en ligne et un parcours est décidé pour installer les panneaux, qui seront remplis avec des idées et des suggestions. Ce projet rend l'enfant actif dans la réappropriation de l'environnement en exprimant directement ses désirs et en les affichant dans l'espace public. Bien sûr, aujourd'hui, on retrouve la question de la participation dans les conseils municipaux des jeunes qui existent depuis une vingtaine d'années. Cependant, cela ne concerne généralement qu'un faible nombre d'enfants qui sont souvent déjà sensibilisés à ces enjeux par leur famille. On retrouve aussi des concertations citoyennes dans un certain nombre de nouveaux projets d'urbanisme. Cependant, comme le souligne le psychologue new-yorkais Roger A Hart dans *Children's Participation, The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care* ■, il y a une forte tendance des adultes à sous-estimer l'enfant alors qu'ils l'utilisent dans des événements pour appuyer leur cause. Il dénonce que dans nombre de ces projets, le rôle donné à l'enfant est majoritairement prédéterminé pour confirmer des intentions. Il propose le diagramme *The Ladder of Participation* • comme une entrée en matière de la question de la participation (dessiné par Arnstein en 1969).



Cette échelle est un bon outil d'observation du niveau d'investissement et de liberté dans l'apport des enfants. Le projet suivant illustre un exemple de participation intéressant dans cette optique. Dans *Imagin'aire : L'enfant, le jeu, la ville*, l'auteur française Liliane Messika, décrit une expérimentation menée avec une classe à Blois en amont du projet de conception d'une aire de jeu : *Un jeu d'enfant magie des plastiques* ■. Dans son expérience, 15 enfants de 5 à 9 ans dessinent une aire de jeu en partant de zéro. Elle observe surprise qu' « ils ont construit des jeux très mentaux : des paysages, des villes entières avec des passages, des escaliers, des souterrains ». L'observation de cet atelier lui a fait prendre conscience que :

« Pour que l'enfant, dans sa ville se sente chez lui, il a besoin non pas d'un collage d'éléments disparates, mais d'un paysage qui lie ces objets : une "géographie du jeu" qui corresponde à une pensée globale où le jeu est vu comme un temps, comme un ensemble, et non comme une juxtaposition de fragments ».

Dans la forme finale de l'aire de jeu, réalisée en 2003, la question d'un paysage de jeu qui accueille l'enfant est bien présent. Le niveau de participation du projet, selon l'échelle d'Arnstein, se situerait donc entre les barreaux 5 (consulté et informé) et 6 (initié par l'adulte avec des décision partagées avec l'enfant) de cette échelle.

Les projets développés dans cette dynamique de co-création sont extrêmement intéressants, à la fois pour l'enfant qui bénéficie d'un environnement plus adapté à lui, mais aussi pour l'adulte qui ne peut qu'apprécier les résultats surprenants d'une telle coopération. Cependant, il faut garder à l'esprit que l'enfant doit rester libre de toute obligation de travail. C'est ici que la question du jeu refait surface. Cette participation doit s'effectuer dans le jeu, c'est à dire, selon l'historien Johan Huizinga, dans :

« Une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines limites fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie [...] accompagnée de tension et de joie, et d'une conscience "d'être autrement" que la "vie courante". » ■.

■ Liliane Messika  
*Imagin'aire : L'enfant, le jeu, la ville*, éditions Autrement, 2000

É R C - O C  
A T I O N

■ Juan Huizinga  
*Homo ludens*, essai sur la fonction sociale du jeu, éditions Gallimard, 1951

## Conclusion

A  
C  
C  
U  
E  
I  
L  
L  
A  
N  
T  
E

La place de l'enfant dans l'espace de la ville a donc beaucoup évolué du début de l'époque industrielle à nos jours. Avec la prise de conscience de l'importance de l'enfance comme période formatrice de l'adulte, la société qui le laissait à part comme un être fragile et indésirable, commence à reconsidérer sa présence. L'enfant prend une place de choix au sein de la famille, il est alors de plus en plus couvé et protégé. Dans la ville, des espaces sont peu à peu prévus pour l'accueillir. Dans un premier temps arrivent les écoles pour l'éduquer intellectuellement et moralement, puis les aires de jeux pour l'éduquer physiquement. Ensuite, un certain nombre d'activités extrascolaires lui sont ouvertes. Cependant, la rue est toujours considérée comme un endroit dangereux pour l'enfant. Si chez les sociologues et les urbanistes, l'idée que « créer une ville accueillante pour l'enfant et ses jeux crée une ville accueillante pour tous » est très répandue, l'espace urbain reste, pour l'instant, un espace plus adapté à l'adulte. La question de l'échelle et des transports pose notamment encore beaucoup de problèmes à l'enfant. À l'heure actuelle on peut donc se demander comment partager cet espace avec plus de bienveillance. On peut pour cela impliquer les minorités, dont les enfants, dans les processus d'urbanisation de ces espaces. Investir l'enfant dans ce type de questions lui est très bénéfique sur un plan éducatif pour l'intéresser à des enjeux contemporains de vie.

R  
É  
S  
I  
D  
E  
N  
T  
S

Effectuer une transition vers des villes et des communautés durables et résilientes est un enjeu majeur du XXI<sup>e</sup> siècle. Cela sous entend de faire des progrès sur le plan social, mais aussi sur le plan économique. Pour qu'il soit un succès, le concept de transition doit promouvoir une implication publique dans la gestion de l'environnement à un niveau local. Par conséquent, l'identification des problèmes doit se faire par les résidents eux-mêmes. Apprendre à habiter sa ville, c'est aussi apprendre à la regarder et à identifier ses problèmes. Habiter sa ville, c'est aussi partager la ville et ses ressources avec autrui. Les enfants comme les adultes devraient désormais être de vrais acteurs de leurs propres droits. La bonne nouvelle, c'est qu'à l'heure actuelle,

de nombreux jeunes commencent à s'inquiéter de ces problèmes et à se mobiliser. Le nombre de jeunes activistes augmente et c'est pour le mieux car plus vite on est sensibilisé, mieux on peut agir.

Dans ce contexte je pense qu'en tant que designer, il est important d'attirer l'attention des jeunes sur ces enjeux. Les projets cités montrent la faisabilité d'intégrer les enfants, de façon collaborative, aux choix politiques de notre société. Cela demande de leur donner l'occasion de comprendre leur environnement. Cela suppose de leur donner des modalités d'expression, et de valoriser leur contribution. Et avant tout, cela demande, de reconnaître leur droit à participer. Jouer la ville, c'est en devenir un acteur, avec tout ce que cela implique



## Annexes

**LUDE-  
PESCHEUX**  
Audrey  
Responsable  
du service  
projets urbains  
02 38 79 23 80  
audrey.luder-  
pescheux@  
orleans-  
metropole.fr

Entretien  
téléphonique du  
22 octobre 2019,  
à Orléans

**Quelles sont  
les dispositions  
prises dans la  
conception de  
l'espace urbain  
Orléanais pour  
y accueillir les  
enfants ?**

La question de l'aménagement urbain pour les enfants c'est quelque chose qui m'intéresse énormément et où il y a plein de choses à faire. C'est vrai que, pour l'instant, il n'y a pas de parti-pris d'ensemble à Orléans, mais c'est une question que l'on se pose sur chaque projet. Il n'y a pas vraiment de mode d'emploi pour concevoir des espaces urbains pour accueillir l'enfant, mais c'est une sensibilité que l'on a, un réflexe pour chaque projet. Là où cela se réfléchit, à mon niveau, c'est par la volonté d'insérer des espaces de jeux. Par exemple, il n'y pas très longtemps, on a livré une place dans laquelle on a intégré des jeux aux sol, comme des marelles ! Après, bien sur, les aménagements prévus pour l'enfant, ce n'est pas que les jeux, c'est aussi la sécurité ! On pense le déplacement des enfants notamment à vélo ou à trottinette, mais aussi à ce les enfants ne se fassent pas mal si ils sautent sur le bord d'un trottoir. Cela me fait penser à un projet que l'on avait réalisé il y a quelques années, en 2014 je crois, sur la Place du Cheval Rouge où on a créé des murets sur lesquels les enfants peuvent sauter de l'un à l'autre.

Un autre projet auquel je pense qui était intéressant dans la démarche, c'est pendant la conception de l'éco-quartier des Groues à Orléans, il y a eu une étude des attentes des habitants, et des moment de concertations avec les différents publics du lieu, notamment avec des enfants. Je te transmettrai les coordonnées de Marie Fallou qui a travaillé sur ce projet. Dans les démarches où les habitants avaient une place importante, il y a aussi l'espace Bénoni-Gaultier qui était en friche et où les habitants du quartier ont dit : Ce n'est plus possible, on veut un espace de loisir. La demande, c'était donc de créer un espace de loisir intergénérationnel qui permettent aux enfants d'avoir des espaces de jeux, aux ados de pouvoir sortir, aux familles et même aux personnes plus âgées de jouer en installant des terrains de boule. Donc cela peut être intéressant d'aller voir ce lieu là.

En ce moment on travaille sur la rénovation de la ZAC Carmes - Madeleine, avec la reconversion du site de l'hôpital pas loin de la rue des Carmes, où il y a ce jardin de 3000m². L'idée dans ce jardin, c'était vraiment d'intégrer des oeuvres d'art, donc cette part là a pris une part très importante du projet avec une oeuvre d'art centrale. Mais on a quand même toujours le réflexe de penser à la présence de l'enfant et d'intégrer des jeux. Donc oui dans mon travail c'est surtout l'intégration de jeux qui répond à la présence de l'enfant dans les projets, mais comme je disais, il y a aussi les enjeux liés à la sécurité qui sont très importants.

Je suis Marie Fallou et je travaille comme chef de projet au service projet urbain. Je peux vous parler du projet de l'écoquartier des groues et de la partie des concertations notamment avec les enfants.

Donc autours de ce projet, il a été mis en place une procédure d'urbanisme spéciale avec la volonté de rendre nécessaire les concertations. Dans ce projet, on a fait intervenir des enfants et ados, dans un premier temps dans la procédure de préverdissement. Le préverdissement, c'est le fait d'ouvrir un espace vert plus tôt dans le projet, et dans ce projet, il y a un grand jardin qui est déjà ouvert au cheminement. Dans cette phase là du projet, il y a un paysagiste qui est intervenu auprès de deux écoles pour créer une pépinière temporaire. Dans un premier temps, en septembre, ils ont fait une visite du lieu avec une session de ramassage de graines qui ont été identifiées pour créer une pépinière temporaire. Dans un second temps, en décembre, ils ont été sollicités à nouveaux pour planter des arbres sur le site. Je crois qu'une des école c'était l'école élémentaire Pierre Ségel. Il y a aussi une part de ces concertations qui se sont faites avec des élèves du collège Peletier, dans le quartier des blossières, avec une classe de sixième donc la prof était chargée de mission sur la ville durable.

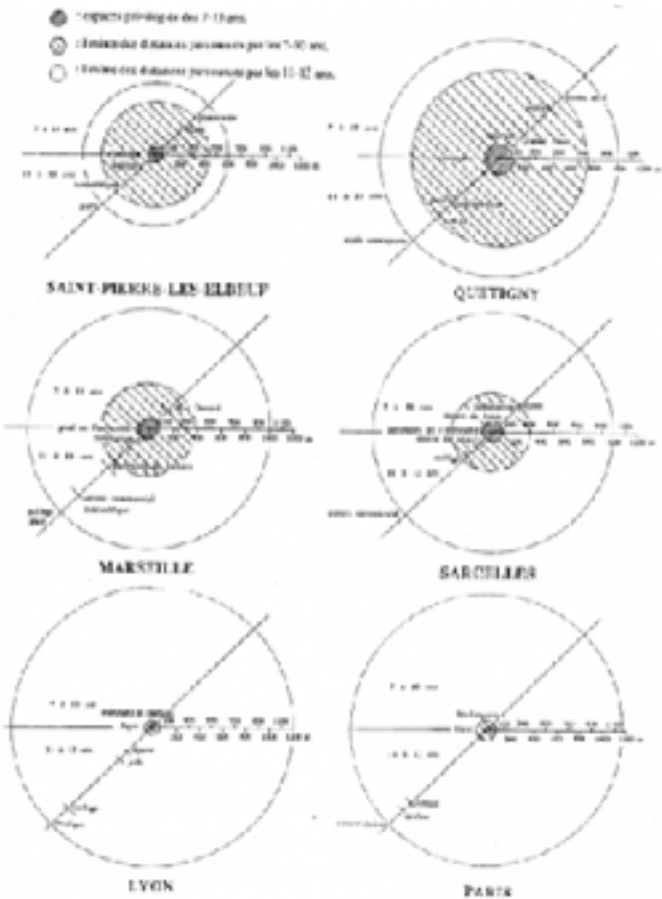
Ce travail s'est déroulé pendant les six semaines entre les vacances d'hiver et de printemps. Dans une première session, nous leur avons présenté le site et l'historique du site; car c'était un ancien site militaire , puis une cité d'hébergement d'urgence. Ensuite, on leur a fait visiter le site actuel et on leur a présenté le projet. On les a mobilisé sur une séance, pour entendre leurs attentes et leurs souhaits pour le site à travers une discussion. Ont suivi deux sessions d'atelier animées par Alice Perrin, architecte dans le monde de l'enfance qui les a fait s'exprimer sous forme de maquettes avec des images. C'était très intéressant de découvrir comment ils voient la place de la voiture, du végétal, du sport... Je te ferai passer le dossier pour que tu puisses voir le résultat de l'expression des enfants !

FALLOU Maries  
Chef de projet  
au service  
projets urbains  
02 38 78 49 24

Entretien  
téléphonique  
du 25 octobre  
2019, à Orléans

Dans quelle  
mesure,  
les enfants  
ont-ils pu  
participer  
au projet  
des Groues ?

LEGUÉ Pascale  
Sphères  
concentriques  
représentant les  
déplacements  
autorisés dans  
divers univers  
urbains



S  
É  
T  
I  
C  
I  
L  
O  
S  
D  
É  
P  
L  
A  
C  
E  
M  
E  
N  
T  
S

MAËRTEN  
Bénédicte,  
architecte  
et animatrice  
des ateliers  
enfants au WAAO  
Rencontre du  
6 novembre 2019,  
à Lille

Les ateliers se déroulent sur des cycles de 10 séances dans lesquelles on aborde la ville dans sa dimension de paysage, ensuite les questions de volume structure où de bâti, et enfin, l'aménagement intérieur et le design. Chacun des ateliers part de l'exposition en cours. On fait beaucoup d'atelier en faisant travailler les enfants sur des fonds de plans en ajoutant des éléments en papiers colorés ou en mousse. Tu peux en voir un exemple sur cette maquette : dans cette atelier, on a travaillé sur l'île aux foliens, un écoquartier à Valenciennes. Cette activité les a amené à penser l'organisation des éléments du plateau urbain : déplacement des piétons, circulation des véhicules,

éoliennes et énergie solaire, axes de circulation et les jardins. Cette semaine nous allons travailler sur la tour Kennedy. Les enfants vont redessiner par dessus un calque et réinventer la tour comme ils le souhaitent. Pour les inspirer, je leur montre des références de tours existantes dans la ville de Lille ou dans mes livres d'architecture.

Dans l'espace de la ville nous avons aussi fait un atelier sur les Park(ing) days l'année dernière. Cet événement consiste à utiliser les places de parking comme support d'installation artistiques. De nombreux artistes, designers et architectes y prennent part, et je trouvais intéressant d'amener les enfants à se questionner dessus. C'est parfois compliqué de les faire réfléchir à l'espace urbain comme un espace de vie, ils en sont souvent détachés. La ville, c'est surtout leur rapport direct à l'environnement : les voitures et les trottoirs » et que « beaucoup d'entre eux ont du mal à imaginer et comprendre des initiatives vertes en ville. Pour eux, la ville c'est du béton, c'est la ville des super héros. Nous avons essayé de travailler sur des questions de co-urbanisme avec eux, en utilisant des étiquettes de personnages et en les faisant jouer un rôle. Ils devaient alors apporter des idées suivant leur rôle, par petit groupe. Puis, chacun travaille sur un fond de plan. J'aborde aussi avec eux des thématiques comme le handicap, par exemple, en les faisant créer des rampes avec des kaplas

On a aussi fait un atelier sur le thème des super héros où ils ont du créer une ville collaborative nommée Gotham project, inspirée des films de Gondry, des tours et des tramways futuristes. Je remarque que souvent, ils ont aussi du mal dans la représentation, à montrer les différents plans et à se rendre compte des échelles. Alors, on fait des Pop-Up avec les strates de la ville ou des collages en recomposant des images. J'essaie de leur montrer beaucoup d'images différentes pour ouvrir leur regard sur les possibilités et générer des jeux avec papiers et textures. Nous faisons beaucoup de collages, en amenant des notions de perspectives et de points de vue.

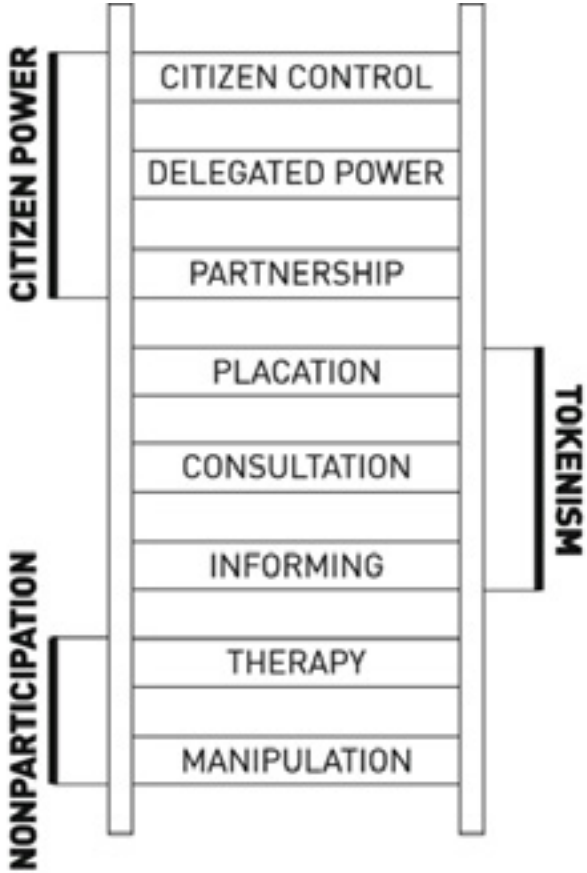
Je fais aussi souvent des visites avec eux, comme la place des géants ou le quartier Euralille : ils dessinent sur place, et cela me permet de parler à la fois d'usages de de matériaux. Ils remarquent souvent des choses que je n'ai pas remarqué car leur regard n'est pas à la même hauteur.

Comment abordez vous le sujet qu'est la ville avec les enfants ? Quels enjeux abordez vous ? Quel moyens d'expression les enfants ont-ils à disposition ?

C O - U R B A N I S M E

ARNSTEIN, The Ladder of Participation 1969

[https://www.researchgate.net/figure/Sherry-Arnsteins-ladder-of-citizen-participation-Arnstein-1969-The-ladder\\_fig1\\_283330537](https://www.researchgate.net/figure/Sherry-Arnsteins-ladder-of-citizen-participation-Arnstein-1969-The-ladder_fig1_283330537)



## Bibliographie

- Beaumann Daniel, *The playground project*, ouvrage collectif, éditions jpr.ringier, 2016
- Castella Krystina, *Designing for kids, creating for Playing, Learning, Growing*, éditions Routledge, 2018
- Esquieu Véronique et Labedade Nadine, *Les enfants rêvent la ville*, éditions HYX, 2001
- Hart Roger A., *Children's Participation, The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*, UNICEF, 1997
- Hedqvist Hedvig et Svenle Elna, *Century of the child, nordic design for children, 1900 to today*, édité par Museum Vandalorum, 2018
- Huizinga Juan, *Homo ludens*, essai sur la fonction sociale du jeu, éditions Gallimard, 1951
- Ishigami Junya, *Freeing Architecture*, LIXIL Publishing et Fondation Cartier pour l'art contemporain, 2018
- Kinshin Juliet et O'Connor Aidan, *Growing by design 1900-2000*, éditions MoMa, 2012
- Messika Liliane, *Imagin'aire : L'enfant, le jeu, la ville*, éditions Autrement, 2000
- Montessori Maria, *L'enfant*, éditions Desclée de Brouwer, 2018, d'après le texte de 1936,
- Munari Bruno, *Les ateliers tactiles*, éditions les 3 ourses, 2011
- Piaget Jean, *La psychologie de l'enfant*, éditions Puf, 1966
- Romagny Vincent, *Anthologie des aires de jeu au Japon*, Tombolo Presses, 2019
- Sicart Miguel, *Play matters*, MIT press, 2014
- Paquot Thierry, *La ville récréative, enfants joueurs et écoles buissonnières*, éditions inFOLIO, 2015

O  
U  
V  
R  
A  
G  
E  
S

A  
R  
T  
I  
C  
L  
E  
S  
  
P  
O  
D  
C  
A  
S  
T  
S  
  
C  
O  
N  
F  
É  
R  
E  
N  
C  
E  
S

- Gielen Mathieu A., *Exploring the children mind contextmpping research with children*, in *Digital Creativity*, volume 19, n°3, 2008
- Noschis Kaj, *La ville, un terrain de jeu pour l'enfant*, in *Enfance PSY* n°33, 2006, p.37-47
- Ariès Philippe, *L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville*, in *Urbi*, n° 2, 1979, pp. III-XIV
- Esquieu Véronique et Labedade Nadine, *Les enfants rêvent la ville*, éditions HYX, 2001
- Rebecca Winthrop, *Creative skills for a changing world : Advancing Quality Learning for Vibrant Societies*, LEGO Fondation, 2016
- Mouritsen Flemming, *Child Culture - Play Culture*, Université d'Odense (Danemark), 1996
- Group Ludic, podcast studio articho, radio campus, 28 août 2018 <https://www.radiocampusparis.org/studio-articho-24-group-ludic/> [consulté le ...]
- PLACE AUX ENFANTS! Construire la ville avec et pour les jeunes <https://www.caue75.fr/rencontres-et-conferences/petites-lecons-de-ville/editions-passees/place-aux-enfants-dossier-de-conferences-a-regarder> [consulté le ...]
- Harlez Jean, *Le chantier des gosses*, Belgique, 1967-1970 33 Interview de Jean Harlez sur Cinergie.be, 20/08/2015

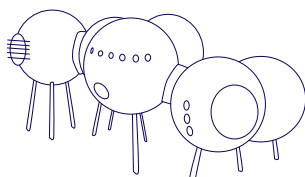
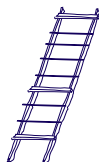
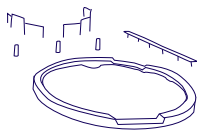
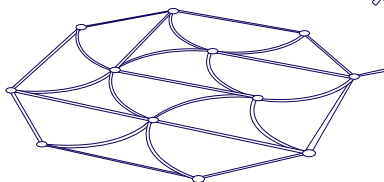
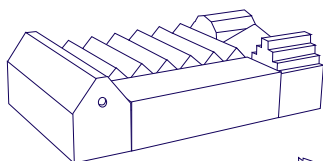
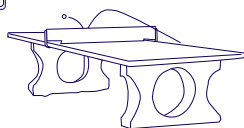
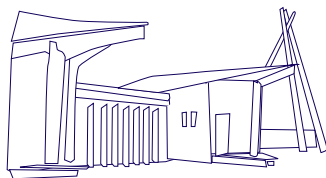
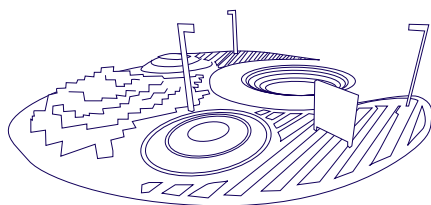
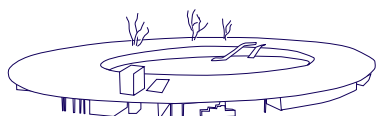
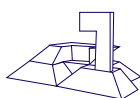
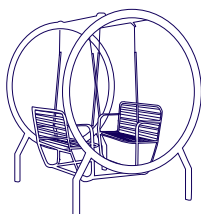
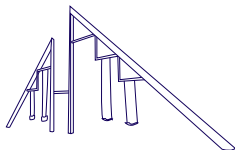
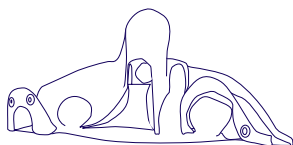
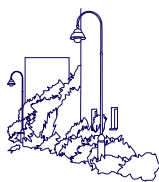
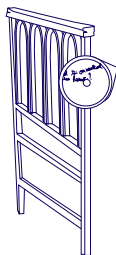
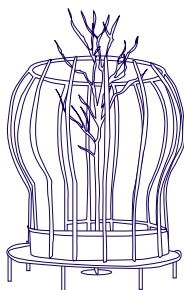


- Harlez Jean, *Le chantier des gosses*, Belgique, 1967-1970, 76'
- Le Chanois Jean Paul, *L'école buissonnière*, France, 1949, 110'
- Tati Jacques, *Mon Oncle*, 1958, France, 110'
- Truffaut François, *Les 400 coups*, 1959, France, 99'

F  
I  
L  
M  
S

- Faire Paris - Our Hub [consulté le 08/08/2019]  
<http://www.faireparis.com/fr/projets/faire-2018/ourhub-made-for-sharing-1342.html> OurHub - Made for Sharing, FAIRE Paris
- Proposition de projet d'urbanisme Billund [consulté le 14/03/2019] BILLUND BYVISION, børnenes hovedstad, publication du projet Billund Capital of children
- Interview de Jean Harlez pour *Le chantier des gosses* [consulté le 06/10/2019] <https://vimeo.com/136813449>
- The pulse park par CEBRA [consulté le 28/11/2019]  
<https://cebraarchitecture.dk/project/the-pulse-park/>
- Janne Saario [consulté le 11/12/2019] <https://www.jannesaario.com/Benderpark>
- Bjarke Ingels Group, Superkilen [consulté le 14/03/2019]  
<https://big.dk/#projects-suk>
- The Ladder of Participation [consulté le 03/01/2020]  
[https://www.researchgate.net/figure/Sherry-Arnsteins-ladder-of-citizen-participation-Arnstein-1969-The-ladder\\_fig1\\_283330537](https://www.researchgate.net/figure/Sherry-Arnsteins-ladder-of-citizen-participation-Arnstein-1969-The-ladder_fig1_283330537)

S  
I  
T  
O  
G  
R  
A  
P  
H  
I  
E



**JOUER LA VILLE**  
Chloé Lesseur

DNSEP 2020  
Option Design  
Mention Objet – Espace

ÉSAD Orléans  
École Supérieure  
d'Art et de Design  
d'Orléans