

TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES *EN ET SUR* L'ARCHITECTURE [LBARC2200]

DECLARATION DE DEONTOLOGIE à intégrer aux documents du TFÉ

Considérant que le plagiat est une faute inacceptable sur les plans juridique, éthique et intellectuel ;

Reconnaissant que le Règlement Général des Etudes et Examens de l'UCLouvain précise la notion de plagiat et décrit les procédures et sanctions liées à sa pratique : <https://uclouvain.be/fr/etudier/reglement-general-des-etudes-et-des-examens.html>

Notant que les étudiant-e-s sont sensibilisé-e-s aux questions d'intégrité intellectuelle durant leur parcours académique et que le site web de l'UCLouvain met à disposition des ressources spécifiques sur le sujet : <https://uclouvain.be/fr/etudier/lutter-contre-le-plagiat.html>

Je déclare sur l'honneur que ce travail de fin d'étude a été écrit et dessiné de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (dessins, maquettes, idées, phrases, graphes, tableaux ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur.

Notant qu'un travail universitaire est le fait d'une production personnelle, réflexive et critique, je déclare en outre avoir fait l'usage suivant des outils d'intelligence artificielle de type agent conversationnel et/ou de production graphique :

	Oui	Non
J'ai utilisé l'IA	☒	☐
J'ai utilisé l'IA pour produire/retravailler des images, auquel cas une mention explicite est indiquée en légende desdites images ;	☐	☐
J'ai utilisé l'IA pour retravailler/traduire mon texte, auquel cas une mention explicite est indiquée en préambule ;	☒	☐
J'ai utilisé l'IA pour récolter/compiler des données, auquel cas une mention explicite des requêtes formulées et des réponses reçues de l'IA est indiquée dans la section présentant la méthode de recherche ;	☐	☐
J'ai utilisé l'IA pour synthétiser/analyser de l'information, auquel cas la réponse produite par l'IA est utilisée comme source secondaire faisant l'objet d'une analyse critique personnelle explicite, impliquant que je reconnais comme miens les éléments présentés dans le travail et prends toute responsabilité à leur égard.	☐	☐

Fait à

Le

Signature de l'étudiant-e



Exemple texte traité avec l'IA

Texte d'origine :

Ce chapitre constitue une étape fondamentale pour la cohérence globale du projet. Dans ce chapitre on repassera en revue les objectifs et résultats des ateliers qui ont alimenté le projet quartier des enfants. Ils sont au nombre de 3 et ont été réalisés avec 2 classes de l'école Peter-pan, le premier a été réalisé comme dit précédemment dans le cadre du projet FairPlay par Maider Llaguno professeur de L'UCL. Les 2 autres se sont appuyés sur ce qui avait été réalisé lors du projet FairPlay pour aller plus loin dans la projection de ce que voulait faire les enfants. Les élèves se sont vu attribuer le rôle de petit architecte et ont permis d'alimenter un cahier des charges dont la construction fera l'objet du chapitre suivant.

Reformulation du texte grâce à l'IA :

Ce chapitre constitue une étape essentielle pour la cohérence globale du projet. Il revient sur les objectifs et les résultats des ateliers qui alimentent la réflexion autour du quartier des enfants. Trois ateliers ont été menés avec deux classes de l'école Peter Pan. Le premier est organisé, comme mentionné précédemment, dans le cadre du projet FairPlay, sous la direction de Maider Llaguno, professeure à l'UCL. Les deux suivants s'appuient sur ce travail initial pour aller plus loin dans la projection de ce que les enfants souhaitent pour leur quartier. Les élèves endossent le rôle de petits architectes et contribuent à l'élaboration d'un cahier des charges, dont la construction fait l'objet du chapitre suivant.

Comment co-construire la ville avec les enfants ?

Comment co-construire la ville avec les enfants ?

LES ENFANTS BATISSEURS

Travail de fin d'étude de
Gabriel Isnard

Co-promoteurs
Chiara Cavalieri
Basil Descheemaeker
Co-promoteur Expert
Elisabetta Cinzia Rosa

Université catholique de Louvain
Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale, d'urbanisme LOCI

Remerciement

Je remercie d'abord profondément Elisabetta cinzia Rosa , ma promotrice, pour le temps et l'intérêt qu'elle m'a accordé. Nos échanges m'ont permis d'affiner mes démarches et d'approfondir mes raisonnements.

Merci à Maïder Llaguno pour l'accès à des données essentielles, à Valérie Simonet pour m'avoir ouvert son travail filmographique qui a éclairé mon sujet, et à Dominique du réseau Idée pour son expertise précieuse dans la préparation des ateliers. Je tiens évidemment à remercier Chiara Cavalieri et Basil Descheemaeker, mes professeurs, pour leur suivi attentif, leur expertise aigüe et leur soutien tout au long du projet

Un grand merci à celles et ceux qui ont nourri ma réflexion par leurs échanges et leur temps : Bénédicte Dawance, Davide Terzi, Leal Cartes, Léa Lebru et bien d'autres. Pour la réalisation de la maquette, Emmanuel Zitte, Galia Jbilou et Thomas Potier, des amies chères, m'ont apporté une aide précieuse. Tout comme Vieri Celot et Liloe Duchesne, sans qui cet exercice n'aurait pas pu aboutir, ils ont été des soutiens essentiels dans la tenue des ateliers avec les enfants. Pour la même expérience, un immense merci aux professeures Clara Desmolles et Lea Lopez Cueto de l'école Peter-Pan ainsi qu'aux élèves qui se sont magnifiquement bien prêtés au jeu.

Aussi, je n'oublierai pas Ambre et Eryka, collègues de mémoire et de rire, avec qui les moments partagés ont apporté légèreté et soutien tout au long de cette année, ainsi que d'autres qui se reconnaîtront #GirlsGirls. À Arthur et Gianluca, compagnons de route fidèles tout au long de ces études ; sans eux, ces années n'auraient pas été les mêmes et peut-être bien qu'elles n'auraient pas été, tout court.

Enfin, je remercie ma famille, des êtres dépassant l'entendement et ayant une place toute particulière dans mon cœur : Camille, Jean-Marie et Julie. Ils ont été l'aide au quotidien et ont eu la force et la patience de supporter mes sautes d'humeur pendant toute la durée de ce travail. Leur présence, comme celle de toutes les personnes qui font mon quotidien, m'a permis de tenir et de continuer ; alors, une dernière fois, merci à tous et à toutes !

TABLES DES MATIERES

Une histoire ideale dans un monde qui ne l'est pas !	10
Pourquoi cette question ?.....	12
Contenu du memoire	14

PARTIE I : L'ENFANT ET LA VILLE

1. Une ville penser sans les enfants.	19
1.1 L'urbanisme au service d'impératifs productifs.....	19
1.2 L'enfant, une figure à « protéger».....	22
1.3 L'enfant invisibilisé dans l'espace public.	23
2. La ville éducatrice.	26
2.1 La ville comme espace d'expériences informelles	29
2.2 le risque comme moteur éducatif	31
2.3 Un espace public adapté	33
2.4 L'enfant comme acteur actif de la ville	36
3. L'enfant autonome, symptôme d'une ville saine.	38
3.1 L'enfant comme révélateur sensible.	40
3.2 L'enfant comme catalyseur social.	42
3.3 L'échelle de l'enfant comme échelle universel.	44

PARTIE II : COMMENT CO-CONSTRUIRE LA VILLE AVEC LES ENFANTS ?

4. Critère unesco	48
4.1 Une ville sociale	50
4.2 Une ville où l'on ne s'ennuie jamais	50
4.3 Une ville sécurisante	51
4.4 Une ville où l'on se déplace facilement	51
4.5 Une ville végétalisée	52
4.6 Une ville où l'on est autonome	52
4.7 Une ville propre	53
4.8 Une ville qui écoute ses jeunes citoyens	53
5. Urbanisme scolaire	54
5.1 L'enjeu urbain de l'école	56
5.2 Le quartier scolaire comme centralisé urbaine	60
5.3 Les limites du quartier scolaire	63
6. Co-construire avec les enfants, bénéfices et conditions	66
6.1 Les enfants ont des idées riches	68
6.2 Création d'un sentiment d'appartenance	70
6.3 Formation à la citoyenneté	72
6.4 Les conditions de la co-construction avec les enfants	75

PARTIE III : SAINT-GILLES, LE QUARTIER DES ENFANTS

Plan methodologique	80
7. Analyse de Saint-Gilles	84
7.1 Une vie sociale dense et métissée.	86
7.2 Une densité hors normes, un espace contraint	92
7.3 Un territoire très fréquenté, peu adapté aux enfants	93
7.4 Une trame verte voulue mais discontinue	96
7.5 Une mobilité douce freinée par une domination automobile	98
7.6 Une hiérarchie de voirie lisible	100
7.7 Un tissu commercial à relier à la vie de quartier	102
7.8 Des besoins clairs, des leviers déjà présents.	102
8. Trois ateliers pour une participation active des enfants	104
8.1 Atelier 1 (2024) : Projet FairPlay : Maïder Llaguno	106
8.2 Atelier 2 (2025) : Petits architectes, grandes idées : Gabriel Isnard	110
8.3 Atelier 3 (2025) : Les enfants face à leur projet : Gabriel Isnard	112
9. Construction d'un cahier des charges.	118
9.1 La rue sans voiture.	121
9.2 La rue sur laquelle on peut donner notre avis.	122
9.3 La rue sale et dangereuse	126
9.4 La rue avec de l'eau	130
9.5 La rue qui nourrit	134
9.6 La rue végétalisée.	138
9.7 La rue où l'on dessine.	142
9.8 La rue en fête	146
9.9 La rue où l'on se pose.	150
9.10 La rue où l'on fait du sport.	154
9.11 Cahier des charges, synthèse des actions	158

10. Saint-Gilles accueille le quartier des enfants	162
10.1 La balade verte comme axe de développement	164
10.2 Valorisation de l'existant	167
10.3 Mobilité douce priorisée	169
10.4 Influence sur la vie du quartier	171
10.5 Zoom sur le quartier des enfants	171
11. Spatialisation du projet	178
11.1 La rue classique	181
11.2 La rue comme un potager	182
11.3 La rue comme les jeux-olympique	193
11.4 La rue comme une colline	202
11.5 La rue comme une page blanche	213
11.6 La rue comme une rivière	222
11.7 La cabane	232
12. Faire exister le projet	234
12.1 Les acteurs du quartier	236
12.2 La mise en œuvre du projet	238
12.3 Un lieu pour pérenniser	240
CONCLUSION	242
BIBLIOGRAPHIE	245



Fig 0 : Une histoire idéale dans un monde qui ne l'est pas ! : Collage : Isnard Gabriel



Une histoire idéale dans un monde qui ne l'est pas !

Le monde est fracturé. Les inégalités creusent des abîmes entre les communautés, les extrêmes gagnent du terrain et les liens sociaux se désagrègent. La politique clive, le climat divise, les colères se cristallisent. La société vacille, et les villes surpeuplées deviennent les lieux d'intenses frictions communautaires.



Face à ce chaos, certaines villes changent de cap. Elles ont choisi de reconstruire autrement, à une toute autre échelle, celle des enfants. Car ces êtres, souvent exclus de la fabrique urbaine, portent en eux une vision du monde non fragmentée, curieuse, collective, tournée vers le jeu et le vivre-ensemble.

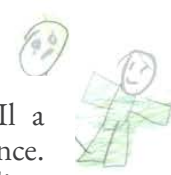
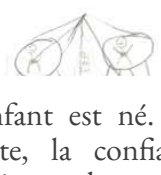
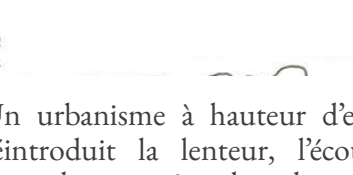


Bruxelles fut l'une des premières à oser. Très tôt, ses élus, urbanistes et habitants ont compris que pour que la ville résiste aux tensions du monde, elle devait d'abord soigner ses fondations sociales. Ils ont donc réorganisé la ville non pas en fonction des flux, des rendements ou des normes, mais en fonction des besoins, des rythmes et des rêves des enfants.



Les écoles sont devenues des cœurs de quartier, ouverts sur leur environnement. Les rues, libérées des voitures, se sont transformées en espaces de jeu, de rencontre, de créativité. Les enfants ont été invités à cartographier leurs émotions, nommés les lieux qu'ils aiment, exprimés ce qui leur fait peur, ce qu'ils voudraient voir naître. De simples questions sont devenues des leviers de transformation collective.





Un urbanisme à hauteur d'enfant est né. Il a réintroduit la lenteur, l'écoute, la confiance. Dans les quartiers les plus mixtes, des ateliers ont réuni parents, enfants, voisins, animateurs et architectes. Ce n'était plus seulement une question d'aménagement, mais de reconstruction du lien social.



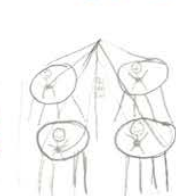
Et cela a fonctionné. Peu à peu, les habitants ont recommencé à se parler, à se connaître, à agir ensemble. Des réseaux d'entraide, de solidarité, d'initiatives communes ont émergé de cette dynamique. En misant sur l'enfant, Bruxelles retisse la communauté.



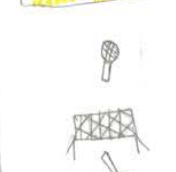
La ville est plus que jamais un rempart contre la désintégration sociale. Alors que la planète continue de faire face à des crises systémiques, certaines villes comme Bruxelles tiennent bon, non par la force, mais par la cohésion. La densité des liens humains et les valeurs prônées par un urbanisme intégrant la vision des plus jeunes a fini par rendre la ville robuste face au chaos social généralisé qu'on retrouve partout sur la planète.



Et si construire la ville avec les enfants, ce n'était pas juste leur faire une place, mais inventer une société qui tient debout (fig 0)?



Et si construire la ville avec les enfants, ce n'était pas juste leur faire une place, mais inventer une société qui tient debout (fig 0)?

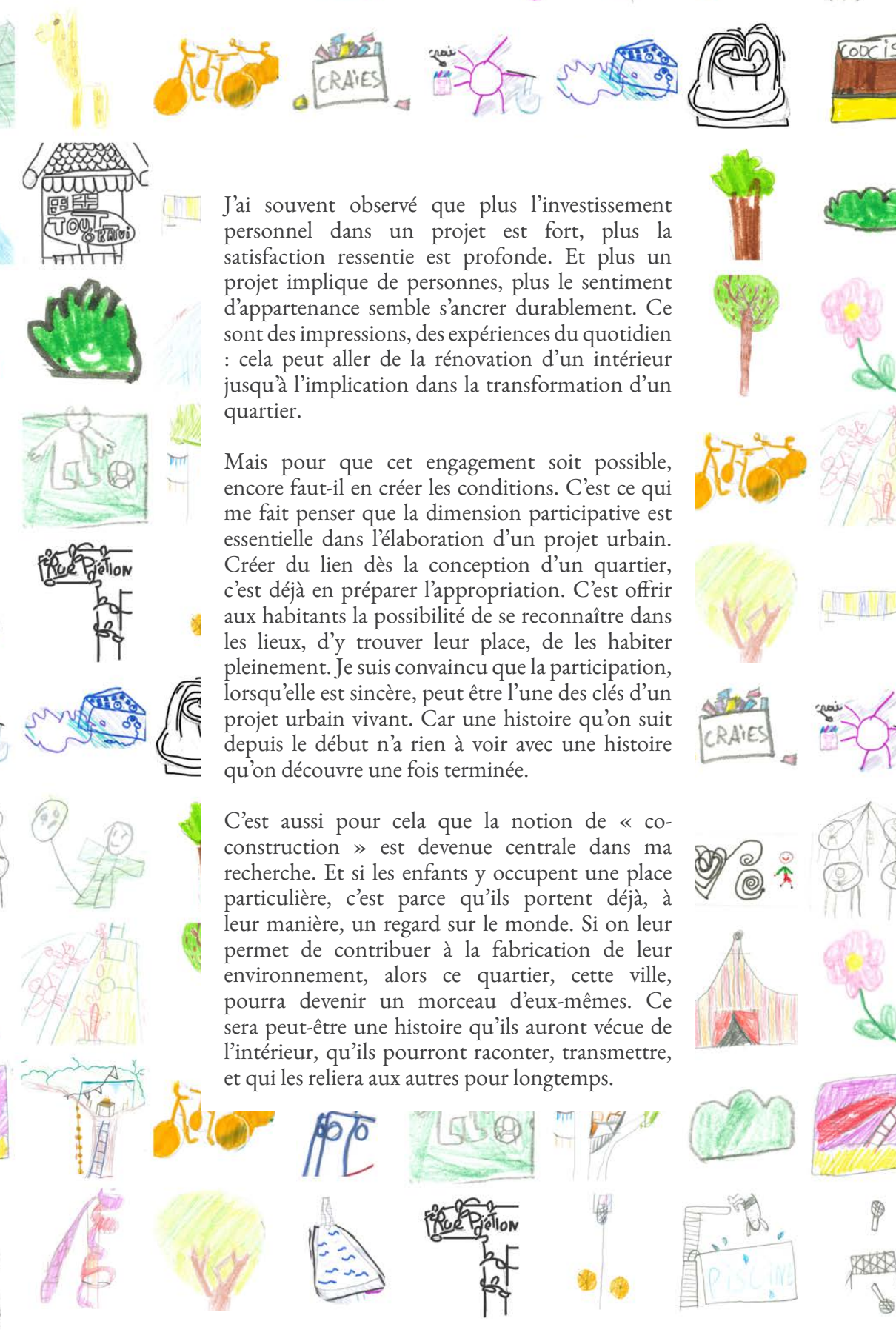


Pourquoi cette question ?

Mon travail trouve sa source dans la conviction intime qu'une vie épanouie est faite de rencontres et d'amitiés. Tout au long de notre existence, nous tissons des liens à travers les moments vécus ensemble. Des amitiés fortes se forgent dans les épreuves, dans les efforts partagés, dans les obstacles surmontés collectivement. Ce sont ces histoires, ces instants partagés avec d'autres, qui m'ont permis de construire des amitiés durables. J'ai le sentiment que ces liens constituent les fondations de ce que je suis, qu'ils me donnent la force d'être libre, curieux et aventureux.

C'est dans cette expérience partagée que, pour moi, la liberté prend sens. Comme l'écrit Hannah Arendt, « L'action, au contraire du travail ou de l'œuvre, ne peut jamais se produire en isolement ; être vu et entendu par les autres, partager le monde avec eux, c'est la condition d'existence même de l'action. » (Arendt 1983 : 235) Ce qui m'inspire ici, c'est l'idée que l'on agit ensemble, que l'on construit à plusieurs, et que c'est dans cet agir collectif que chacun devient véritablement acteur du monde.

C'est cette idée qui me guide dans ce mémoire. J'ai l'intuition que construire un quartier, c'est aussi construire une histoire collective. Bien sûr, chaque récit est unique, mais je crois qu'ils peuvent tous partager une forme d'intensité vécue : celle de l'implication, du lien et de la reconnaissance. Lorsqu'un habitant voit se concrétiser un projet auquel il a pris part, il vit quelque chose qui, à sa manière, s'apparente à un accomplissement. Il y a là une fierté discrète, mais réelle, une trace qui relie la personne à son espace.



J'ai souvent observé que plus l'investissement personnel dans un projet est fort, plus la satisfaction ressentie est profonde. Et plus un projet implique de personnes, plus le sentiment d'appartenance semble s'ancrer durablement. Ce sont des impressions, des expériences du quotidien : cela peut aller de la rénovation d'un intérieur jusqu'à l'implication dans la transformation d'un quartier.

Mais pour que cet engagement soit possible, encore faut-il en créer les conditions. C'est ce qui me fait penser que la dimension participative est essentielle dans l'élaboration d'un projet urbain. Créer du lien dès la conception d'un quartier, c'est déjà en préparer l'appropriation. C'est offrir aux habitants la possibilité de se reconnaître dans les lieux, d'y trouver leur place, de les habiter pleinement. Je suis convaincu que la participation, lorsqu'elle est sincère, peut être l'une des clés d'un projet urbain vivant. Car une histoire qu'on suit depuis le début n'a rien à voir avec une histoire qu'on découvre une fois terminée.

C'est aussi pour cela que la notion de « co-construction » est devenue centrale dans ma recherche. Et si les enfants y occupent une place particulière, c'est parce qu'ils portent déjà, à leur manière, un regard sur le monde. Si on leur permet de contribuer à la fabrication de leur environnement, alors ce quartier, cette ville, pourra devenir un morceau d'eux-mêmes. Ce sera peut-être une histoire qu'ils auront vécue de l'intérieur, qu'ils pourront raconter, transmettre, et qui les reliera aux autres pour longtemps.

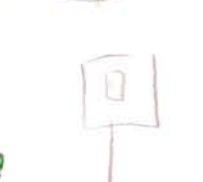
Introduction

Structuré en trois parties complémentaires, ce mémoire propose une réponse à cette question centrale : Comment co-construire et intégrer l'apport des plus jeunes générations dans l'élaboration de la ville ?

La première partie propose une analyse théorique sur la place occupée par l'enfant dans la ville. Historiquement, l'évolution urbaine l'a souvent exclu des espaces publics, réduisant sa liberté et son autonomie. Nous examinerons comment la ville contemporaine, pensée principalement pour la voiture et l'efficacité fonctionnelle, a progressivement restreint les mouvements autonomes des petits et généré des inégalités. Nous aborderons ensuite la dimension éducative de la ville, en montrant que l'espace urbain peut constituer un formidable levier pour le développement cognitif, émotionnel et social des enfants, à condition d'être pensé à leur échelle et à leur rythme. Enfin, cette partie démontrera comment une ville adaptée aux jeunes générations devient bénéfique à l'ensemble de la société, en répondant mieux aux besoins des publics vulnérables et invisibilisés comme lui de l'espace public, qu'il s'agisse des femmes, des personnes âgées ou des minorités.

Nourrie de ces constats, la deuxième partie, traite des modalités pratiques pour co-construire cette ville avec les « petits bâtisseurs ». En s'appuyant sur des études de cas et des analyses théoriques, nous mettrons en évidence les critères fondamentaux d'une ville favorable aux enfants : sécurité, autonomie, inclusivité, et richesse sensorielle. Nous explorerons également les contraintes auxquelles les urbanistes et les collectivités locales doivent faire face, ainsi que les bénéfices nombreux qu'apporte la participation active des plus jeunes à la conception de leur environnement.

La troisième partie présente un projet développé dans le quartier Morichar à Saint-Gilles. Basé sur des ateliers participatifs menés avec les élèves de l'école Peter Pan, ce projet prolonge les réflexions engagées par Maïder Llaguno et vise à imaginer un quartier pensé par et pour les enfants. Cette section retrace le déroulement des ateliers, le processus de co-création avec les élèves, et montre comment un cahier des charges initial a progressivement donné lieu à une stratégie urbaine détaillée. Elle analyse également la manière dont ces propositions prennent forme dans l'espace. Ces résultats ouvrent une réflexion sur la manière dont ce projet imaginaire, issu des rêves des enfants de l'école Peter Pan, peut s'inscrire dans les dynamiques concrètes de fabrication urbaine. Qui impliquer ? Comment organiser sa mise en œuvre ? Et comment assurer la pérennité de la participation des enfants ?



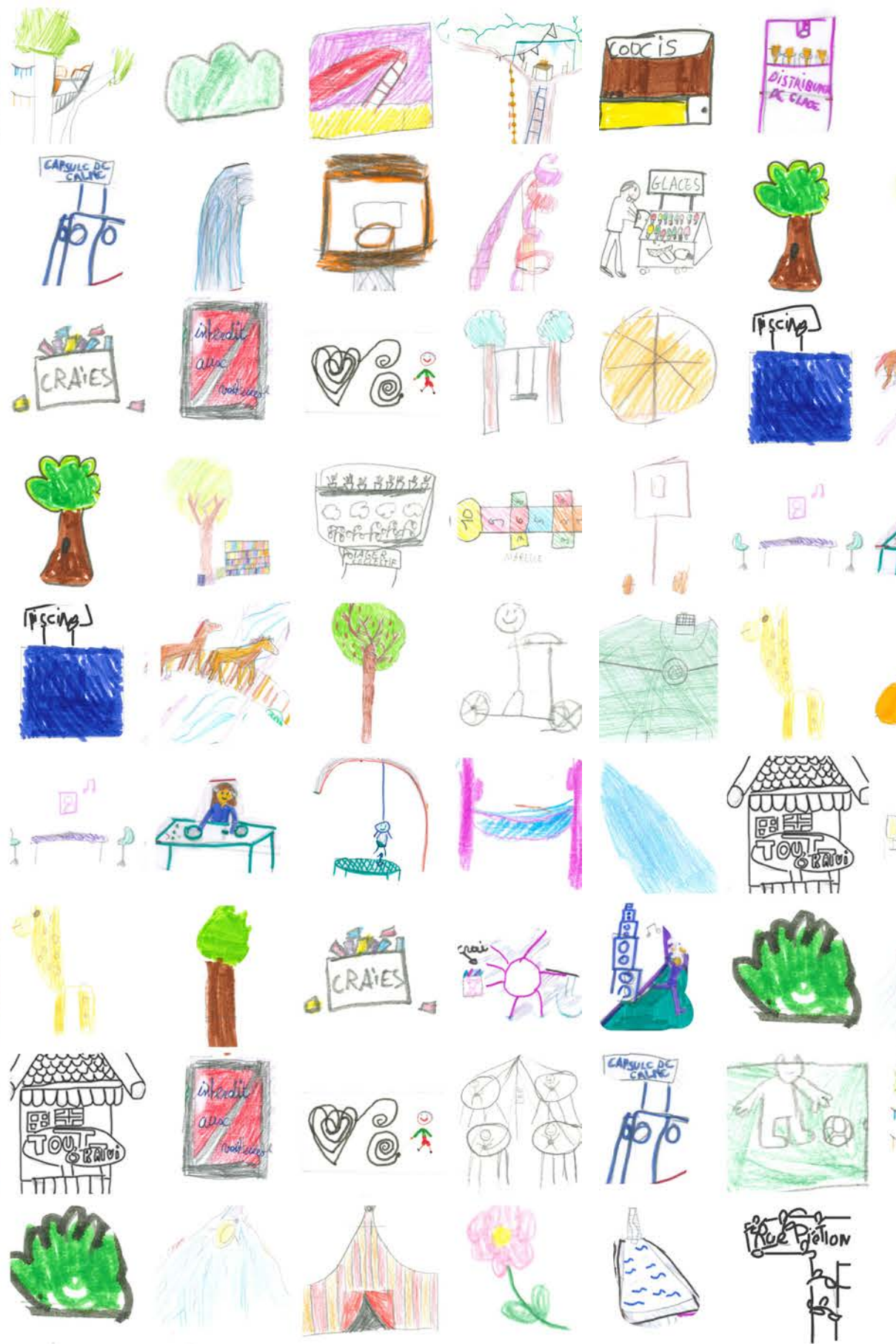




Fig 1 :Collage.Coupe du temps. 1/4 : Isnard Gabriel

I. Une ville penser sans les enfants

I.1 L'urbanisme au service d'impératifs productifs

Dans un passé pas si lointain, comme le décrivent Colin Ward (1979) et Jane Jacobs (1961), la majorité des gens étaient ouvriers et vivaient dans de petites maisons souvent insalubres. Les espaces intérieurs étant exigus et inconfortables, tout le monde sortait. Le confort se trouvait à l'extérieur, dans la rue, qui devenait un lieu de vie animé et un écosystème social complexe. Cet espace de vitalité reflétait l'ensemble de la société, avec des activités économiques, culturelles et sociales ; la vie y était présente en continu.

L'après-guerre a laissé des villes en ruines, ouvrant une période de reconstruction massive. Le mouvement moderniste prend de l'ampleur et impose une nouvelle vision de l'urbanisme. « Le modèle urbain de Le Corbusier et du CIAM¹ a pour objectif d'adapter la ville aux exigences de la modernité, à la suite de l'industrialisation et des avancées technologiques des premières décennies du XX^e siècle². » (Van Der Wusten 2016 : 4). Le fonctionnalisme devient alors le mot d'ordre. Il s'agit de rationaliser l'organisation urbaine en séparant les fonctions humaines essentielles en quatre piliers, assignés à des zones spécifiques : habiter, travailler, circuler et se divertir.

Les critiques formulées par Jan Gehl (2013), Francesco Tonucci (1996), Jane Jacobs (1961), et tant d'autres, mettent en lumière les limites de cette segmentation, censée améliorer l'efficacité de la ville. En divisant les fonctions, les populations et les usages, cette organisation fragmente l'espace urbain et lui fait perdre ses attributs originels.

1 Le CIAM (Congrès internationaux d'architecture moderne), actif de 1928 à 1959, regroupait des architectes et urbanistes pour moderniser l'architecture et l'urbanisme face aux défis du XX^e siècle. Il promouvait le logement collectif, le zonage fonctionnel et la standardisation, et a élaboré des principes fondamentaux dans la Charte d'Athènes (1941). Ces idées ont influencé l'urbanisme moderniste et la reconstruction d'après-guerre.

2 Parmi les grandes avancées figurent l'essor de l'automobile et des réseaux de transport modernes, ainsi que l'utilisation du béton armé et de l'acier dans la construction. Les nouveaux matériaux permettent de bâtir des édifices toujours plus hauts, plus solides et avec davantage de facilité. La voiture, quant à elle, rend les déplacements plus rapides et confortables.



Fig 1 :Collage.Coupe du temps. 2/4 : Isnard Gabriel

« La ville a renoncé à être un lieu de rencontre et d'échange et ses nouveaux critères de développement sont la séparation et la spécialisation. (...) Le centre historique pour les banques, les boutiques de luxe, le divertissement ; la banlieue pour dormir. Et puis il y a les lieux pour les enfants : la crèche, le parc, la ludothèque ; les lieux pour les personnes âgées : le foyer, la maison de retraite ; les lieux du savoir : de l'école maternelle à l'université ; les lieux spécialisés pour faire les courses : le supermarché, le centre commercial. Puis il y a l'hôpital, le lieu pour les malades. »

(Tonucci 2019 : 43)

Les industries, comme les commerces, souvent sources de nuisances sonores et de pollution, sont éloignées des habitations et des centres-villes. Cette logique entraîne une décentralisation et l'émergence de polarités urbaines : des zones industrielles concentrées, des espaces commerciaux regroupant tous les services, et des quartiers résidentiels construits en série, destinés uniquement à loger leurs occupants. Cette polarisation et cet étalement de la ville sont rendus possibles grâce à la voiture, symbole de la modernité. L'automobile devient un pilier de ce nouveau mode de vie, nécessitant une infrastructure lourde pour exister, elle devient la norme. Les rues sont soudainement submergées par des boîtes en métal sur roues. Les artères des villes ne sont plus un écosystème social complexe mais des lieux dédiés à la circulation et à la vitesse. La voiture fait la loi, redessine la ville, et cette nouvelle réalité ne convient pas à tout le monde.

« En Grande-Bretagne, dans les années 1960-1970, lorsque la circulation automobile augmentait de façon significative, 800 enfants mouraient et 40 000 étaient blessés chaque année dans des accidents de la route. »

(Ward 1979 : 73)

Le modernisme tend néanmoins à rendre les villes plus salubres, et l'espérance de vie augmente. Mais malgré cela, les conditions de vie des familles ouvrières restent difficiles : le quotidien est rythmé par de longues journées de travail, par la précarité de l'emploi, et par l'absence ou le manque de services sanitaires et éducatifs. Bien que l'enfant commence à trouver sa place dans la société, il reste largement oublié dans l'espace urbain.



Fig 1 :Collage.Coupe du temps. 3/4 : Isnard Gabriel

Par ailleurs, les quartiers résidentiels modernes, bien qu'offrant des conditions de vie plus saines, souffrent d'un défaut majeur : leur monofonctionnalité. Comme l'explique Jane Jacobs (1961), le manque d'activités dans ces zones génère des périodes vides de vie, propices à une hausse de la criminalité. Ce phénomène alimente un cercle vicieux. La réputation des quartiers se détériore, incitant les habitants qui en ont les moyens à partir. Les commerces de proximité, privés de clientèle et incapables de rivaliser avec les grandes zones commerciales, ferment leurs portes. Ces transformations laissent place, au sein des villes, à des déserts de diversité et à des rues dévitalisées, dépourvues de surveillance sociale. La criminalité augmente, tandis que la vie disparaît peu à peu.

1.1 L'enfant, une figure à « protéger »

L'espace urbain est alors perçu comme dangereux. Les parents, les adultes et les autorités réagissent. la question est de savoir comment éloigner les enfants des dangers et de la violence de la rue ? La société décide donc de créer des lieux dédiés, pensés pour les enfants où l'on suppose qu'ils seront contents. Passer d'un terrain grand comme la ville à une plaine de jeux, à la ludothèque, à l'école, réduit drastiquement les opportunités de s'amuser.

« Si on leur enlève (aux enfants) le petit espace de jeu d'en bas de chez eux pour leur en donner un autre (...) un kilomètre plus loin, une seule chose compte pour eux : c'est qu'on le leur a enlevé, point. Dans un parc éloigné, ils ne peuvent s'y rendre qu'accompagnés par des adultes, c'est-à-dire en s'alignant sur leurs horaires ; ils peuvent y aller uniquement s'ils se changent, (...) Mais s'ils se changent, ils ne peuvent pas se salir, et s'ils ne peuvent pas se salir, ils ne peuvent pas jouer ; la personne qui les accompagne doit les attendre, et pendant qu'on les attend, on les surveille, et sous surveillance, ils ne peuvent pas jouer non plus. »

(Tonucci 2019 : 46)

De plus, les lieux dans lesquels l'activité ludique est désormais confinée sont souvent de piètre qualité. Les aires de jeux sont, dans un premier temps, des copier-coller : toutes disposent du toboggan, de la balançoire et de quelques autres jeux standards. Ces éléments incarnent ces prisons ludiques, où l'on s'ennuie vite. Ils permettent à « l'adulte parent de constater que l'adulte administrateur a utilisé l'argent public pour réaliser un service pour son enfant » (Tonucci 2019 : 47).



Gill (2007) voit dans ces lieux un renforcement de la séparation entre le monde des grands et celui des petits. Un monde dans lequel les concepteurs volent les capacités créatrices des enfants, en imaginant à leur place de grandes structures-jeux aux possibilités d'exploration limitées. Il faudrait, selon lui, laisser aux enfants l'opportunité de construire leurs propres lieux de jeu. Malgré cette réalité, quelques contre-exemples existent et ont vu le jour dans cette même période. On pense évidemment à Aldo Van Eyck qui, dès 1947, supprima les toboggans et les tourniquets des aires de jeu qu'il imaginait. Mais aussi au mouvement de jeu libre initié par Marjory, Lady of Hurtwood, née à Londres dans les années 60. Le terrain d'aventure est une manière, somme toute sauvage mais néanmoins intéressante pour les enfants de reprendre leur place. Nous l'évoquerons plus loin.

Quant à l'école, elle est le lieu des premiers jours. Elle est pensée pour protéger les enfants du monde extérieur ; dans un sens, elle les coupe de la vie en société. « Autonome et fermée sur elle-même, reproduisant un modèle architectural du type du cloître, sans porosité avec le quartier. Elle devient une enclave dans la ville, où les logiques éducatives ignorent ou neutralisent les dynamiques urbaines. » (Leal 2015 : 105)

I.1 L'enfant invisibilisé dans l'espace public

Rapidement, l'enfant s'est vu attribuer de nouveaux lieux de vie. Des endroits qui échouent à stimuler sa créativité, à offrir une diversité d'opportunités, et qui, avant tout, l'isolent de la vie urbaine. Cette situation ne fait qu'empirer depuis quelques générations. Le plus petit des citoyens est toujours plus marginalisé dans l'espace urbain.

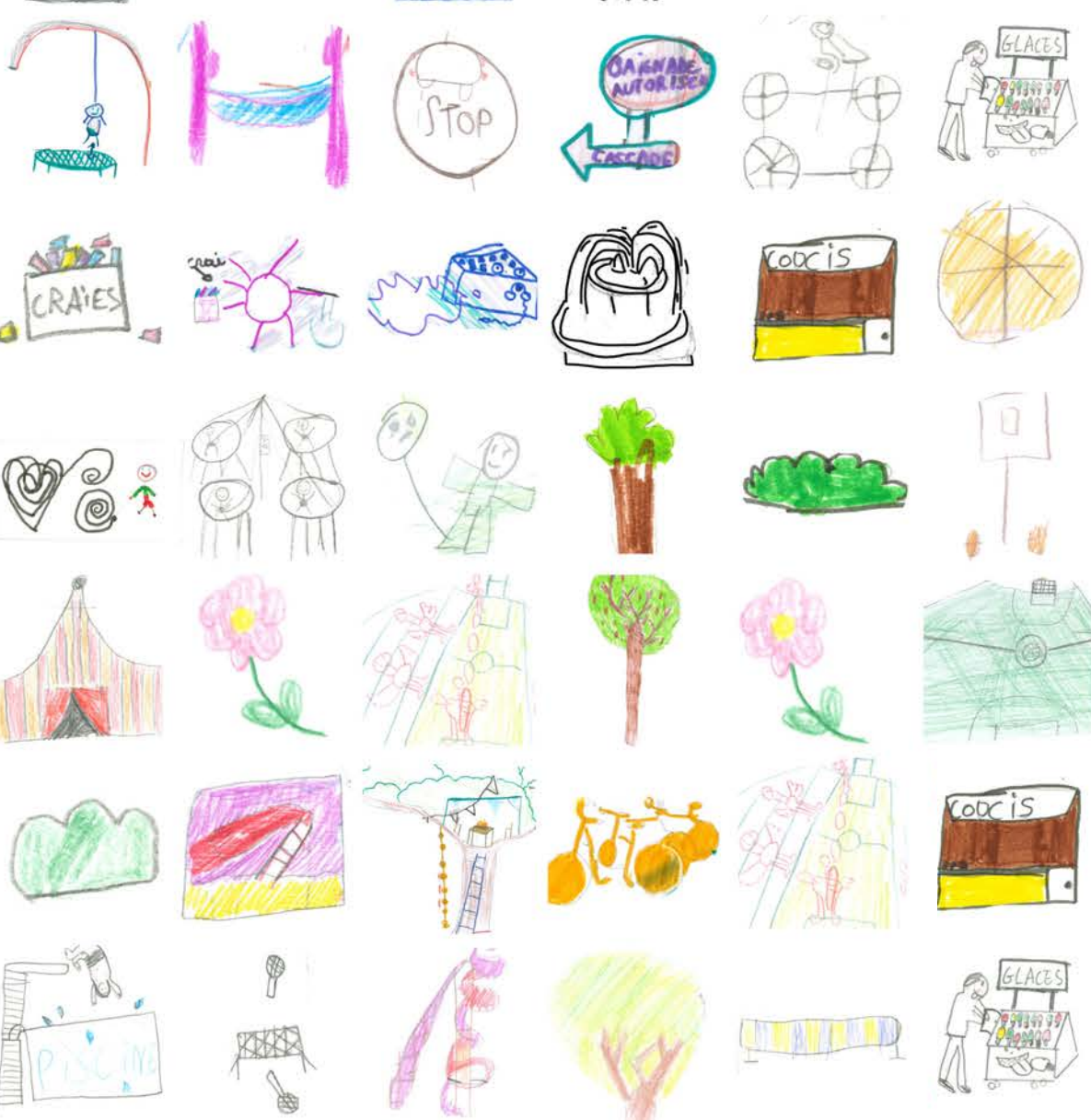
« L'approche compréhensive du regard rétrospectif des enquêtes appuie le constat d'une tendance au déclin de la présence des enfants au sein des espaces publics dans les grandes villes occidentales au cours des dernières décennies. Leurs souvenirs font état d'une évolution significative des pratiques urbaines des enfants, le jeu en extérieur ayant diminué et les débuts de la mobilité autonome se trouvant retardés par comparaison avec la période de leur propre enfance. »

(Rivière 2014 : 232)

Ce constat limite l'autonomie et les libertés des enfants. Ils sont de plus en plus exclus de la vie adulte. La séparation s'accroît, le futur citoyen devient un étranger à la ville.



2. La ville éducatrice



Après avoir montré comment la ville moderne a progressivement marginalisé les enfants, en les cantonnant à des espaces spécialisés et en limitant leurs libertés de mouvement, ce chapitre explore les conditions nécessaires pour qu'elle redevienne un véritable milieu éducatif vivant. Il s'agit désormais de comprendre comment la ville peut être un cadre stimulant pour les plus jeunes.

L'enfant apprend partout, et pas seulement à l'école. La ville elle-même constitue un milieu d'apprentissage à part entière. Par ses interactions quotidiennes, ses rythmes, ses usages, elle offre aux enfants des expériences multiples qui participent au développement de leurs compétences sociales, cognitives et citoyennes. Pour Francesco Tonucci, limiter cette immersion urbaine au nom de la sécurité revient à priver l'enfant d'un apprentissage essentiel :

« La probabilité du danger justifie la peur, la vigilance continuelle des parents, et la ségrégation des enfants. Elle amoindrit l'autonomie, empêche le développement de l'auto-défense. Les enfants n'ont pas besoin d'être protégés mais "armés", c'est-à-dire dotés d'outils, d'habileté, d'autonomie »

(Tonucci, 2019 : 62)

Ce chapitre propose donc de reconnaître la ville comme un environnement éducatif informel, dans lequel l'exploration, la prise de risque et la participation deviennent des vecteurs essentiels de formation. Il s'agit de montrer comment la ville peut accompagner les enfants dans la construction de leur place au sein de la société.



Fig 2. Les enfants au milieu des gens . Rue des éperonniers bruxelles . Photographe Inconnu

2.1 La ville comme espace d'expériences informelles

L'enfant apprend aussi en dehors des cadres institutionnels. Par l'exploration quotidienne de son environnement (fig 2) , il développe ses capacités d'observation, de déplacement et d'adaptation. La rue, les trajets, les jeux et les situations ordinaires deviennent des occasions d'apprentissage.

« La ville est en elle-même une éducation à l'environnement, et elle peut être utilisée comme telle, que l'on parle d'apprendre à travers la ville, d'apprendre la ville, d'apprendre à l'utiliser, à la contrôler ou à la transformer (...) L'école ne lui avait jamais offert de telles occasions de voir et d'apprendre »

(Ward 1978 : 103-105)

Ces interactions directes permettent à l'enfant d'intégrer les règles implicites du monde social, tout en développant son autonomie dans l'espace urbain. Dans cette logique, la ville ne se limite pas à un décor ; elle devient un cadre actif d'appropriation, dans lequel l'enfant forge son autonomie et son rapport au monde.

L'apprentissage par la diversité

La richesse éducative de la ville repose sur la diversité des situations et la possibilité de faire face à l'imprévu. Loin d'un environnement standardisé, la ville vivante stimule la capacité d'anticipation, d'adaptation et de dialogue. Jane Jacobs affirme que:

« plus la gamme des intérêts légitimes que les rues de la ville et leurs activités peuvent satisfaire est vaste et abondante, mieux c'est pour les rues, pour la sécurité et pour la civilisation de la ville »

(Jacobs 1961 : 45)

En ce sens, elle montre que les meilleurs espaces urbains sont ceux où la complexité des usages et la diversité sociale peuvent s'exprimer librement, créant ainsi un environnement favorable aux apprentissages spontanés et aux rencontres imprévues. Ces opportunités émergent notamment dans des espaces à usage partagé, comme une place publique mêlant jeux, commerces et zones de passage (fig 3).

L'enfant peut y observer, interagir, demander de l'aide ou s'orienter seul. Cette diversité alimente son développement cognitif, sensoriel et social. Jan Gehl (2012) insiste sur l'importance d'environnements accessibles et ouverts, qui permettent aux enfants de construire librement leurs propres univers ludiques. La ville devient ainsi un terrain d'expérimentation quotidienne.

Une citoyenneté en construction

L'expérience de la ville ne se limite pas à un apprentissage pratique, elle contribue à la construction d'une conscience citoyenne. En interagissant avec la diversité des individus et des groupes sociaux, l'enfant apprend à trouver sa place, à négocier et à coopérer. Andrade & Santiago (2024) décrivent la ville comme un « agent éducateur » qui fournit des situations propices au développement de l'autonomie, du sens de l'orientation et du sentiment d'appartenance collective. Cet ancrage dans l'environnement quotidien permet à l'enfant de s'initier à la vie communautaire, d'intégrer des règles communes et de prendre part à un monde partagé.



Fig 3. Grand Place bruxelles le marché matinal . Photographe Inconnu . Avant 19 novembre 1959

2.2 le risque comme moteur éducatif

L'exposition directe à des risques raisonnables est essentielle au développement de l'autonomie chez les enfants. En affrontant des situations incertaines, l'enfant apprend à tester ses limites, à prendre des décisions, à développer sa confiance en lui et à mieux anticiper les imprévus. Tim Gill considère que l'enfant doit pouvoir explorer activement son environnement, en affrontant des défis modérés et en prenant des risques raisonnables.

« Certaines formes de risque sont réputées aider les enfants à apprendre comment les gérer. (...) Les enfants retirent aussi d'autres bénéfices du simple fait de se voir offrir la possibilité d'entreprendre des activités comportant un certain degré de risque. (...) Surmonter des situations difficiles fait partie intégrante d'une vie pleine de sens et satisfaisante. »

(Gill 2007 : 15-16)

Cette expérience concrète contribue également à leur développement émotionnel, social et moteur, en leur transmettant des compétences fondamentales pour évoluer de manière autonome dans la ville.

culture sécuritaire

La culture de la surprotection réduit ces opportunités d'apprentissage. En cherchant à éliminer tous les risques, les environnements urbains deviennent stériles et peu propices à la prise d'initiatives. Tim Gill (2007) met en garde contre une culture de la sécurité excessive, qu'il juge contre-productive. Il estime qu'en supprimant systématiquement les risques, on prive les enfants des expériences nécessaires à la construction de leur autonomie. Supprimer tout risque, c'est aussi supprimer l'occasion d'apprendre à les gérer. Cette sécurisation excessive favorise une dépendance accrue aux adultes, au détriment de l'autonomie.

Inégalités sociales face au risque

L'accès des enfants à l'espace public dépend fortement du contexte familial et des choix éducatifs des parents. Tous les enfants ne bénéficient pas des mêmes libertés de déplacement ou d'exploration. Dans certaines familles, les parents considèrent que l'autonomie dans la ville doit se construire progressivement, après avoir acquis les bonnes compétences.

Clément Rivière (2014) décrit ce modèle éducatif comme un « encadrement préparateur », où « l'acquisition continue d'expérience et de compétences » est vue comme une condition à l'autonomie. Il précise :

« L'encadrement préparateur se distingue à l'inverse par une très forte anticipation de la prise d'autonomie urbaine, articulée autour d'un idéal d'acquisition continue d'expériences et de compétences. L'ancrage dans l'espace local est relativement négligé, dans la mesure où la réussite scolaire (et en dernière analyse sociale) des enfants tend à primer sur toute autre considération, leur présence autonome dans les espaces publics étant dans l'ensemble assez résiduelle »

(Rivière 2014 : 291).

Ainsi, même si le but est de rendre l'enfant autonome un jour, cela passe par un encadrement strict aujourd'hui. Ce type de choix éducatif se retrouve par exemple chez des parents qui continuent d'accompagner leur enfant à l'école alors qu'il pourrait s'y rendre seul. Ils estiment qu'il doit d'abord maîtriser parfaitement l'itinéraire et les règles de circulation, ce qui limite l'autonomie réelle dans l'espace urbain et contribue à creuser des écarts entre les enfants selon leur milieu social.



Fig 4. Quand la rue n'était pas conçue pour la vitesse, les enfants y étaient. Chaussée de wavre

2.3 Un espace public adapté

Les espaces publics adaptés aux enfants doivent être ouverts, accessibles, et propices à des usages variés et non spécialisés (fig 4). Ce sont les lieux où la diversité des activités et des profils d'usagers permet l'émergence d'expériences partagées, imprévues, et formatrices.

« une ville animée est un lieu accueillant, porteur de promesses d'interactions sociales. (...) Une ville animée se nourrit aussi de la complexité et de la diversité de la vie urbaine. (...) Les activités sociales et récréatives y foisonnent, les piétons y ont suffisamment d'espace pour se déplacer, et les possibilités de prendre part à la vie urbaine y abondent »

(Gehl 2012 : 75-76)

Ces conditions favorisent pour les enfants une immersion dans un environnement vivant, où l'apprentissage se fait par la circulation, l'observation et l'interaction.

Jane Jacobs met en évidence la dynamique qui relie cette diversité à l'émergence d'un espace social riche.

« Si cette fréquentation de la rue s'étend à une variété de besoins ou de goûts de consommation au fil des heures de la journée, alors toute une série de services et de commerces urbains spécialisés peuvent s'y retrouver, et c'est un processus qui s'auto-renforce. Plus les bassins d'usagers sont finement mêlés, et donc efficaces, plus il peut y avoir de services et de commerces qui doivent filtrer leurs clientèles à partir de toutes sortes de populations, et plus cela attire encore de monde »

(Jacobs 1961 : 161)

Ce fonctionnement auto-régulé des espaces partagés rend la ville plus perméable, plus accueillante, et plus formatrice pour les plus jeunes. Les enfants y trouvent des occasions multiples de se déplacer, d'observer, de comprendre et d'interagir, dans un cadre urbain qui ne les isole pas, mais les intègre activement à la vie publique.

Connectivité école-quartier

Pour assurer une continuité éducative pertinente, l'école ne peut être pensée comme un espace isolé de la ville. Elle doit s'inscrire pleinement dans le tissu urbain environnant et participer à la vie locale.

« l'école doit en effet être considérée comme un élément urbain dynamique en interaction avec la réalité sociale et spatiale de la ville. (...) Le modèle éducatif adopté par chaque institution doit être inclus dans les projets plus globaux du quartier, de la ville (...) cette dernière peut devenir une source de socialisation, d'apprentissage à la citoyenneté ainsi qu'un puissant agent intégrateur de la communauté à la ville »

(Leal 2015 : 111–112).

Ce lien étroit entre école et quartier ouvre des perspectives d'apprentissage actif pour les enfants dans leur environnement quotidien. Il invite également à repenser les politiques urbaines à travers des démarches participatives, une meilleure accessibilité piétonne et une prise en compte systématique des besoins des plus jeunes dans les projets d'aménagement. Ces points seront développés plus en profondeur plus tard dans la lecture.

Échelle humaine et corporelle de l'enfant

Pour que les espaces publics soient réellement éducatifs, ils doivent être pensés à l'échelle des corps qui les habitent, et notamment à celle des enfants. Jan Gehl insiste sur l'importance de la « petite échelle », définie comme celle de la marche, de la proximité et de la perception sensorielle.

« C'est dans la petite échelle, celle qui correspond à une vitesse de défilement du paysage de 5 kilomètres à l'heure, que le piéton rencontre une ville de près. (...) Le respect de la petite échelle est essentiel au travail d'un urbaniste. (...) Les urbanistes doivent tenir compte des perceptions sensorielles des citoyens pour que ceux-ci puissent marcher, s'asseoir, écouter et bavarder dans les immeubles qu'ils fréquentent, dans leur quartier ou dans les autres parties de la ville »

(Gehl 2012 : 131–132).

Or, cette échelle n'est pas seulement celle d'un adulte : c'est aussi, et peut-être d'abord, celle d'un enfant en mouvement, attentif à ce qui l'entoure. Gehl rappelle ailleurs que le client de l'urbaniste est, avant tout, « un mammifère qui marche en ligne droite, vers l'avant et dans un plan horizontal à 5 km/h » (Gehl 2012 : 45) (fig 5). Prendre au sérieux cette vitesse, cette trajectoire et cette horizontalité implique de concevoir des espaces adaptés à la perception corporelle, tactile et visuelle de l'enfant. C'est à cette condition que l'environnement urbain devient stimulant, lisible et formateur.



Fig 5 : Le client de l'urbaniste et de l'architecte : Nafissa qui marche depuis 3 semaines

2.4 L'enfant comme acteur actif de la ville

La participation des enfants à la vie urbaine repose sur leur reconnaissance comme citoyens à part entière, capables de contribuer aux décisions qui les concernent. Elle ne peut se limiter à une présence symbolique, mais implique qu'ils partagent réellement les choix qui affectent leur quotidien et celui de leur communauté (fig 6). Pourtant, les adultes sous-estiment encore trop souvent leurs compétences, se contentant parfois de leur donner la parole sans leur accorder de pouvoir effectif. Comme le souligne Roger Hart : « les programmes doivent être conçus de manière à maximiser les possibilités pour chaque enfant de choisir de participer au niveau le plus élevé de ses capacités » (Hart 1992 : 12). Cette participation active est une condition fondamentale pour construire une ville plus inclusive.

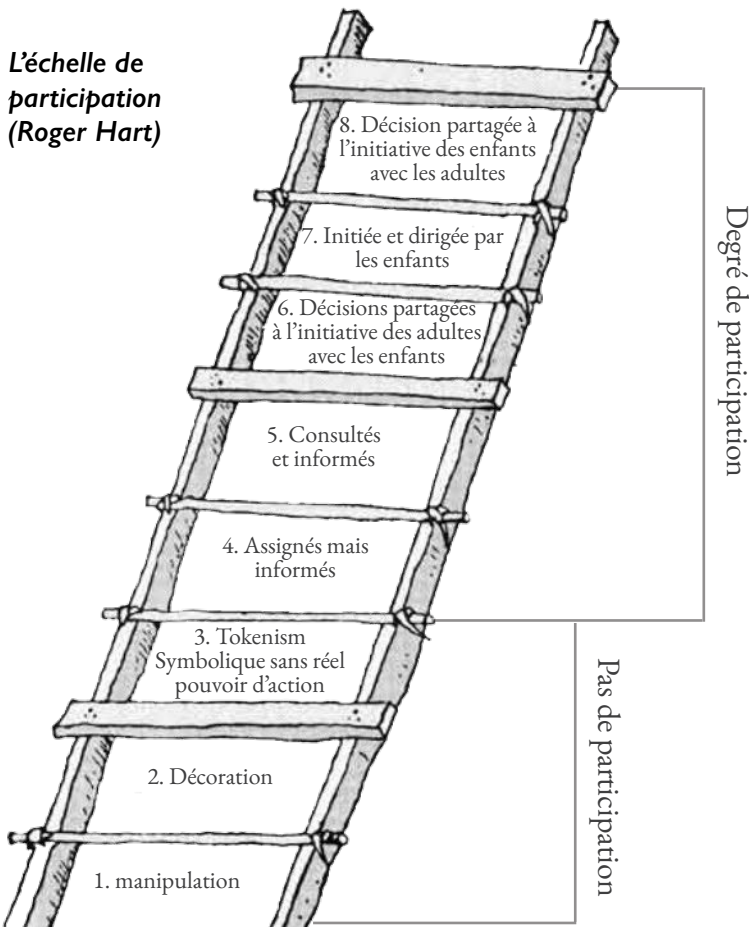


Fig 6 : Huit niveaux de participation des jeunes dans un projet : (cette échelle est inspirée de l'échelle de participation adulte de Sherry Arnstein, 1969 ; les catégories sont nouvelles) (Hart 1992 : 8).

« Une Ville amie des enfants est un système local de bonne gouvernance engagé à faire respecter les droits des enfants. (...) Une ville où les enfants peuvent marcher seuls dans la rue en toute sécurité. (...) Une ville où ils peuvent participer aux questions qui les concernent, exprimer leur opinion et être pris en compte »

(UNICEF 2004 : 10)

La ville devient alors un espace d'apprentissage démocratique, où les enfants expérimentent concrètement leur place dans la société.

Construire une ville inclusive commence avec les plus jeunes

Ce chapitre montre que la ville constitue un terrain d'apprentissage essentiel pour les enfants. L'expérience quotidienne de la rue, des trajets, du jeu, des rencontres et des imprévus développe leur autonomie, leur citoyenneté et leur compréhension du monde. Ces apprentissages exigent une ville accessible, vivante, pensée à leur échelle et fondée sur la diversité des usages.

Mais au-delà de l'aménagement, c'est bien la participation active des enfants à la transformation de leur cadre de vie qui en donne tout le sens. L'enfant doit être reconnu comme un véritable acteur de l'espace public, capable de contribuer aux choix qui le concernent. Cette co-construction profite aussi aux adultes, en les reconnectant à leur environnement quotidien.

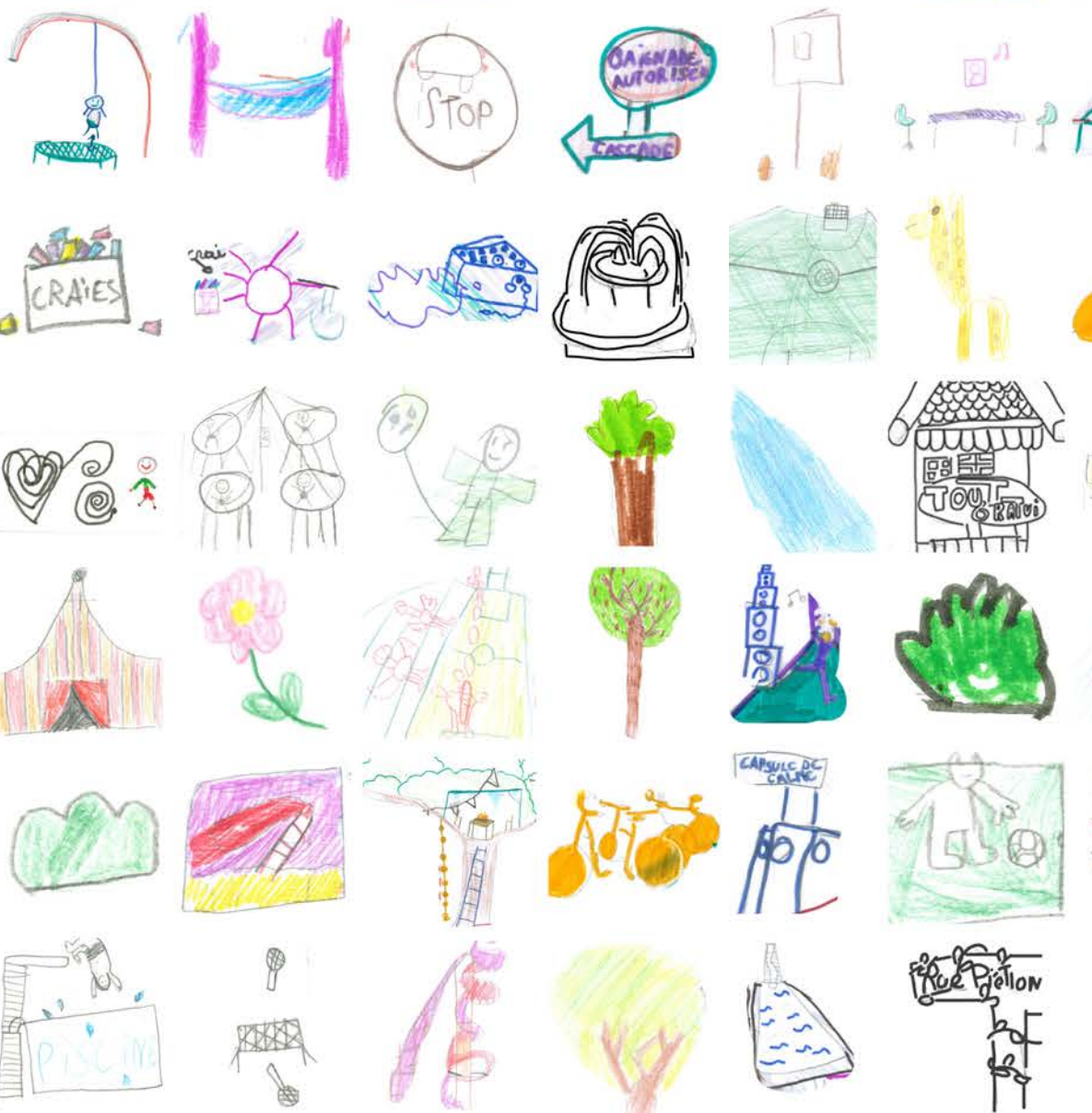
« les programmes destinés aux enfants offrent une occasion particulière de rompre le cycle d'aliénation des adultes vis-à-vis de leur propre communauté. (...) Une collaboration productive entre jeunes et anciens devrait être au cœur de toute société démocratique souhaitant s'améliorer, tout en assurant une continuité entre le passé, le présent et le futur »

(Hart 1992 : 38)

Dans le même esprit, l'UNICEF (2004) rappelle que cette approche inclusive renforce les liens sociaux et recrée du commun dans les quartiers. La ville doit alors être co-construite avec les enfants, condition indispensable pour faire émerger un environnement plus juste, plus éducatif et plus démocratique.



3. L'enfant autonome, symptôme d'une ville saine





Ce chapitre part d'une idée simple : la manière dont un enfant se déplace en ville en dit long sur la qualité de cette ville. Comme le résume Tonucci,

« pour la ville l'enfant peut être considéré comme un indicateur environnemental sensible : si on voit des enfants qui jouent, qui se promènent seuls, c'est le signe que la ville est saine ; si en revanche on ne voit pas d'enfants dans la ville, c'est le signe qu'elle est malade »

(Tonucci 2019 : 85)

Dans un premier temps, on verra que l'enfant reflète les peurs ou la confiance des adultes. Ce qu'il a le droit de faire dépend du climat social du quartier, des liens de voisinage et du sentiment de sécurité partagé.

Dans un second temps, on montrera que l'enfant crée du lien autour de lui. Par sa seule présence, il déclenche des interactions entre adultes et active une forme de surveillance collective. Il participe ainsi, sans le chercher, à la vie sociale et à la sécurité ordinaire du quartier.

Enfin, on défendra l'idée que penser la ville à hauteur d'enfant permet de l'améliorer pour tous. Car une ville bonne pour les enfants est aussi une ville meilleure pour les piétons, les personnes âgées ou les habitants qui ne conduisent pas. L'enfant devient alors une référence pour évaluer et transformer l'espace urbain.

Ce chapitre part d'une idée simple : la manière dont un enfant se déplace en ville en dit long sur la qualité de cette ville. Comme le résume Tonucci,

« pour la ville l'enfant peut être considéré comme un indicateur environnemental sensible : si on voit des enfants qui jouent, qui se promènent seuls, c'est le signe que la ville est saine ; si en revanche on ne voit pas d'enfants dans la ville, c'est le signe qu'elle est malade »

(Tonucci 2019 : 85)

Dans un premier temps, on verra que l'enfant reflète les peurs ou la confiance des adultes. Ce qu'il a le droit de faire dépend du climat social du quartier, des liens de voisinage et du sentiment de sécurité partagé.

Dans un second temps, on montrera que l'enfant crée du lien autour de lui. Par sa seule présence, il déclenche des interactions entre adultes et active une forme de surveillance collective. Il participe ainsi, sans le chercher, à la vie sociale et à la sécurité ordinaire du quartier.

Enfin, on défendra l'idée que penser la ville à hauteur d'enfant permet de l'améliorer pour tous. Car une ville bonne pour les enfants est aussi une ville meilleure pour les piétons, les personnes âgées ou les habitants qui ne conduisent pas. L'enfant devient alors une référence pour évaluer et transformer l'espace urbain.

Ce chapitre part d'une idée simple : la manière dont un enfant se déplace en ville en dit long sur la qualité de cette ville. Comme le résume Tonucci,

« pour la ville l'enfant peut être considéré comme un indicateur environnemental sensible : si on voit des enfants qui jouent, qui se promènent seuls, c'est le signe que la ville est saine ; si en revanche on ne voit pas d'enfants dans la ville, c'est le signe qu'elle est malade »

(Tonucci 2019 : 85)

Dans un premier temps, on verra que l'enfant reflète les peurs ou la confiance des adultes. Ce qu'il a le droit de faire dépend du climat social du quartier, des liens de voisinage et du sentiment de sécurité partagé.

Dans un second temps, on montrera que l'enfant crée du lien autour de lui. Par sa seule présence, il déclenche des interactions entre adultes et active une forme de surveillance collective. Il participe ainsi, sans le chercher, à la vie sociale et à la sécurité ordinaire du quartier.

Enfin, on défendra l'idée que penser la ville à hauteur d'enfant permet de l'améliorer pour tous. Car une ville bonne pour les enfants est aussi une ville meilleure pour les piétons, les personnes âgées ou les habitants qui ne conduisent pas. L'enfant devient alors une référence pour évaluer et transformer l'espace urbain.

Ce chapitre part d'une idée simple : la manière dont un enfant se déplace en ville en dit long sur la qualité de cette ville. Comme le résume Tonucci,

« pour la ville l'enfant peut être considéré comme un indicateur environnemental sensible : si on voit des enfants qui jouent, qui se promènent seuls, c'est le signe que la ville est saine ; si en revanche on ne voit pas d'enfants dans la ville, c'est le signe qu'elle est malade »

(Tonucci 2019 : 85)

Dans un premier temps, on verra que l'enfant reflète les peurs ou la confiance des adultes. Ce qu'il a le droit de faire dépend du climat social du quartier, des liens de voisinage et du sentiment de sécurité partagé.

Dans un second temps, on montrera que l'enfant crée du lien autour de lui. Par sa seule présence, il déclenche des interactions entre adultes et active une forme de surveillance collective. Il participe ainsi, sans le chercher, à la vie sociale et à la sécurité ordinaire du quartier.

Enfin, on défendra l'idée que penser la ville à hauteur d'enfant permet de l'améliorer pour tous. Car une ville bonne pour les enfants est aussi une ville meilleure pour les piétons, les personnes âgées ou les habitants qui ne conduisent pas. L'enfant devient alors une référence pour évaluer et transformer l'espace urbain.

Ce chapitre part d'une idée simple : la manière dont un enfant se déplace en ville en dit long sur la qualité de cette ville. Comme le résume Tonucci,

« pour la ville l'enfant peut être considéré comme un indicateur environnemental sensible : si on voit des enfants qui jouent, qui se promènent seuls, c'est le signe que la ville est saine ; si en revanche on ne voit pas d'enfants dans la ville, c'est le signe qu'elle est malade »

(Tonucci 2019 : 85)

Dans un premier temps, on verra que l'enfant reflète les peurs ou la confiance des adultes. Ce qu'il a le droit de faire dépend du climat social du quartier, des liens de voisinage et du sentiment de sécurité partagé.

Dans un second temps, on montrera que l'enfant crée du lien autour de lui. Par sa seule présence, il déclenche des interactions entre adultes et active une forme de surveillance collective. Il participe ainsi, sans le chercher, à la vie sociale et à la sécurité ordinaire du quartier.

Enfin, on défendra l'idée que penser la ville à hauteur d'enfant permet de l'améliorer pour tous. Car une ville bonne pour les enfants est aussi une ville meilleure pour les piétons, les personnes âgées ou les habitants qui ne conduisent pas. L'enfant devient alors une référence pour évaluer et transformer l'espace urbain.

Ce chapitre part d'une idée simple : la manière dont un enfant se déplace en ville en dit long sur la qualité de cette ville. Comme le résume Tonucci,

« pour la ville l'enfant peut être considéré comme un indicateur environnemental sensible : si on voit des enfants qui jouent, qui se promènent seuls, c'est le signe que la ville est saine ; si en revanche on ne voit pas d'enfants dans la ville, c'est le signe qu'elle est malade »

(Tonucci 2019 : 85)

Dans un premier temps, on verra que l'enfant reflète les peurs ou la confiance des adultes. Ce qu'il a le droit de faire dépend du climat social du quartier, des liens de voisinage et du sentiment de sécurité partagé.

Dans un second temps, on montrera que l'enfant crée du lien autour de lui. Par sa seule présence, il déclenche des interactions entre adultes et active une forme de surveillance collective. Il participe ainsi, sans le chercher, à la vie sociale et à la sécurité ordinaire du quartier.

Enfin, on défendra l'idée que penser la ville à hauteur d'enfant permet de l'améliorer pour tous. Car une ville bonne pour les enfants est aussi une ville meilleure pour les piétons, les personnes âgées ou les habitants qui ne conduisent pas. L'enfant devient alors une référence pour évaluer et transformer l'espace urbain.

3.1 L'enfant comme révélateur sensible

L'autonomie enfantine ne dépend pas uniquement des capacités de l'enfant, mais reflète directement les émotions, les peurs et les représentations des adultes. Ce que les parents autorisent ou interdisent dit quelque chose de leur perception de l'environnement. Lorsque l'enfant est accompagné partout, ce n'est pas forcément parce qu'il en a besoin, mais parce que la ville est perçue comme menaçante (fig 7). À l'inverse, lorsqu'un enfant peut marcher seul ou jouer dehors, cela signifie que les adultes qui l'entourent ont confiance dans leur cadre de vie. Certains parents le reconnaissent ouvertement, comme Silvia, qui exprime la tension entre ses émotions et le besoin d'autonomie de son enfant :

« Je veux dire, je meurs à l'intérieur de moi-même, mais je sais que je dois le faire et je le fais, enfin je m'y efforce. Parce que je suis anxieuse, mais ce n'est pas juste, tu ne dois pas faire grandir un enfant avec tes peurs, c'est normal qu'ils acquièrent de l'autonomie, tu dois garder tes peurs pour toi et basta. »

(Rivière 2014 : 145-146 : Silvia mère d'enfants de 8 et 6 ans)

L'enfant devient ici un révélateur. Ce qu'il a le droit de faire montre ce que les adultes pensent du monde qui les entoure. Laisser un enfant aller seul à l'école, c'est bien souvent moins une question de courage parental qu'un indice d'un climat relationnel apaisé, dans lequel les adultes peuvent contenir leurs inquiétudes et faire confiance à leur environnement immédiat.

L'absence symptomatique des enfants dans l'espace public

L'autonomie accordée à un enfant ne se décide jamais seul. Elle prend forme au sein d'un tissu de relations ordinaires, tissé par les rencontres, les échanges et la reconnaissance mutuelle entre adultes. C'est parce qu'on connaît les visages qu'on peut relâcher la surveillance. C'est parce qu'on sait que d'autres veillent qu'on peut laisser l'enfant s'éloigner. L'interconnaissance locale devient ainsi un filet de sécurité informel, qui permet aux parents léguer leurs enfants en partie à la vigilance collective. Comme le résume Clément Rivière, « L'interconnaissance rassure, la présence de parents connus constitue une assurance pour les enfants (et les parents). » (Rivière 2014 : 169)

Cette confiance dans l'environnement immédiat est souvent très concrète. Elle repose sur des routines, des regards échangés, des lieux familiers. Elle se traduit dans des gestes simples comme le fait de confier les clés à son enfant. C'est ce que raconte Federica, mère d'une fille de 12 ans :

« Pour eux c'est le début de la confiance que le parent leur donne, pour elle ça a été une conquête. Le fait que je lui donne les clés de la maison, pour elle ça a été une... Elle m'en a été reconnaissante, sans le formaliser verbalement, mais elle s'est sentie plus responsable. C'est un signe d'autonomie, c'est un signe de confiance, de confiance réciproque. »

(Rivière 2014 : 157 : Federica mère d'une enfant de 12 ans)

L'autonomie n'est donc pas seulement une question d'âge ou de maturité. Elle dépend du climat social du quartier, de la stabilité des liens, de la confiance dans les autres. Elle reflète un équilibre entre protection et responsabilisation, qui s'appuie sur des formes de solidarité discrètes mais efficaces. Ce que l'enfant a le droit de faire dit quelque chose de l'état de santé relationnelle du territoire. Sa présence dans l'espace public devient un signal positif : « la présence de l'enfant dans l'espace public est finalement un indicateur du bien-être que peut dégager un espace urbain » (aubra 2020 : 15). L'autonomie enfantine devient ainsi un symptôme observable de l'hospitalité sociale d'un quartier.



Fig 7 : parquet sur les trottoirs (illustration). Sanja Iveković, Monument (People), document 14

3.2 L'enfant comme catalyseur social

La vie quotidienne autour des enfants, les trajets scolaires, les croisements devant les écoles, les horaires partagés, génèrent spontanément des liens sociaux (fig 8). Yves, cadre de banque à Paris, père de trois enfants, raconte :

« Oui, celui des parents d'élèves... Ça forme une conscience commune ? Oui, oui, on le sent. D'ailleurs il y a un échange très facile, après quand on se croise dans la rue on se salue, on échange quelques mots si on a le temps, ça crée une proximité qui sinon n'existe pas ailleurs. »

(Rivière 2014 : 185 : Yves père d'enfants de 14, 12 et 10 ans)

Marianne, conférencière dans un musée parisien, confirme ce rôle central de l'école dans la production de lien social :

« L'école primaire (elle insiste) surtout est vraiment un lieu de rencontres, d'échanges, un lien social à fond. On ne s'en rend pas compte à quel point quand on n'a pas d'enfants, finalement. »

(Rivière 2014 : 185 : Marianne mère d'enfants de 14 ans)

Les enfants, sans le vouloir, créent des réseaux d'interaction entre adultes qui structurent la communauté. Clément Rivière parle du « rôle joué par les enfants de manière directe ou indirecte en tant qu'agents actifs de la construction du capital social des parents » (Rivière 2014 : 185).



Fig 8 : Sortie d'école pleine de discussion : Munch Jacques. photographie . Paris . AFP

l'enfant Acteur naturel de sécurisation urbaine

La présence visible des enfants dans la rue déclenche spontanément une attention collective. Elle active une vigilance ordinaire, faite de regards croisés et de salutations quotidiennes, qui contribue à sécuriser l'espace urbain sans dispositifs techniques. La sécurité urbaine repose sur des mécanismes de « surveillance informelle », ou « yeux de la rue », mis en œuvre par les habitants eux-mêmes (Rivière 2014 : 170).

Aliénor, mère de quatre enfants, décrit ce rituel implicite de protection mutuelle « Quand on sort, on dit tout le temps : “Bonjour”, ça veut dire un œil de parent qui va surveiller [...]. Donc j’imagine que les autres parents font pareil. » (Rivière 2014 : 171 : Aliénor mère d'enfants de 12, 11, 8 et 3 ans) Comme le précise encore Rivière :

« la confiance dans la supervision collective de la mobilité des enfants dans un périmètre plus ou moins large autour du domicile s'appuie sur la conviction que les autres parents et les commerçants constituent autant de street watchers potentiels. Elle est renforcée par l'interconnaissance locale, que la fréquentation des commerces et des espaces “protégés” contribue à produire et à renforcer. »

(Rivière 2014 : 172)

Cette idée est au cœur des écrits de Jane Jacobs, les enfants attirent naturellement l'attention, ils créent autour d'eux un centre de gravité social qui mobilise la vigilance des adultes.

« Les enfants jouant sur les trottoirs ou dans les parcs attirent naturellement les adultes. Parents, voisins et même passants s'y intéressent, formant ainsi un centre de vie communautaire inattendu (...) leur activité incite les adultes à être attentifs et à s'intéresser à ce qui se passe autour d'eux. »

(Jacobs 1961 : 94)

Ces observations confirment que l'enfant n'est pas seulement protégé par la ville, il la protège aussi, en activant une présence humaine qui dissuade, régule, apaise. Sa simple visibilité dans la rue rend tangible la qualité du tissu relationnel local.

3.1 L'échelle de l'enfant comme échelle universel

L'enfant perçoit la ville à travers son corps, sa lenteur, et sa proximité immédiate avec les choses. Sa manière de se déplacer, tactile, attentive, sensorielle, révèle une autre échelle d'usage que celle de la productivité et de la vitesse. « Le monde de l'enfant est un monde proche, où les perceptions sensorielles, émotives et motrices sont constamment confondues » (Ghelli citée dans Aubra 2021 : 20). Cette manière d'habiter l'espace permet de mettre à l'épreuve la qualité réelle d'un environnement urbain. Elle devient une échelle de référence, capable de traduire des besoins universels liés à la qualité des ambiances urbaines, comme la lisibilité des parcours, la présence de lieux calmes, le sentiment de sécurité et la facilité d'accès pour tous les corps. Penser la ville à hauteur d'enfant revient ainsi à la rendre plus habitable pour tous ceux qui marchent, prennent le temps, ou ont besoin de repères concrets pour se sentir à l'aise (fig 9).

En ce sens, aménager la ville pour les enfants revient à améliorer la ville pour tous. Comme le résume Enrique Peñalosa, ancien maire de Bogotá : « Si nous pouvons concevoir une ville bénéfique aux enfants, nous aurons une ville bénéfique pour tous » (Peñalosa cité dans Aubra 2021 : 21). Cette affirmation ne relève pas d'un principe moral, mais d'une logique spatiale : ce qui est accessible, lent, confortable pour un enfant l'est aussi pour une personne âgée, un promeneur, ou une personne à mobilité réduite.

Francesco Tonucci le dit aussi clairement : « Une ville à la taille et au rythme des enfants plaira aussi aux promeneurs, aux personnes à mobilité réduite, à celles qui marchent ou font du vélo » (Tonucci 2019 : 14). L'enfant incarne donc une mesure vivante, simple, exigeante de l'habitabilité des espaces publics.

Un urbanisme inclusif et démocratique

Si l'échelle enfantine permet de lire la ville, elle peut aussi servir à la transformer. Prendre au sérieux les besoins des enfants ne relève pas simplement d'une attention symbolique. C'est un levier concret pour repenser l'organisation de l'espace urbain. Ils ont besoin de se déplacer en sécurité, de traverser à leur rythme, d'accéder facilement aux lieux du quotidien, de trouver des endroits pour s'arrêter, pour jouer ou rencontrer d'autres personnes. Répondre à ces besoins implique de réorganiser la ville autour de la mobilité douce, de la végétalisation, des cheminements piétons continus et des espaces partagés.

L'urbanisme pensé à hauteur d'enfant devient alors un projet collectif. Il permet de construire un cadre de vie plus sain, plus fluide, mieux adapté aux usages réels. Comme le souligne Cartes Leal, « le plan de mobilité doit chercher à aménager les trajets les plus fréquentés par les enfants [...] ». Ces stratégies auront un impact sur l'utilisation de l'espace public et sur l'amélioration de la santé urbaine » (Leal 2015 : 155). L'enfant devient ainsi un guide silencieux pour créer une ville plus cohérente à l'échelle humaine.

Cette approche rejoint les programmes internationaux comme les “Villes amies des enfants”, portés par l'UNICEF, qui visent à « rassembler les parties prenantes locales pour créer des villes sûres, inclusives et tenant compte des enfants » (UNICEF 2004 : 8). Ce modèle urbain ne crée pas une ville spécialisée, mais une ville attentive aux plus petits, aux plus fragiles, à ceux qui ne conduisent pas et ne consomment pas. Il dessine une ville juste, accessible, profondément démocratique : « Une Ville amie des enfants est donc une ville adaptée à tous » (UNICEF 2004 : 10).

Mobilier urbain



Mobilier urbain incluant des bancs et des tambours - Miami - États-Unis © Kaboom !



Intégration d'équipements sportifs dans le parc Navy Yard - Philadelphie - États-Unis © Le Pamphlet.

Mobilités actives



Transformation d'un trottoir en piste de course - Detroit - États-Unis © Kaboom !



Une piste cyclable colorée pour attirer l'attention des automobilistes et sécuriser les déplacements - Utrecht - Pays-Bas © Bicycle Dutch.

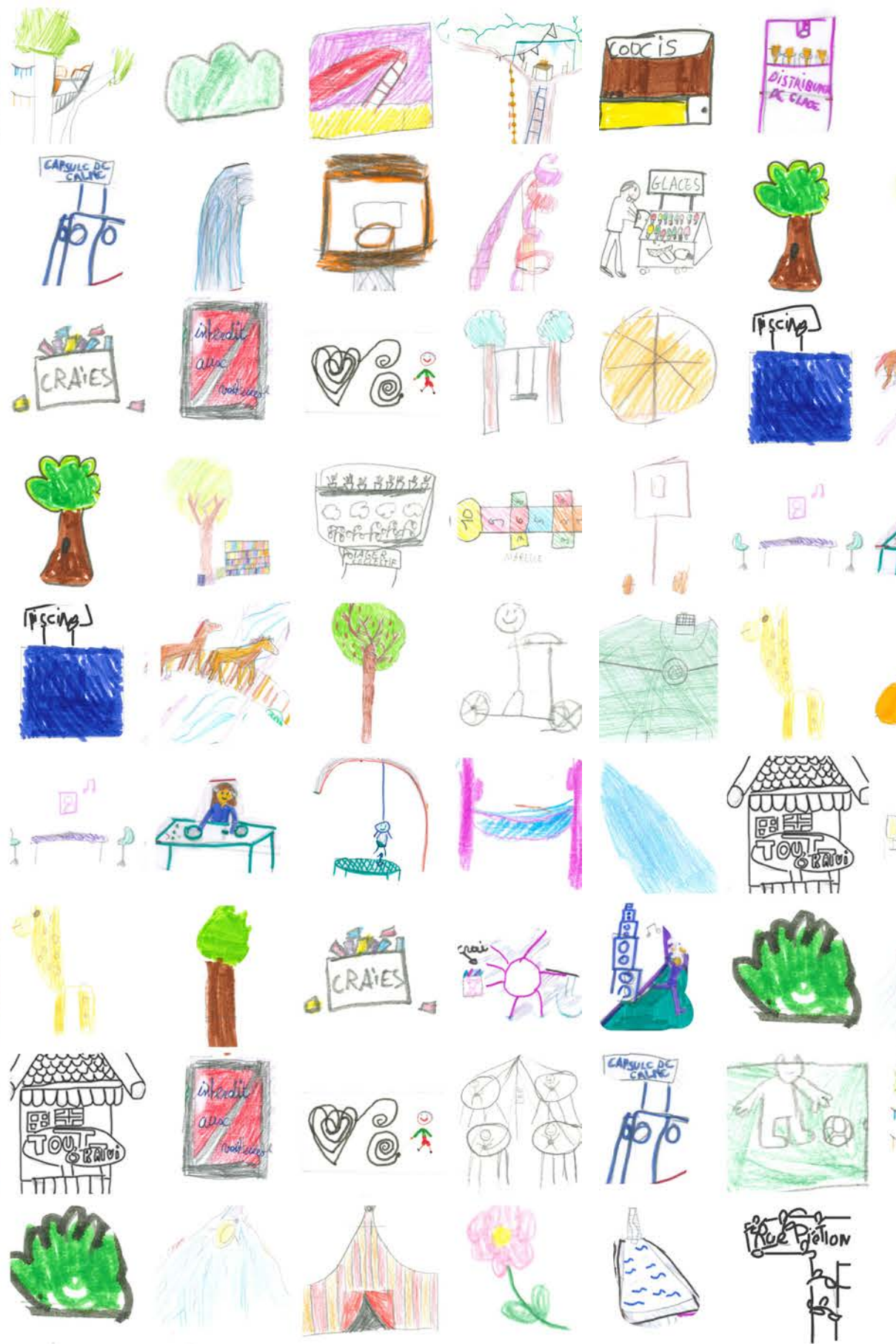
Jardins imaginaires



Jardins créés à partir d'une histoire inspirée du lieu - jardin « les Mille Ruisseaux » - Brétell / jardin « les Vagabondes » - Rennes © VIKTOR HANACEK - Folk paysage.



Fig 9 : Références d'espaces publics ludiques adaptés à tous... (Aubra 2021 : 22)





4. Critère unesco



Pour initier la réflexion sur ce qu'est une ville adaptée aux enfants, ce chapitre développe les principaux critères identifiés par et pour eux. Il s'appuie principalement sur une étude réalisée par l'UNESCO : Growing Up in an Urbanising World, issue d'une démarche participative menée auprès d'enfants dans huit villes à travers le monde, notamment en Pologne, aux États-Unis, en Inde et en Afrique du Sud. Ces enfants, issus de contextes urbains variés, ont permis à l'étude de bénéficier d'une représentativité exemplaire.

Dans ce cadre, les enfants ont exprimé leurs critères, leurs envies et leurs besoins en matière d'environnement urbain. L'étude place leur parole au centre du processus, leur offrant la possibilité de s'exprimer librement et de faire reconnaître leur légitimité en tant qu'acteurs et citoyens à part entière. Elle permet ainsi de formaliser leurs voix et d'aiguiser notre capacité d'écoute pour, notamment dans mon cas, mieux comprendre les enfants avec qui j'ai eu la chance de travailler.

En complément de cette étude, l'analyse des critères mobilise deux autres documents de référence : le manifeste Pour une ville à hauteur d'enfants, rédigé à Bruxelles, et le guide de l'UNICEF Building Child-Friendly Cities. Ensemble, ils permettent de préciser ce que signifie concrètement une ville adaptée aux enfants.

Pour explorer les manières de mettre en œuvre ces attentes, l'analyse des conditions se poursuivra avec un regard porté sur plusieurs études de cas. L'ensemble de ces éléments constituera enfin un tremplin vers la dernière partie, consacrée à la conception d'un quartier pensé avec et pour les enfants.

4.1 Une ville sociale

Le premier besoin exprimé par les enfants concerne la vie sociale (fig 10). Ils valorisent fortement les espaces où il est possible, de manière spontanée, de croiser, rencontrer et échanger avec d'autres. Les lieux publics doivent alors favoriser les interactions entre tous et toutes. Chaque lieu dans lequel on aimerait que les jeunes générations prennent une place doit être conçu comme un lieu ouvert, traversant et vivant. Un quartier où une dynamique communautaire forte existe offre un cadre particulièrement rassurant. Les liens sociaux y sont denses, les conflits sont régulés collectivement, l'intégration sociale y est plus aisée, on connaît plus facilement les gens, alors le lieu devient intrinsèquement plus familier.



Fig 11 : On s'amuse ! : Camille Isnard



Fig 10 : Je croise plein de gens : Camille Isnard

4.2 Une ville où l'on ne s'ennuie jamais

Les enfants attendent de l'espace public qu'il soit amusant (fig 11), qu'il donne envie de sortir, de jouer, d'inventer. Ce sont des lieux d'expérimentation, de découverte, de créativité. La diversité des opportunités doit être favorisée et la liberté de faire doit être au centre. Il ne s'agit plus d'aménager des aires de jeu, mais d'ouvrir des espaces dans lesquels l'imaginaire et l'appropriation spontanée peuvent s'exprimer. Les terrains d'aventure, dont nous parlerons plus loin, constituent un exemple particulièrement pertinent dans cette démarche.

4.3 Une ville sécurisante

La sécurité est un critère central (fig 12), entendu au sens large. Elle passe par une sécurisation de l'espace public dédié aux enfants vis-à-vis de la circulation automobile, mais aussi par l'ambiance générale des lieux : éclairage public, lisibilité des espaces, présence d'adultes référents. Plus tôt, Jane Jacobs (1961) nous expliquait le phénomène des yeux de la rue. Alors la présence de commerces, de gardiens de la paix et d'adultes en général offre un cadre sécurisant. La vitalité urbaine devient alors une condition essentielle pour offrir un cadre sécurisant aux enfants.



Fig 13 : Easy, je vais où je veux : Camille isnard



Fig 12 : Je suis en sécurité ! : Camille isnard

4.4 Une ville où l'on se déplace facilement

En lien direct avec la sécurité, les enfants réclament de pouvoir se déplacer de manière autonome (fig 13). Il est nécessaire de planifier des réseaux de mobilité douce continus. Ces lieux doivent être explicitement pensés comme favorisant la mobilité douce. De larges trottoirs, des pistes cyclables, des cheminements piétons bien connectés aux écoles et aux services sont alors essentiels. Il est aussi fondamental que ces parcours soient pensés à l'échelle de l'enfant : assez petits pour qu'on s'y sente à l'aise, mais assez grands pour ne pas étouffer. La connexion avec les transports en commun doit être primordiale : elle permettra également d'élargir leur champ d'action et de limiter l'isolement géographique, souvent vecteur d'inégalités.

4.5 Une ville végétalisée

Les enfants expriment un besoin fort de contact avec la nature. La végétalisation offre une variété de couleurs et façonne une ville moins terne (fig 14). De plus, La faune et la flore, par leur chaos naturel, constituent un terrain d'exploration sans limite. Les arbres, herbes, insectes et sols irréguliers sont autant d'éléments qui stimulent l'observation, le jeu et la curiosité. Un contact avec le monde naturel est un contact avec les éléments, les saisons et toutes la compréhension du monde que ça offre. Par ailleurs, végétaliser nos villes joue un rôle dans la régulation climatique et environnementale : les îlots de chaleur en été et la pollution de l'air sont autant d'arguments en faveur d'une plus grande biodiversité en ville.



Fig 14 : Vert, Vert, VERT !!! : Camille Isnard

4.6 Une ville où l'on est autonome

La ville adaptée aux plus jeunes doit répondre aux besoins élémentaires : boire, manger, aller aux toilettes sont parmi les actions les plus répandues au quotidien (fig 15). Il est indispensable que ces services de base soient accessibles à proximité immédiate. Leur présence conditionne directement l'autonomie des enfants. Les en priver, c'est les rendre dépendants d'adultes qui devront alors les aider à répondre à leurs besoins. Des fontaines à eau régulières, une sensibilisation auprès des commerçants pour un accès aux toilettes, et de la nourriture disponible, voire gratuite, sont autant d'éléments qui allègent l'esprit des enfants comme de leurs parents.



Fig 15 : Je me débrouille seul: Camille Isnard

4.7 Une ville propre

La propreté de l'environnement est un facteur de bien-être évident (fig 16). Il s'agit d'assurer une gestion efficace des déchets, mais surtout d'impliquer les enfants dans cette dynamique. Par des actions pédagogiques, des sorties scolaires ou des ateliers, ils peuvent être sensibilisés et devenir acteurs de l'entretien de leur cadre de vie. Cela renforce leur sentiment de responsabilité et d'appartenance à la communauté.

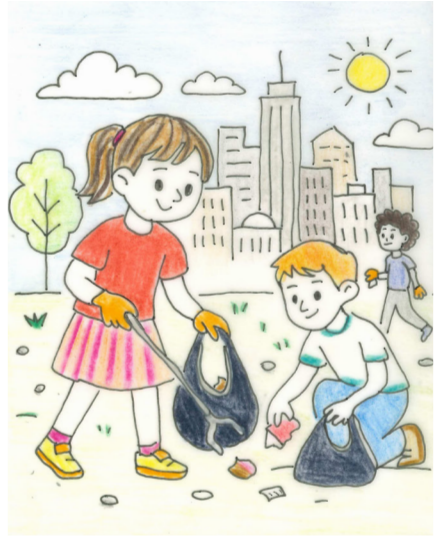


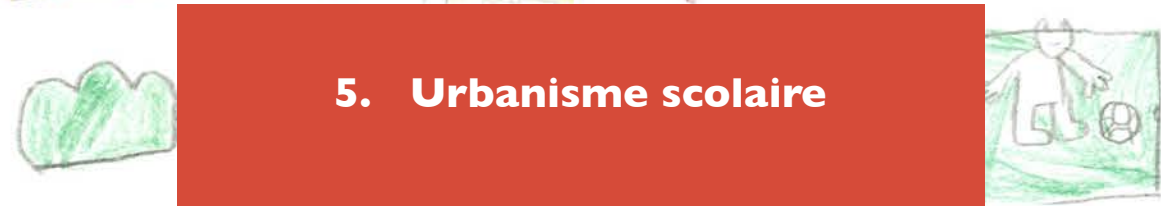
Fig 16 : C'est mieux propre : Camille isnard

4.8 Une ville qui écoute ses jeunes citoyens

Enfin, une ville favorable aux enfants est une ville qui les écoute (fig 17). Leur parole doit être intégrée dans les processus décisionnels, à travers des dispositifs comme les conseils d'enfants, les ateliers de co-conception ou les enquêtes participatives. Cette reconnaissance est un droit fondamental, formalisé en Belgique dans l'article 22bis de la Constitution : « Chaque enfant a le droit de s'exprimer sur toute question qui le concerne. » En les impliquant, on améliore non seulement leur qualité de vie, mais aussi la pertinence des politiques publiques pour l'ensemble des citoyens.



Fig 17 : hallo ? hallo? ha enfin... : Camille isnard



[illegible]

Construire une ville à hauteur d'enfant suppose de savoir où commencer. Ce chapitre propose un point d'ancrage clair : le quartier scolaire. Chaque jour, des centaines d'enfants y circulent, croisent d'autres usagers et activent l'espace par leurs trajets et leurs pratiques. C'est un terrain concret pour repenser la ville à partir de leurs besoins.

Il ne s'agit pas d'ajouter une couche enfantine à l'urbanisme, mais de montrer que penser la ville depuis les enfants améliore le cadre de vie pour tous. Le quartier scolaire devient un levier pour expérimenter un urbanisme plus lent, plus inclusif, plus sensible, en rupture avec les logiques dominantes.

Pour répondre à cette ambition, il est d'abord exploré en quoi l'école est un équipement structurant, autour duquel s'organisent les rythmes du quartier. Il examine ensuite les conditions qui permettent à un quartier scolaire de devenir un espace lisible, sécurisé, vivant et connecté à la ville. Enfin, il défend l'idée que ce territoire ne doit pas être défini par des normes techniques, mais par les usages quotidiens des enfants leurs trajets, leurs repères, leur manière d'habiter la ville.

En cela, le quartier scolaire n'est pas une fin en soi, mais un point de départ. Il offre un ancrage concret pour construire la ville à hauteur d'enfant

Construire une ville à hauteur d'enfant suppose de savoir où commencer. Ce chapitre propose un point d'ancrage clair : le quartier scolaire. Chaque jour, des centaines d'enfants y circulent, croisent d'autres usagers et activent l'espace par leurs trajets et leurs pratiques. C'est un terrain concret pour repenser la ville à partir de leurs besoins.

Il ne s'agit pas d'ajouter une couche enfantine à l'urbanisme, mais de montrer que penser la ville depuis les enfants améliore le cadre de vie pour tous. Le quartier scolaire devient un levier pour expérimenter un urbanisme plus lent, plus inclusif, plus sensible, en rupture avec les logiques dominantes.

Pour répondre à cette ambition, il est d'abord exploré en quoi l'école est un équipement structurant, autour duquel s'organisent les rythmes du quartier. Il examine ensuite les conditions qui permettent à un quartier scolaire de devenir un espace lisible, sécurisé, vivant et connecté à la ville. Enfin, il défend l'idée que ce territoire ne doit pas être défini par des normes techniques, mais par les usages quotidiens des enfants leurs trajets, leurs repères, leur manière d'habiter la ville.

En cela, le quartier scolaire n'est pas une fin en soi, mais un point de départ. Il offre un ancrage concret pour construire la ville à hauteur d'enfant

Construire une ville à hauteur d'enfant suppose de savoir où commencer. Ce chapitre propose un point d'ancrage clair : le quartier scolaire. Chaque jour, des centaines d'enfants y circulent, croisent d'autres usagers et activent l'espace par leurs trajets et leurs pratiques. C'est un terrain concret pour repenser la ville à partir de leurs besoins.

Il ne s'agit pas d'ajouter une couche enfantine à l'urbanisme, mais de montrer que penser la ville depuis les enfants améliore le cadre de vie pour tous. Le quartier scolaire devient un levier pour expérimenter un urbanisme plus lent, plus inclusif, plus sensible, en rupture avec les logiques dominantes.

Pour répondre à cette ambition, il est d'abord exploré en quoi l'école est un équipement structurant, autour duquel s'organisent les rythmes du quartier. Il examine ensuite les conditions qui permettent à un quartier scolaire de devenir un espace lisible, sécurisé, vivant et connecté à la ville. Enfin, il défend l'idée que ce territoire ne doit pas être défini par des normes techniques, mais par les usages quotidiens des enfants leurs trajets, leurs repères, leur manière d'habiter la ville.

En cela, le quartier scolaire n'est pas une fin en soi, mais un point de départ. Il offre un ancrage concret pour construire la ville à hauteur d'enfant

5.1 L'enjeu urbain de l'école

Si l'on souhaite réintégrer les enfants dans la ville, il est logique de commencer par les lieux où ils sont déjà massivement présents. Et les écoles, par leur nature même, concentrent chaque jour une large part des enfants du quartier. Ce sont des lieux d'apprentissage, bien sûr, mais elles jouent aussi un rôle territorial déterminant. Par leur implantation, leur taille et la manière dont elles fonctionnent, elles génèrent des flux réguliers qui structurent la ville à différentes échelles. Ces mouvements, entrées, sorties, trajets quotidiens, construisent un rythme urbain partagé qui façonne les pratiques de l'espace environnant. Ainsi, «l'école structure les pratiques quotidiennes du quartier et inversement» (Leal 2015 : 117)

Cette dynamique n'est pas uniquement liée aux élèves. Elle concerne aussi les parents, les enseignants, les riverains. Les abords immédiats de l'école deviennent des lieux de vie : les trottoirs se remplissent, les parvis s'activent, les commerces de proximité s'adaptent et des zones d'attente ou de rencontre se stabilisent. Ce mouvement régulier rend l'école visible non seulement comme un équipement fonctionnel, mais aussi comme un catalyseur urbain. Elle devient une polarité capable d'initier ou de soutenir une mixité d'usages.

« il faut concevoir l'école comme le lieu d'acquisition des compétences fondamentales et au-delà de la figure du simple équipement la voir comme un objet urbain concerné par diverses problématiques urbaines comme la gestion et la planification mais apportant aussi les valeurs de citoyenneté et d'urbanité »

(Leal 2015 : 133)

L'école dépasse donc le cadre strictement éducatif pour devenir un élément structurant de la fabrique urbaine. Elle ne se contente pas de s'insérer dans la ville : elle contribue à l'organiser, à la faire exister comme espace partagé. Ce principe d'ouverture et de structuration territoriale a trouvé une traduction concrète à Bruxelles à travers les Contrats d'École¹. Inspirés directement des travaux de Leal (2015) sur l'urbanisme scolaire, ces dispositifs associent rénovation du cadre bâti, actions socio-éducatives et gouvernance participative (fig 18). Leur objectif est double : améliorer les conditions matérielles de l'école et l'ouvrir à son environnement, en rendant accessibles ses équipements après les cours, en finançant des projets citoyens, et en

¹Pour plus d'informations sur les contrats d'école et le programme en cours à Bruxelles, voir le site de Perspective Brussels, qui chapeaute le projet : <https://perspective.brussels/fr/projets/contrats-ecole>

impliquant les enfants dans la transformation de leur cadre de vie. Ce levier politique et spatial constitue une application opérationnelle du concept d'école ouverte sur la ville, et confirme que les établissements scolaires, bien au-delà de leur fonction pédagogique, peuvent être pensés comme des pôles de vie locale, structurants pour leur quartier.

Les outils pour réaliser un diagnostic dans le cadre d'un contrat d'école



RENCONTRES

Rencontres avec le Pouvoir Organisateur, la direction, le personnel de l'établissement et les acteurs du quartier



QUESTIONNAIRE EN LIGNE



AMBASSEURS

Mise en place d'un groupe d'ambassadeurs, membres actifs du Contrat École. Ils seront particulièrement informés sur son suivi et auront un rôle d'intermédiaire.

Le Fishbowl est un forum de discussion réunissant élèves, professeurs, acteurs du quartier et riverains. Cinq chaises sont placées au centre du cercle, ceux qui souhaitent s'exprimer s'y installent et prennent la parole tour à tour, laissant leur place à un autre participant une fois leur intervention terminée.



..... Fig 18 . Methodologie diagnostique contrat d'ecole . (Diagnostic Ulenspiegel 2020 : 9-12)

L'école comme espace de socialisation locale

L'école joue aussi un rôle essentiel dans la construction des relations sociales. Dans le quotidien, elle crée un espace stable de rencontre entre des personnes qui ne se croiseraient pas forcément. Elle soutiens l'apparition d'un tissu relationnel de proximité, basé sur la reconnaissance mutuelle et la familiarité. Dans cette dynamique :

«l'école représente par ailleurs un équipement urbain intermédiaire de l'espace public et un pôle d'attraction elle sert de support de scène de lieu d'échanges de rencontres et de discussions»

(Leal 2015 : 117)

Ces interactions participent à la construction d'un ancrage territorial. Les entrées et sorties, les fêtes scolaires, les discussions devant le portail, les réunions et les événements liés à la vie scolaire, renforcent un sentiment d'appartenance. Elles installent une mémoire commune du lieu, partagée entre adultes et enfants, entre familles et professionnels. À travers l'école, c'est tout un quartier qui apprend à se connaître. Elle fonctionne comme une interface quotidienne entre la sphère privée et la sphère publique, un seuil où les citoyens prennent part à une vie collective, même minime.

Cette fonction sociale prolonge les réflexions vues précédemment sur le rôle éducatif informel de la ville. En rassemblant chaque jour enfants, familles et professionnels dans un cadre régulier et partagé, l'école devient un lieu de socialisation continue. Les interactions qui s'y jouent permettent d'apprendre, de manière implicite, les règles de la vie collective. Respect, gestion des désaccords, partage de l'espace ne sont pas transmis abstraitement mais vécus dans le quotidien. À ce titre, l'école fonctionne comme une micro-société qui, par sa régularité et son ancrage local, participe à la fabrication du lien social à l'échelle du quartier et à l'éducation informelle des enfants à travers toutes les interactions sociales qu'ils y vivent et observent.

L'école comme miroir des valeurs collectives

L'école ne se limite pas à structurer l'espace ou favoriser la sociabilité, elle incarne aussi, par son architecture et sa relation au quartier, des choix politiques. Son degré d'ouverture, ses connexions au tissu urbain et la qualité de ses abords traduisent une vision de l'enfance et de sa place dans l'espace public. Une école ouverte, avec des accès lisibles et des espaces partagés,

exprime une volonté d'autonomie et de coopération, tandis qu'une école fermée sur elle-même illustre une logique de repli et de surprotection. Comme le souligne Leal, « l'école participe en ce sens à la construction de la polis. La ville est le lieu de citoyenneté et la polis est le lieu de la politique en tant que participation aux affaires d'intérêt général » (Leal 2015 : 133). L'espace scolaire devient alors un révélateur des intentions collectives : penser l'école, c'est penser la manière dont une société accueille ses enfants dans la ville (fig 19).



Fig 19 . Dessin d'une école idéale par une élève d'Ulenspiegel . (Programme Ulenspiegel 2020 : 18)

5.2 Le quartier scolaire comme centralité urbaine

L'école, en tant qu'équipement urbain, a déjà montré son potentiel pour structurer les rythmes et les usages d'un quartier. Le quartier scolaire pousse cette logique plus loin. Il constitue une forme amplifiée de centralité, où la concentration d'établissements, la diversité des âges et des profils scolaires, et la densité des usages permettent d'organiser un véritable écosystème urbain.

Ce système repose sur la coexistence d'écoles, souvent accompagnées de lieux complémentaires tels que des bibliothèques, des salles de sport ou des équipements culturels. Cette configuration génère une intensité de fréquentation capable de vitaliser l'ensemble du quartier. Comme le décrit Leal, «le quartier de l'école représente l'environnement où se localise l'école et où se produisent des interactions sociales, spatiales, de sécurité, de connaissance, d'apprentissage, etc.» (Leal 2015 : 110)

Le quartier scolaire devient alors un polarité forte, où se croisent continuellement habitants, passants, élèves, familles et professionnels. Ce rôle structurant est renforcé par la régularité des flux et la variété des usages, qui rendent l'espace attractif et lisible pour une large population.

Ce potentiel d'organisation locale donne tout son sens aux efforts d'aménagement autour des écoles. Autour d'un seul établissement, adapter l'espace public pour les enfants peut paraître coûteux ou limité dans son impact. Mais dans un quartier scolaire, ces aménagements profitent à plusieurs écoles et à un grand nombre d'usagers. Ils accompagnent une fréquentation régulière, importante et variée, qui renforce leur pertinence et leur utilité sur le long terme. Cela suppose de penser le quartier scolaire non comme une simple juxtaposition d'écoles, mais comme un territoire vivant, structuré par les usages quotidiens. Dans cette perspective, «le concept de quartier de l'école repose sur l'idée que l'école est associée à un territoire de proximité esquissé par le biais des relations d'utilisation, des pratiques urbaines vécues par les enfants» (Leal 2015 : 102). Ce sont donc les enfants eux-mêmes, à travers leurs trajets, leurs habitudes et leurs interactions, qui dessinent ce quartier au fil du temps.

Le quartier scolaire : levier d'un urbanisme à échelle humaine

Par sa densité d'élèves, la diversité des usagers et la constance des usages, le quartier scolaire offre un terrain concret pour tester de nouvelles manières d'aménager la ville. Ce n'est pas un espace neutre, mais un environnement intensément vécu, traversé quotidiennement par une pluralité d'acteurs. L'aurba le résume ainsi : « les abords des écoles constituent des lieux propices aux expérimentations, des supports pour réinventer la manière dont se développe l'espace urbain » (aurba 2021 : 11).

Ce potentiel repose l'usages intense du lieux où chaque modification est directement mise à l'épreuve du quotidien. Ce n'est pas seulement la forme de l'espace qui est en jeu, mais aussi ses pratiques : accueillir des associations, prolonger les usages hors temps scolaire, offrir de la diversité.

« L'ouverture des services rendus par la cour d'école au-delà de ses seuls occupants et du seul projet éducatif, offre des perspectives sur la diversité des usages et ambiances et des typologies d'espaces publics »

(aurba 2021 : 11).

Ces expérimentations locales révèlent un enjeu plus large ; pour que l'espace devienne véritablement éducatif, les enfants doivent être associés à sa transformation. C'est tout le sens du projet porté par Kevin Lynch.

« le projet "Growing up in Cities" élaboré en 1970 par Kevin Lynch [...] visait essentiellement à impliquer les enfants dans la planification, la conception et l'amélioration de leurs communautés »

(Leal 2015 : 76)

Un espace n'est pas éducatif par sa forme, il le devient lorsqu'il est approprié, vécu et transformé par celles et ceux qui l'habitent.

Dans cette logique, le quartier scolaire pourrait intégrer l'esprit des terrains d'aventure² (fig 20). Ces espaces, façonnés par les enfants eux-mêmes, valorisent l'expérimentation, la coopération, et l'autonomie. Loin des aires normées, ils autorisent le détournement, l'usage libre et l'apprentissage par le risque. Le quartier scolaire peut s'en inspirer, en assumant des formes urbaines plus souples, des usages évolutifs, et des marges laissées à l'initiative locale. Ce ne serait plus un lieu figé, mais un espace vivant, activé et pensé par ses usagers, avec certains lieux restant modulables où les enfants pourraient construire du mobilier ou des cabanes, s'investir dans l'espace par des aménagements temporaires, ou encore en prendre possession par le dessin, la peinture ou d'autres formes d'expression créative.



Fig 20 : container de matériel, terrain d'aventure, Nantes. Léa Lebru. Photographie, 2023

Une telle perspective implique aussi un changement de posture dans la gouvernance. Faire du quartier scolaire un levier d'un urbanisme à échelle humaine suppose de partager les décisions, d'impliquer les enfants sans les isoler, et de reconnaître les usages ordinaires comme base légitime de transformation. Le quartier scolaire peut alors devenir le support concret pour réinterroger nos manières de fabriquer la ville.

2 Les terrains d'aventure naissent en 1943 à Emdrup, près de Copenhague, créés par Carl Theodor Sørensen pour offrir aux enfants un espace libre fait de matériaux de récupération. Après-guerre, ils se développent en Europe et en Amérique du Nord comme lieux protégés où jouer, construire et expérimenter en autonomie favorise créativité et apprentissage du risque dans un cadre sécurisé. Pour plus d'informations, voir la brochure : https://cemea-pdll.org/IMG/pdf/brochure_ta_professionnel-le-s.pdf

5.1 Les limites du quartier scolaire

Pour qu'un quartier scolaire soit appropriable, il doit d'abord être lisible à l'échelle du corps de l'enfant. La lisibilité désigne la manière dont un individu perçoit, comprend et organise mentalement son environnement pour s'y repérer. Kevin Lynch, dans *L'image de la cité*, identifie cinq éléments fondamentaux qui structurent cette lecture mentale d'un lieu : « Ce sont les chemins, les bords, les quartiers, les nœuds et les repères. » (Lynch 1960 : 46)

Transposés aux trajets scolaires, ces éléments permettent aux enfants de s'orienter à partir d'itinéraires familiers, de seuils marqués, de lieux de passage ou de croisements. Le quartier scolaire n'est donc pas un périmètre tracé sur une carte, mais un territoire vécu, structuré par la marche quotidienne. Cartès Leal précise : « pour délimiter ce territoire scolaire, nous l'identifions à l'aide d'une mesure connue, qui est celle du quartier, dont l'extension est déterminée à l'échelle du piéton » (Leal 2015 : 110).

Ce territoire se construit dans l'expérience corporelle et sensorielle : traversées, plantations, bancs, arrêts de transport ou bâtiments familiers ponctuent les trajets. Ces repères favorisent à la fois l'orientation, l'appropriation et la confiance. Pour que cette dynamique fonctionne, les aménagements doivent soutenir la continuité et la lisibilité, permettre de marcher, de ralentir, de s'arrêter, de voir.

« ces indicateurs traduisent la façon dont l'enfant trouve sa place dans l'espace public, ainsi que la forme d'inclusion sociale qui permet aux enfants de participer à la vie urbaine »

(Leal 2015 : 76).

Le quartier scolaire devient alors un espace lisible et accessible, connecté à la ville, où la marche soutient l'autonomie et les apprentissages informels. Un territoire quotidien, ordinaire, mais porteur d'une véritable capacité d'émancipation.

Un espace à la fois sécurisé et vivant

Pour qu'un quartier scolaire soit réellement appropriable, il doit offrir un cadre apaisé, continu et actif. Le modèle des superblocks (Fig 21) expérimenté à Barcelone incarne clairement cette ambition. En restituant l'intérieur de mailles urbaines aux piétons, et aux usages de proximité, il permet d'organiser un espace sécurisé, vivant et connecté à la ville.

« Le concept de superblocks vise à minimiser la présence de voitures dans le centre-ville de Barcelone. [...] L'intérieur de ce périmètre concentre alors des rues où les habitants peuvent jouer en plein air, se promener, se rencontrer et s'adonner librement à leurs loisirs sans craindre la présence des véhicules motorisés. »

(aurba 2021 : 13)

La dimension de ces mailles, environ 400 mètres de côté, n'est pas choisie au hasard. Elle correspond à cinq minutes de marche, soit la distance estimée pour relier un arrêt de transport structurant. Cette échelle renforce la proximité tout en facilitant l'ouverture vers le reste de la ville. Dans un quartier scolaire, cette logique rend possible la connexion de plusieurs établissements entre eux ainsi qu'avec des équipements publics.

Évolution de la circulation avec la mise en place des Superblocks

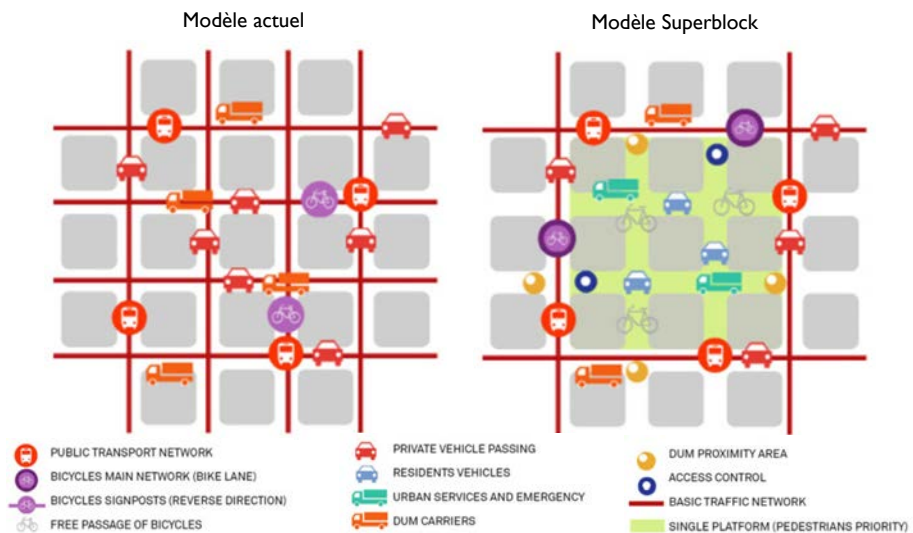


Fig 21 . Évolution de la circulation avec la mise en place des Superblocks . (aurba 2021 : 13)

Il ne s'agit pas de produire un espace fermé, mais de construire un maillage urbain accueillant, où les pratiques ordinaires comme les trajets vers l'école, les jeux après la classe ou les rencontres spontanées trouvent naturellement leur place dans un environnement partagé. En réduisant la vitesse, en apaisant les rues et en rendant l'espace plus lisible, c'est tout le quartier qui devient plus habitable, pour les enfants comme pour les adultes. La réduction de la place de la voiture, loin d'être une contrainte, s'accompagne de bénéfices concrets. Comme le rappelle l'aurba,

« À travers le développement de ces espaces apaisés, les urbanistes de la ville souhaitent montrer que la réduction du nombre de rues dédiées à l'automobile n'est pas forcément synonyme de contraintes puisqu'en contrepartie, la qualité de vie et la santé des habitants s'améliorent. »

(aurba 2021 : 13)

Appliqué au quartier scolaire, ce modèle invite à penser un urbanisme fondé sur la marche, la proximité, l'équilibre des usages et la construction d'un espace commun.

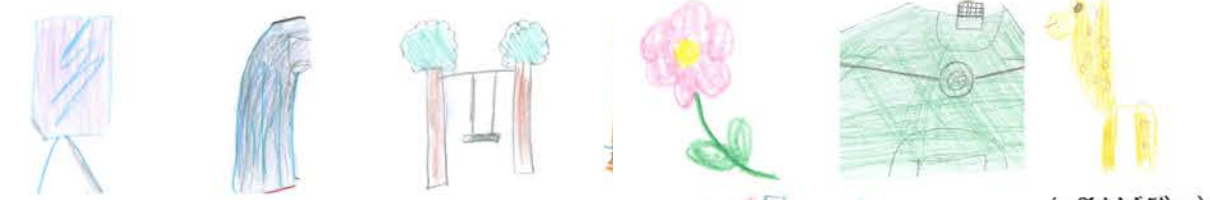
Du quartier pensé pour, à la ville pensée avec

Le quartier scolaire ne se définit ni par un zonage administratif ni par des normes techniques. Il se construit à partir des usages quotidiens, des trajets répétés, des perceptions sensibles qui donnent forme au territoire vécu par les enfants. Ce n'est pas un découpage abstrait, mais une réalité située, dessinée par les pratiques.

Reconnaître cette réalité, c'est reconnaître les enfants comme des habitants à part entière, capables de comprendre, d'évaluer, et d'investir leur environnement. Cela implique de concevoir le quartier scolaire non comme un périmètre figé, mais comme un espace ouvert, évolutif, profondément lié aux expériences du quotidien.

Ce choix n'est pas seulement spatial, il est politique. Il engage une manière de fabriquer la ville : une ville fondée sur la proximité, la participation et l'attention aux usages ordinaires. Une ville qui ne pense pas pour les enfants, mais avec eux. En cela, le quartier scolaire devient un levier concret pour construire une ville plus juste, plus lisible et plus humaine.





Ce chapitre explore la co-construction urbaine avec les enfants à partir de deux expériences françaises, analysées à travers deux publications d'Annalisa Lollo parues en 2023 : un article de presse consacré au projet Place aux Enfants à Marseille (Lollo 2023 : presse) et un article scientifique sur le projet La ville aux enfants mené à Aix-en-Provence autour du parvis de l'école Giono (Lollo 2023 : XX).



Le premier projet, Place aux Enfants, s'est déroulé à Marseille, dans le quartier de Saint-Mauront. Porté par les associations Hors Gabarit et Les ArchiMinots avec une classe de CM1 de l'école Leverrier, il a permis aux enfants d'observer, diagnostiquer et imaginer la transformation d'un espace public, formulant des propositions sur la mobilité, la végétalisation et les usages collectifs.



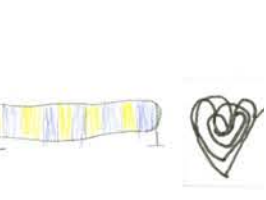
Le second, à Aix-en-Provence, autour du parvis de l'école Giono, s'inscrit dans une démarche triennale initiée par la municipalité et coordonnée par Hors Gabarit. Ateliers de conception, chantiers participatifs et restitutions publiques ont permis à certaines idées des enfants de se concrétiser, leur faisant expérimenter le passage de la parole à l'action.



L'analyse met en lumière la richesse du regard enfantin, capable de révéler des besoins invisibles aux adultes et de guider les projets vers le bien commun. La co-construction ancre cette contribution dans la durée, renforce le lien affectif avec les lieux et constitue un apprentissage concret de la citoyenneté.



Enfin, le chapitre identifie les conditions nécessaires à cette participation : outils et méthodes adaptés, gestion du temps conciliant urbanisme et enfance, et médiation capable de relier durablement acteurs, institutions et enfants.



6.1 Les enfants ont des idées riches

La participation des enfants à la fabrique urbaine constitue un levier d'innovation. Comme le rappelle Francesco Tonucci, « en donnant une place à la vision des enfants, nombre de problèmes liés à la ville se perçoivent plus clairement et sortent des ambiguïtés du débat adulte actuellement en cours » (Tonucci 2019 : 104).

Lors des marches exploratoires (fig 22) menées à Aix-en-provence un enfant a résumé cette vision globale, attentive à la fois aux besoins humains et au vivant (fig 23):

« On pourrait mettre un parcours pour les aveugles aussi. Si on fait une cour et un parcours pour les aveugles c'est bien, mais le problème c'est que si on fait une cour, il y a les oiseaux qui habitent ici, si on fait trop du bruit, ils vont tous s'en aller et ici c'est l'habitat naturel des oiseaux »

(Lollo, 2023 : 14)

Cette attention au bien commun se traduit aussi dans leurs propositions d'aménagement. Le plan élaboré collectivement par les enfants à Marseille illustre cette capacité à concevoir des choix urbains structurants :



Fig 22 : les enfants investis dans leur diagnostic. Hors Gabarit, 2023. Projet : Encagnane mon amour

« Le plan fait collectivement par les enfants pour transformer la voirie montre des priorités claires : moins de place à la voiture, qui occupe une seule voie, pas de places de parking adjacentes aux trottoirs, création de parkings-relais aux portes de la ville. Cet espace ainsi gagné permet de créer une voie pour les transports en commun, une pour les vélos (très large dans le plan) et l'élargissement des trottoirs avec l'installation de mobilier (bancs et poubelles)»

(Lollo 2023 : presse)

Pour Tonucci, accueillir de telles propositions, c'est ouvrir la voie à une transformation profonde de la ville :

« Changer la ville pour changer la vie ! (...) Si nous écoutons les enfants et suivons leurs conseils, alors nous transformerons la ville et la rendrons plus accueillante pour chaque habitant — quel que soit son âge —, plus belle aussi, plus soucieuse de l'écologie, c'est-à-dire du monde vivant »

(Tonucci, 2019 : 11)

Les enfants sont très sensibles et perçoivent beaucoup de choses que les adultes ne voient plus.



Fig 23 : un diagnostic plein de sens. Hors Gabarit, 2023. Projet : Encagnane mon amour.....

6.2 Création d'un sentiment d'appartenance.

La co-construction modifie profondément la relation de l'enfant à son environnement. Dans le cadre du projet Place aux Enfants à Marseille, les propositions des enfants ont été synthétisées sur des panneaux thématiques (fig 24), puis présentées publiquement aux habitants et discutées avec les élus municipaux (Lollo 2023 : presse). Cette reconnaissance visible et institutionnelle a renforcé leur sentiment de légitimité et d'appartenance à un processus collectif. Pour Francesco Tonucci, cet engagement ne prend toute sa valeur que s'il se prolonge jusqu'à la phase de réalisation (fig 25) :

« Si enfin, même en phase de projet exécutif et de réalisation, le technicien est capable d'impliquer les enfants qui ont participé au projet, cela contribuera significativement à l'éducation de nouveaux citoyens concernés et engagés »

(Tonucci, 2019 : 140)



Fig 24 : Synthèse sur des panneaux thématiques. Hors Gabarit, 2023. Projet : Encagnane mon amour



Fig 25 : les enfants fiers de leurs réalisations. Hors Gabarit, 2023. Projet : Encagnane mon amour

L'appropriation passe aussi par la rencontre avec les acteurs du quartier et la participation à des actions collectives. À Marseille, « pendant la sortie “enquête”, les enfants interrogent les commerçants, les associations du quartier ainsi que des passants, des habitants et une classe de CM1 de l'école des Abeilles » (Lollo 2023 : presse). Ces échanges, prolongés par des rencontres avec les services municipaux, leur permettent d'intégrer les besoins et les perceptions d'une diversité d'acteurs. À Aix-en-Provence, les chantiers participatifs ont rassemblé des habitants :

« qui font partie de couches différentes de la société et qui ne se rencontreraient pas dans leur quotidien, [pour] faire ensemble un chantier qui transforme la ville, (...). Les enfants et les adultes qui ont participé au projet sont d'accord sur le fait que c'est sa valeur ajoutée. Le trésor égaré de notre société, la base qui nous permettrait d'affronter les défis contemporains, la brèche plus importante qu'il faut continuer à percer »

(Lollo 2023 : 35)

Ce processus collectif produit un ancrage durable, résumé par le témoignage d'élèves de 8 ans lors de l'inauguration du parvis réaménagé : « On aime ce parvis car tout le monde y a participé » (Lollo 2023 : 20).

6.3 Formation à la citoyenneté

La co-construction ne sert pas seulement à améliorer l'espace public. Elle constitue également un véritable terrain d'apprentissage civique. En participant à l'aménagement de leur ville, les enfants acquièrent des compétences de négociation, de compromis et de prise de décision collective qui forment le socle d'une conscience citoyenne active.

Dans le projet Place aux Enfants à Marseille, les ateliers avec les professionnels de l'aménagement ont directement confronté les enfants à ce type d'exercice.

« Après avoir collecté ces éléments sur des panneaux, nous rencontrons le paysagiste et l'architecte. "On a fait des maquettes de la place comme on voudrait qu'elle soit dans nos rêves". Ce travail est mené en petits groupes dans lesquels il faut argumenter, trouver comment satisfaire chacun-e, apprendre à faire des concessions et à réaliser une proposition commune. Puis nous recevons les familles pour présenter le travail accompli : nous expliquons, nous questionnons, nous échangeons »

(Lollo 2023 : presse)

Ces moments participatifs donnent aux enfants les clés pour comprendre que leur avis a une valeur dans l'espace public. Ils leur permettent également de mesurer la portée de leur voix et de constater que leurs propositions peuvent réellement influencer les décisions.

La co-construction ne se limite donc pas à produire un aménagement. Elle transforme les enfants en véritables acteurs de la vie collective. Lorsque les idées individuelles se rassemblent pour former un projet commun, ils découvrent concrètement ce que signifient la solidarité et l'égalité, c'est-à-dire accepter les points de vue différents, intégrer les besoins de chacun et construire une vision partagée. Autrement dit, la co-construction devient un apprentissage direct d'une démocratie inclusive, où les différences sont reconnues comme une richesse.

Les expériences de Marseille et d'Aix-en-Provence le démontrent clairement. En impliquant les enfants dans des processus concrets de décision et de réalisation, ils ne se projettent plus seulement comme des citoyens en devenir, mais agissent déjà comme des acteurs politiques capables de peser sur les choix collectifs.

L'exemple de Fano : « La città dei bambini »

Cette conviction trouve l'une de ses expressions les plus abouties à Fano, en Italie, où Francesco Tonucci a créé en 1991 un dispositif inédit : le Laboratoire des enfants (La città dei bambini).

Ce Laboratoire fonctionne comme un conseil communal composé d'élèves des écoles primaires (fig 26), élus par leurs camarades de classe. Les sujets à l'ordre viennent des enfants eux-mêmes. Les séances sont animées par un coordinateur adulte, mais les décisions et propositions sont formulées exclusivement par les jeunes conseillers.

Chaque recommandation est transmise au maire et aux services municipaux, qui ont l'obligation d'y répondre. Ce circuit, allant du diagnostic formulé par les enfants à la proposition, puis à la réponse municipale et enfin au suivi, fait de cette instance un véritable acteur de la gouvernance locale.

Les résultats sont visibles : nouvelles aires de jeux, zones piétonnes, sécurisation de carrefours, plantations, projets éducatifs sur l'écologie urbaine. Mais l'originalité tient surtout à la reconnaissance institutionnelle des enfants comme composante permanente du processus décisionnel. Francesco Tonucci note que « les enfants vivent cette expérience avec beaucoup d'intérêt et une forte implication » et que beaucoup souhaitent poursuivre au-delà de leur mandat (Tonucci 2019 : 135). Le Conseil installe ainsi une habitude d'engagement durable.



Fig 26 : Le conseil des enfants d'Angers reçu à l'hôtel de ville (illustration) (Tonucci 2019 : 137)



Fig 27 : maquette du parvis rêvé des enfants. Hors Gabarit, 2023. Projet : Encagnane mon amour



Fig 28 : collage du parvis rêvé des enfants. Hors Gabarit, 2023. Projet : Encagnane mon amour.

6.4 Les conditions de la co-construction avec les enfants

La co-construction avec les enfants n'est efficace que si trois conditions sont réunies. D'abord, des outils et méthodes qui rendent la ville compréhensible tout en restant ludiques. Ensuite, une temporalité adaptée au rythme court de l'enfance. Enfin, une médiation capable de relier enfants, adultes et institutions autour d'un langage et d'un cadre communs. Ces trois piliers constituent le socle d'une participation authentique.

Les outils pour la co-construction avec les enfants

Pour impliquer réellement les enfants, il faut d'abord leur donner les moyens de comprendre la ville dans toute sa complexité. Cette compréhension ne peut pas être simplement théorique. Elle doit passer par des expériences concrètes, engageantes et adaptées à leurs capacités. Les outils de la co-construction sont donc conçus pour éveiller leur curiosité, capter leur intérêt et leur permettre de construire progressivement une pensée urbaine.

Les démarches d'observation, comme les marches exploratoires, les ateliers sensoriels ou les cartes mentales, permettent aux enfants de développer une lecture fine de leur environnement. Ces formats favorisent l'émergence d'un diagnostic qui ne se limite pas à lister des problèmes, mais qui intègre aussi des perceptions sensibles, des usages, et des interactions entre humains et non-humains.

La phase de conception transforme ensuite les observations en projets. Les supports matériels jouent ici un rôle clé.

« Après la phase d'études et de conception, il est important d'arriver à la réalisation d'un projet et, si possible, d'une maquette. Les enfants aiment voir et "toucher" leurs idées. La maquette, par laquelle ils communiquent et défendent leurs idées, devient leur cahier, leur livre »

(Tonucci 2019 : 141)

Les maquettes (fig 27), croquis, collage (fig 28) ou modélisations simples aident les enfants à se projeter, à comprendre les contraintes techniques et à défendre leurs propositions.

Il est essentiel que ces supports soient pensés spécifiquement pour eux. Comme l'observe l'étude menée à Aix-en-Provence :

« Les outils utilisés lors des ateliers avec les enfants sont sensiblement similaires à ceux utilisés avec les adultes : plans, photolangage, images d'ambiances, maquettes, etc. Ils sont complétés par des formes de participation plus ludiques telles que des dessins, des mimes ou encore des collages pour les plus petits »

(Lollo 2023 : 24)

Le ludique n'est donc pas un simple "plus" mais un élément fondamental pour maintenir l'intérêt et stimuler la participation. Ces approches ludiques et sensorielles ne facilitent pas seulement la compréhension des enfants, elles permettent aussi de rendre la complexité urbaine accessible à des publics plus larges. Autrement dit, si l'on parvient à rendre la ville compréhensible et attractive pour les enfants, on crée des outils capables d'impliquer toute personne éloignée des démarches d'urbanisme.

La temporalité de l'enfance face au temps long de l'urbanisme

Le deuxième facteur de réussite tient à la capacité d'articuler deux échelles de temps très différentes : celle de l'urbanisme, qui s'inscrit souvent sur plusieurs années, et celle de l'enfance, marquée par des évolutions rapides dans les centres d'intérêt, la maturité et les rythmes de vie.

« La perception du temps chez les enfants et chez les adultes n'est pas du tout la même. En termes d'âge, sans considérer d'autres facteurs, pour un enfant de 8 ans, une année représente un huitième de sa vie ; cela est différent pour les adultes que nous sommes, chacun peut faire sa proportion. Les enfants ont besoin de voir des résultats immédiats »

(Lollo 2023 : 19)

Pour limiter le risque de désengagement, il est donc essentiel de prévoir un phasage clair et des livrables intermédiaires tangibles, tels que des plantations, des fresques ou des aménagements légers, afin que l'impact de leur participation soit perceptible à court terme. Et surtout, si l'on parvient à adapter la temporalité de l'urbanisme à celle des enfants, on la rend simultanément plus humaine et plus satisfaisante pour l'ensemble des habitants.

La médiation : relier les acteurs et traduire les langages

La troisième condition clé est la médiation. Dans un projet de co-construction, il ne suffit pas de réunir enfants et adultes, il faut créer un espace où chacun puisse comprendre, s'exprimer et contribuer sur un pied d'égalité malgré des langages, savoirs et statuts différents.

Elle repose sur un véritable écosystème d'acteurs associant écoles, associations, services techniques, habitants, élus et structures de quartier. Ce réseau doit être impliqué dès l'amont et rester actif jusqu'à la réalisation, pour garantir la continuité des échanges et la cohérence des décisions. L'expérience d'Aix-en-Provence montre que cet engagement transversal exige un travail de longue haleine :

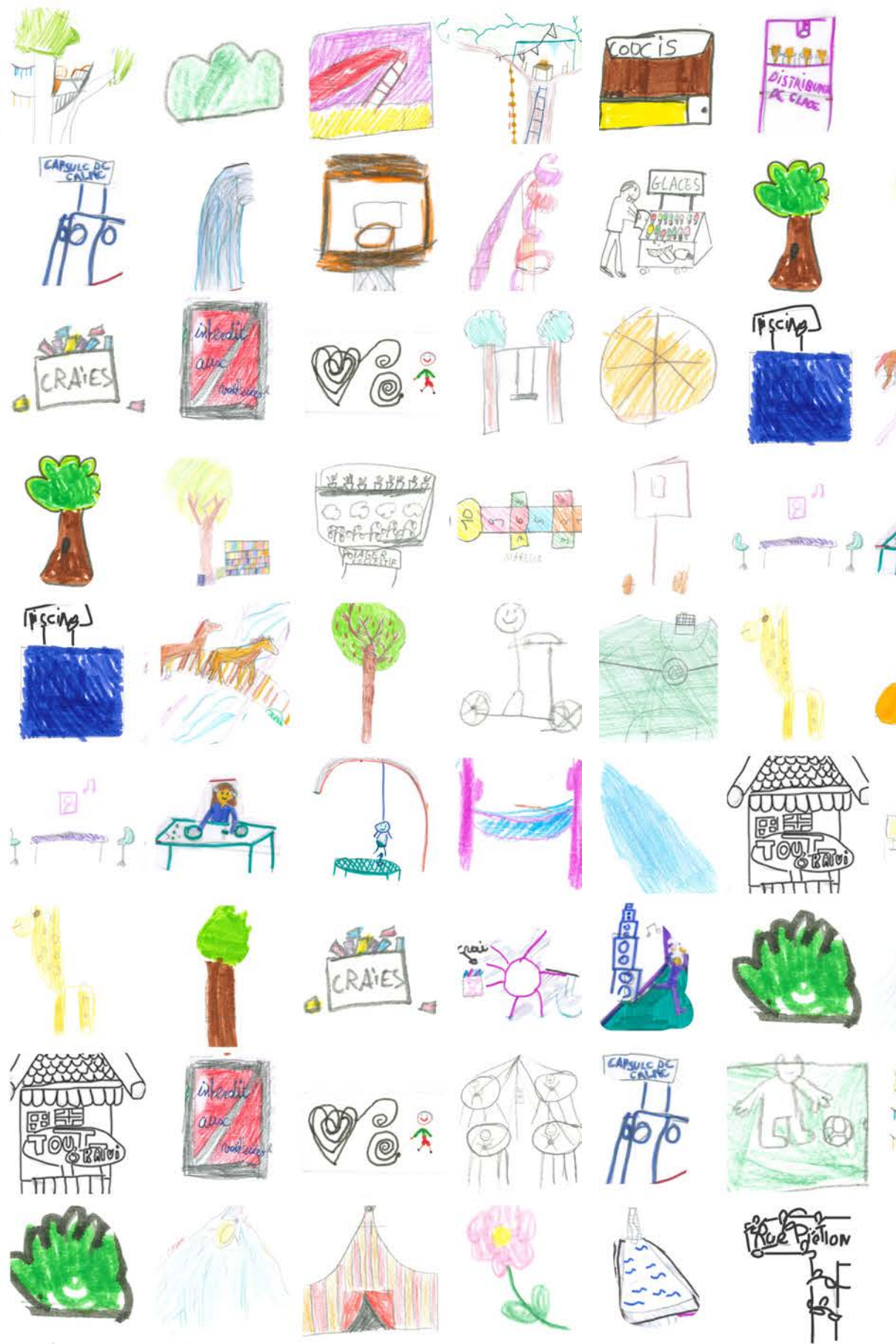
« L'intérêt du bailleur pour cette méthodologie nous a conduit à rencontrer les services de la Politique de la ville, les écoles et les associations du quartier. [...] Le projet a réuni quelques centaines de personnes, enfants et adultes confondus, sur trois ans. Le travail comprenait [...] quatre comités techniques et plusieurs dizaines de réunions inter-partenariales »

(Lollo 2023 : 2-4)

Cette densité de rencontres montre l'ampleur du maillage humain nécessaire pour qu'un projet participatif aboutisse à des aménagements concrets et durables. La médiation est un processus continu qui relie des acteurs aux compétences et perspectives variées.

Traduire sans appauvrir est un défi majeur. Adapter le vocabulaire, utiliser des supports visuels ou des mises en situation ne vise pas à simplifier les enjeux, mais à les rendre intelligibles pour tous. Cette pédagogie profite autant aux enfants qu'aux adultes peu familiers avec les codes de l'urbanisme. Abaisser la vision administrative à hauteur d'enfant revient à intégrer toutes les différences comme base d'une ville véritablement démocratique (Tonucci, 2019 : 52).

La médiation exige une sincérité totale, car les enfants perçoivent vite une participation symbolique. Une co-construction réussie suppose un engagement réel, une écoute active et la volonté de donner suite aux propositions. Comme pour la temporalité et les outils, ce qui rend la ville compréhensible pour les enfants ouvre la voie à une participation plus large et inclusive de tous les citoyens.



PLAN MÉTHODOLOGIQUE DU PROJET

Ce dernier chapitre marque le passage de la réflexion théorique à une mise en œuvre concrète dans un projet urbain. Il s'agit de relater une démarche participative (fig 29) qui révèle la cohérence des idées des enfants et propose une autre posture pour l'urbaniste : celle d'interprète, de médiateur. « Le concepteur de la ville nouvelle sera un professionnel qui aura appris à échanger avec les enfants, à les écouter, à les comprendre, à travailler avec eux et à créer avec eux » (Tonucci 2019 : 43). L'objectif est alors de redessiner un quartier à partir de leur imaginaire, pour penser un espace commun dans lequel ils ne seraient pas laissés pour compte.

La démarche s'ancre dans le quartier Morichar, à Saint-Gilles. Ce choix découle de l'opportunité d'exploiter les résultats du projet « FairPlay » mené à l'école Peter Pan par la professeure de l'UCLouvain, Maïder Llaguno (2024). Ce projet a été une collaboration avec les élèves et plusieurs partenaires, aboutissant à la mise en place d'une rue scolaire expérimentale en septembre 2024. Plusieurs ateliers ont été organisés dans ce cadre, jouant un rôle déterminant dans la construction de mon mémoire.

Deux classes ont été impliquées dans le projet « FairPlay ». La classe de Clara a participé à deux ateliers : l'un animé par l'association Les Chercheurs d'Air¹, visant à sensibiliser les enfants aux effets de la pollution urbaine liée à la voiture ; l'autre dirigé par Maïder Llaguno, axé sur l'analyse sensible de la rue scolaire, à travers des questionnaires poétiques et la production de dessins. Parallèlement, la classe de Léa a, elle aussi, bénéficié d'un atelier de sensibilisation à la pollution de l'air, également mené par Les Chercheurs d'Air. Les élèves, âgés de 8 à 12 ans, ont ainsi été invités à porter un regard critique et sensible sur leur environnement immédiat.

Dans le prolongement de ces actions, deux nouveaux ateliers ont été réalisés en 2025 dans le cadre de ce mémoire, avec les mêmes classes. Conçus et animés par mes soins, ils ont été menés avec le soutien des enseignantes, de deux collègues engagés dans l'éducation active, ainsi que du Réseau Idée. L'objectif était de prolonger les réflexions engagées avec le projet « FairPlay », tout en recueillant de nouvelles données utiles à la formalisation du projet urbain élaboré dans le cadre de ce travail.

1 Les Chercheurs d'Air est une initiative citoyenne belge qui sensibilise et mobilise sur la qualité de l'air. Elle implique habitants, écoles et associations dans la mesure de la pollution et la diffusion de données accessibles, afin de rendre visibles les enjeux sanitaires et d'encourager des changements politiques et comportementaux pour améliorer l'environnement urbain. Plus d'informations sur : www.leschercheursdair.be

Les résultats issus de ces ateliers, ceux menés par la professeure Llaguno comme ceux réalisés dans le cadre du mémoire, constituent les fondements du cahier des charges développé ici. Enrichi de références théoriques, notamment les critères de l'UNESCO relatifs aux environnements urbains favorables à l'enfance, ce document vise à traduire concrètement les besoins, les envies et les visions des enfants de Saint-Gilles concernant leur quartier.

Le cahier des charges se traduit en stratégie d'aménagement. En lien avec une analyse sociale et morphologique du quartier, la mission est de formuler une vision globale cohérente de ce que pourrait être un quartier des enfants à une échelle macro.

Cette stratégie prend ensuite forme à travers une conception spatiale, qui constitue le cœur du projet. Cinq rues à thème y sont développées, pensées comme autant de micro-univers immersifs traduisant les grandes attentes des enfants. Elles visent à produire des expériences sensorielles, symboliques et ludiques fortes. Cette production a pour but d'établir le dialogue entre les enfants et les adultes. La forme de la représentation est au cœur de la réflexion et permet d'avoir des documents dans lesquels adultes comme enfants arrivent à se projeter.

Ce souci porté à la forme offre l'opportunité, au travers d'un atelier, d'organiser une phase de validation critique. Ce retour permet de confronter le projet à l'avis des enfants, de comprendre si les fondements et les idées exprimés initialement n'ont pas été trahis. Il permet aussi de peaufiner le discours autour du projet et de mieux cerner ce qui fait vraiment sens pour eux.

Après avoir recueilli, dessiné et validé les idées des enfants, le projet entre dans sa phase concrète. Ce chapitre examine comment transformer ces propositions en actions durables. Il explore les acteurs à mobiliser, les rythmes à adopter et les outils à mettre en place pour ancrer la participation dans le temps. Trois leviers se dégagent : un rythme adapté à l'enfance, une gouvernance partagée et un lieu central qui soutient la mémoire du projet et accompagne sa continuité.

Ce mémoire entend démontrer que la participation des enfants est légitime et nécessaire dans la fabrique urbaine. La conclusion interroge ce qui peut être fait dès aujourd'hui pour que cette dynamique devienne durable, accessible et structurante pour les projets urbains à venir.

PROJET FAIRPLAY

INAUGURATION
RUE SCOLAIRE
13 SEPTEMBRE 2024

- ATELIER AVEC LES ENFANTS
- ACTEUR
- REALISATION

PETER-PAN
CLASSE 3^{ème}
LÉA

ATELIERX: SENSIBILISATION
+ PEINDRE LA VOITURE JARDIN

CHERCHEUR D'AIR
ASBL QUI SENSIBILISE
SUR LA POLLUTION

VOITURE JARDIN



PETER-PAN
CLASSE 5^{ème}
CLARA

ATELIERX: SENSIBILISATION
+ PLANTER LA VOITURE JARDIN

MAIDER LLAGUNO
PROFESSEUR UCL

ATELIER 1: PERCEPTION DE
LA RUE. VÉCU VS RÊVE

ETUDIANT LOCI:
CREATION MOBILIER
URBAIN INSPIRÉ DES
RÊVES DES ENFANTS

2024

PROJET QUARTIER DES ENFANTS

MATERIALIZATION DU QUARTIER DES ENFANTS

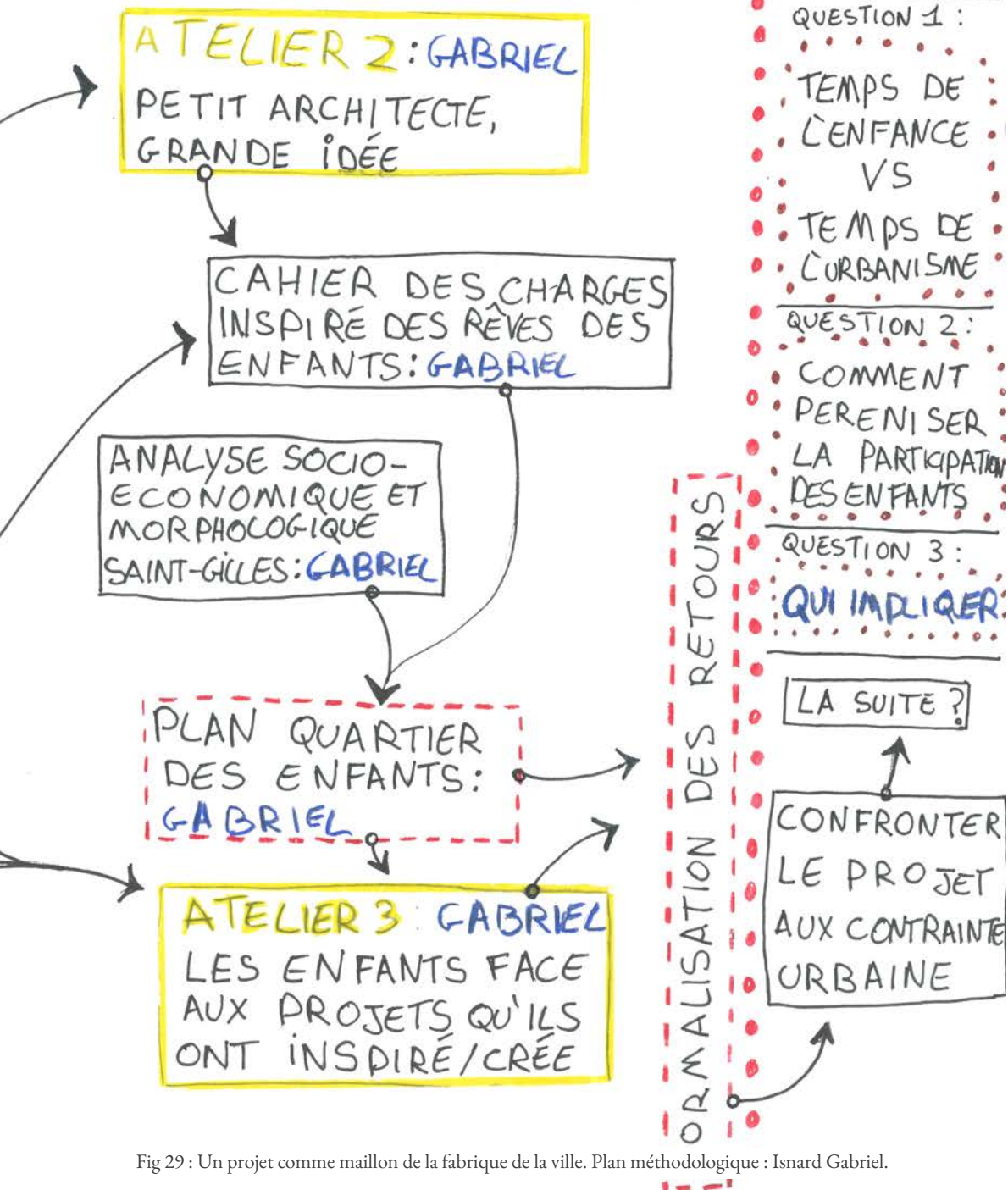
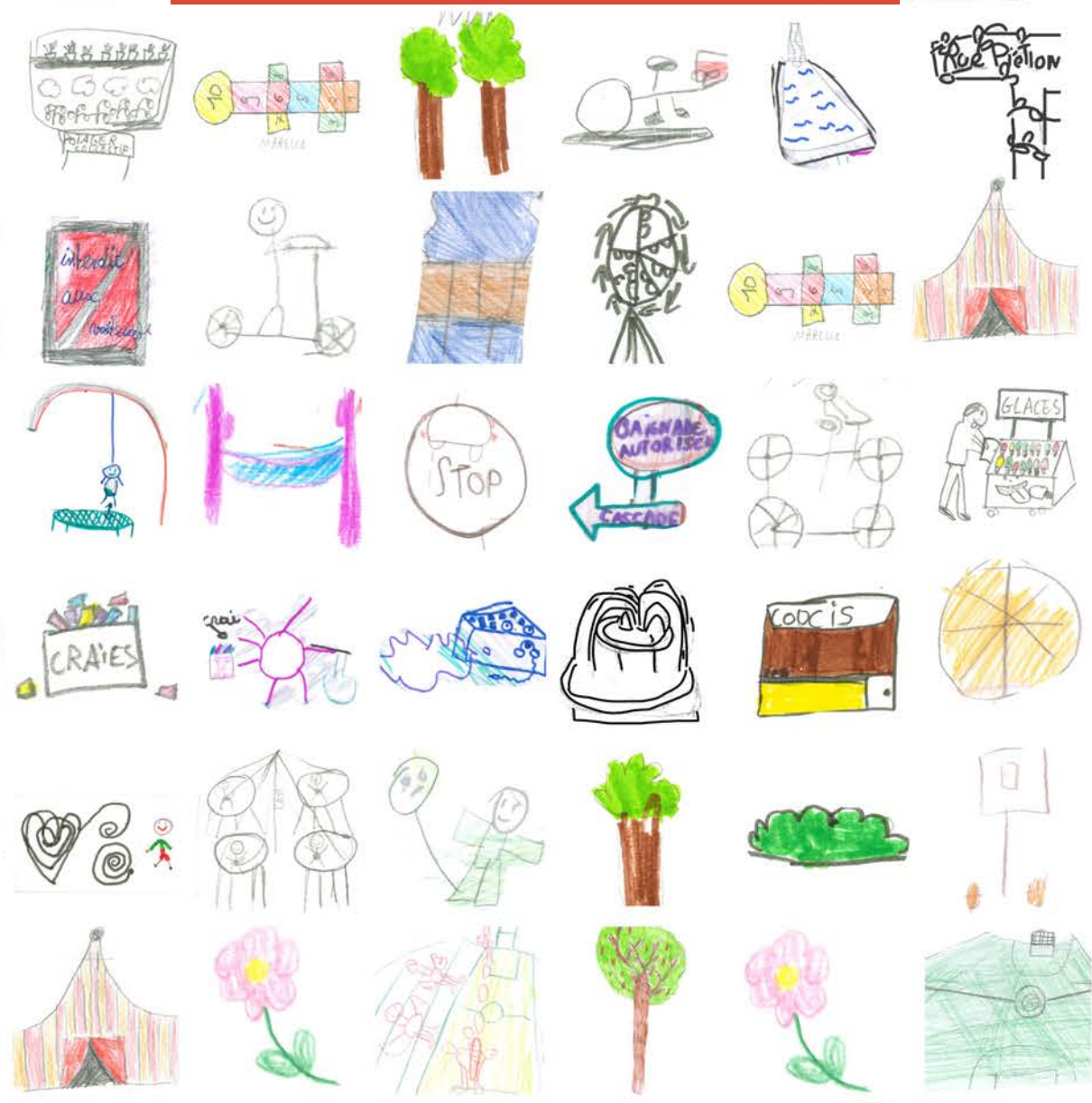
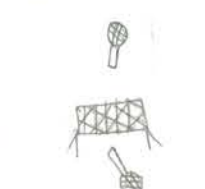
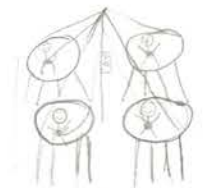
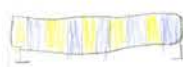
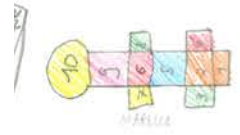


Fig 29 : Un projet comme maillon de la fabrique de la ville. Plan méthodologique : Isnard Gabriel.





Le quartier dans lequel le projet s'implante fait partie des zones dynamiques de la capitale européenne. Une énergie considérable est déployée par les autorités pour rendre la ville plus agréable pour toutes et tous, et cela se ressent. En tant qu'habitué des rues du quartier, j'en parcoure les rythmes quotidiens et j'observe les évolutions qui s'y dessinent. L'analyse présentée ici s'appuie principalement sur le contrat de quartier (CDQ : 2021) commandé au bureau Suède 36, mais elle est aussi nourrie, inévitablement, par mon propre ressenti au quotidien. Les conclusions du rapport, ainsi que les actions qui en résultent, témoignent d'une volonté forte de penser la ville à une échelle humaine. Ce chapitre vise dès lors à identifier les forces et les fragilités du territoire, afin de cerner les leviers sur lesquels un quartier des enfants pourrait s'ancrer et se développer. Il s'agit de comprendre comment se construit cette vitalité riche dans le quartier, pour ensuite la propager toujours plus largement sur l'ensemble du territoire.



7.1 Une vie sociale dense et métissée

Saint-Gilles est marqué par une cohabitation de nombreuses nationalités vecteur d'une grande diversité culturelle (fig 30). Ce métissage est vécu positivement, notamment « à l'occasion de fêtes de quartier où le fait d'habiter dans la même rue ou zone dépasse les limites des origines sociales ou culturelles » (CQD 2021 : 114).

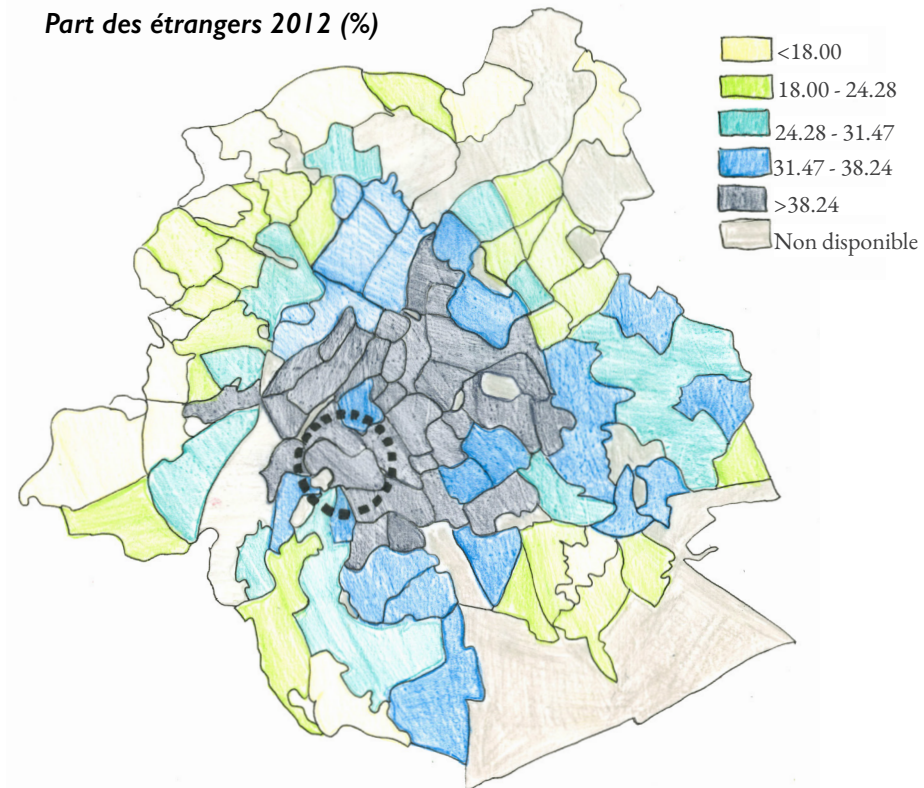


Fig 30 : Part des étrangers 2012 (%) : IBSA,SPF Economie-Direction générale Statistique - Statistics Belgium ; URBIS Monitoring des Quartiers (CDQ 2021 : 78)

Les habitants font preuve d'un engagement fort, tel qu'en témoigne le Contrat de Quartier Durable : « ils organisent fêtes de rue, comités de quartier, activités sociales et de convivialité » (CQD 2021 : 115). Cette dynamique se retrouve dans plusieurs lieux du quartier : le parc de Forest (Fig 31), véritable ouverture de verdure au cœur du tissu urbain ; le parvis de Saint-Gilles (Fig 32) et le parc Marie-Janson (Fig 33 & 34), récemment rénové, qui forment ensemble un espace central d'échanges et de convivialité. De jour, ces lieux accueillent une animation soutenue, devenant le point de rencontre de nombreux cafés en terrasse. En soirée, ils se transforment en épencentres festifs où se prolongent les discussions jusqu'à la nuit tombée.



Fig 31. Il fait bon gambader au parc de Forest. Gabriel . 2025



Fig 32. Parvis de Saint-Gilles, un haut lieu du quartier. Gabriel, 2025

Toutefois, cette vie nocturne s'accompagne de tensions. Le diagnostic du CQD signale que « le public nocturne augmente le sentiment d'insécurité, surtout autour du Parvis et de la place Marie-Janson » (CQD 2021 : 5). Ce ressenti s'inscrit dans un contexte plus large de fragilité urbaine : cellules commerciales vides, dépôts clandestins, façades dégradées et ruptures entre certains espaces publics. Ces éléments rappellent que l'attractivité de ces lieux n'est pas vécue de la même manière par tous, notamment en soirée.

La place Morichar (fig 35) illustre également cette dualité. Elle est fréquentée en journée, avec une réelle mixité, mais devient elle aussi un espace perçu comme moins rassurant une fois la nuit tombée. Sans énumérer tous les autres petits coins qui font la réputation du quartier, on peut retenir que la vie à Saint-Gilles est bien présente, foisonnante, mais aussi marquée par des usages différenciés selon les heures et les publics. Ce constat est complété par le tableau « Acteurs de Saint-Gilles » (fig 36), qui répertorie les nombreuses structures investies dans l'espace public, témoignant d'un tissu associatif dense.



Fig 35 : Les jeunes se rassemblent à la place Morichar. Gabriel. 2025



Fig 33 : Jour de marché à Marie-Janson . Gabriel . 2025



Fig 34 : On joue et on se détend à l'ombre des arbres du parc Marie-Janson. Gabriel . 2025.

ACTEURS	TYPOLOGIE
Pouvoirs publics locaux	Commune, collège échevinal, services communaux
Itinéraires AMO	Service AMO – jeunesse
Morichar en Transition	Collectif citoyen / Quartier Vert
Nadja asbl	Association artistique & socio-culturelle
Centre culturel Jacques Franck	Centre culturel francophone
Pianofabriek	Centre culturel néerlandophone
Écoles (général)	Établissements scolaires (FR, NL, libre, artistique)
Antenne de Quartier du Parvis	Service communal de proximité
Commerçants engagés & collectifs d'habitants	Économie locale & habitants organisés

MISSIONS PRINCIPALES

Planification urbaine, encadrement CQD, soutien logistique aux initiatives citoyennes, coordination des politiques locales

Travail de rue, médiation, projets jeunes en espace public

Transition écologique participative, fêtes de quartier, compost

Expression artistique citoyenne, lien interculturel, événements

Diffusion culturelle, soutien scolaire, accueil de résidences

Co-crédation, prêt de salles, animation bilingue NL-FR

Lien école-famille-quartier, infrastructure partagée, projets citoyens

Relais habitants ↔ commune, coordination CQD, appui logistique

Animation commerciale, relais d'info, événements de rue

Fig 36 : Tableau des « acteurs de Saint-Gilles » ayant un rôle dans l'espace public. Gabriel

7.2 Une densité hors normes, un espace contraint

Le quartier de Saint-Gilles se distingue par une densité urbaine exceptionnelle. Avec 20 075 habitants/km² dans le Haut Saint-Gilles, et 44 000 habitants répartis sur seulement 2,5 km², la commune concentre 4,4 % de la population régionale sur 1,5 % de sa superficie (CQD 2021 : 38). Cette densité engendre une forte pression sur les espaces publics, dont l'usage est intensif. L'âge du bâti, les subdivisions successives et l'inconfort de certains logements accentuent cette tension. De nombreux logements restent peu équipés, avec « parfois, l'absence d'eau chaude » (CQD 2021 : 38).

Le quartier se caractérise par une population très jeune : 22 % des habitants ont entre 0 et 17 ans (CQD 2021 : 116). Une forte proportion de ménages monoparentaux, concentrés dans le futur périmètre du quartier des enfants (fig 37), renforce le besoin d'un environnement urbain qui facilite l'autonomie des enfants et allège la charge mentale des parents seuls.

Part des ménages monoparentaux

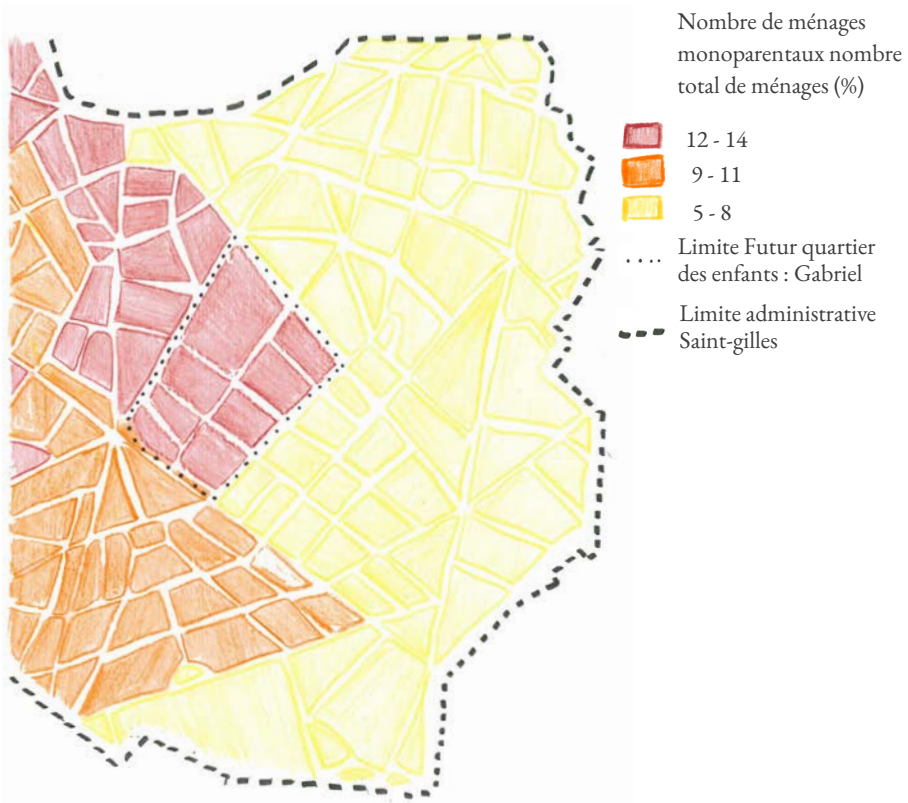


Fig 37 : Part des ménages monoparentaux (%) : Studiedienst van de Vlaamse Regering Cartographie : IGEAT / ULB . (CDQ 2021 : 77)

7.3 Un territoire fréquenté, peu adapté aux enfants

Malgré la jeunesse de sa population, les équipements pour enfants sont insuffisants : « les crèches, les plaines de jeux et les terrains de sport adaptés aux différents âges manquent » (CQD 2021 : 116). La carte « Potentiel commercial » (fig 39) révèle pourtant une densité d'infrastructures éducatives (écoles, cours, équipements), aujourd'hui non connectées entre elles.

Pourtant, Saint-Gilles offre un potentiel réel. Le quartier s'organise autour de places et de parcs déjà largement investis par les habitants : le parc de Forest, le parvis de Saint-Gilles ou la place Morichar sont autant d'opportunités pour observer des événements, des rencontres, des formes variées de vie collective. Les enfants sont présents mais restent minoritaires. Ceux que l'on peut croiser sont rassemblés dans le parc de Forest, un grand espace sans circulation automobile, ou sur le terrain de foot du parc Marie-Janson (fig 38). Il s'agit majoritairement de garçons, dont l'accès à l'espace public semble facilité.

Les liaisons entre ces différents lieux ne sont pas encore suffisamment sécurisées pour permettre une circulation autonome. Ce manque de continuité alimente la crainte des parents et limite l'autonomie des enfants.



Fig 38 : Terrain de foot, parc Marie-Janson. Gabriel. 2025



Potentiel commercial

Fig 39 : (CDQ 2021: 39 & 90)



7.4 Une trame verte voulue mais discontinue

Le quartier dispose de plusieurs espaces verts de qualité, comme les parcs Pierre Paulus et Victor Horta. Pourtant, la carte « Maillage vert en attente » (fig 40) montre leur isolement, renforcé par une fragmentation du territoire. Le diagnostic du CQD souligne que « la congestion automobile isole les espaces verts et les places, pourtant nombreux et de qualité » (CQD 2021 : 5). Cette discontinuité limite les circulations douces, en particulier pour les enfants et les personnes âgées, et fragmente la perception de l'espace public. Le projet communal de la Promenade Saint-Gilloise, au cœur du Contrat de Quartier Durable Parvis-Morichar (2021), vise à réparer ces ruptures. Il cherche à créer une liaison verte et douce entre la Porte de Hal et le parc de Forest, en connectant les parcs, places et équipements publics dans un maillage écologique, ludique et patrimonial. Ce projet révèle une volonté de relier continuités végétales et circulations piétonnes, dans une logique de ville plus lisible, apaisée et accessible à tous et toutes.



Maillage vert en attente

Fig 40 : (CDQ 2021 : 108)



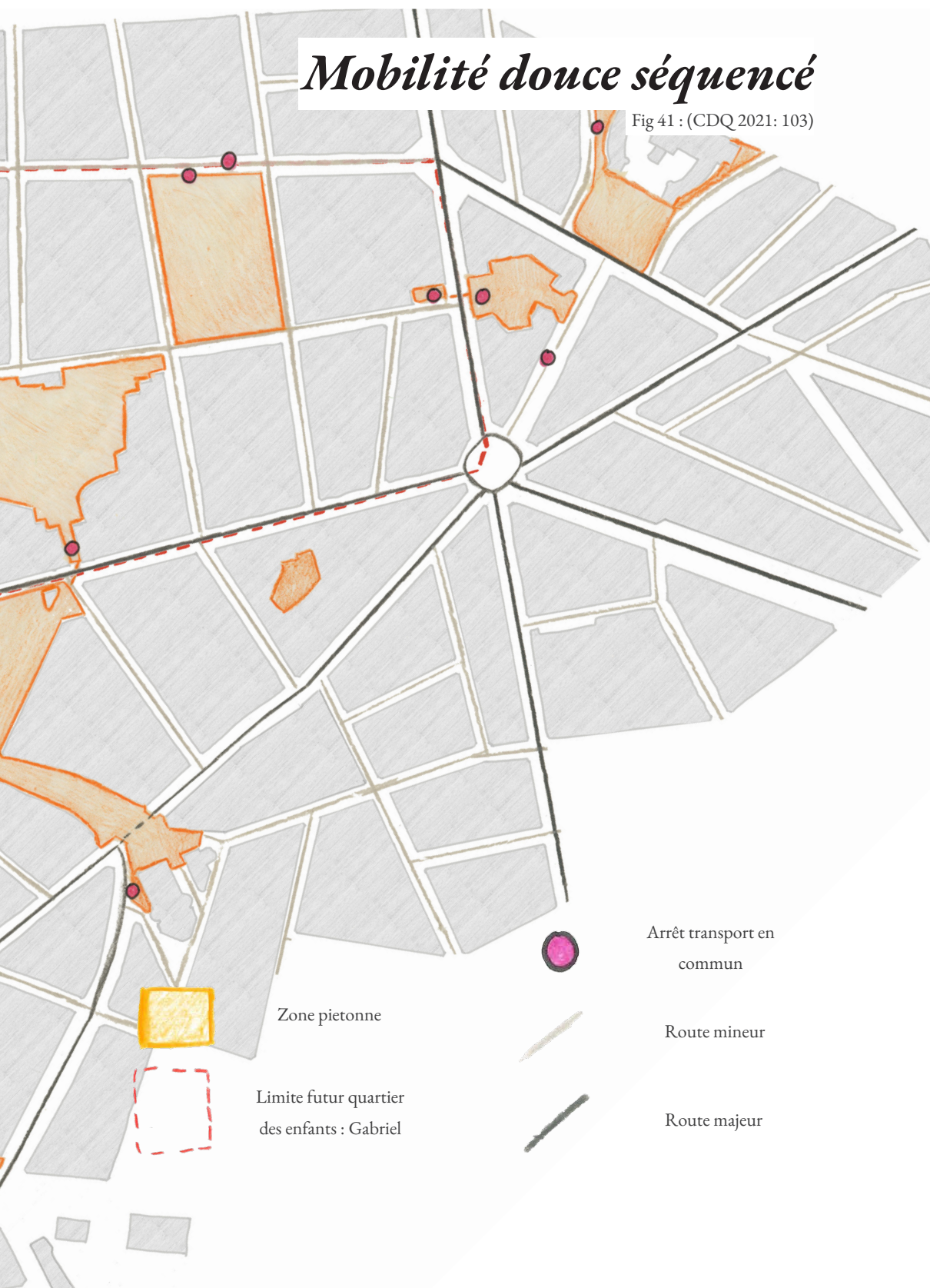
7.5 Une mobilité douce freinée par une domination automobile

Saint-Gilles bénéficie d'une desserte dense en transports en commun (métro, tram, bus), souvent situés à proximité de zones piétonnes existantes ou potentielles. Cependant, la carte « Mobilité douce séquencée » (fig 41) montre que ces zones restent discontinues, morcelées par la logique dominante de la voiture. Ce morcellement freine la mise en place d'un réseau piéton cohérent et sécurisé. Pourtant, quelques interventions bien ciblées suffiraient à relier ces zones, offrant ainsi une continuité de parcours plus sûre et accessible. Pour les plus jeunes, cela réduirait les contacts avec la circulation automobile, et permettrait aux parents d'envisager leurs déplacements avec plus de confiance. La mobilité douce gagnerait ainsi en visibilité, en sécurité et en cohérence à l'échelle du quartier.



Mobilité douce séquencé

Fig 41 : (CDQ 2021: 103)



Zone piétonne

Limite futur quartier
des enfants : Gabriel

Arrêt transport en
commun

Route mineur

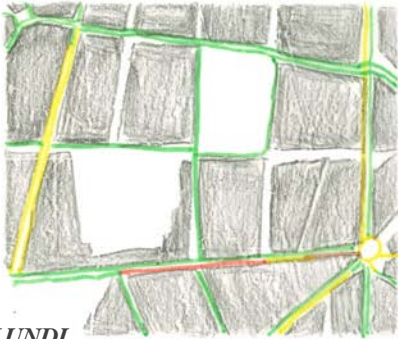
Route majeur



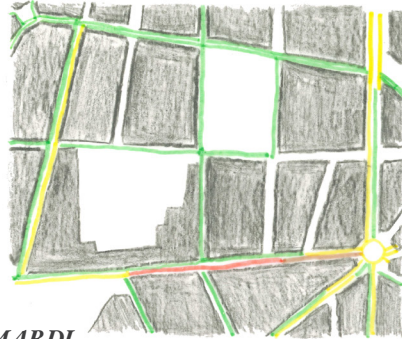
Fig 44 : La rue du lycée, déjà apaisée. Gabriel. 2025

7.6 Une hiérarchie de voirie lisible

La carte sur la densité automobile met en évidence la hiérarchie entre axes majeurs et axes mineurs. Cette hiérarchisation, définie par les autorités, correspond directement aux habitudes des automobilistes. Une série de cartes sur la congestion (fig 42) automobile démontre que les grands axes sont les routes les plus empruntées (fig 43). Certaines rues apparaissent sous-utilisées (fig 44), révélant un potentiel d'apaisement de la circulation sans perturber l'organisation globale des flux.



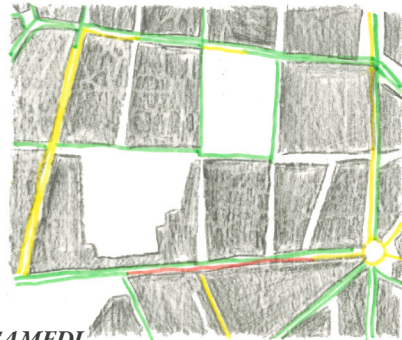
LUNDI



MARDI



VENDREDI



SAMEDI



Fig 43 : On ne peut pas passé ! . Horta . Gabriel . 2025

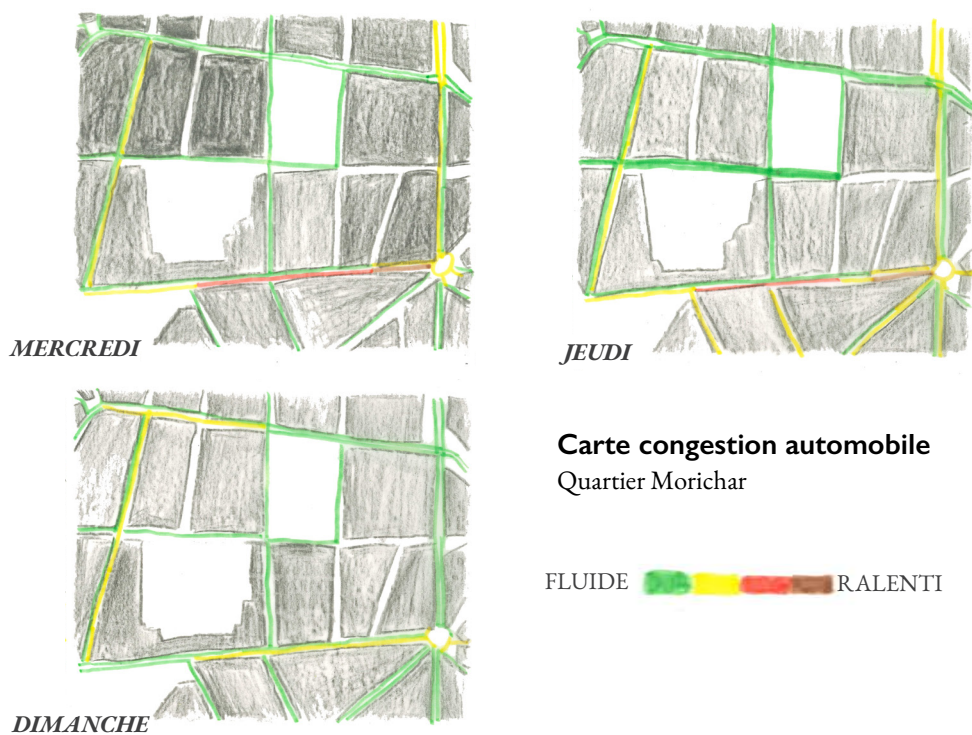


Fig 42 : Carte de congestion automobile : Google Maps. 2025.....

7.7 Un tissu commercial à relier à la vie de quartier

Le commerce est concentré autour de certaines artères, mais reste peu actif à proximité immédiate de la place Morichar. La carte « Potentiel commercial » montre également que de nombreux rez-de-chaussée commerciaux ont été transformés en logements (fig 45 & 46). Pourtant, ces espaces restent adaptés à des usages tournés vers l'espace public : leur emplacement est souvent stratégique, au croisement de plusieurs rues. Cette réserve spatiale, à ces endroits précis, pourrait soutenir une animation continue du quartier et, par conséquent, renforcer le sentiment de sécurité.



Fig 45 : Rez-de-chaussée anciennement commercial. Rue du lycée. Gabriel. 2025

7.8 des besoins clairs, des leviers déjà présents

L'analyse révèle un territoire dense, jeune, actif, avec de fortes attentes en matière d'espaces publics, de continuités piétonnes, d'équipements pour enfants et de sociabilité partagée. En miroir, elle met en lumière un réseau existant de parcs, d'écoles, d'associations, de commerces et de transports. Ces ressources sont proches, visibles, mais encore éparpillées.

Le potentiel du quartier réside dans cette proximité des éléments clés. Il ne s'agit pas d'inventer, mais de connecter. Les continuités à créer, les usages à croiser et les lieux à rouvrir dessinent une stratégie possible, fondée sur l'existant. Ce socle d'observations forme ainsi la base d'une réponse stratégique à hauteur d'enfants.

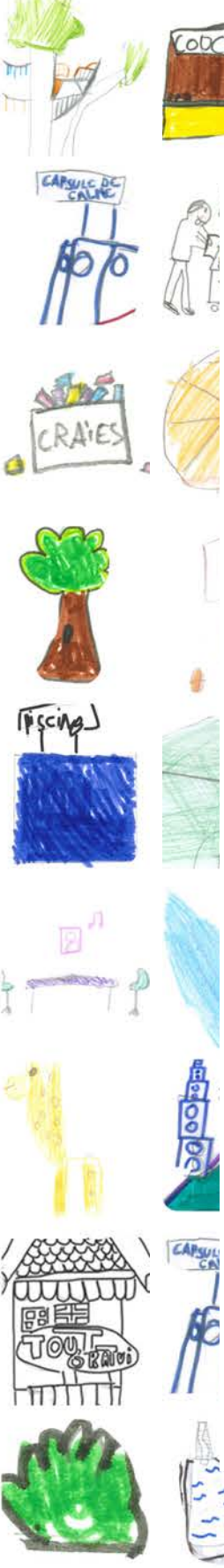


Fig 46 : Rez-de-chaussée anciennement commercial. Rue de la Rhetorique. Gabriel. 2025



8. Trois ateliers pour une participation active des enfants





Ce chapitre constitue une étape essentielle pour la cohérence globale du projet. Trois ateliers sont ainsi menés avec deux classes de l'école Peter Pan. Ils s'inscrivent dans une démarche visant à impliquer directement les enfants dans la définition de leur quartier idéal, en identifiant leurs besoins, leurs perceptions et leurs aspirations concrètes.

L'atelier 1 est organisé, comme mentionné précédemment, dans le cadre du projet « FairPlay » (2024), sous la direction de Maïder Llaguno. Sa visée était de comprendre le lien entre les enfants et la rue de leur école, ainsi que d'imaginer avec eux la rue de leurs rêves.

Les deux suivants, les ateliers 2 et 3, sont menés dans le cadre de ce mémoire, par moi-même, avec l'aide de deux amis, Vieri et Liloé, ainsi que des enseignantes responsables, Clara et Léa. La méthodologie adoptée s'inscrit dans la continuité du projet « FairPlay », prolongeant les dynamiques engagées tout au long de la mise en place de la rue scolaire, dont l'inauguration a eu lieu en septembre 2024. Elle a été construite avec l'appui du Réseau Idée, qui a apporté une aide précieuse dans la conception pédagogique des ateliers.

L'atelier 2 a permis d'étoffer et de mieux comprendre ce que les enfants souhaitaient pour la ville, enrichissant ainsi la lisibilité de leur imaginaire. L'atelier 3 a, quant à lui, servi à formaliser un retour sur le projet que les élèves ont contribué à imaginer.

L'ensemble des trois ateliers permet de se projeter dans ce que les enfants désirent pour leur environnement quotidien. Au travers de ces moments, les élèves endossent le rôle de petits architectes et participent, souvent sans en avoir conscience, par leurs dessins et leurs interventions, à l'élaboration d'un cahier des charges dont la construction fait l'objet du chapitre suivant.



8.1 Atelier I (2024) : Projet FairPlay : Maïder Llaguno

La démarche commence par un premier atelier fondateur, mené en 2024 dans le cadre du projet « FairPlay », porté par Maïder Llaguno, professeure à l'UCLouvain, en collaboration avec l'ASBL Les Chercheurs d'Air, la VUB, l'entreprise BuildWind et des représentants régionaux. Pour plus de détails, il est possible de consulter le site dédié au projet, le lien est en bibliographie « SOM Foundation ».

Le projet a donné lieu à plusieurs ateliers autour de la rue scolaire, organisés auprès des élèves de l'école Peter Pan. Certains, animés par Les Chercheurs d'Air, ont permis de sensibiliser les enfants aux enjeux de pollution atmosphérique et à la place des voitures en ville. Ils ont notamment abouti à la réalisation d'une voiture jardinière (fig 47), présentée le 13 septembre 2024 lors de l'inauguration de la rue scolaire (fig 48).

Dans le cadre de ce mémoire, seul l'atelier conduit par Maïder Llaguno est utilisé comme source directe. Il concerne une classe de cinquième primaire, encadrée par l'enseignante Clara, et vise à engager les élèves dans une réflexion sensible sur la rue située devant leur école. Les enfants y sont invités à exprimer leurs perceptions à travers un questionnaire poétique et des dessins (fig 49).



Fig 48 : Inauguration de la rue scolaire : Chercheur d'air, projet «Fairplay» 2024



Fig 47 : Les enfants devant leur voiture-jardinière : Chercheur d'air, projet «Fairplay» 2024

Le questionnaire, composé d'une vingtaine de questions, encourage une écriture personnelle et imagée. Certaines phrases, comme « Capture un mouvement que tu as observé à travers la fenêtre de l'école » ou « Décris une émotion ou un ressenti que tu as vécu en venant à l'école », sollicitent les sens. D'autres, comme « Nomme quelque chose que tu rêves de voir se produire dans la rue de l'école », ouvrent à l'imaginaire. À la fin, les enfants donnent un titre à leur poème, puis l'illustrent.

Ces productions, centrées sur les sons, les images, les textures, les atmosphères et les émotions, permettent de cerner finement les ressentis et les représentations des enfants. Leur richesse est renforcée par le contexte de sensibilisation préalable mené par Les Chercheurs d'Air.

L'expérience et la sensibilisation emmagasinées par ces deux classes sont alors riches et ont pu servir de tremplin pour le sujet traité dans ce travail



La lecture des dessins et des poèmes a formé la base du projet « quartier des enfants ». Les ateliers 2 et 3 ont ensuite permis d'éclairer et d'affiner la compréhension de ce que ces enfants cherchaient à exprimer. Tout était déjà là, il a fallu simplement plus de matière et de temps pour le comprendre.



Fig 49 : Dessin rue percu VS rue voulue d'une petite architecte. Maïder Llaguno. projet «Atelier 1»

8.2 Atelier 2 (2025) : Petits architectes, grandes idées : Gabriel Isnard

Par la suite, afin d'enrichir le cahier des charges en vue du projet « quartier des enfants », un deuxième atelier est organisé le 24 avril 2025 avec les élèves de Léa. Cet atelier suit une méthodologie qui pousse les enfants à prendre le rôle actif de « petits architectes ».

Comme dit plus haut, les élèves ont participé aux actions précédentes dans le cadre du projet « FairPlay ». Ils sont dès lors sensibilisés aux problématiques liées à la pollution de l'air et à la place de l'automobile en ville.

Sur cette base, les élèves sont invités, dans un premier temps, en petits groupes, à se remémorer les expériences passées, notamment la journée d'inauguration de la rue scolaire en septembre 2024 et les ateliers menés avec Les Chercheurs d'Air. Cette réactivation mémorielle vise à les reconnecter aux enjeux environnementaux et à leurs ressentis liés à l'absence de voitures dans leur environnement quotidien. L'échange permet de faire émerger des sentiments forts quant à l'importance d'un espace urbain libéré de l'automobile, tout en soulignant la frustration de certains enfants face à la décision de ne pas maintenir certains aménagements dans la durée.

**Élève 4 : (en parlant de la voiture jardinière)
Oui (...) ils ont pas fait d'accord avec la
commune pour que ça reste... ils ont même
pas demandé à la commune, ils l'ont juste mise
comme ça.**

*Vieri : Oui parce que c'était un projet temporaire,
l'idée c'était que ça dure un peu mais pas pour
toujours.*

**Élève 6 : Ouais mais ce serait quand même
bien sympa de la part commune de la laisser,
hein...**

(Temps 2 atelier 4e, tablée Vieri)

Les quatre tablées ont été enregistrées, ce qui a permis, lors de la construction du cahier des charges, d'appuyer certains propos avec les mots des enfants.

Dans un second temps, il a été proposé aux élèves de se projeter concrètement dans l'aménagement de leur quartier. Sur base de photographies des rues avoisinantes, les nouvellement nommés « petits architectes » avaient pour mission de repenser l'aménagement de la rue en imaginant que les voitures ne pouvaient plus y accéder (fig 50). Cet exercice de création libre a permis d'identifier leurs souhaits et leurs imaginaires quant à un espace public idéal. De nombreux échanges et tours de table ont suivi, afin de bien saisir les intentions précises des enfants et les aspirations profondes derrière chaque dessin. Leur investissement personnel était manifeste : plusieurs enfants ont exprimé le désir de voir leurs propositions se concrétiser.



Fig 50 : Dessin rue idéal d'une petite architecte. projet «Atelier 3»

L'échange direct avec les enfants, les enregistrements et les nouveaux dessins ont été primordiaux pour interpréter correctement leurs envies. Avec les ressources issues des ateliers 1 et 2, il a été possible de construire un cahier des charges et de commencer à imaginer un projet.

8.3 Atelier 3 (2025) : Les Enfants face à leur projet : Gabriel Isnard

L'atelier 3 a eu pour objectif de formaliser une critique sensible du projet élaboré sur la base des idées des enfants. Il s'est déroulé le 19 mai 2025 avec la classe de 6e primaire de Clara, déjà impliquée un an plus tôt dans un atelier mené par Maïder Llaguno. L'objectif était double : d'une part, vérifier si leurs souhaits avaient été entendus et intégrés dans le projet final ; d'autre part, leur faire découvrir les étapes du métier d'architecte, afin qu'ils puissent à leur tour se projeter dans la conception d'un projet.

Pour expliquer le métier d'architecte, une méthode pédagogique en quatre étapes leur a été présentée : analyse, stratégie, conception et retour. La présentation portait sur le projet « quartier scolaire » afin de pouvoir effectuer les retours ensuite. Les étapes du projet ont été réparties comme suit : l'analyse consistait à interpréter les dessins produits par les enfants lors des ateliers précédents, afin d'en tirer un cahier des charges. À partir de cette base, une stratégie a été développée, cherchant à répondre aux envies exprimées et au contexte urbain. Ensuite, le projet dessiné leur a été présenté, suivi d'un temps de retour permettant d'évaluer la pertinence des choix réalisés (fig 51).



Fig 51 : Temps de bilan sur le projet quartier des enfants : Liloe, projet «Atelier 3»

Le retour s'est formalisé sous forme de questionnaire. Ils ont évalué si les idées et les attentes des élèves avaient été respectées, et si les rues du projet Quartier des Enfants répondaient, selon eux, aux critères de la ville éducative : sécurité, sociabilité et stimulation des sens (fig 52). Chaque enfant a ensuite été rencontré individuellement pour approfondir ses réponses, dans le but de mieux comprendre ce qu'il désirait réellement. Les résultats chiffrés du questionnaire et les extraits d'entretiens sont synthétisés dans le chapitre dédié aux cinq rues thématiques. Par ailleurs, des échanges significatifs viennent aussi nourrir le chapitre consacré au cahier des charges, afin d'appuyer certains propos.

POUR CHAQUE PHRASE , COCHE LA CASE QUI TE CORRESPOND LE PLUS

	Pas du tout d'accord	Très peu d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Très d'accord	Tout à fait d'accord
Je pourrais toucher plein de textures différentes.					X	
Cette rue sentirait bon, avec plein de parfums différents dans l'air.						X
Je pourrais manger ou goûter des choses dans cette rue.					X	
Je pourrais entendre la nature, des voix, ou des sons rigolos.				X		
J'aurais plein de choses à observer dans cette rue.					X	
Ce serait un endroit où je peux me débrouiller sans adulte.				X		
Je me sentirais à l'aise et heureux/heureuse dans cette rue.					X	
Cette rue correspond aux idées proposées par les enfants.					X	
Ce serait un endroit idéal pour venir avec mes amis et rencontrer de nouvelles personnes.		X				
J'aimerais pouvoir avoir une parcelle que je cultive avec des copains.		X				

Si tu t'imagines faire une activité dans cette rue , ce serait laquelle ? Qu'est ce qui te donne envie de la faire ?

Prendre la nourriture et la manger.....

Fig 52 : Questionnaire d'appréciation remplie par une élève. projet «Atelier 3»

Dans un second temps, les enfants ont été invités à concevoir leur propre projet architectural à partir d'un site réel : un parking situé juste à côté de leur école (fig 53). Ce nouveau projet devait favoriser les relations intergénérationnelles. Pour initier la réflexion, un exercice d'écriture sous forme de haïkus leur a été proposé (fig 54) : ils devaient imaginer les comportements des adultes dans leur quartier d'enfants. Cette entrée en matière visait à faire émerger leurs représentations, leurs attentes, mais aussi certaines tensions.



Fig 53 : Parking devant l'école Peter-Pan : Gabriel. 2025

À partir de ce travail, les élèves ont construit une stratégie de projet. Ils ont réfléchi aux types d'activités susceptibles de rassembler enfants et adultes et aux formes que ces activités pourraient prendre dans l'espace urbain. Ils ont ensuite matérialisé leurs idées à travers une maquette (fig 55, 56 & 57), réalisée avec des kaplas et des figurines Playmobil représentant des usagers de tous âges. Chaque personnage devait avoir une activité à faire, ce qui obligeait à penser l'espace pour toutes et tous. Le site était délimité, et chaque élément devait être réfléchi de manière fonctionnelle. Ce processus reprenait les étapes déjà présentées : analyse (du rapport aux adultes), planification (d'un projet intergénérationnel), et spatialisation (à travers la maquette). La dernière étape, celle du retour, n'a pas été réalisée.

Mets toi dans la tête d'un adultes qui vie dans le quartier des enfants et complète les phrases :

« Si j'étais un adulte, dans le quartier des enfants je me sentirais... »

- Soulagé de ne pas devoir m'occuper des enfants

« En tant qu'adulte, ma responsabilité envers les enfants serait... »

- de les surveiller mais de leur laisser de la liberté pour pouvoir être un peu tranquille

« Si j'étais un adulte pendant une journée, j'aiderais les enfants à... »

- à faire attention au danger et respecter les adultes et les enfants

« Un adulte qui respecte les enfants, c'est un adulte qui... »

- est responsable

« Pour que les enfants se sentent bien, un adulte devrait toujours... »

- Faire attention à eux

« Un adulte qui encourage les enfants à devenir autonomes, c'est un adulte qui... »

- se prépare au enfants à être tout seuls à l'école

Fig 54 : Aiku remplie par un élève. projet «Atelier 3»



Fig 55: Maquette cinéma en pleine air : Liloe. projet «Atelier 3»

Gabriel : T'as bien aimé l'activité ce matin ?

Élève : Ouais, c'était bien !

Gabriel : Pourquoi ? Elle t'a apporté quoi du coup ?

Élève : Bah, de la créativité !

Gabriel : Ouais !

Élève : Et ça m'a appris les principes d'un nouveau métier !

(Atelier 3, extrait interview questionnaire, Gabriel)

Le deuxième temps prend tout son sens sur le plan méthodologique. Il a servi avant tout de support pour engager les enfants dans une démarche active et concrète, afin de renforcer la qualité des retours sur le projet Quartier des Enfants. La construction des maquettes, ainsi que les échanges qui en ont découlé, témoignent d'un atelier porteur, suscitant à la fois engagement et motivation. Aussi, les ateliers 2 et 3 visaient à valoriser les élèves et leurs idées, pour leur permettre de se projeter en tant que petits architectes. Il est essentiel que les générations futures aient pleinement confiance dans ce qu'elles peuvent apporter.

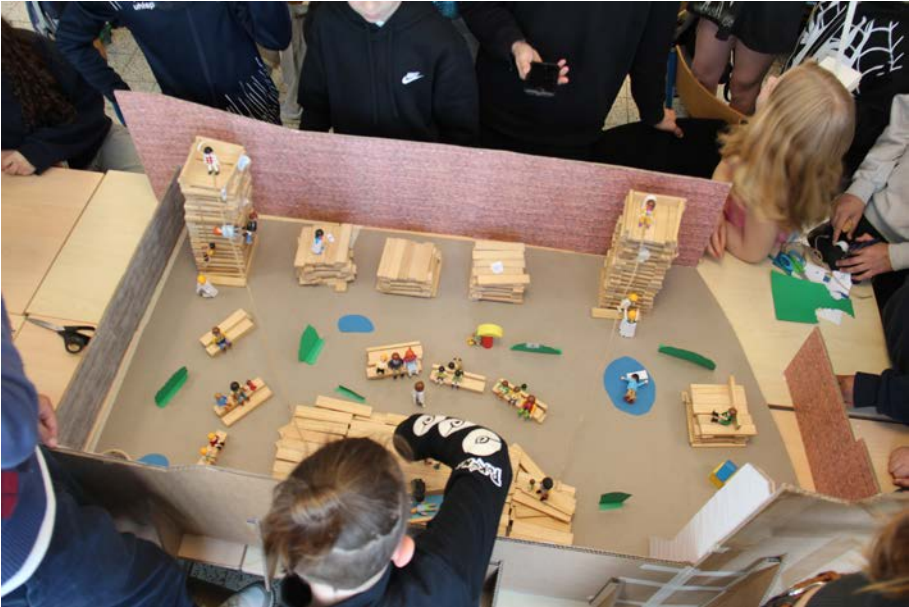


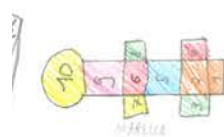
Fig 56 : Maquette le théâtre des dramaturges; Liloe. projet «Atelier 3»



Fig 57: Maquette d'un complexe sportif multigénérationnel; Liloe. projet «Atelier 3»



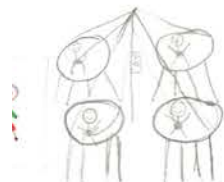
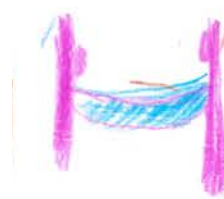
L'analyse qui suit repose sur deux sources principales : les productions dessinées réalisées par les enfants lors des ateliers 1 et 2, ainsi que les enregistrements vocaux effectués pendant les ateliers 2 et 3. Ces échanges, captés tout au long des séances, ont permis de recueillir des commentaires spontanés sur leurs intentions, leurs ressentis et leur vision du quartier. Ils offrent une parole simple et sincère, car les enfants ne savent pas s'exprimer autrement que dans l'authenticité.



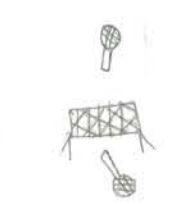
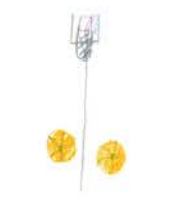
L'ensemble de cette matière est interprété à la lumière des références théoriques développées précédemment, notamment les critères de l'UNESCO, eux-mêmes issus d'un processus participatif impliquant des enfants. D'autres références viennent également appuyer certaines analyses.



La construction du cahier des charges cherche alors à formaliser ces apports. Dans un premier temps, le chapitre aborde leurs réclamations et constats à travers : la rue sans voiture, la rue sur laquelle on peut donner notre avis et la rue sale et dangereuse. Dans un second temps, il explore leurs propositions et leurs envies profondes : la rue avec de l'eau, la rue qui nourrit, la rue végétalisée, la rue où l'on dessine, la rue en fête, la rue où l'on se pose et la rue où l'on fait du sport.



L'ensemble de ces analyses et ressources accumulées donnera lieu à l'écriture d'un cahier des charges visant à identifier des propositions concrètes, capables de nourrir une réflexion urbaine pensée à leur hauteur.



[illegible]

Fig 58: Collage dessins enfants. La rue sans voiture. "Atelier 1 & 2"

9.1 La rue sans voiture

Dans les dessins des enfants, la voiture disparaît (Fig 58). À sa place, on trouve des vélos, des trottinettes, des piétons, des glaciers à pied, des jeux. Ils veulent pouvoir circuler comme ils le souhaitent, sans obstacle ni danger.

Des panneaux d'interdiction, des barrières colorées, des chemins piétons ou des pontons apparaissent régulièrement. Les personnages sourient, marchent, occupent l'espace. L'idée d'une rue apaisée, sans voitures, traverse tous les dessins.

*Vieri : Ce serait intéressant d'en avoir plus
(en parlant de la voiture jardinière), plus de
décoration?*

**Élève 4: et d'avoir que des voiture comme ça,
aucune voiture qui peut se garer et aucune
voiture qui peut passer, comme ça on met une
petite plaine de jeu dans la rue**

(atelier 2 : temps de mémorisation : Tablée Vieri)

De manière tout à fait pertinente, ce souhait est particulièrement fort près des écoles.

Vieri : Vas-y je t'écoute !

**Élève 6 : Ce serait quand même sympa parce
que regarde, il y a trois, il y a deux école dans
notre rue et il y a une crèche ! Juste a coté
de notre école se serait quand même sympas
de...**

Élève 4 : de bloquer

Élève 6 : et Aussi de bloquer la rue

(atelier 2 : temps de mémorisation : Tablée Vieri)

Ce qu'ils dessinent, c'est une rue pour eux, ouverte, accessible, sans voitures. Un lieu où l'on peut se déplacer en toute liberté. Une rue pensée pour les enfants, mais qui profite à tout le monde.

9.2 La rue sur laquelle on peut donner notre avis

Les enfants ont des idées, et ils veulent être entendus. Certains ont même demandé si leurs propositions allaient réellement être mises en œuvre, et ont exprimé une vraie déception en apprenant qu'il s'agissait d'un travail de recherche. Ce simple échange révèle un besoin fondamental : être écoutés, pour de vrai.

Léa : Donc qu'est-ce qu'on pourrait dire pour la rue par exemple ici de l'école, qu'est-ce qu'on aimerait pouvoir faire ?

Élève 8 : On pourrait la faire piétonne ! On pourrait demander à la commune de faire de cette rue piétonne

Élève 9 : Une rue piétonne !!!

Léa : Et qu'est-ce qu'on fait avec cette rue piétonne ?

Élève 8 : Pour qu'on puisse installer des jeux.

Léa : Ha, qu'on puisse installer des jeux. Et ces jeux, ça veut dire qu'on devra les enlever et les remettre ou ?

Élève 8 & 9 : Noon !

Élève 8 : On veut que ça soit définitif ! Et comme ça, des fois la semaine avant les vacances, bah qu'on aille jouer même l'après-midi quoi.

(atelier 2 : temps de mémorisation : tablée Léa)

Les enfants veulent que leurs idées soient prises en compte pour la transformation de la ville. Lors de l'atelier 3 (2025) la question leurs a directement été posée. Le score moyen obtenu était de 4,8 sur 6. Les élèves ayant mis une note de 4 affirmaient que les enfants devaient être écoutés, mais accompagnés dans le processus, pour éviter les idées irréalistes. Ce qui prouve encore une fois leur lucidité.

Donner la parole aux enfants, ce n'est pas seulement les consulter, c'est reconnaître leur légitimité de citoyens, leur permettre d'apprendre à collaborer, et à formuler des idées pour l'intérêt collectif.

Gabriel : Les idées des enfants, pourquoi selon toi elles devraient être écoutées ?

Élève 12 : Bah parce que vous aussi vous étiez des enfants à un moment donné

Gabriel : Bah c'est vrai hahaha

Élève 12 : Et donc vous étiez tous des enfants, et qu'on voulait tous profiter de la vie.

Gabriel : Bah c'est vrai hahaha

Élève 12 : Bah peut-être que si vous profitez comme ça, nous aussi on va faire profiter à une autre génération, et ça continuerait comme ça.

Gabriel : Donc toi c'est un truc, c'est vraiment une histoire de transmission ?

Élève 12 : Oui

Gabriel : Donc si tu fais un lieu qui est bien pour les gens, les gens ils vont se sentir bien et vouloir reproduire ça pour les générations d'après ?

Élève 12 : Et peut-être en mieux !

(Atelier : extrait interview questionnaire : Gabriel)

Ce désir de transmission, montre une conscience politique précoce. Sur ces constat le quartier devrait intégrer un lieu à hauteur d'enfant, inspiré

HOLO

moche

CLUB

DO
AGN

PAS BIEN

mere de veni

PAN PAN





Fig 59 : collage dessins enfants. La rue sale et dangereuse. "Atelier 1"

9.3 La rue sale et dangereuse

Lors de l'atelier mené par Maider Llaguno, les enfants ont d'abord été invités à décrire la rue telle qu'ils la vivent aujourd'hui. Ce qu'ils ont partagé, c'est une vision sombre, marquée par une sensation de saleté, d'insécurité et d'inconfort (fig 59).

Quand ils parlent de leur rue, ils s'adressent à elle directement, avec des mots forts :

« La litière de mes chats / un égout »

« Rue comme une poubelle »

« Tu pourrais te nettoyer plus souvent et être plus verte. Et les poubelles servent à quelque chose »

« Elle pue la cigarette, l'essence, le pipi »

« Dans la rue tu peux te faire enlever à tout moment ou tirer dessus, en gros tu es moins en sécurité que dans ta chambre »

« Lourde grise »

« Elle est sombre et sale »

« Elle sont où les fleurs ? »

(Atelier 1 : Extrait questionnaire : Llaguno)

Ce qu'ils décrivent n'est pas seulement une rue encombrée, c'est un environnement hostile, dont les odeurs, l'ambiance et les images les marquent. Leurs dessins évoquent vomis, graffitis, excréments, mais aussi des armes, des cadavres, de la peur. Un meurtre survenu dans le quartier quelque temps plus tôt semble avoir nourri certaines représentations. Le sentiment d'insécurité est vécu et exprimé.

Ces constats font écho aux critères de l'UNESCO : comme partout dans le monde, les enfants de Saint-Gilles veulent des rues propres et sûres ; C'est un besoin universel et simple.

Transformer la rue, c'est d'abord l'entretenir, l'éclairer, la rendre lisible, mais aussi y impliquer les enfants. Lorsqu'ils peuvent eux-mêmes dessiner sur les murs, nettoyer ou aménager des lieux, l'espace devient un cadre familier et respecté. La rue n'est plus subie, elle devient investie.

Sur la question de la sécurité, leurs réponses rejoignent les idées de Jane Jacobs : ce qui rassure, ce sont les regards présents, les commerces, la vie. Une rue vivante est une rue protégée. Les enfants ne nomment pas ce principe, mais ils en comprennent l'enjeu.

Dans le questionnaire mené lors de l'atelier 3, ils le disent très clairement :

En tant qu'adultes mon devoir envers les enfants est de...

« Les protéger et les surveiller »

« De veiller sur eux »

« De les surveiller mais de leur laisser de la liberté pour pouvoir être un peu tranquille »

Pour qu'ils se sentent bien les adultes devraient toujours...

« Surveiller de loin de près »

« Faire attention à eux »

(Atelier 3 : questionnaire haïku : Gabriel)

Ils demandent une présence rassurante, non envahissante, une attention continue mais discrète. Ce regard bienveillant est ce qui permet, pour eux, de se sentir légitimes à occuper la rue, à y exister librement.

Une rue accueillante, c'est donc une rue où l'on marche sans crainte, respire sans grimace, regarde autour de soi avec curiosité plutôt qu'avec rejet. C'est le minimum à garantir avant même d'imaginer des jeux, des projets ou des fêtes. C'est le point de départ d'une ville pensée pour eux et en réalité, pour tout le monde.





Fig 60 : Collage dessins enfants.La rue avec de l'eau "Atelier 1 & 2"

9.4 La rue avec de l'eau

L'eau est bien plus qu'un élément du paysage urbain. Dans l'espace public, elle devient vecteur de vie, d'appartenance et de communauté. Les enfants eux-mêmes, dans leurs mots et leurs dessins, l'ont instinctivement placée au centre (Fig 60). L'eau est omniprésente, essentielle, symbole d'un plaisir simple et universel. Ils semblent avoir compris que l'eau est un besoin partagé par tous, quels que soient l'âge, l'origine ou la condition sociale.

Élève 10: Par exemple quand il ferait trop chaud , on pourrait, je sais pas euh, faire une bataille d'eau

Lea : oui on pourrait mettre des point d'eau

Élève 8 : On pourrait mettre une piscine dans la rue , une piscine pas gonflable

(atelier 2 : temps de mémorisation : Tablé Léa)

L'eau est un bien public fondamental. Elle apaise les corps confrontés aux chaleurs intenses, elle rassemble, rafraîchit, anime, et se donne à tous sans distinction. Elle crée une forme d'égalité dans l'espace urbain.

Le travail photographique de Paul D'Amato (fig 61 & 62), mené sur plus de vingt-cinq ans, témoigne de cette réalité. À travers ses images, il révèle combien l'eau dans la ville est une bénédiction quotidienne, une source de bonheur, notamment pour les enfants. Elle y apparaît comme une évidence sociale et populaire. Son œuvre nous rappelle que l'eau doit rester accessible, partout, pour tous, car elle porte en elle une part de liberté urbaine.

Dans le quartier des enfants, l'eau doit alors être présente, visible et accessible, pour jouer, se rafraîchir, l'observer et, bien sûr, la boire.



Fig 61: Une apres-midi à la piscine . Photo : Paul D'Amato, projet «Water for People»



Fig 62 : Journee entre amis . Photo : Paul D'Amato, projet «Water for People»



RESTAURANT GRATUIT



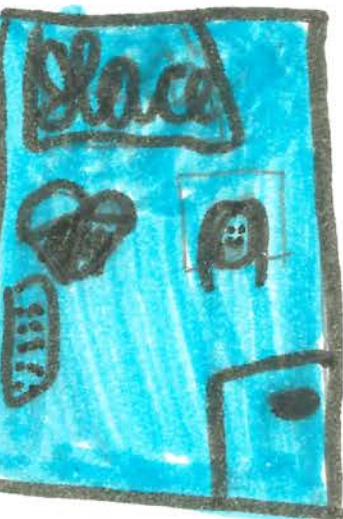
GAU



Portail de bonbon



POISSON COLLECTIF



GLACES

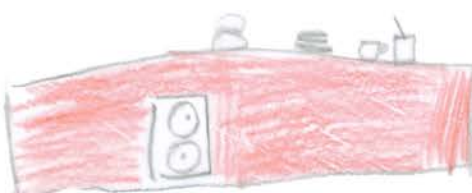




Fig 63 : Collage dessins enfants. La rue qui nourrie. "Atelier 1 & 2"

9.5 La rue qui nourrit

Pour les enfants, une rue idéale, c'est une rue où la nourriture est partout (fig 63). Bonbons, glaces, gaufres, fruits... Une rue où l'on mange, c'est une rue qui répond à un besoin fondamental : se nourrir, quand on en a envie, sans attendre. Cette idée revient très clairement lors des ateliers :

Gabriel : Et est-ce que vous auriez aimé le faire un autre jour? Si, par exemple, la rue, elle avait été comme ça (bloquée à la circulation le temps d'une après-midi) le vendredi d'après. Vous auriez aimé que ça reste ou pas ?

Élève 3 : Moi, oui.

Élève 2 : Ouais

Gabriel : Ouais ?

Élève 1 : Ouais.

Gabriel : Pourquoi ?

Élève 2 : Bah pour jouer.

Gabriel : Pour jouer encore ?

Élève 2 : Et pour manger.

Élève 3 : Ouais, surtout manger.

Gabriel : Surtout manger ? Pas forcément jouer?

Élève 1 : Et moi, pour toujours jouer.

Élève 2 : Manger et jouer.

(atelier 2 : temps de mémorisation : tablee Gabriel)

Manger dans la rue, c'est le plaisir d'un moment partagé, mais aussi une forme d'émancipation. Dans les dessins, apparaissent des portails à bonbons, des camions de glace, des étals de fruits. Cette profusion colorée exprime avant tout l'envie de pouvoir manger, sans contrainte ni permission. Si l'enfant demande des douceurs, C'est en partie liée aux codes culturels.... Avec d'autres habitudes, ce seraient peut-être des pommes ou des bananes qu'on verrait se dessiner.

Les pluies de Coca et de Fanta illustrent la même logique : l'envie de boire librement. L'accès libre à la nourriture et à l'eau est essentiel. La gratuité est un façon pour les enfants de satisfaire leurs besoins sans dépendre des adultes. Et selon l'UNESCO, cette autonomie passe aussi par un autre besoin fondamental, aller aux toilettes. La rue prend alors l'allure d'un buffet à volonté où les enfants peuvent reprendre le contrôle de leur corps, de leurs rythmes.

Certains dessins montrent aussi des potagers, parfois collectifs, traduisant une volonté de partage et une curiosité sur l'origine des aliments. De plus produire la nourriture pour manger est un acte fondateur de la société humaine, un besoin qui a structuré les premières communautés. Une rue nourricière devient alors un lieu d'apprentissage et de forger de lien sociaux. Planter, récolter, goûter ; manger la carotte qu'on a soi-même cultivée devient un événement. Attendre le printemps pour déguster les cerises du quartier, c'est découvrir la patience et le plaisir simple.

Dès lors, une ville où la nourriture pousse sur le parcours quotidien, c'est une ville vivante, généreuse, où l'on cultive le partage et l'émerveillement.



RUE DE LA
NATURE



Fig 64 : Collage dessins enfants. La rue végétaliser. "Atelier 1 & 2"

9.6 La rue végétalisée

Dans les dessins des enfants, la rue végétale s'impose comme une évidence. Arbres, fleurs, buissons, animaux : leurs rues idéales sont habitées par la nature, vivante et omniprésente (fig 64).

La fascination est réelle. Lors d'un atelier, un simple escargot posé sur le volant de la voiture jardinière est devenu un événement. Les enfants l'ont même représenté sur la carrosserie.

Élève 14 : Et il y avait un escargot dessiné, c'est important, c'est important

(atelier 2 : temps de mémorisation : tablée Liloé)

Un an plus tard, ce souvenir reste intact. L'escargot était tout sauf anodin.

Léa : Alors une piscine, c'est peut-être compliqué, mais on pourrait mettre une mare, par exemple.

Élève 8 : Hoooo oui, une mare ! Et on pourrait avoir des poissons, des grenouilles et tout.

(atelier 2 : temps de mémorisation : tablée Léa)

Ces être vivants, grenouilles, poissons, escargots, ouvrent un accès à une vision du monde élargie et pas uniquement anthropocentrée, Cela montre que la ville peut faciliter les connexions entre humain et non-humains. . La biodiversité transforme la rue en terrain d'observation, en écosystème miniature.

Élève 8 : On pourrait mettre des jeux sur le goudron, et puis on met des plantes autour, et on pourrait faire des trous... enfin, pas des trous dans les plantes, mais des trous, comme ça on peut passer entre les plantes.

(atelier 2 : temps de mémorisation : tablée Léa)



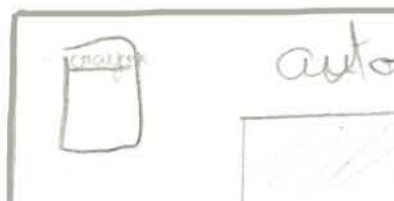
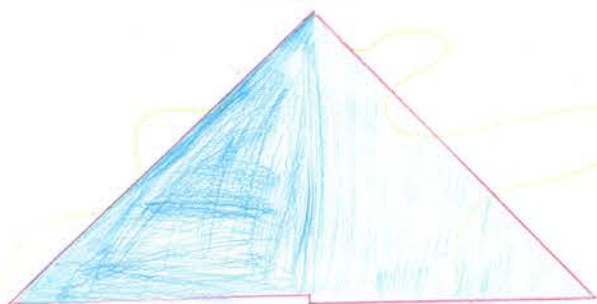
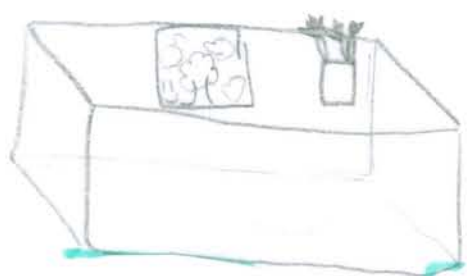
La végétation devient ici un décor vivant : un lieu à explorer, à traverser, à rêver. Forêt, labyrinthe ou jardin secret, elle crée des passages, des cachettes, des seuils qui stimulent l'imaginaire.

Mais elle est aussi utile. Grâce aux Chercheurs d'air, les enfants ont appris que les plantes purifient l'air, rafraîchissent la ville et abritent les insectes. Elle est également sensorielle : elle s'écoute, se touche, se respire. Elle rompt la monotonie du bitume et invite à un apprentissage par les sens et l'observation.

La rue végétale change aussi notre rapport au temps. Elle reconnecte les enfants aux saisons, à la lenteur du vivant, à la transformation permanente de leur environnement. Observer un escargot devient un geste plein de sens.

Dessiner une girafe ou un loup dans son quartier, c'est affirmer que l'imaginaire et la nature doivent cohabiter. La rue ne se limite pas à la circulation, elle devient un lieu de contemplation, d'exploration, de récits.

La rue végétale est alors bien plus qu'un décor verdoyant c'est un espace d'apprentissage, un refuge, un monde à part. Elle est essentielle pour une ville à hauteur d'enfant et pour tous ceux qui veulent continuer à s'émerveiller.



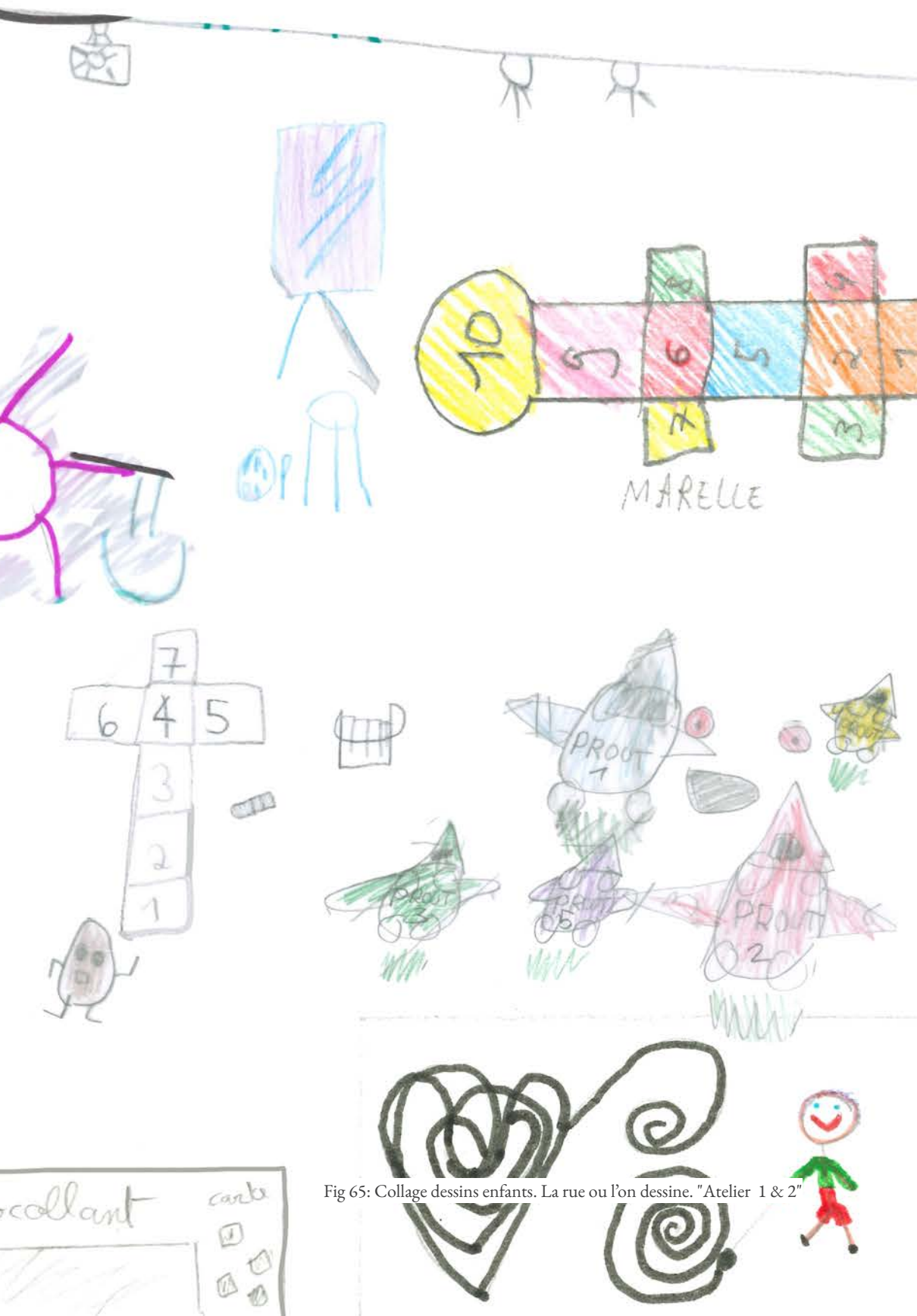


Fig 65: Collage dessins enfants. La rue où l'on dessine. "Atelier 1 & 2"

9.7 La rue où l'on dessine

« L'œuvre des muralistes s'inscrit dans la lutte spontanée des citoyens pour la "reprise de possession" de leurs villes. À Bruxelles, comme à Londres, New York, San Francisco ou Paris, artistes et artisans, inconnus ou célèbres, en décorant les façades, les réhabilitent dans leur rôle de lien entre l'homme des villes et l'environnement naturel. »

(Michel Huisman 1980)

Ce que dit Michel Huisman est juste. Dans sa vision d'un citoyen qui se reconnecte à l'environnement naturel, il rappelle que cette transformation des façades urbaines (Fig 66) est portée aussi bien par des artistes reconnus que par des anonymes. Ces inconnus peuvent être les enfants. Et les enfants, eux aussi, ont cette légitimité, ce droit à la ville, ce pouvoir de reprendre possession de l'espace urbain.

Ce geste du dessin, c'est le moment où ils peuvent exprimer leur créativité, inscrire leur imagination dans le réel. C'est aussi une façon pour eux de se projeter, de s'identifier aux lieux, d'y ancrer leur présence. À travers le dessin, la couleur, ils s'expriment et redonnent vie à des rues parfois ternes.

Vieri : « Si une voiture sur 10 elle avait des plantes et elle était en couleur, ce serait beau déjà »

Élève 5 : « Ouais »

Élève 6 : « En plus ! Déjà moi je trouve, déjà que cette voiture (voiture jardinière) elle est très jolie sans rien parce que c'est quand même de la couleur et y'en a plein qui sont grises, noires, blanches, comme ça... trop moches ! Donc au moins ils pourraient la laisser pour que ça change un peu la rue, ça décoze la rue. »

(atelier 2 : temps de mémorisation : Tablé Vieri)

Comme les tagueurs ou les muralistes, les enfants peuvent alors eux aussi investir la rue. Ils ont ce regard spontané et lucide, qui observe la grisaille des trottoirs et imagine immédiatement comment la transformer.

À travers leurs propositions (Fig 65), ils montrent qu'ils comprennent l'enjeu : mettre de la couleur, c'est mettre de la vie, c'est créer seul ou à plusieurs, façonner un lien entre eux et la ville, entre les passants et leur environnement, entre l'imaginaire et le quotidien.

Permettre aux enfants de dessiner les rues, c'est leur permettre d'exister pleinement en tant que citoyens. C'est leur faire confiance. C'est accepter que leur présence transforme positivement les espaces publics. Et c'est, en retour, embellir collectivement nos villes.



Fig 66 : fresque d'enfant. Photo : Michel Huisman. Atelier maison des jeunes. rue de la porte



9.8 La rue en fête

La rue imaginée par les enfants concentre certains moments d'exception qui marquent leur vie. Ils y projettent des toboggans géants, des grandes roues, des trampolines, un DJ set, un cirque, des guirlandes... (fig 67) autant d'éléments qui expriment ensemble un besoin profond : vivre l'émerveillement au quotidien. Ces objets peuvent être interprétés comme les images d'un désir plus vaste, celui d'une rue joyeuse, vivante, surprenante, qui rompt avec la norme de la ville actuelle.

En introduisant dans leur rue idéale ce que l'on retrouve habituellement dans les parcs d'attractions ou les fêtes foraines, les enfants affirment une volonté de transformation. Ils veulent que la ville cesse d'être sérieuse, grise ou fonctionnelle, pour devenir un espace d'émotion, de surprise et de fête. Ce n'est pas tant le trampoline ou la piscine à boules qui comptent, mais ce qu'ils représentent : la possibilité de vivre des moments rares et qu'il deviennent la norme.



Ce besoin d'émerveillement trouve un écho direct dans le travail de l'artiste Carsten Höller, qui a transformé en 2006 la Turbine Hall du Tate Modern à Londres en immense terrain de glisse avec son installation *Test Site* (fig 68). En y installant des toboggans géants, il proposait au public de vivre une expérience inhabituelle dans un lieu culturel, entre excitation, peur et joie. Comme les enfants, Höller met en scène une rupture avec le cadre attendu, pour faire émerger un autre rapport à l'espace, plus libre, plus sensoriel, plus ludique.

Ce que raconte les enfants, à travers cette accumulation d'objets festifs, c'est un besoin de changement. Ils ne demandent pas forcément un parc d'attractions, mais une ville capable d'émerveiller. Une rue où l'on rit, où l'on s'amuse, où l'on partage, et qui affirme haut et fort que la fête peut aussi être un cadre quotidien.

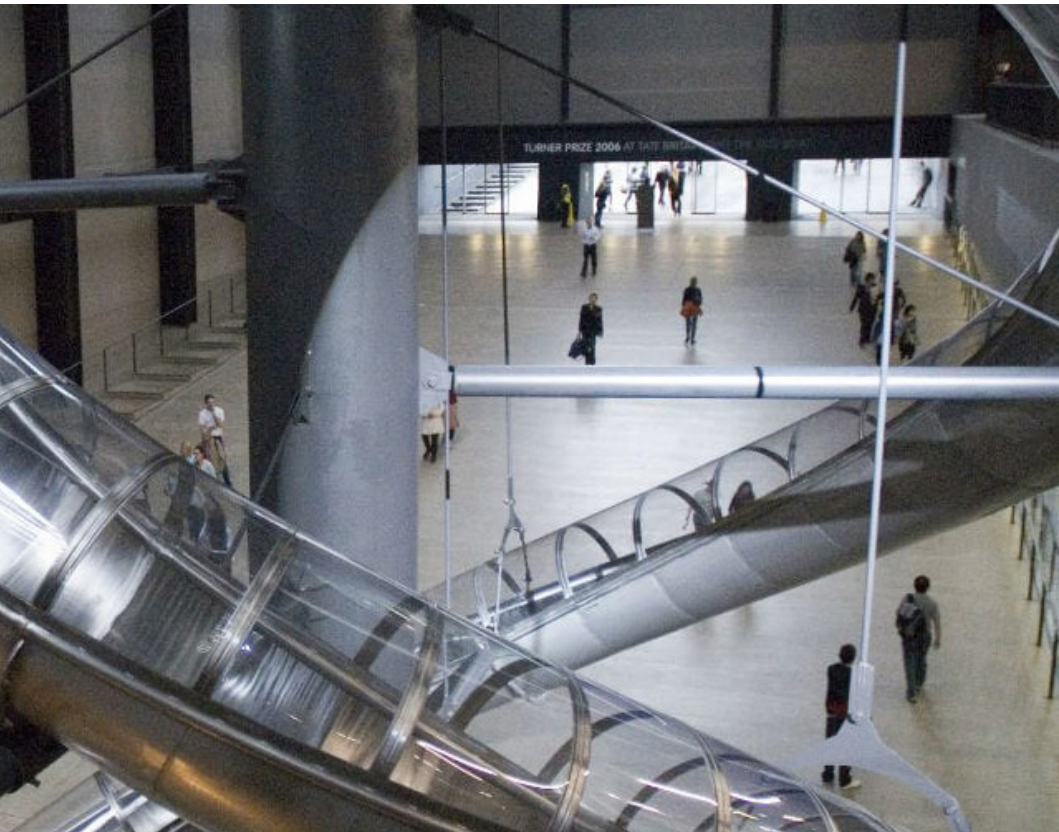


Fig 68 : *Test Site*, toboggans géants. Photo : Tate Modern, Londres. Carsten Höller, 2006.





Fig 69 : Collage dessins enfants. La rue où l'on se pose. "Atelier 1 & 2"

9.9 La rue où l'on se pose

Dans les dessins des enfants, la rue doit offrir des espaces de calme, où l'on peut se poser et se retrouver, seul ou avec d'autres (fig 69). Ces lieux permettent aux enfants de ralentir, et de se reposer, physiquement comme mentalement, tout en restant proches de la vie urbaine.

Parmi les éléments récurrents dans les dessins, on retrouve les cabanes. Ces lieux incarnent le besoin d'avoir un endroit à soi dans la ville qu'on partage ou non. Ce sont des espaces d'aventures mais aussi des zones de retrait temporaire, à l'abri des regards.

« En direction du ciel, d'où, dans les phases ultérieures de son évolution, l'humanité avait peu d'ennemis à craindre, l'angle de vision se limite à 50 ou 55 degrés au-dessus de l'horizon. [...] C'est donc le caractère horizontal de son appareil sensoriel qui détermine la façon dont l'être humain perçoit l'espace. »

(Ghel 2012 : 53)

La hauteur devient dès lors un lieux caché des regards dans lequel on s'isole sans disparaître. Pour les enfants, c'est aussi un moyen d'observer la ville autrement, de s'élever pour mieux voir:

Eleve : Quand on est au sol, c'est comme s'il y avait un mur et qu'on ne pouvait pas voir ce qui se passait. Être en hauteur, c'est voir plus de choses, plus loin.

(Atelier 3, extrait interview questionnaire, Gabriel)

Ce besoin de calme se manifeste aussi dans leur manière de penser l'espace urbain. Un dessin associait une capsule de tranquillité à un DJ set. Un coin apaisé pour celles et ceux qui ont besoin de souffler tout en restant à proximité des autres. Ils pensent des espaces inclusifs, adaptés à des rythmes variés.

Cette idée est également exprimée très directement lors d'un échange en atelier, faisant suite à une discussion sur l'envie de pouvoir se réfugier dans une cabane :

Gabriel : Et pourquoi c'est important pour vous d'avoir ces espaces de tranquillité, de calme, tout ça?

Élève 4 : Parce que sinon on a mal à la tête.

Gabriel : Vous avez mal à la tête ?

Élève 4 : Bah moi je dois déjà porter des bouchons d'oreilles parce que sinon je finis la journée avec le crâne comme ça.

Gabriel : Ah, en classe ?

Élève 4 : Mais je suis hypersensible au bruit.

Gabriel : Ok.

Élève 4 : Et parce que ça fait toujours du bien d'avoir du calme.

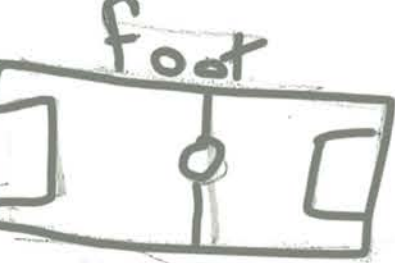
Gabriel : Est-ce que t'as l'impression qu'il existe, dans la ville telle qu'elle est maintenant, des lieux calmes pour toi ?

Élève 4 : Il y a que ma maison.

(Atelier 3, extrait interview questionnaire, Gabriel)

Ce témoignage rappelle combien le besoin de tranquillité est réel, parfois vital. Et combien l'espace public, tel qu'il est aujourd'hui, y répond peu. Une rue calme ne signifie pas une rue vide ou silencieuse, mais une rue qui offre des replis accessibles, visibles, accueillants. Des bancs à l'ombre, des hauteurs, des cabanes, des coins pour lire, rêver, observer. Des lieux pour respirer.

Ces bulles de calme, intégrées à l'espace collectif, permettent aux enfants de s'exprimer autrement, d'être là sans avoir à performer. La rue devient alors un lieu complet, qui n'impose rien, mais propose des rythmes variés, des espaces choisis, et une ville où chacun peut exister à sa manière.



BASKETBALL

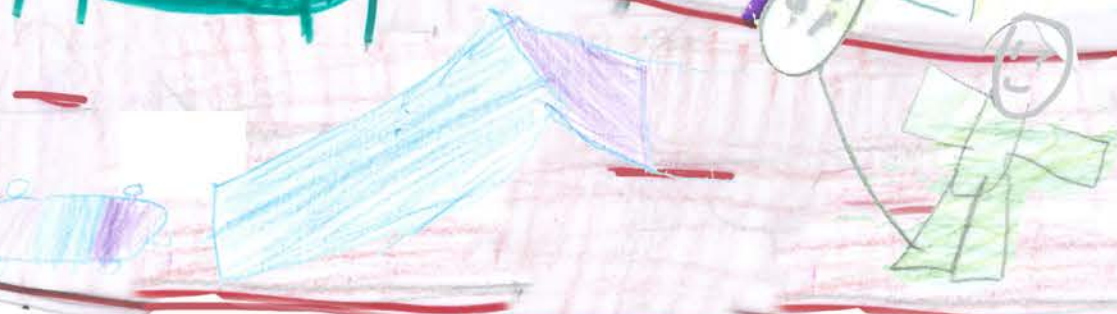
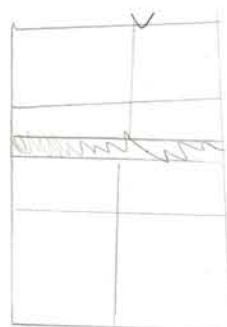
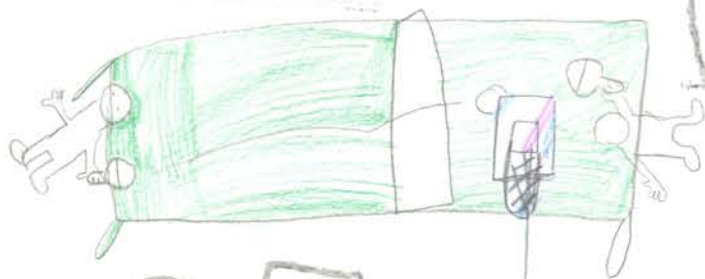
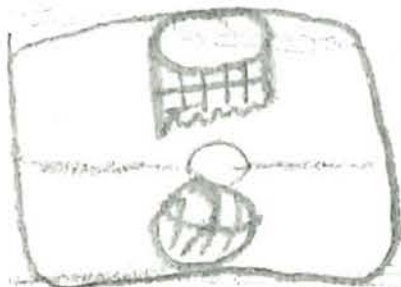


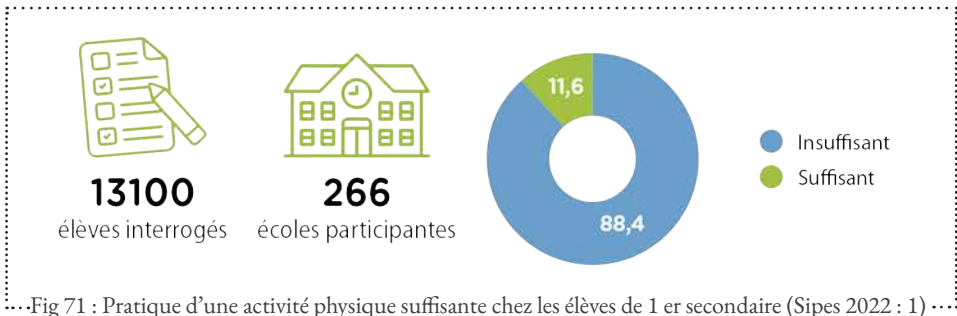


Fig 70 : Collage dessins enfants. La rue où l'on fait du sport. "Atelier 1 & 2"

9.10 La rue où l'on fait du sport

Dans les représentations des enfants, la rue sportive répond à un besoin fondamental : courir, jouer, se défouler librement. Ils y projettent des sports populaires comme le foot, le basket ou le volley, mais aussi l'envie de jouer ensemble, de coopérer, de s'affronter amicalement. Ce sont des espaces de lien social autant que d'activité physique.

Cette nécessité est d'autant plus criante à Bruxelles, où, selon l'enquête HBSC² (2022) menée par le réseau Sipes, seulement 11,7 % (fig x) des élèves déclarent pratiquer une activité physique suffisante³



...Fig 71 : Pratique d'une activité physique suffisante chez les élèves de 1^{er} secondaire (Sipes 2022 : 1) ...

La rue sportive répond à cet enjeu en offrant un espace polyvalent où les enfants peuvent libérer leur énergie, tester leurs capacités et renforcer leur confiance. Un terrain de rugby avec gradins, par exemple, leur permet de se montrer et d'être reconnus. L'observation devient aussi une forme de valorisation : parents, amis ou passants peuvent assister aux exploits et les célébrer.

Pour accueillir cette diversité d'activités, les installations doivent être modulables : filet de volley mobile, ballons pour le king ball, avions en papier... L'idée d'une grande place libre s'impose, à compléter avec des équipements existants comme ceux de la place Morichar (fig 72) skatepark, foot, basket, ping-pong.

2 L'enquête HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*) est une étude internationale menée en collaboration avec l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Elle analyse tous les quatre ans les comportements de santé, les habitudes de vie et le bien-être des jeunes de 11 à 18 ans, en milieu scolaire.

3 Une activité physique globale suffisante, c'est-à-dire une activité physique d'intensité modérée à soutenue (MVPA) d'au moins une heure chaque jour combinée à la pratique d'un sport au moins trois fois par semaine.



Fig 72 : Basket au soleil. Place Morichar : Gabriel. 2025

Mais les enfants demandent aussi des espaces plus souples, où ils peuvent improviser, inventer leurs règles, comme ils le font déjà à l'école. Des jeux comme le « 21 »⁴ ou « pêcheurs »⁵ naissent autour d'un simple but ou d'une ligne tracée. Ces inventions révèlent leur créativité et leur capacité à organiser collectivement des jeux complexes.

L'objectif de la rue sportive est donc de proposer un cadre matériel filets, raquettes, balles tout en laissant la liberté d'explorer. Ce type d'espace encourage à la fois le mouvement, la créativité et le développement d'aptitudes sociales : coopération, négociation, communication.

La rue sportive est ainsi un levier puissant pour répondre aux besoins physiques et sociaux des enfants. Elle soutient leur autonomie, stimule leur imagination, et offre un cadre pour une enfance active, créative et épanouie.

⁴ « 21 » est un jeu de football informel très répandu dans les cours de récréation. Chaque joueur joue pour lui-même, en tentant de marquer des buts afin d'atteindre exactement 21 points.

⁵ « Pêcheur » est un jeu de cour de récréation populaire dans lequel un ou plusieurs joueurs (les pêcheurs) tentent d'attraper les autres (les poissons) lorsqu'ils traversent une zone définie.

9.11 Cahier des charges, synthèse des actions

ACTION	SOCIAL	VEGETALISATION
Bloquer le quartier à la circulation automobile		
Thématiser les espaces pour faciliter la lisibilité et les repères	●	
Faciliter l'accessibilité aux arrêts de transport en commun		
Impliquer les acteurs dès le début du projet	●	
Permettre des arrêts rapides en voiture (dépose-minute)		
Donner de l'espace aux habitants pour investir l'espace public	●	
Accentuer la présence de végétation et de biodiversité		●
Prioriser la continuité piétonne sur l'automobile		
Permettre un accès à l'eau potable et à de la nourriture gratuite		
Permettre un accès aux toilettes (public ou commerçants sensibilisés)		
Visibiliser l'eau et permettre l'interaction (bassins, ruisseaux...)	●	
Eduquer à l'entretien de l'espace public	●	

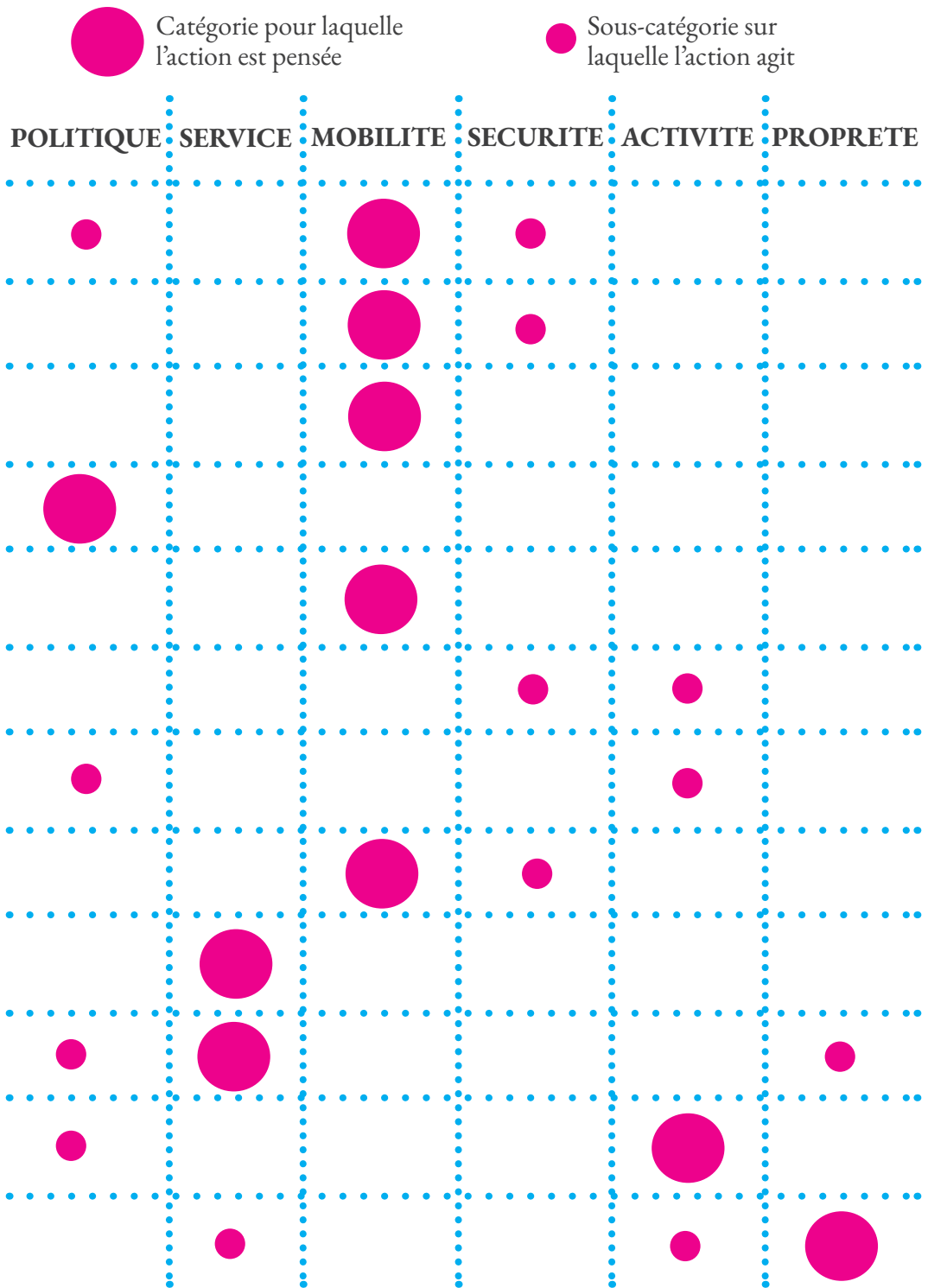


Fig 73 : Synthèse du cahier des charges et actions envisagées 1/2 : Gabriel. 2025

ACTION	SOCIAL	VEGETALISATION
Offrir des espaces pour se défouler et faire du sport	●	
Permettre de dessiner et de s'appropriier les murs	●	
Mettre en place des activités pédagogiques avec les acteurs locaux	●	
Favoriser le jeu libre avec un cadre non contraignant	●	
Recommercialiser Le quartier pour créer du passage		
Valoriser la diversité des rythmes (zones calmes et zones actives)	●	
Installer une gouvernance partagée dans un lieu référent		
Créer des points de vue en hauteur		
Stimuler les cinq sens dans l'aménagement		
Identifier clairement le quartier et améliorer ses connexions		
Multiplier les lieux statiques (repos, attente, pause...)	●	
Permettre l'apprentissage du vivant et des cycles naturels		●
Associer agriculture urbaine et autonomie		●

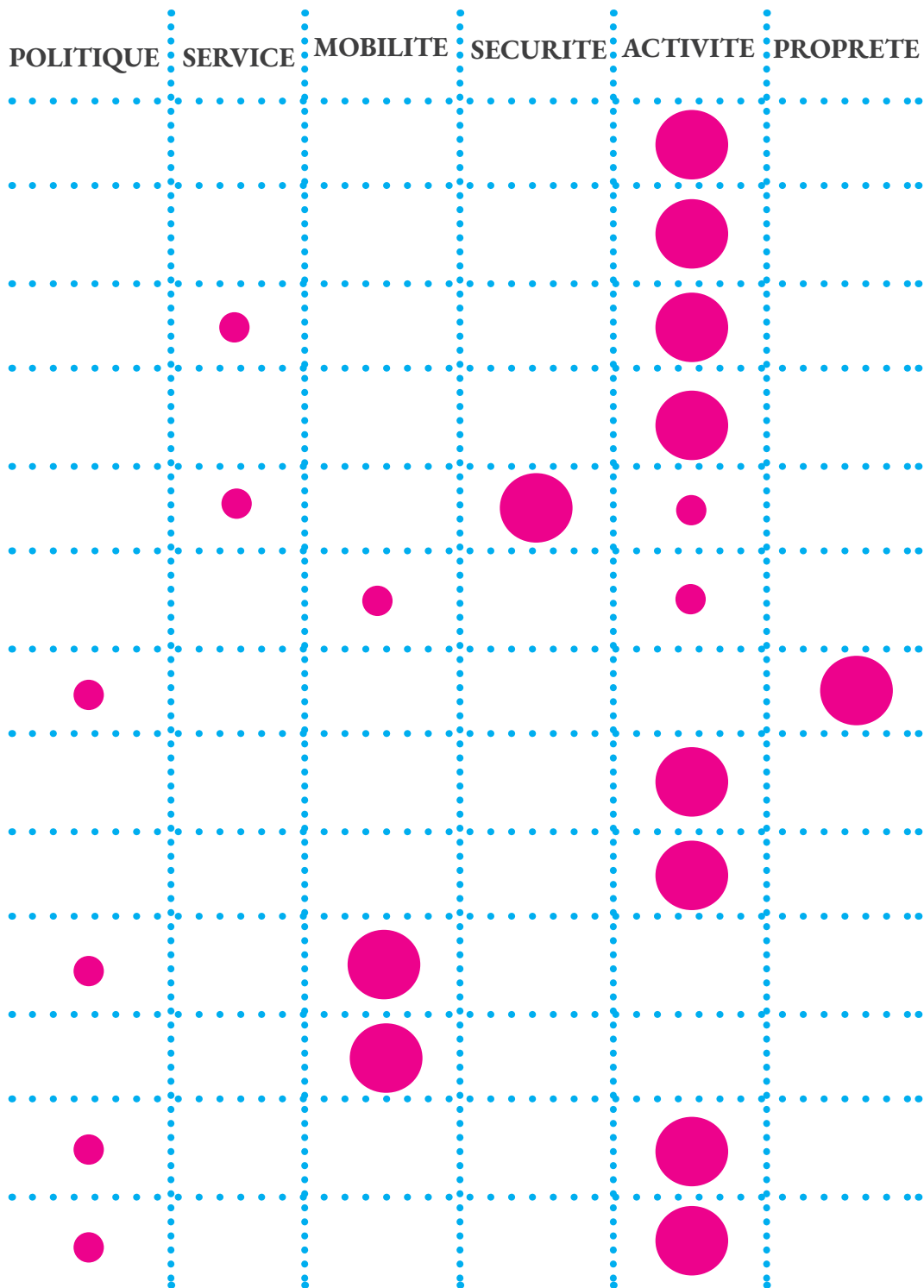


Fig 73 : Synthèse du cahier des charges et actions envisagées 2/2 : Gabriel. 2025



10. Saint-Gilles accueille le quartier des enfants

10.1 La balade verte comme axe de développement

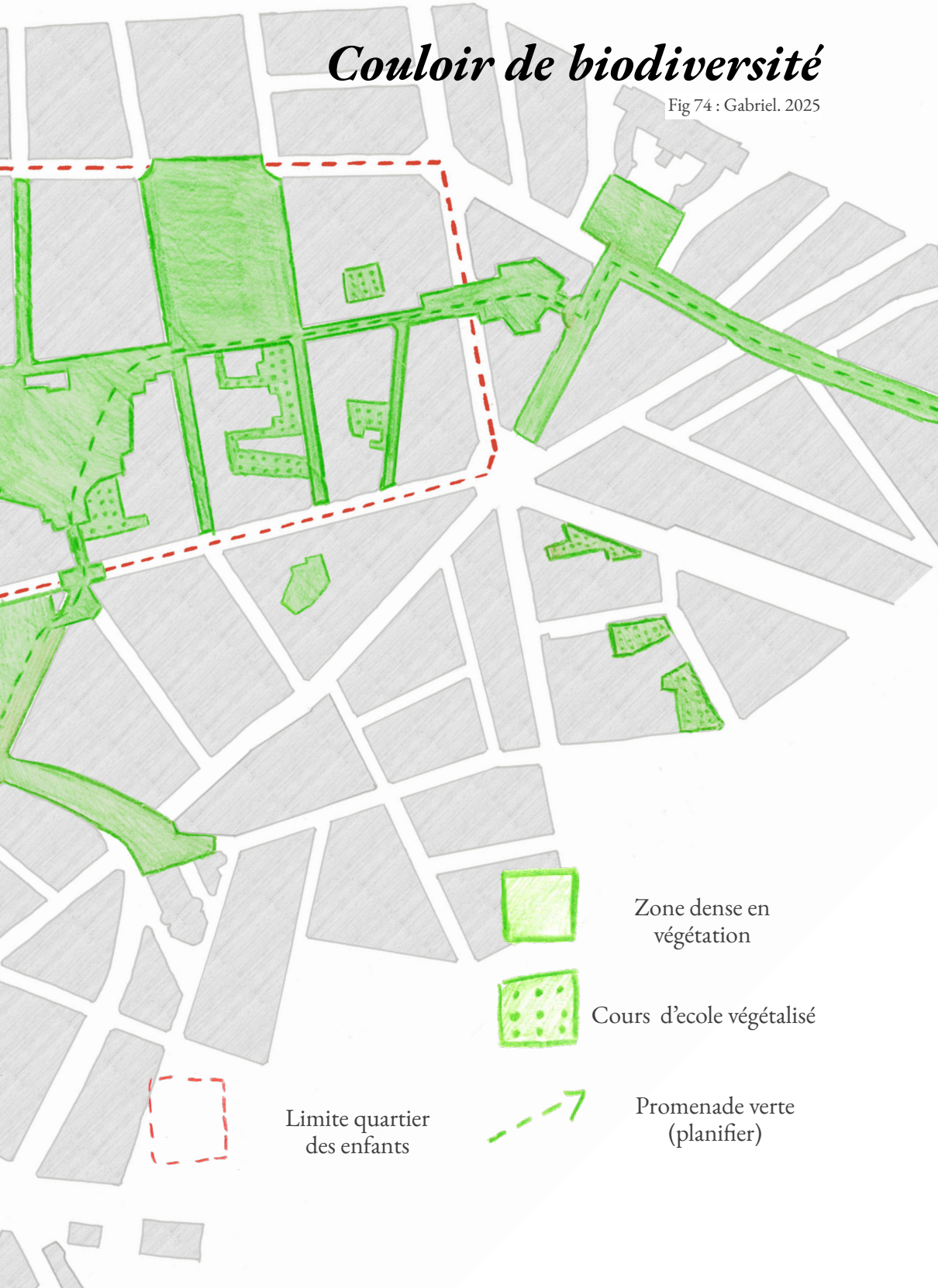
Le socle du projet repose sur un maillage vert déjà existant mais encore discontinu. La continuité douce s'appuie sur le tracé de la balade verte, qui traverse le quartier en reliant le parc Victor Horta au parvis de Saint-Gilles (fig 74). Ce lien forme un tout cohérent, unifiant les espaces publics. Il croise plusieurs axes routiers majeurs, entre Horta et la rue du Lycée, ou entre Pierre Paulus et le parc Marie-Janson. Dans le Saint-Gilles de demain, ces croisements donnent une large priorité aux mobilités douces. Ce changement hiérarchique renforce la lisibilité des parcours, connecte les lieux de vie, et permet à l'énergie sociale déjà active autour des places et des parcs de se diffuser dans tout le quartier des enfants.

La place Morichar, déjà piétonne, voit ses abords transformés, prolongeant son ambiance vivante dans l'ensemble du quartier. Le projet valorise les espaces verts comme points de départ d'une transformation continue, où nature et usages quotidiens cohabitent.



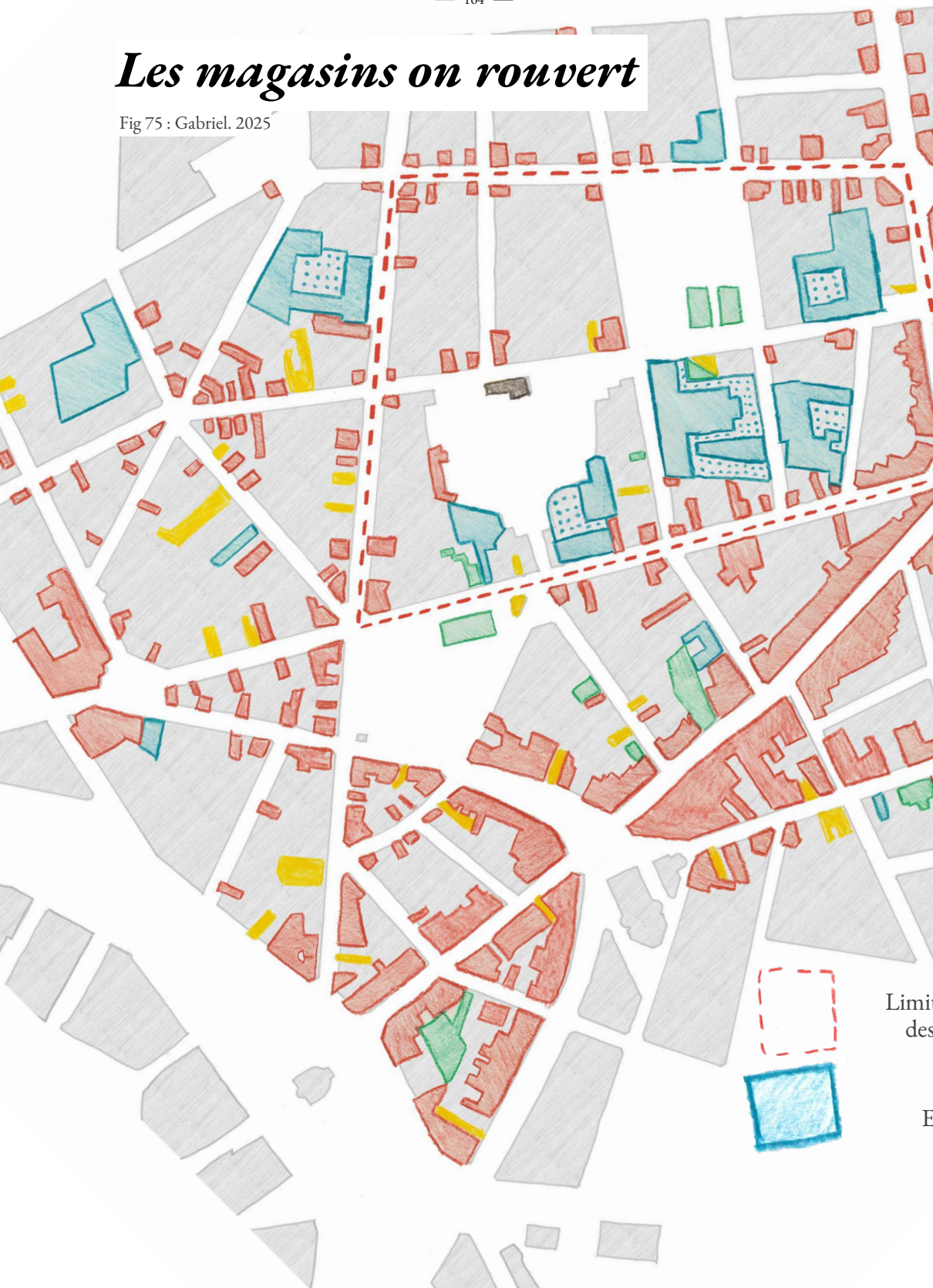
Couloir de biodiversité

Fig 74 : Gabriel, 2025



Les magasins on rouvert

Fig 75 : Gabriel. 2025



Limit
des

E

10.2 Un quartier qui valorise l'existant

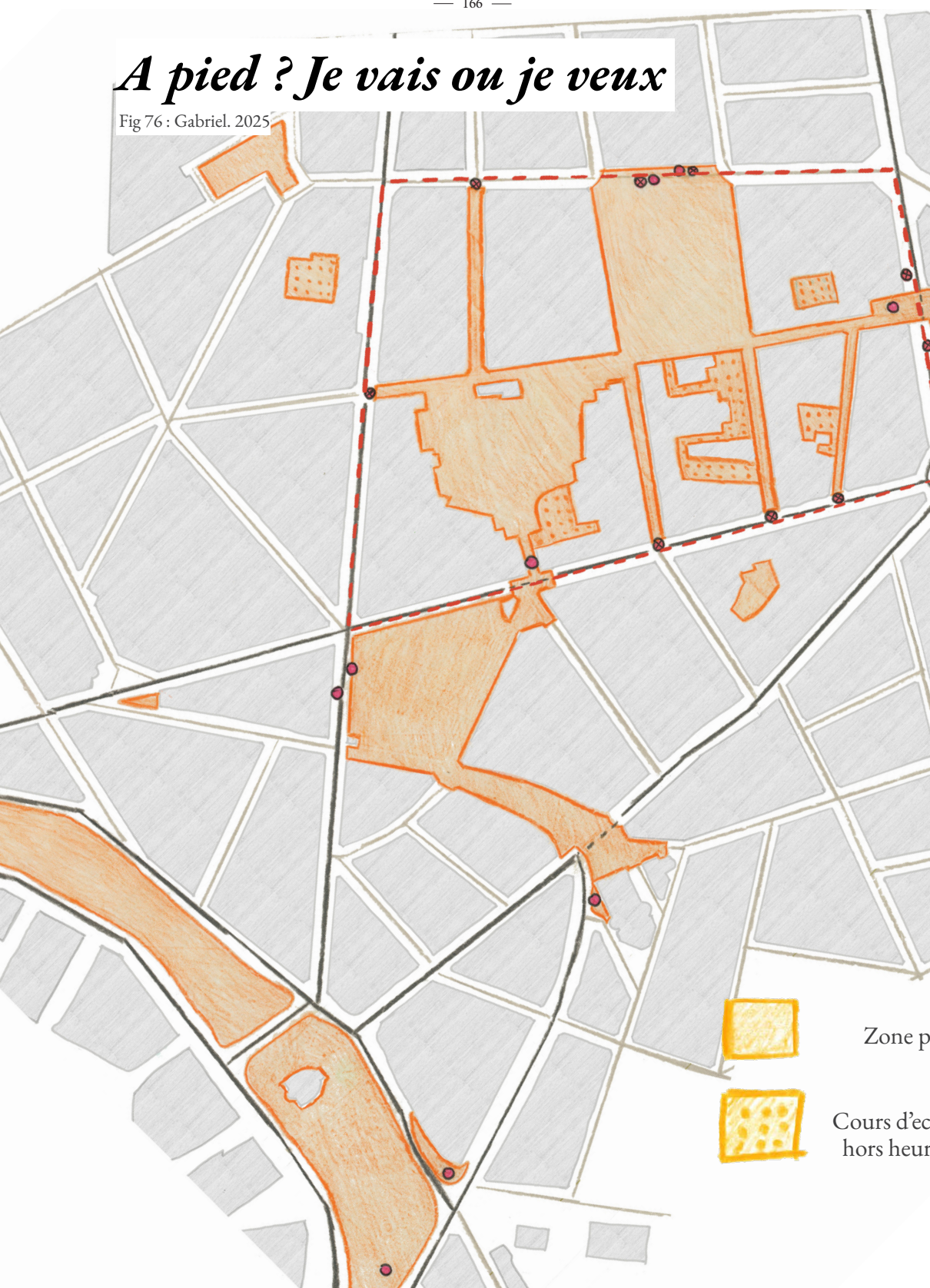
L'un des leviers majeurs d'activation est la remise en usage des anciens rez-de-chaussée commerciaux, transformés en logements. Dans l'ambition du projet quartier des enfants, leur réouverture est prévue afin d'y installer des activités visibles et actives (fig 75). Aux carrefours des axes de circulation, une attention particulière est portée aux commerces dans lesquels les clients peuvent rester sur place, comme les cafés et restaurants. Cette stratégie garantit une présence régulière et renforce la sécurité par la fréquentation.

Les écoles participent pleinement à cette dynamique. Dans l'esprit des contrats d'école, les bâtiments deviennent perméables à la ville. Certaines activités pédagogiques se déplacent à l'extérieur, comme les cours de gymnastique ou les temps de pause, désormais possibles sur le piétonnier sécurisé. Les collations de 10 h et les pauses de midi font sortir une partie des élèves dans l'espace public deux fois par jour. Cette régularité ancre la présence d'enfants dans le quartier et participe à sa vitalité. Après les cours, les bâtiments accueillent des activités ouvertes à tous, tandis que les cours deviennent des extensions de l'espace public, accessibles selon des horaires définis (fig. x).



A pied ? Je vais ou je veux

Fig 76 : Gabriel. 2025

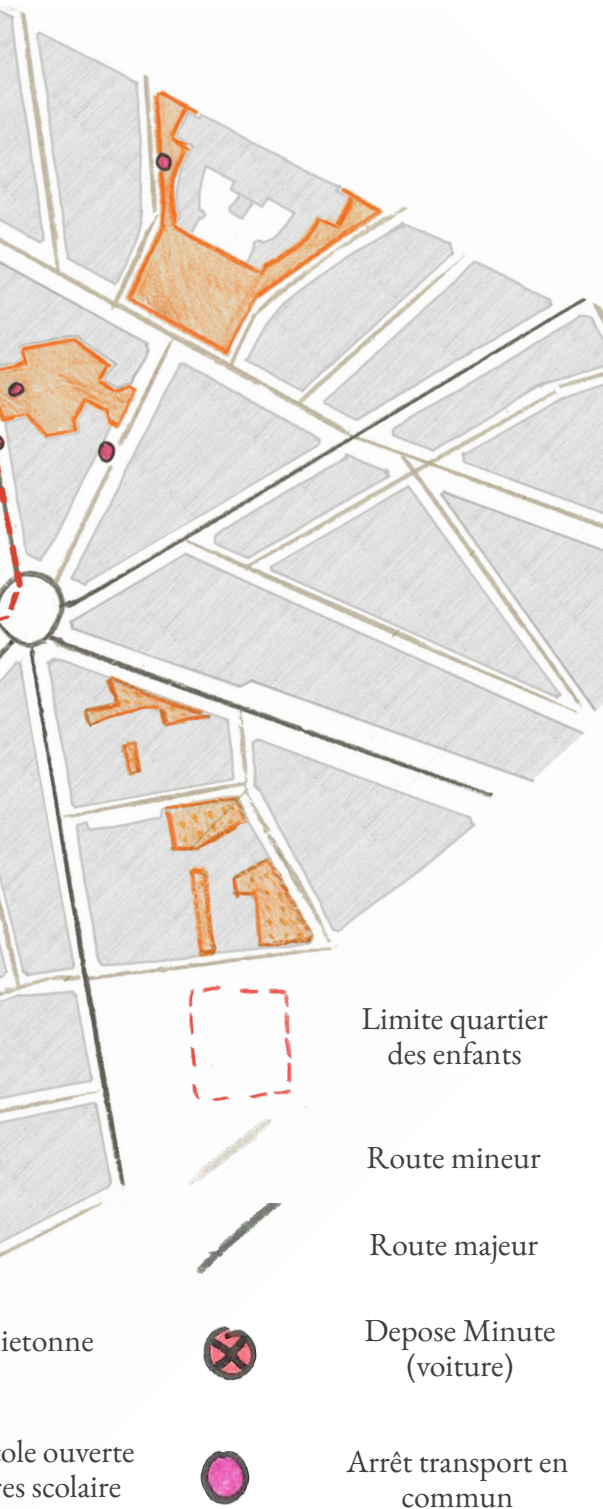


10.3 Mobilité douce prioriser

Le périmètre du quartier des enfants est bordé par les grands axes routiers de Saint-Gilles, conservés pour garantir la fluidité automobile à l'échelle communale. À l'intérieur, les rues sont réaménagées pour accueillir les mobilités douces (fig 76).

Des déposes-minutes sont aménagées aux entrées du quartier, maintenant l'accessibilité automobile sans compromettre les circulations douces. Ce dispositif permet une gestion équilibrée entre les différents flux. En journée, les parcs Victor Horta et Pierre Paulus, les cours d'école et les rez-de-chaussée réactivés accueillent des usages variés. Cet élargissement de l'espace disponible permet une meilleure répartition des usagers dans un tissu urbain dense.

En soirée, ces lieux ferment progressivement, recentrant les activités sur des zones plus restreintes pour maintenir une densité humaine suffisante et un sentiment de sécurité. L'éclairage public, déjà performant dans la majorité du quartier (fig 77), garantit une bonne lisibilité des parcours (fig 78). Les zones encore faibles pourront être facilement renforcées.



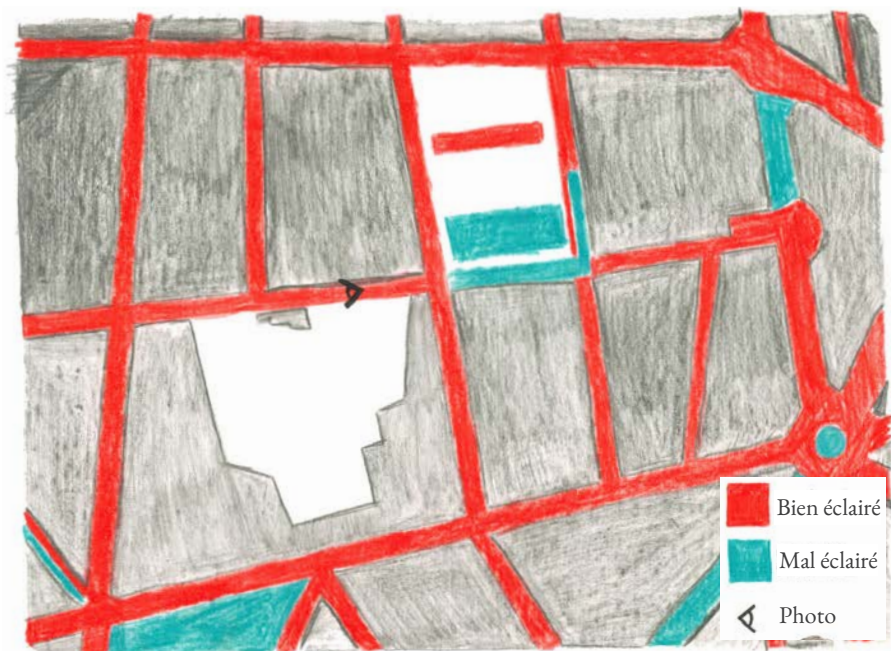


Fig 77 : Carte de la qualité de l'éclairage public (CQD 2021 : 68)



Fig 78 : Une nuit d'hiver où l'on y voit clair, rue de Parme : Gabriel, 2025

10.4 Quel influence pour la vie du quartier ?

L'ensemble de ces transformations crée un quartier animé tout au long de la journée. L'activation des rez-de-chaussée, l'ouverture des écoles, l'accueil des enfants dans les espaces publics à des moments réguliers et les liens de mobilité douce permettent une vie urbaine continue, rythmée et sécurisante.

Les usages se répartissent dans l'espace et dans le temps : journée animée, soirée recentrée. La vitalité sociale se diffuse à travers l'ensemble du périmètre. La sécurité n'est plus seulement une affaire d'infrastructures, mais aussi de présence humaine constante.

10.5 Zoom sur le quartier des enfants

Le quartier des enfants s'invente comme un tissu lisible, cohérent et appropriable (fig 79). Il connecte parcs, écoles, rez-de-chaussée réactivés et cheminements doux pour composer un environnement continu. L'objectif n'est pas d'ajouter de nouveaux lieux, mais de relier ceux qui existent déjà pour leur donner une logique d'ensemble.

Multiplier les repères devient essentiel. Fresques, œuvres participatives, signalétiques,... autant de balises visuelles qui structurent la perception du quartier. Fontaines, cabanes, sculptures, bassins et autres éléments présents dans l'espace public permettent aux enfants de construire une carte mentale claire, d'identifier facilement les lieux et de se les approprier.

Les circulations ne se limitent plus aux horaires d'entrée ou de sortie de l'école. Les enfants se déplacent tout au long de la journée, s'arrêtent, jouent, observent et rencontrent. Leur présence régulière participe à l'animation du quartier et renforce la sensation de sécurité pour tous.

Ce quartier n'est pas un îlot réservé à l'enfance, mais un milieu partagé, ouvert à tous, connecté aux centralités existantes et attentif à l'échelle humaine. Il offre des conditions concrètes pour que les enfants soient visibles, autonomes et pleinement reconnus dans l'espace urbain.

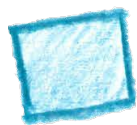
Le cadre général est désormais posé. La partie qui suit propose un zoom sur le quartier des enfants. elle explore plus finement les formes et les repères qui donnent corps au projet, et permettent aux enfants de s'y projeter pleinement.

Le quartier des enfants

Fig 79 : Gabriel







Ecole



Arrêt tram



Cours d'école



Arrêt bus



Institution politique



Arrêt metro



Commerce



Depose-minutes voiture



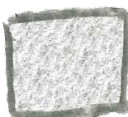
Equipement social



Rail tram



Equipement culturel sportif et
loisirs



route



Santé



Arbres préexistant



Rue comme les
jeux-olympique



Parc préexistant



Rue comme
une riviere



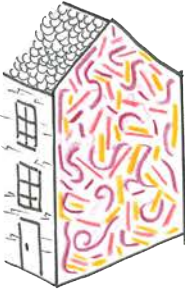
Rue comme
un potager



Rue comme
des collines



Rue comme
Une page blanche



Fresques signalétiques

Aux carrefours du quartier, sur les façades aveugles, de grandes fresques colorées prennent place. Elles signalent chaque intersection et deviennent des repères visuels forts, facilitant l'orientation aussi bien pour les enfants que pour les adultes. Il est recommandé d'impliquer directement les enfants dans leur réalisation.

Entrées mises en scène

Les entrées des écoles et de certain autre bâtiment reçoivent un traitement spécifique : petit parvis, bancs, supports vélos et marquages au sol soulignent les seuils. Ce mobilier annonce clairement l'entrée et la sortie des lieux-clés du quartier.



Œuvres des Nouveaux Commanditaires

Sur le tracé de la balade verte, au point de jonction du quartier, des sculptures sont réalisées selon le protocole des Nouveaux Commanditaires (Fondation de France). Les habitants et les enfants en sont les commanditaires et participent à chaque étape du processus. Ces œuvres deviennent des lieux de rencontre et de repérage. → Voir notice « Nouveaux Commanditaires » en bibliographie.



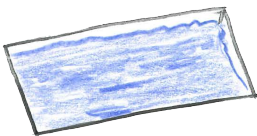
Plaines de jeux existantes

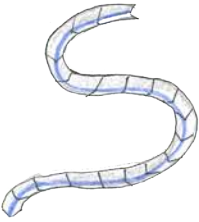
Les aires de jeux déjà présentes sont conservées et complétées. Elles offrent un jeu « dirigé » adapté aux plus petits et ponctuent la continuité piétonne. Chacune constitue un repère reconnu par les habitants, en particulier par les parents qui les animent au quotidien.



Bassin de rétention

Au bas de la rue Rivière, un bassin stocke les eaux pluviales. En période sèche, il devient une pataugeoire et un point de fraîcheur. Sa présence renforce la centralité de l'espace et améliore la lisibilité du quartier.



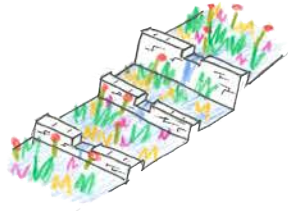


Le petit ruisseau

Depuis le bassin, un ruisseau sinueux s'écoule. En cas de trop-plein, de petites vannes libèrent l'eau et créent un jeu d'écoulement. Le tracé en lacets anime l'espace public et attire les enfants dans des explorations sensorielles.

Filtration végétale

Une série de bassins plantés (roseaux, massettes, iris) dépollue l'eau par phytoépuration (Boutin, 2007) avant qu'elle ne rejoigne la piscine naturelle en contrebas.



Piscine

L'étang du parc Pierre Paulus est aménagé en bassin de baignade biologique. Une zone plantée de roseaux, massettes et iris filtre l'eau en continu, sans ajout de chlore, selon le principe décrit par Hidalgo et Brisson (2014). Les enfants disposent ainsi d'un espace de baignade naturel et rafraîchissant.

Puits d'arrosage

Un puits connecté à la noue s'alimente au rythme de la météo. Il assure une réserve d'eau pour l'arrosage des potagers collectifs et symbolise l'interdépendance entre la rue-rivière et la rue maraîchère.

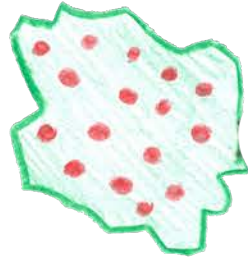


Compost de quartier

Un compost collectif recueille les déchets organiques du quartier. Il alimente les plantations, renforce l'identité agricole de la rue et constitue un repère identifiable dans le quartier.

Arbres et buissons comestibles

Les nouveaux arbres et buissons sont tous fruitiers. Lorsque la saison s'y prête, ils offrent aux enfants la possibilité de manger directement dans l'espace public, renforçant ainsi leur autonomie.

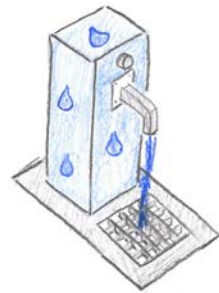


Cabanes dans les arbres

Des cabanes sont installées dans les arbres adaptés. Elles offrent des refuges en hauteur, calmes et isolés, que les enfants peuvent s'approprier. Au fil des années, le dispositif pourrait s'étendre à d'autres arbres.

Fontaines à eau

Des fontaines sont installées dans tout le quartier, permettant aux enfants de boire librement, selon leurs besoins, sans dépendre d'un adulte.



Poubelles de tri



Des poubelles de tri sont réparties dans tout le quartier, accompagnées d'ateliers pour sensibiliser les enfants à l'entretien et à la propreté de leur environnement.

jeux libres

Le quartier devient un espace de jeu libre, où les enfants peuvent construire ce qu'ils veulent, seuls ou à plusieurs, à la manière d'un terrain d'aventure.

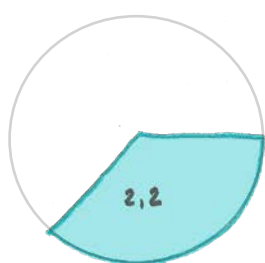








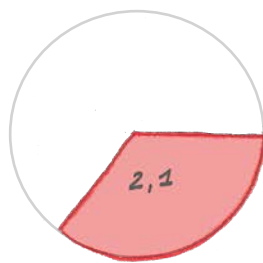
Fig 80 : Une rue classique avec ses voitures et son bitume, rue de Parme : Gabriel. 2025



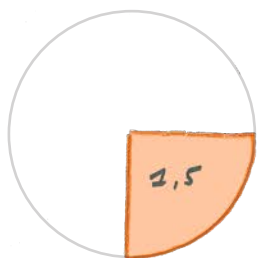
Toucher



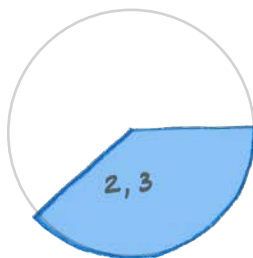
Odorat



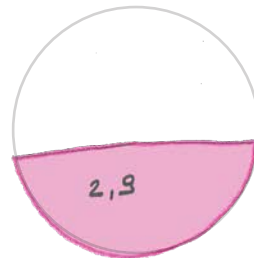
Oùie



Goût

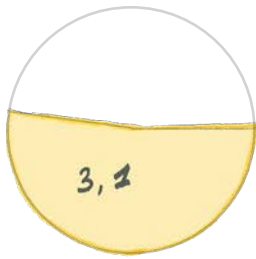


Vue



Bien-être

11.1 La rue classique



Social

Par « rue classique », il est entendu la rue telle qu'ils côtoient chaque jour, dans sa forme la plus banale : bordée de trottoirs étroits, jalonnée de places de parking, dominée par la présence continue des voitures (fig 80). C'est la rue fonctionnelle, celle de la circulation, du béton et du passage. Dans le cadre du questionnaire, elle leur a été présentée à travers une photographie représentative de ce paysage quotidien, en contraste avec les propositions imaginées des cinq rues thématiques.



Autonomie

Cette rue est celle qu'ils connaissent le mieux, mais c'est aussi celle qu'ils rejettent le plus clairement. « Je connais beaucoup et je trouve qu'il y en a beaucoup. ». À leurs yeux, cette rue n'évoque rien d'autre que du béton, de la circulation et une forme d'impuissance face à l'espace public. « Elle est vraiment toute pourrie. »

Les données chiffrées appuient ce ressenti. La rue classique obtient les pires scores du questionnaire d'appréciation : seulement 2,2 sur 6 pour les textures, 1,7 pour les odeurs, 1,5 pour le goût, 2,1 pour les sons. Autrement dit, c'est une rue sans vie sensorielle. Une question résume : « Je pourrais toucher plein (de texture)? non. Ça sentirait bon ? Bah non. »

Ce rejet va parfois bien au-delà d'un simple désintérêt. Pour certains, la présence de la voiture est directement liée à un désagrégement global de l'écologie. Une élève s'exprime à ce sujet : « Il y a de la pollution. Ça sent pas bon. [...] Le niveau de la mer, il augmente et du coup, il y a des maisons qui sont englouties. » La voiture devient alors le symbole de tout ce que les enfants critiquent. Elle prend toute la place, empêche de voir, de jouer, de s'arrêter : « (quand on est au sol) On voit que des voitures. C'est comme le mur, en fait. »

Face à la diversité, à la créativité et à la richesse des rues thématiques, la rue classique apparaît comme le point de départ d'un modèle à dépasser. Elle incarne tout ce dont les enfants ne veulent plus dans leur quotidien urbain. Ce contraste renforce encore leur enthousiasme pour les espaces qu'ils peuvent transformer, habiter, ressentir, explorer.

11.2 La rue comme un potager

La rue comme un potager est pensée telle une véritable oasis urbaine où s'entremêlent nature, apprentissage et convivialité. Elle se déploie sous la forme de potager collectif, divisé en petites parcelles maraîchères, offrant une atmosphère calme et propice à l'observation et au travail tranquille, parfois solitaire.

À chaque entrée de la rue, des haies comestibles structurent clairement l'espace, créant un sas entre la rue et le reste de l'espace public. Le sol en sable stabilisé apporte une douceur et un naturel qui invitent à une exploration tranquille. Comme demandé dans le cahier des charges, ce cadre s'éloigne de la ville classique, afin de répondre à la fascination des élèves pour la nature et tout ce qu'elle attire dans l'espace urbain.

Fierté, goût et découverte

Pour concrétiser cette ambiance, les parcelles sont confiées aux écoles voisines. Tout au long de l'année, les élèves participent à des ateliers. Ils apprennent à cultiver, observer, arroser et récolter. Cette expérience répond aux envies exprimées, celle de comprendre comment poussent les légumes, de les goûter, et de ressentir la fierté de les avoir faits grandir eux-mêmes.

Un enfant exprime clairement ce plaisir en disant que « c'est chouette de faire ses propres légumes. Quand tu t'ennuies, tu peux arroser, t'occuper ». Un autre ajoute que « manger des trucs frais qui ne viennent pas d'un autre pays, c'est meilleur que les trucs qui viennent de loin ». Un troisième insiste : « Je me sentirais bien alors. C'est cool cultiver, c'est cool planter tout. »



Bien-être



Vue



Goût



Fig 81 : Plan rue comme un potager. 1/3 : Gabriel

Plusieurs enfants évoquent aussi le plaisir de la découverte. L'un d'eux explique que « dans un potager, il peut toujours y avoir un légume qu'on n'avait jamais connu ». Cultiver devient alors une forme d'exploration sensorielle, une manière de goûter à l'inconnu et de nourrir sa curiosité. Le potager devient un terrain vivant, changeant, riche en surprises.

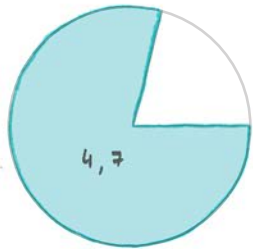
Ce potager urbain est aussi un espace d'éveil sensoriel. Les jeunes apprécient tout particulièrement les textures variées des plantes et des sols, ainsi que les parfums diffusés par les fruits et légumes. L'un d'eux raconte simplement : « J'aime bien manger. » Un autre observe que « l'odorat et goûter, c'est des choses très liées quand même ». Cette richesse sensorielle est d'ailleurs confirmée par les résultats du questionnaire, avec des notes élevées pour le toucher (4,7/6) et l'odorat (4,3/6).

Des gestes durables, une autonomie encouragée

Ce désir de cultiver traduit une volonté d'autonomie alimentaire, soulignée dans le cahier des charges. Les élèves dessinent des potagers collectifs, imaginant une rue où l'on produit ce que l'on mange. Pour eux, le plaisir ne vient pas seulement de manger, mais de participer à chaque étape. L'un explique que « c'est plus amusant de... d'abord travailler et puis avoir la récompense ». Si les haies comestibles et arbres fruitiers offrent une autonomie concrète et immédiate, le potager, lui, initie une sensibilisation. Faire pousser quelques légumes, lentement, face à une consommation rapide, amène à mesurer l'effort, le soin et le temps nécessaire. Cette expérience leur donne une conscience plus fine de la nourriture, de la saisonnalité et du lien au vivant.



Odorat



Toucher



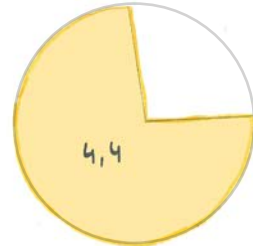
Ouïe

Au bas de la rue, un puits partagé, alimenté par les eaux de pluie, permet l'arrosage. À proximité, un compost ouvert recueille les déchets organiques du quartier. Ce dispositif encourage les élèves à trier, composter et entretenir un cadre de vie propre, surtout lorsqu'il profite directement à leurs cultures. Une élève résume : « C'est cool de les faire pousser nous-mêmes, les légumes, parce qu'après t'as la joie de manger quelque chose que t'as fait toi-même ».

Les petites cabanes disséminées facilitent l'accès aux outils et incitent les élèves à s'investir dans les travaux agricoles. L'autonomie naît d'abord d'un apprentissage auprès des adultes dans le cadre scolaire, avant que les enfants n'entretiennent seuls les parcelles maraîchères. Ce processus, qui tisse un lien fort entre générations, est apprécié des jeunes citoyens. Les résultats du questionnaire le confirment : cette rue obtient une note élevée (4,9/6) pour le sentiment de pouvoir s'y débrouiller seuls, signe que l'accompagnement initial renforce leur confiance et leur capacité d'agir.

Une rue conviviale

Enfin, cette rue joue un rôle de transition urbaine. Tandis que la place Morichar est densément animée, la rue comme un potager agit comme un sas apaisant, offrant aux habitants un environnement calme. Chaque maison dispose d'un espace extérieur appropriable, favorisant les rencontres, la convivialité et le sentiment de sécurité. Cette appropriation collective de l'espace public rejoint directement les principes du cahier des charges. La rue comme un potager répond ainsi aux attentes des jeunes citoyens : un lieu pour apprendre, cultiver, partager, découvrir et profiter du fruit de leur travail. Ils y trouvent un espace d'épanouissement, de liberté, et une fierté réelle face à ce qu'ils accomplissent.



Social



Autonomie



Fig 81 : Plan rue comme un potager. 3/3 : Gabriel





Fig 82 : Coupe rue comme un potager : Gabriel

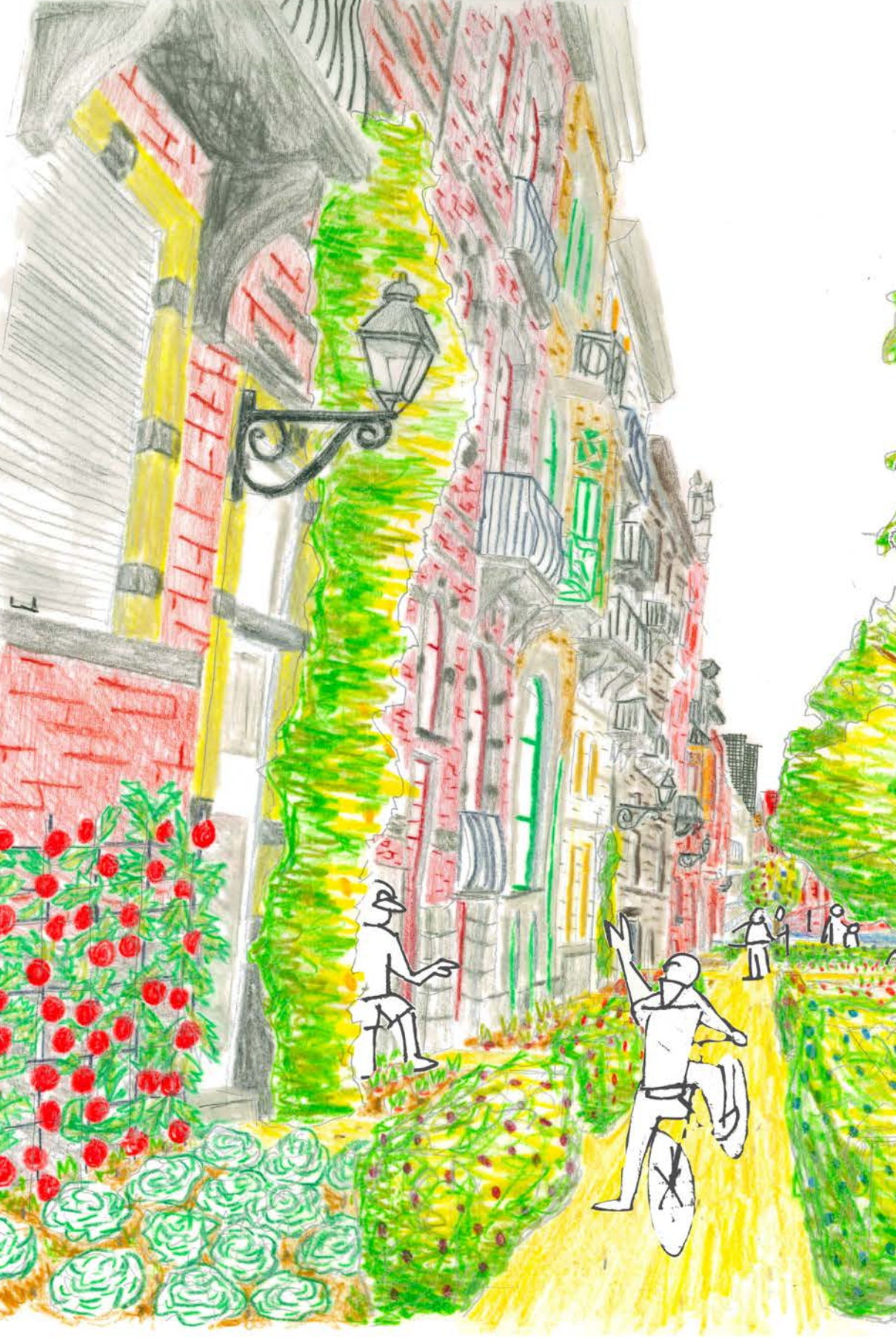




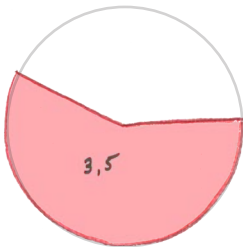
Fig 83 : Point de vue rue comme un potager : Gabriel

11.3 La rue comme les jeux-olympique

La rue comme les Jeux Olympiques prend vie sous la forme d'une grande piste sportive, dont les couleurs vives du drapeau LGBT symbolisent l'inclusivité et le dynamisme du lieu. Pensée comme un terrain multi-activités, elle invite à la fois à la compétition sportive et à l'expression libre des habitants. Cette dimension rejoint les attentes exprimées dans le cahier des charges, qui valorise une rue sportive, lieu de sociabilité et d'activités physiques variées.



Vue



Ouïe



Toucher

À l'entrée de la rue, une arche métallique marque clairement l'espace, définissant le début de la piste. Le long de celle-ci de grands bancs y sont disposés pour offrir des espaces de repos et d'observation. Un élève illustre bien cette idée de performance sportive observée par le public : « Avec des amis, je ferais des courses. [...] Oui, j'aimerais bien qu'il y ait des gens qui regardent sur les gradins pour savoir qui gagne »

Les enfants reconnaissent la richesse visuelle de cette rue, qu'ils évaluent à 5 sur 6, sans doute en lien avec la diversité des activités qu'elle offre. Elle fonctionne comme une scène où chaque geste, qu'il s'agisse de courir, jouer ou inventer, trouve sa place sous le regard curieux des passants.



Fig 84 : Plan rue comme les jeux-olympiques. 2/3 : Gabriel

Bouger pour se libérer, courir pour se relier

Le sport permet aux enfants de se défouler, de se détendre et d'oublier leurs soucis. « Bah parce que moi, ça me dépense et je pense à rien quand je fais du sport. » Un autre dit : « Moi, c'est un truc qui me déstresse. [...] Si je suis tout seul, j'ai rien à faire, mais je vais repenser à ça. » Le questionnaire confirme cette impression, avec une note de 4,8 sur 6 pour le bien-être ressenti dans cette rue.



Bien-être

Mais cette dépense d'énergie n'est pas qu'individuelle. Elle est aussi un langage commun, un moyen de créer du lien social. Lors d'un entretien, un élève explique : « Parce que déjà j'ai plein d'amis qui aiment quand même assez le sport [...] et que s'il y a des gens que je connais pas trop qui sont là-bas en train de faire du sport, vu qu'on a un truc en commun, on peut devenir plus amis. » Ce potentiel de rencontre se traduit dans les résultats du questionnaire, où la rue obtient 4,9 sur 6 comme lieu idéal pour venir avec des amis ou en rencontrer de nouveaux. Le sport se confirme alors comme étant un vecteur d'affinités nouvelles, un déclencheur d'interactions naturelles.



Social

Un outil éducatif et collectif

Le matériel sportif, accessible à tous, nécessite un lieu clairement identifié pour son stockage et son organisation. Ce point d'ancrage dans le quartier est essentiel pour soutenir les usages de la rue sportive, faciliter l'autonomie des enfants et donner de la continuité aux activités. Dans ces conditions, les enfants attribuent à cette rue un score de 5,5 sur 6 pour le sentiment de pouvoir s'y débrouiller seuls. De plus, la rue devient un prolongement naturel des écoles voisines. Un élève le résume simplement : « S'il fait beau, ce serait chouette d'y avoir cours de gym. »



Autonomie

Un espace libre

La piste sportive se termine par un grand bac à sable, dédié autant aux performances athlétiques qu'aux jeux libres. Cet espace final symbolise la flexibilité d'usages que permet la rue, chacun est libre d'inventer ses propres activités et règles, contribuant à une créativité collective menée par les enfants.



Goût



Odorat

Ainsi, la rue comme les Jeux Olympiques se présente comme un lieu de rencontres sportives, sociales et créatives, aligné avec les désirs exprimés par les enfants et les critères définis dans le cahier des charges. Elle répond à leur besoin d'activité physique, d'autonomie et de lien social, dans un cadre vivant et inclusif. Les scores plus faibles liés au goût et à l'odorat montrent que ce n'est perdu comme une rue sensorielle, mais plutôt un espace d'élan et d'interactions.

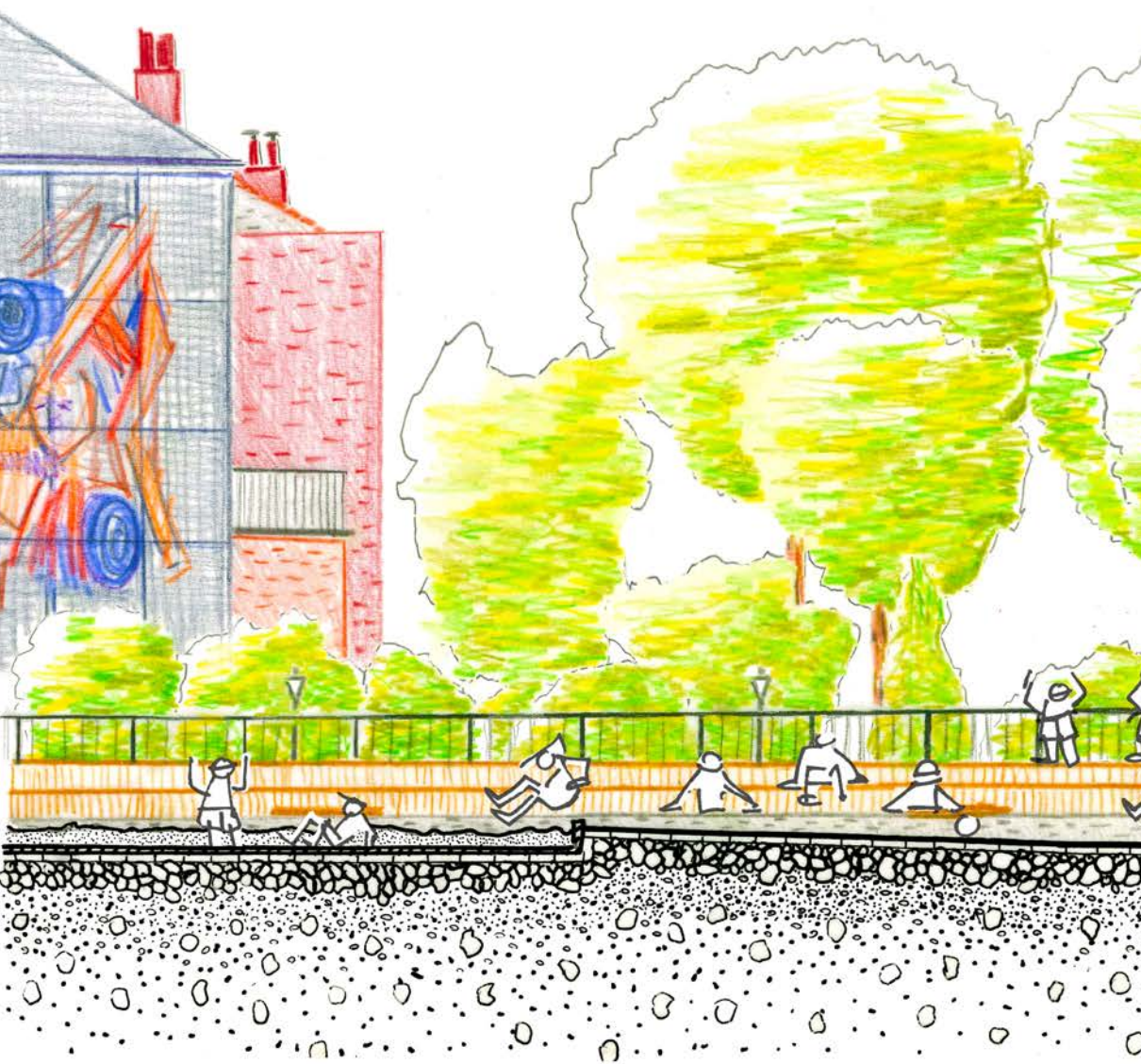




Fig 85 : Coupe rue comme les jeux-olympiques : Gabriel





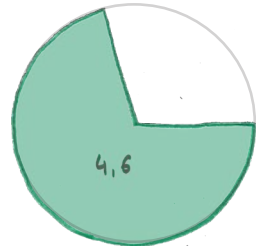
Fig 86 : Point de vue rue comme les jeux-olympiques : Gabriel

11.4 La rue comme une colline

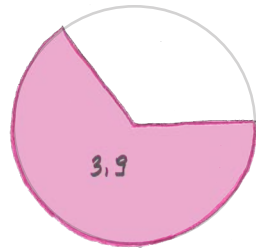
La rue comme des collines se présente comme un espace poétique, inspiré de l'imaginaire de mon enfance, quand j'étais chez ma grand-mère dans le Vercors, où aucun lieu n'est plat et où tout est pente et montagne. La rue se structure autour d'un chemin sinueux qui traverse des buttes et des vallonnements doux, habités par des arbres fruitiers et des buissons nourriciers. Cet aménagement paisible répond aux désirs des enfants exprimés dans le cahier des charges, leur demande en lieux végétalisés et calme.

Se cacher, s'isoler, réfléchir

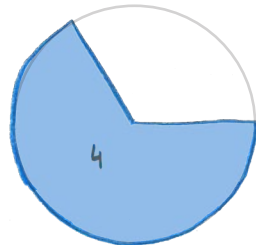
Les reliefs et les creux de la rue invitent à l'exploration et au jeu, créant de nombreuses cachettes naturelles appréciées par les enfants. Une élève explique ainsi le plaisir de disparaître momentanément : « C'est trop bien, parce que tu viens et tu vois personne, parce que tout le monde se cache. Tu te caches et personne ne te trouve. Tu disparais pendant une heure et tu fais ce que tu veux. » Ce besoin de retrait et d'isolement est exprimé clairement par un autre élève : « Il y a des moments où tu voudrais bien être tout seul. Pas tout le temps entouré de gens parce que peut-être t'en as marre, ou tu veux réfléchir à ta vie, te remettre en question. » La rue comme des collines répond à ce besoin d'intimité et de calme, faisant écho aux besoins exprimés dans le cahier des charges



Autonomie



Bien-être



Vue

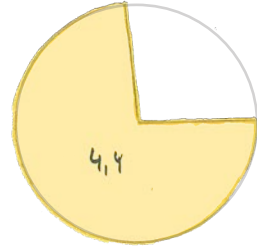


Fig 87 : Plan rue comme une colline 1/3 : Gabriel

3 m

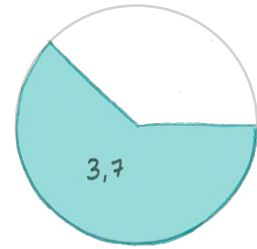
Un lieu pour la rencontre et le partage

La rue n'est pas seulement un espace pour s'isoler, mais également un lieu de convivialité et de rencontre. Les entrées des maisons transformées en petites placettes invitent à prolonger la vie intérieure vers l'extérieur, créant des espaces de partage et d'interaction sociale. Une élève remarque la facilité de communication permise par l'absence de voitures : « Déjà, imaginons que tu es là, tu rencontres un ami et de l'autre côté de la route, tu ne peux pas traverser. Alors que là, il n'y a pas vraiment grand monde. » Ce sentiment de facilité à rencontrer des amis ou de nouvelles personnes est confirmé par une note de 4,4 sur 6.



Social

Le succès pressenti de la rue pose déjà de nouveaux défis. Un autre élève anticipe ainsi des moments où la présence d'un adulte pourrait être nécessaire : « Je trouve qu'il y aura beaucoup de monde. Du coup, s'il n'y a pas un adulte pour venir régler un peu les problèmes, ça va dégénérer un peu. »



Toucher

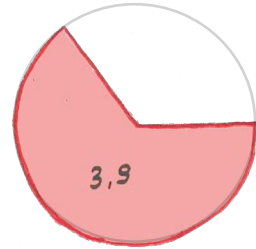


Fig 87 : Plan rue comme une colline 2/3 : Gabriel

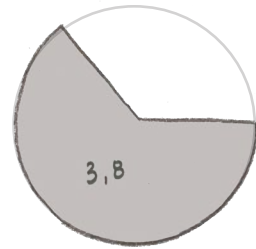
Un espace de détente et de contemplation

Les collines invitent également à la détente et à la contemplation. Une élève décrit ainsi l'image idéale de cette rue : « Dormir car tu t'allonges sur les collines devant le soleil, c'est un moment où t'es un peu avec toi-même. Tu réfléchis un peu sur ta vie. Tu te stresses pas, t'es bien, t'as la chaleur du soleil. » Ce témoignage révèle le potentiel apaisant de cet aménagement, offrant une expérience profonde de bien-être, validée par une appréciation positive des ambiances naturelles, avec 3,9 sur 6 concernant les sons et 3,8 sur 6 pour les parfums.

Ce calme s'accompagne d'une qualité esthétique qui renforce l'envie de s'y attarder. Les courbes du terrain offrent une richesse visuelle que les enfants apprécient particulièrement, notée à 4 sur 6 dans le questionnaire d'appréciation. Un autre enfant partage son ressenti : « Je trouve que c'est joli comme endroit. Tu peux te poser, t'as pas besoin de ton téléphone pour t'occuper, t'as juste à regarder. » La rue propose ainsi une expérience sensorielle douce, en opposition à d'autres espaces urbains plus monotones.



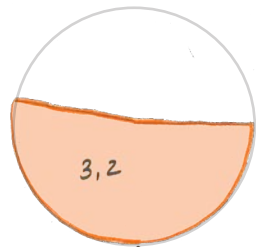
Ouïe



Odorat

Une rue pour explorer et se reposer

La rue comme des collines se dessine ainsi comme un paysage permettant l'exploration, l'intimité, et la convivialité. Elle répond à de multiples attentes des enfants, qui cherchent autant à jouer qu'à se poser, réfléchir et s'isoler. Cet espace leur offre une expérience riche entre mouvement et tranquillité.



Goût

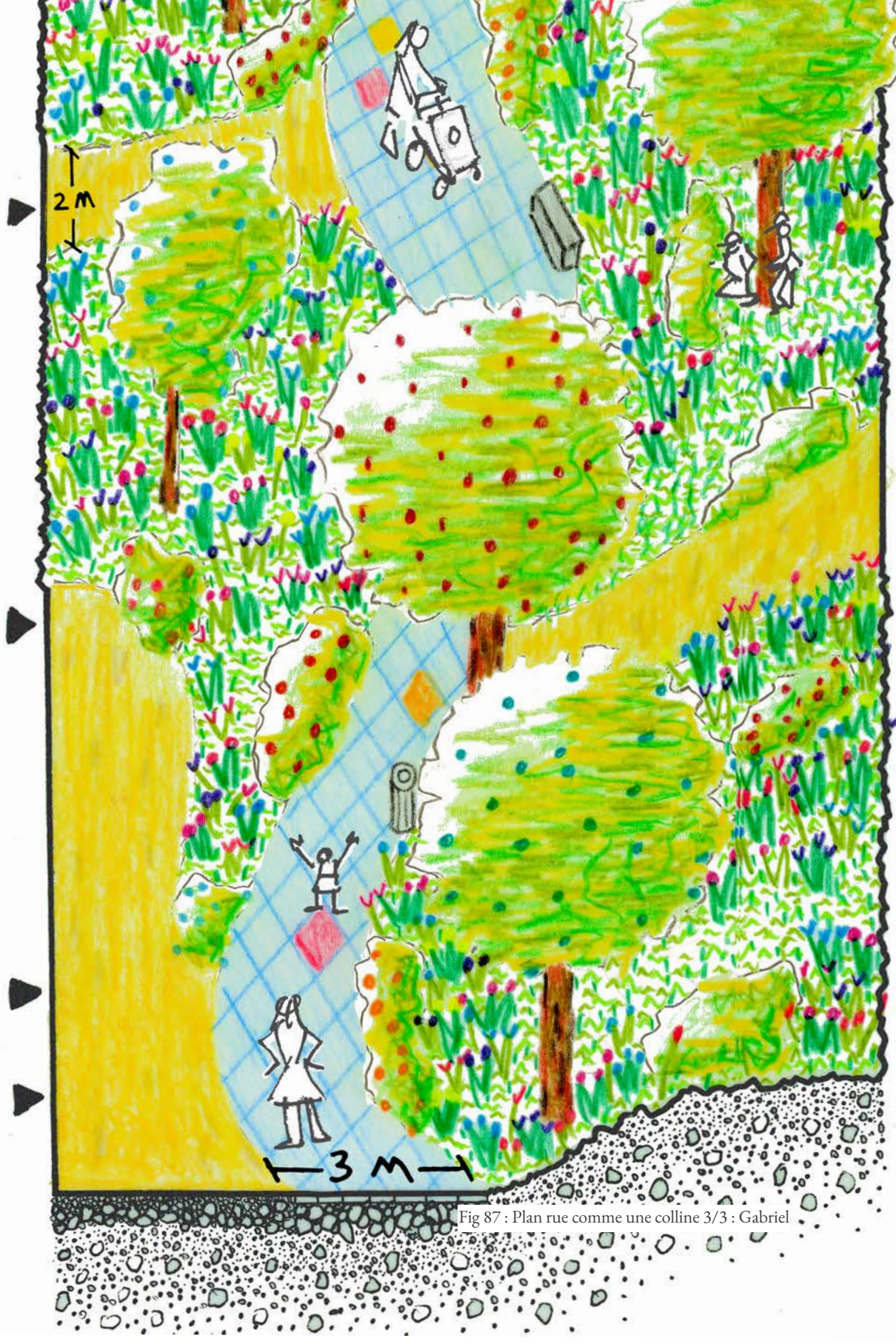


Fig 87 : Plan rue comme une colline 3/3 : Gabriel





Fig 88 : Coupe rue comme une colline : Gabriel





Fig 89 : Point de vue rue comme une colline : Gabriel

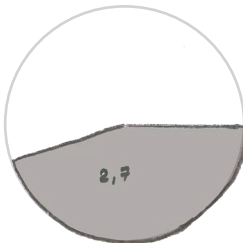
11.5 La rue comme une page blanche

Un lieu d'expression et de créativité collective
La rue comme une page blanche reprend l'idée d'une rue piétonne mais ajoute une dimension précieuse celle de l'expression libre des enfants. Murs et sols deviennent des supports pour dessiner, peindre, écrire.



Ouïe

Cette fonction prend tout son sens dans une rue aux façades aveugles, souvent perçues comme sales ou dégradées. En les rendant accessibles à la créativité des plus jeunes, la rue s'anime. Ce geste prolonge l'esprit de la «rue où l'on dessine» évoquée dans le cahier des charges, permettant aux enfants de se réapproprier leur environnement. Là où régnaient silence et surfaces ternes, surgissent récits, couleurs et idées.

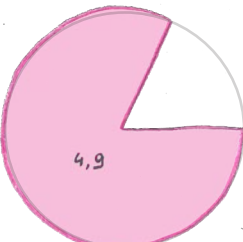


Odorat

Une élève témoigne « Quand tu dessines sur une rue, tous les passants qui viennent, ils peuvent tous le voir, alors que sur une feuille, tu peux aussi l'accrocher, mais ça attire moins d'attention. » Une autre ajoute « Dans le geste, ça, je préfère sur les murs et tout. Je suis plus libre comme ça. »

Un mobilier créé par et pour les enfants

Avec l'aide de professionnels, les enfants conçoivent et réalisent le mobilier urbain à partir de matériaux récupérés. Cabanes, assises, structures diverses composent un paysage évolutif. Ce processus renforce leur engagement et leur sentiment d'appartenance.



Bien-être

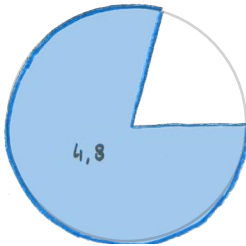
L'autonomie ainsi développée est bien perçue elle est notée 5,2 sur 6 dans le questionnaire d'appréciation. Elle s'appuie sur les écoles voisines et sur la présence d'acteurs susceptibles de faciliter la médiation.



Fig 90 : Plan rue comme une page blanche. 2/3: Gabriel

Des espaces clairement identifiés et appropriés

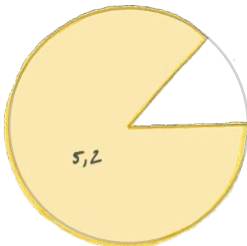
Des espaces végétalisés structurent la rue en segments lisibles, chacun associé à une école. Les enfants y reconnaissent leurs propres repères dessins, mobilier, parcours familiers. Cette configuration facilite l'appropriation quotidienne.



Vue

Elle pourrait aussi prolonger la cour de récréation durant les pauses offrant plus d'espace, elle permettrait aux élèves de différentes écoles de se rencontrer. Ces interactions, qu'elles soient positives ou non, nourrissent une expérience sociale riche.

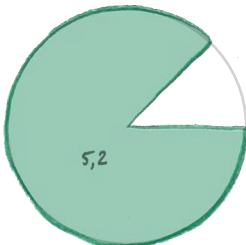
Un lieu dynamique de rencontre et de convivialité



Social

Les enfants considèrent cette rue comme un lieu propice à la rencontre, ce que confirment les résultats du questionnaire 5,2 sur 6. Des garages à vélos, des zones de pause et un aménagement apaisé favorisent les échanges.

La créativité collective renforce cette dimension. Une élève le dit clairement « J'imagine dessiner avec tous mes amis, ça serait chouette parce que comme ça il y aurait les idées de tout le monde dans un grand dessin. » Ce plaisir partagé donne à la rue une fonction communautaire.



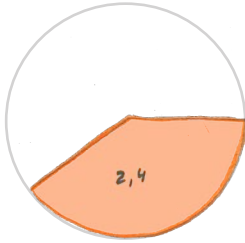
Autonomie



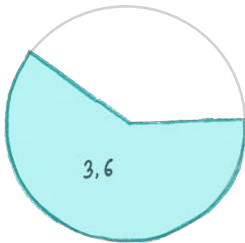
Fig 90 : Plan rue comme une page blanche. 3/3: Gabriel.

Une rue à inventer sans fin

La rue comme une page blanche est un espace vivant, en constant renouvellement. Elle combine expression, autonomie et convivialité, en cohérence avec les attentes du cahier des charges. Les enfants y laissent une trace, construisent ensemble un lieu qui leur ressemble, et qu'ils peuvent faire évoluer jour après jour. Certaines de ces traces disparaissent avec la pluie, mais cette disparition devient une occasion de recommencer. Cette éphémérité alimente une dynamique créative où chaque nouvelle averse ouvre la voie à un nouveau départ. Le lieu reste ainsi toujours actif, disponible, prêt à accueillir d'autres récits.



Goût



Toucher

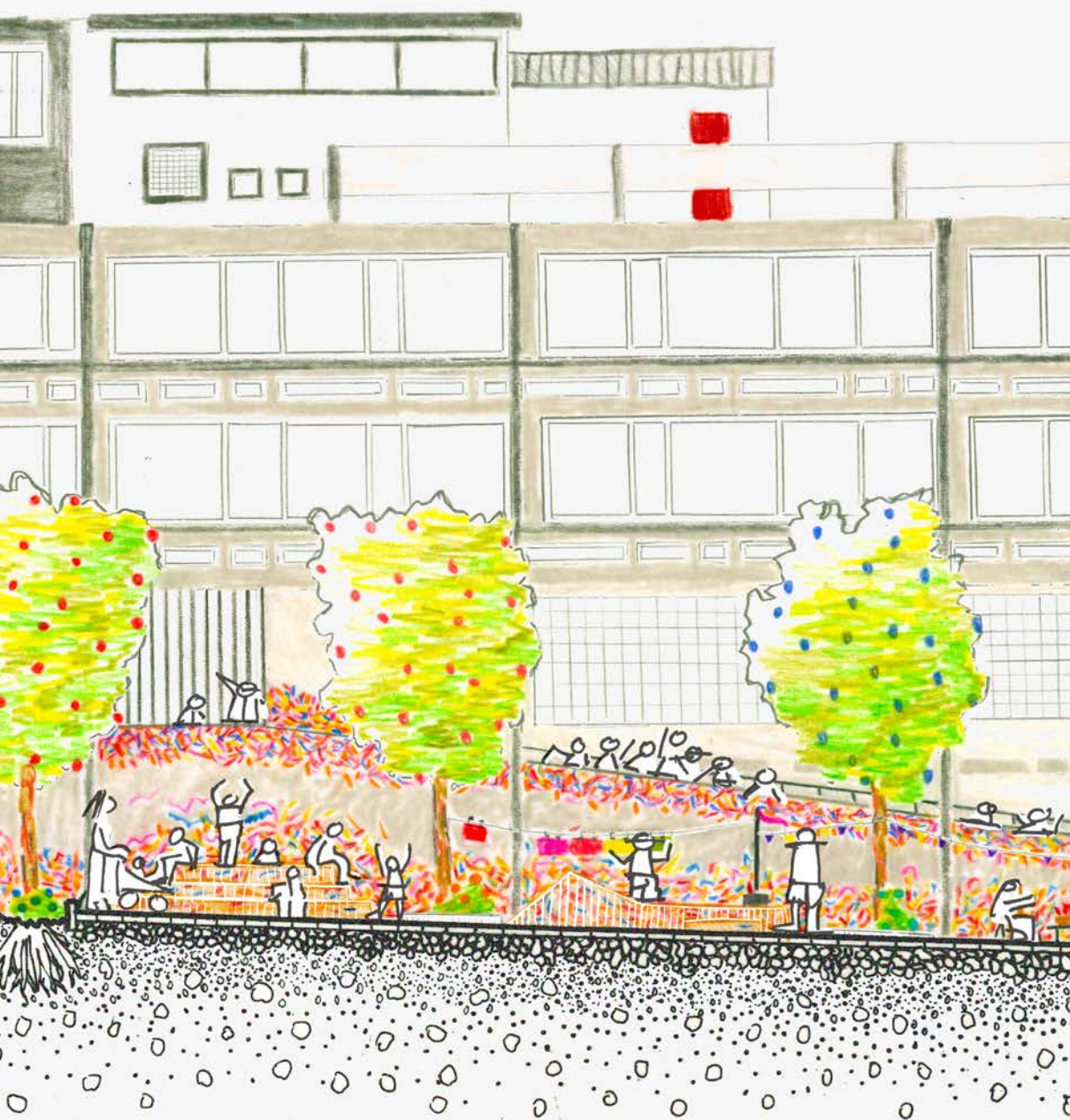




Fig 91 : Coupe rue comme une page blanche : Gabriel





Fig 92 : Point de vue rue comme une page blanche : Gabriel

11.6 La rue comme une rivière

La rue comme une rivière suit le tracé de la balade verte. Elle s'organise autour d'une grande noue centrale qui recueille les eaux de pluie, canalise le ruissellement de la pente de Saint-Gilles, puis alimente un bassin de rétention et un puits pour arroser les parcelles du potager voisin. L'eau y est filtrée par la végétation. Par temps d'orage, la noue devient un torrent, et en été un couloir de fraîcheur végétalisé.

Un chemin en bois sur pilotis la traverse et mène à des clairières équipées de mobilier robuste. La promenade offre une découverte de végétation dense, de matériaux bruts et de variations de niveaux. Cette richesse, renforcée par la biodiversité, contribue à l'évaluation positive des enfants, qui notent l'expérience visuelle à 4,9 sur 6. Une élève explique : « Parce que je trouve que c'est joli et qu'il y a de la nature », ajoutant qu'elle aimerait s'y promener seule ou avec des amis.

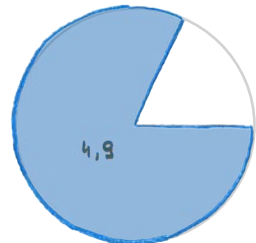
Un lieu pour s'apaiser et se ressourcer

L'eau inspire calme et sérénité. Interrogé sur l'idée de faire une sieste dans une rue aménagée comme une rivière, un élève raconte : « Parce que c'est un peu chouette d'écouter. Moi, quand je dors, ça m'aide à me concentrer ; c'est un peu comme ma veilleuse qui fait des bruits de la nature. Et ma préférée, c'est de l'eau qui coule, genre une cascade. Et donc, ça m'endort et j'arrive à être moi-même. » Ce moment rare, selon ses mots, « c'est pas tous les jours que tu vas avoir ça », révèle un besoin de pause au cœur de la ville. Il conclut : « Il n'y a pas d'endroit (comme cette rue). Alors que là, tu es posée, tu es tranquille. »

Ce type de parenthèse douce rejoint l'idée d'une fête discrète évoquée dans le cahier des charges, un événement simple mais marquant qui transforme la ville en refuge sensible.



Bien-être



Vue



Ouïe



Fig 93 : Plan rue comme une rivière 1/3 : Gabriel

Un espace ludique et interactif

Le parcours de l'eau devient un terrain de jeu vivant, directement inspiré des envies exprimées dans le cahier des charges. Les enfants veulent d'un espace où l'eau est visible, accessible et changeante. La rue comme une rivière concrétise cette attente. L'eau y adopte des formes et des vitesses variées : tantôt sinueuse dans la noue, tantôt calme dans un bassin de rétention, tantôt vive lors des lâchers dans les rigoles du parc Pierre Paulus, avant de s'écouler doucement dans les bassins de phytoépuration et de rejoindre un étang aménager pour la baignade. Elle s'accumule, stagne, se déverse, traverse le quartier et crée à chaque étape une situation nouvelle.

Un élève dit : « Ça me fait du bien de me baigner dans la rivière. » Il précise : « Refroidir un peu, parce que parfois il fait chaud. Et quand il pleut et qu'il y a ça (la rue), j'ai envie de me baigner. »

Le contact direct avec l'eau et les matériaux naturels nourrit un rapport sensoriel riche. Les enfants attribuent à cette diversité de textures une note de 5 sur 6, soulignant combien ce lien physique avec leur environnement est apprécié.

Un lieu propice aux rencontres et à la convivialité

La rivière invite à la rencontre. Avec une note de 5,1 sur 6, elle est considérée comme idéale pour retrouver ses amis ou en rencontrer de nouveaux. Un élève déclare : « Cette rue-là, t'es dans la nature, c'est plus apaisant. En plus, tu peux parler avec les autres. »

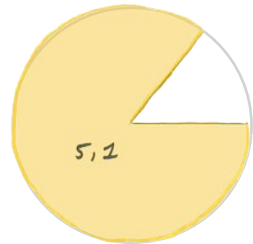
Une autre élève nuance : « J'aime pas trop rencontrer de nouvelles personnes... Mais l'endroit est idéal pour venir avec mes amis. »



Odorat



Toucher



Social

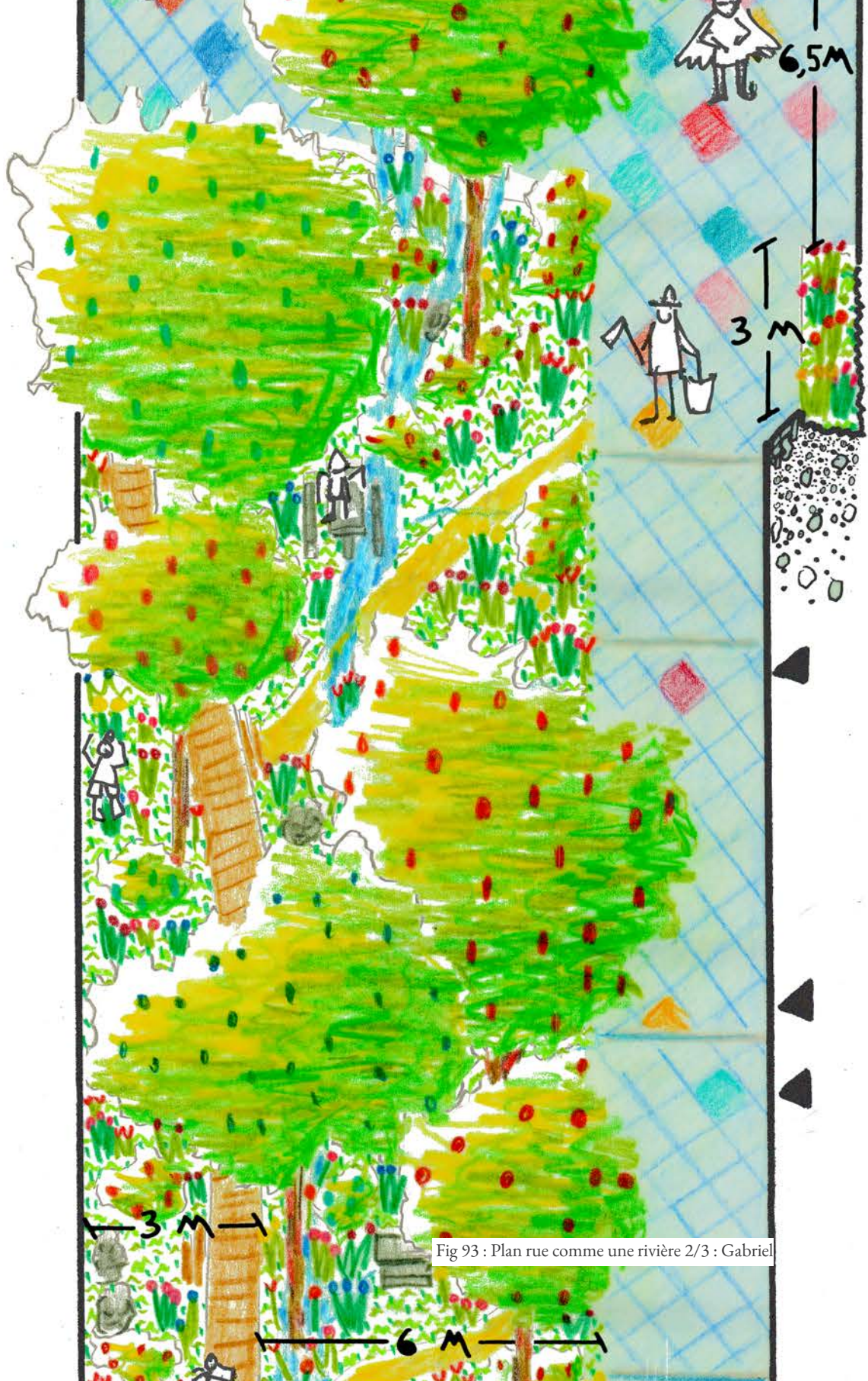


Fig 93 : Plan rue comme une rivière 2/3 : Gabriel

Une rue qui nourrit l'autonomie

La rue comme une rivière s'impose comme un espace complet, associant écologie, sensorialité, jeu et calme. Sa noue végétalisée gère naturellement les eaux de pluie, tout en créant un cadre apaisant et riche en expériences visuelles et tactiles. Les enfants apprécient particulièrement la richesse sensorielle de ce lieu, avec des odeurs naturelles notées 4,7 sur 6 et un goût évalué à 4,4.

Cette sensorialité est renforcée par une stratégie globale qui traverse tout le site : tous les nouveaux arbres et buissons plantés sont fruitiers. Lorsque la saison s'y prête, ils offrent aux enfants la possibilité de manger directement dans l'espace public, sans dépendre de leurs parents ou d'argent. Un élève le formule ainsi : « Déjà, comme ça, quand tu dois manger, au moins, t'as pas de l'argent à dépenser. Et comme ça, t'as pas trop à t'inquiéter à combien j'ai pris de sous et tout. Là, tu peux juste manger comme ça, tranquille. » En parlant des groseilles, il ajoute : « Oui, voilà, c'était ça. Vu que c'est comme ça, je peux prendre facile et tout. C'est un truc à manger. » Attendre la saison des fruits devient alors un rendez-vous attendu : « Parce qu'au moins, t'as de bons trucs à manger, comme ça. »

Dans la rue comme une rivière comme dans tout le reste du quartier des enfants, cette ressource naturelle accessible renforce l'autonomie, nourrit le ventre, la curiosité et encourage l'appropriation des lieux. L'espace public devient un milieu vivant et nourricier, où chaque promenade peut se transformer en expérience d'indépendance et de découverte.



Goût



Autonomie

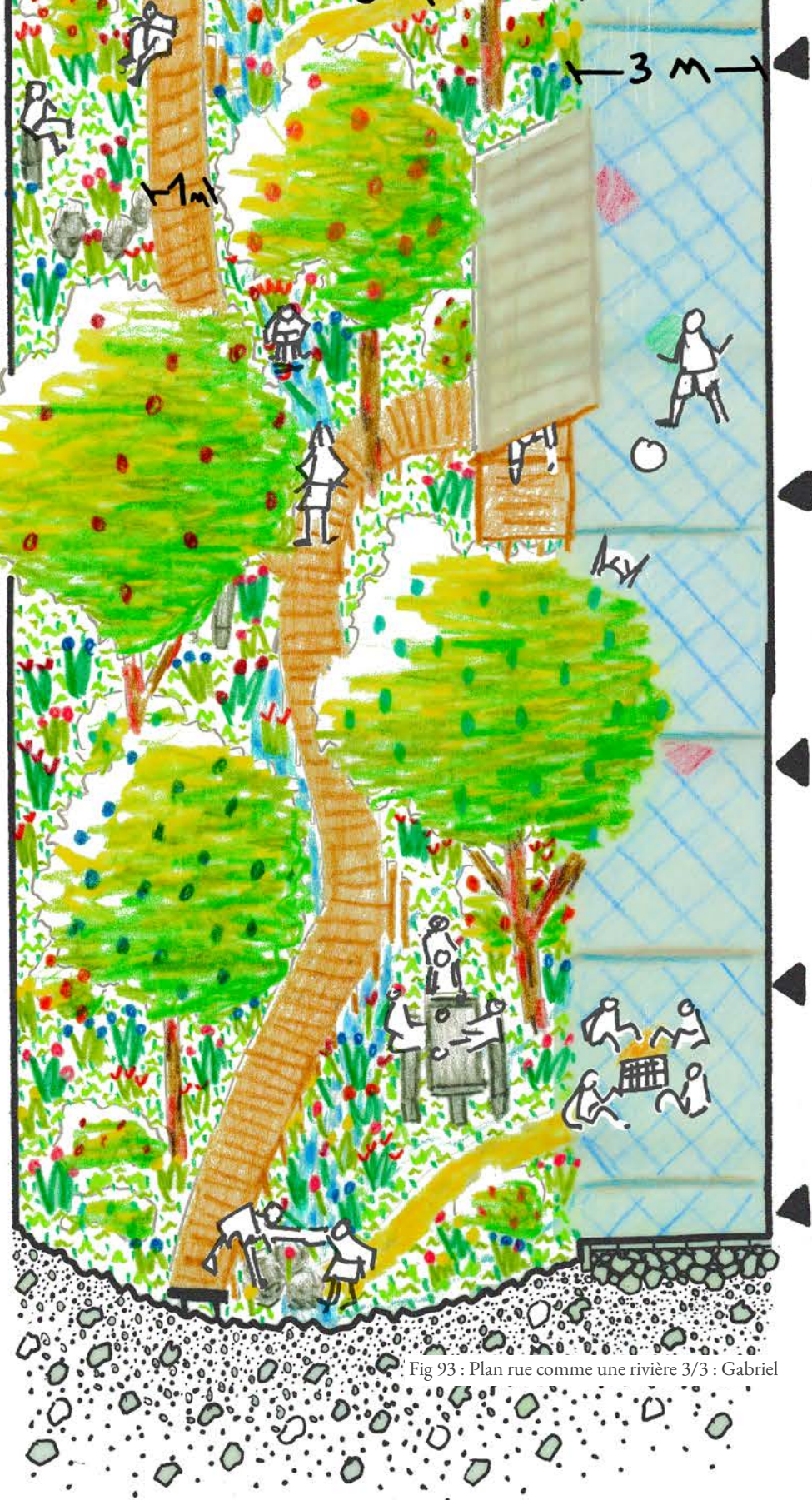


Fig 93 : Plan rue comme une rivière 3/3 : Gabriel



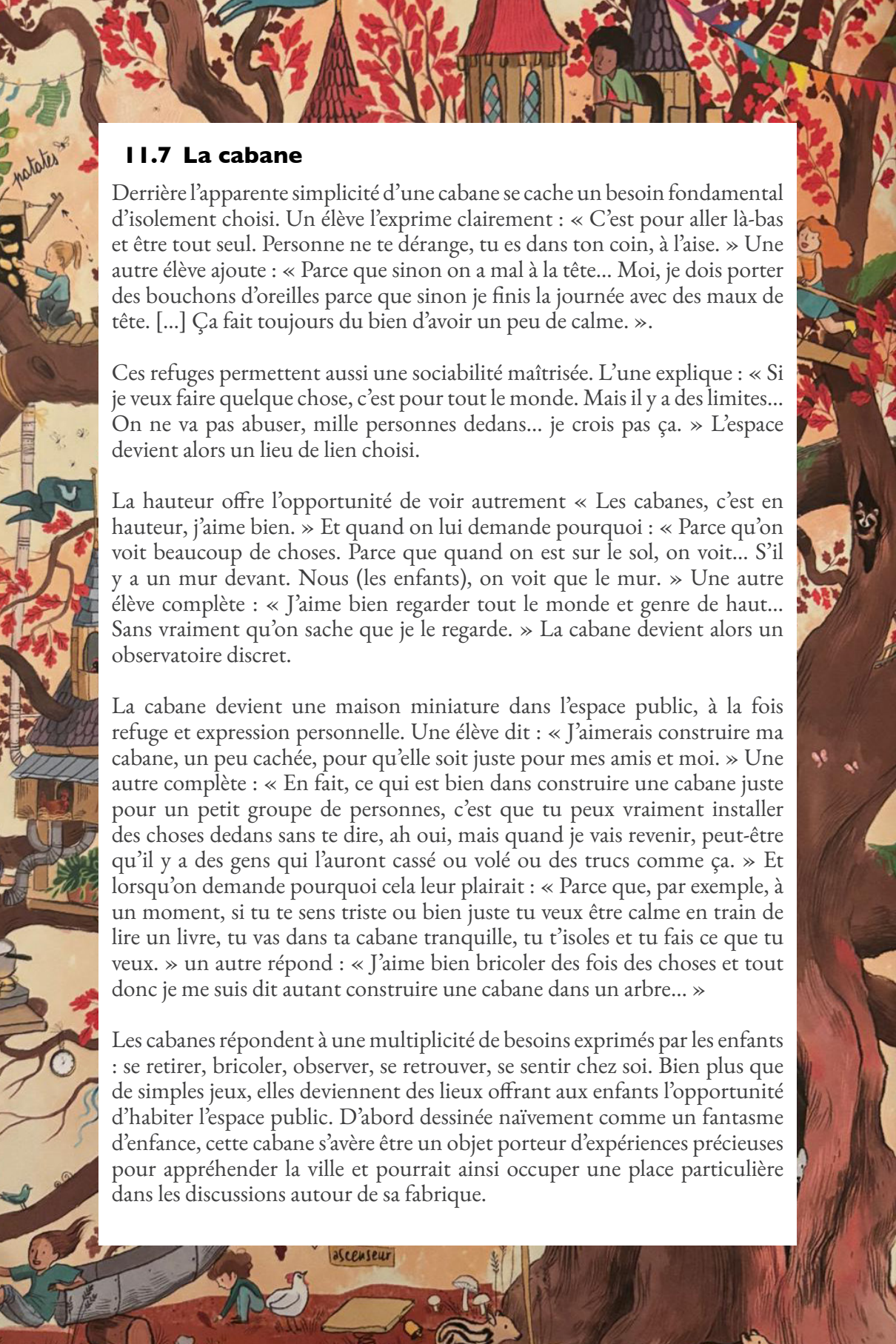


Fig 94 : Coupe rue comme une rivière : Gabriel





Fig 95 : Point de vue rue comme une rivière : Gabriel



11.7 La cabane

Derrière l'apparente simplicité d'une cabane se cache un besoin fondamental d'isolement choisi. Un élève l'exprime clairement : « C'est pour aller là-bas et être tout seul. Personne ne te dérange, tu es dans ton coin, à l'aise. » Une autre élève ajoute : « Parce que sinon on a mal à la tête... Moi, je dois porter des bouchons d'oreilles parce que sinon je finis la journée avec des maux de tête. [...] Ça fait toujours du bien d'avoir un peu de calme. ».

Ces refuges permettent aussi une sociabilité maîtrisée. L'une explique : « Si je veux faire quelque chose, c'est pour tout le monde. Mais il y a des limites... On ne va pas abuser, mille personnes dedans... je crois pas ça. » L'espace devient alors un lieu de lien choisi.

La hauteur offre l'opportunité de voir autrement « Les cabanes, c'est en hauteur, j'aime bien. » Et quand on lui demande pourquoi : « Parce qu'on voit beaucoup de choses. Parce que quand on est sur le sol, on voit... S'il y a un mur devant. Nous (les enfants), on voit que le mur. » Une autre élève complète : « J'aime bien regarder tout le monde et genre de haut... Sans vraiment qu'on sache que je le regarde. » La cabane devient alors un observatoire discret.

La cabane devient une maison miniature dans l'espace public, à la fois refuge et expression personnelle. Une élève dit : « J'aimerais construire ma cabane, un peu cachée, pour qu'elle soit juste pour mes amis et moi. » Une autre complète : « En fait, ce qui est bien dans construire une cabane juste pour un petit groupe de personnes, c'est que tu peux vraiment installer des choses dedans sans te dire, ah oui, mais quand je vais revenir, peut-être qu'il y a des gens qui l'auront cassé ou volé ou des trucs comme ça. » Et lorsqu'on demande pourquoi cela leur plairait : « Parce que, par exemple, à un moment, si tu te sens triste ou bien juste tu veux être calme en train de lire un livre, tu vas dans ta cabane tranquille, tu t'isoles et tu fais ce que tu veux. » un autre répond : « J'aime bien bricoler des fois des choses et tout donc je me suis dit autant construire une cabane dans un arbre... »

Les cabanes répondent à une multiplicité de besoins exprimés par les enfants : se retirer, bricoler, observer, se retrouver, se sentir chez soi. Bien plus que de simples jeux, elles deviennent des lieux offrant aux enfants l'opportunité d'habiter l'espace public. D'abord dessinée naïvement comme un fantasme d'enfance, cette cabane s'avère être un objet porteur d'expériences précieuses pour appréhender la ville et pourrait ainsi occuper une place particulière dans les discussions autour de sa fabrique.

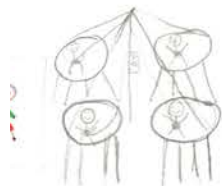
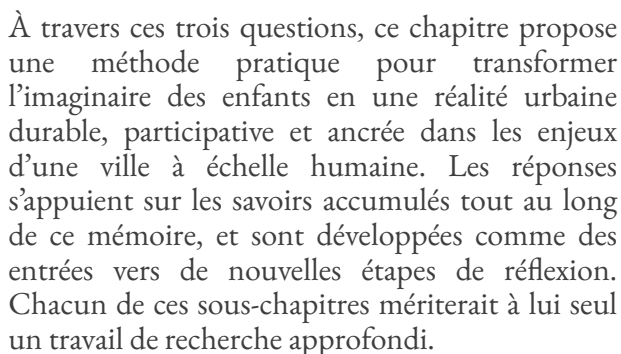
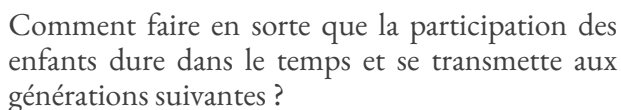
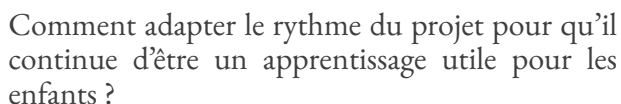
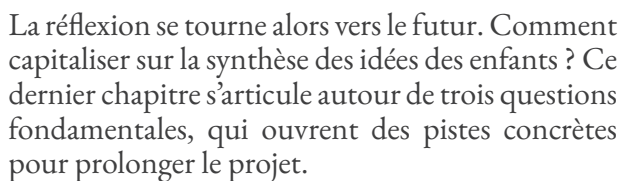
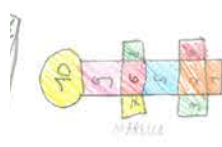
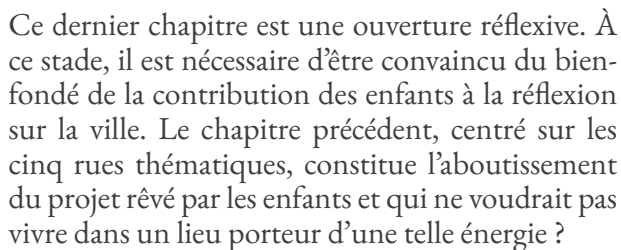


Fig 96 : (Illustration)Le concours de cabanes : Garoche Camille Edition Little Urban : 2022



I2. Faire exister le projet





12.1 Les acteurs du quartier

Avant toute mise en œuvre, il est essentiel d'identifier les personnes et institutions concernées par le projet, ainsi que de comprendre pourquoi chacun doit être impliqué, quel rôle il peut jouer et comment il influence la prise de décision (fig 97). Les enfants, à l'origine des idées développées, doivent rester au centre. Autour d'eux gravite un ensemble d'acteurs complémentaires : les habitants, les commerçants, les associations locales, les responsables techniques, les écoles, ainsi que la commune, en tant que maître d'ouvrage. C'est dans cette diversité d'implications que le projet peut trouver sa solidité.



Les enfants, initiateurs du projet, doivent être écoutés en priorité. Ils en portent le sens, les envies et l'imaginaire. Leur parole guide l'ensemble de la démarche.



Les habitants valident ou questionnent les propositions à partir de leur vécu quotidien. Leurs retours permettent de vérifier si les idées répondent réellement aux besoins concrets du quartier.



Les commerçants sont directement concernés par l'organisation de l'espace public. Leur regard quotidien sur ce qui s'y passe fait d'eux des observateurs précieux. Ils sont particulièrement sensibles aux impacts économiques et pratiques du projet.



Les responsables techniques (gestionnaires de l'eau, voirie, circulation, transports) définissent ce qui est faisable ou non. Leur rôle est de poser un cadre réaliste, en expliquant les ajustements ou les compromis nécessaires.



La commune, en tant que maître d'ouvrage, détient le pouvoir décisionnel. Elle valide les autorisations, gère les budgets et assure la coordination entre tous les acteurs.



Les associations, déjà actives dans l'espace public, sont des soutiens essentiels. Leur implication doit être construite intelligemment : comprendre leur mission, valoriser leurs actions et les intégrer dès le début dans la dynamique du projet.



Les écoles, enfin, assurent la continuité pédagogique. Elles permettent de maintenir l'implication des enfants dans la durée et de suivre l'évolution du projet pas à pas.

Fig 97 : Les acteurs du quartier et leurs missions. Gabriel. Illustré par Camille Isnard

Organiser un dialogue équitable et adapté aux enfants

Pour qu'un projet soit réellement partagé entre participants de tous âges et de tous horizons, il faut poser les bonnes conditions de dialogue. La première d'entre elles est la clarté : utiliser un langage simple, accessible, compréhensible par tous, surtout par les enfants. Ce cadre n'est pas un abaissement du niveau de discussion, bien au contraire. Il permet à chacun de mieux saisir les enjeux, de comprendre les contraintes, d'exprimer ses désaccords, et donc de participer pleinement à la réflexion collective.

Dans ce contexte, la présence des enfants change profondément l'atmosphère des échanges. Leur parole directe, sans détours, impose une forme de sincérité à tout le monde. Ils ne savent pas mentir, ni contourner les sujets : ils disent ce qu'ils pensent, simplement. Cela oblige les adultes à faire preuve de clarté, de cohérence, et pousse souvent à plus de bienveillance. Les tensions s'apaisent, le ton se calme, les échanges deviennent plus ouverts.

Mais ce type de participation demande un réel effort d'organisation. Il faut du temps, de la patience, une attention continue pour rendre les discussions compréhensibles et constructives pour chacun. Pourtant, lorsque l'on prend ce temps, les idées qui émergent sont plus riches, plus solides, plus partagées. Et lorsqu'un accord est trouvé dans ces conditions, cela signifie que les énergies de tous et toutes ont pris un même chemin. Ce consensus donne de la force au projet. Plus les personnes se sentent concernées, plus elles s'impliquent. Et plus elles s'impliquent, plus le projet a de chances d'aboutir, un jour ou l'autre.

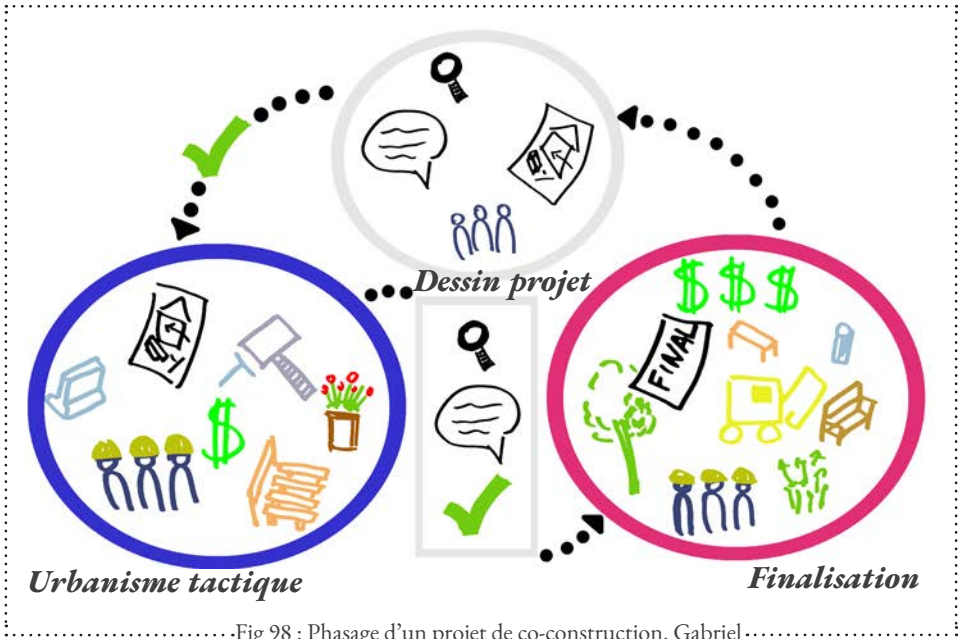
12.2 La mise en œuvre du projet

L'un des principaux défis d'un projet urbain co-construit avec les enfants est de concilier le temps long de l'urbanisme avec le temps court de l'enfance. Les démarches de transformation de la ville prennent du temps : elles mobilisent de nombreux acteurs, nécessitent des validations, des financements, des études techniques. Or, pour les enfants, cette temporalité étirée peut vite devenir source de frustration ou de désintérêt.

Pour y répondre, l'urbanisme tactique offre une méthode précieuse. Il s'agit de mettre en place rapidement des aménagements légers, modulables et réversibles, afin de tester des idées à petite échelle : fermer une rue, installer du mobilier mobile, peindre le sol... Ces interventions visibles permettent aux enfants de constater l'effet concret de leurs propositions et de les ajuster si besoin. Le projet prend alors forme, dans un temps qui leur est accessible.

Cela suppose un phasage clair. Une première étape expérimentale permet de valider les grandes idées sur le terrain. Puis, sur la base des retours, une seconde phase plus pérenne peut être déployée. À chaque moment du projet, des résultats tangibles doivent pouvoir être observés (fig 98).

Cette approche progressive et concrète maintient l'implication de tous les acteurs. Elle garantit que chacun, à son rythme, puisse voir que ses idées comptent et que le quartier évolue grâce à sa participation.



·Fig 98 : Phasage d'un projet de co-construction. Gabriel·

Pédagogie continue et appropriation sociale du projet

En parallèle de la mise en œuvre du projet, il est essentiel de maintenir l'implication des enfants dans la durée. L'école joue un rôle central pour ancrer cette participation dans une dynamique pédagogique, en intégrant le quartier au quotidien scolaire. Les élèves peuvent ainsi apprendre par l'action, en lien direct avec leur environnement.

Des ateliers réguliers permettent de documenter les transformations du quartier tout en développant une logique de responsabilité collective. Nettoyage des espaces publics, gestion de parcelles végétales ou de petits potagers deviennent autant de terrains d'apprentissage concrets : les enfants y développent leur autonomie, découvrent les cycles naturels et renforcent leur lien au vivant. Ce suivi actif nourrit une mémoire collective au sein des classes et place les enfants dans une posture d'observateurs et d'acteurs du quartier.

Dans cette continuité, une opportunité clé réside dans la transformation immédiate du quartier en terrain d'aventure. Dès que certaines rues sont libérées des voitures, elles peuvent être réinvesties selon les principes de ces lieux : espaces libres, souples, auto-régulés, ouverts à la construction spontanée, au jeu et à l'expérimentation. Cette approche favorise une appropriation rapide, permet aux enfants de projeter leurs récits, de créer des repères, et d'installer leur imaginaire dans un environnement en transition.

Les étapes finales du projet peuvent prolonger cette dynamique par des actions concrètes : plantations, installation de mobilier, entretien collectif. En clôturant le processus par des gestes visibles et gratifiants, les enfants renforcent leur lien à l'espace et développent une citoyenneté active, fondée sur le soin, l'observation et la coopération.

Pour que cette implication perdure, des relais solides doivent être mis en place dès le départ. Équipes pédagogiques, associations locales et médiateurs assurent la transmission dans le temps et soutiennent la continuité du projet au fil des générations.

Ainsi pensée, la participation des enfants dépasse le cadre d'une simple phase de conception : elle devient un fil conducteur intégré à la vie scolaire, capable d'accompagner durablement les transformations urbaines.

12.3 Un lieu pour pérenniser

Pour pérenniser la participation, un lieu pratique, neutre et accessible est indispensable. En dehors des cadres institutionnels, il permet à tous les acteurs, enfants, habitants, techniciens, élus et associations de se réunir, d'échanger. C'est aussi un espace de mémoire aménager pour conserver les traces du projet. Dessins, carnets, comptes rendus construisent une histoire collective visible, renforçant l'attachement au processus.

Mais ce lieu ne se limite pas à sa fonction logistique. Au fur et à mesure que l'histoire s'écrit, Il peut devenir un repère symbolique fort, incarnant concrètement la place des enfants dans la fabrique de la ville. Il accueille des ateliers, des débats, des expositions conçues par les enfants, qui y prennent la parole, proposent, observent et inventent. Cet espace devient un véritable laboratoire d'idées à ciel, où l'imaginaire se prolonge dans l'action.

Pensé dès le début, ce lieu assure la continuité du projet. Il offre un cadre stable pour l'engagement de chacun, et une preuve tangible que la ville peut rester ouverte, évolutive et construite avec les enfants.





Fig 99 : Réunion de projet sur la place Morichar, en attendant un lieu pour nous accueillir. Gabriel.



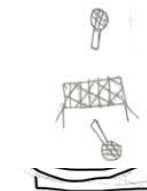
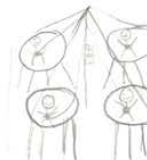
Conclusion

Je voudrais ouvrir cette conclusion par un constat simple : les ateliers menés avec les enfants ont révélé une énergie remarquable, faite d'engagement, de joie à imaginer, proposer, construire. Ils ont montré leur enthousiasme, leur fierté d'être écoutés, mais surtout leur capacité à comprendre des enjeux urbains complexes. À travers leurs paroles, leurs gestes et leurs dessins, s'est exprimée une véritable sensibilité urbaine, ancrée dans leur quotidien.

Leurs propositions ne sont en rien naïves : elles relèvent d'une intelligence collective fondée sur l'expérience directe de la ville. Cette forme de savoir rejoint pleinement ce que Tonucci défendait dès 1991 à Fano avec le Laboratorio dei bambini : offrir aux enfants une place durable dans la production de la ville, non pas comme un geste symbolique, mais comme une exigence démocratique garantissant la représentation de tous les citoyen.nes, quel que soit leurs âges. S'inspirer de ce modèle, c'est reconnaître leur rôle légitime dans la fabrique urbaine, et admettre que leur voix, lorsqu'elle est entendue, peut transformer profondément notre manière de concevoir la ville.

Les enfants portent un regard direct sur les inégalités et les injustices de l'espace urbain. Leur capacité à nommer ce qui ne fonctionne pas, avec des mots simples et justes, nous oblige à voir ce que nous ne regardons plus. Quand une élève de l'école Peter-Pan suggère qu'il serait « quand même sympa » de bloquer la rue aux voitures pour que les trois écoles puissent en profiter, elle soulève sans le dire une vraie question d'équité. Son propos rappelle que l'espace n'est pas neutre, et que certaines décisions renforcent des hiérarchies invisibles, des inégalités cachées qui déterminent simplement qui peut profiter d'un lieu et qui ne le peut pas. La lucidité avec laquelle les enfants abordent ces réalités déjoue les œillères que les adultes portent dans la fabrication de la ville. Leur regard reste grand ouvert, et se placer à leur hauteur suffit parfois à révéler ce que nous ne voyons plus.

À une époque marquée par l'accumulation de normes, de procédures, de formes de contrôle, les enfants rappellent alors l'essentiel : un espace public vivant est un espace partagé, qui autorise le jeu, l'erreur, l'invention, la fête, la rencontre. Ces expériences sont constitutives du lien social et de l'appropriation des lieux. À travers leurs contributions, les enfants nous montrent que penser la ville depuis leurs usages n'est





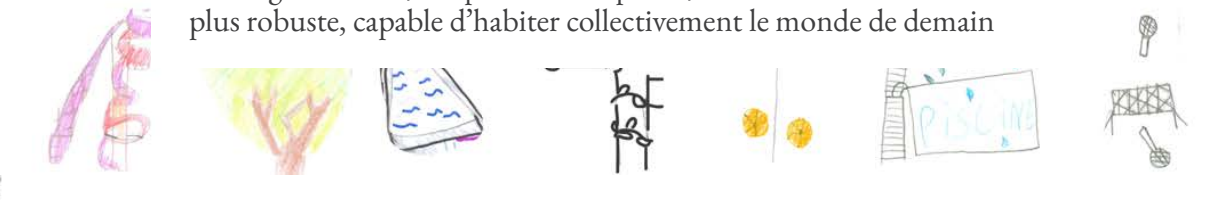
pas une régression infantilisante, mais une avancée vers un urbanisme plus juste, plus sensible, plus habitable pour tous et toutes.



Les ateliers et la synthèse de leurs envies ont ainsi révélé que les idées collectives sont capables d'élargir le champ des possibles urbains. Portées par des voix d'enfants souvent reléguées aux marges des processus décisionnels, leurs visions ne sont pas accessoires : elle revendique un monde ancré dans l'usage, dans le quotidien, et offrent un éclairage précieux sur ce que peut être une ville habitée de manière partagée. Les enfants, à travers leur parole et leurs propositions, ne se contentent pas d'imaginer un monde meilleur : ils en esquissent les contours avec une clarté qui appelle à être prise au sérieux. Ils sont déjà, pleinement, des citoyens.



Non ! La question qui se pose n'est plus celle de leur capacité à participer, en ce qui me concerne l'expérience menée à leurs côtés a fini de sceller cette évidence. La véritable interrogation porte désormais sur notre propre capacité à leur faire une place. Comment élargir cette dynamique sans la figer ? Comment rendre l'expérience de co-construction durable et réellement ouverte aux enfants de tout les milieux ? Il ne s'agit pas d'ajouter une étape de plus aux processus d'aménagement, mais bien d'actéer un changement de cap profond, basé sur l'écoute, la co-construction, le tâtonnement et le dialogue. Concevoir la ville depuis l'expérience enfantine, c'est renoncer à une approche purement normative et s'ouvrir à une fabrique urbaine plus horizontale, plus vivante, plus juste.



Dans un monde de plus en plus incertain, marqué par des défis sociaux, environnementaux et démocratiques croissants, cette orientation prend tout son sens. Les sociétés qui sauront favoriser la coopération, la reconnaissance mutuelle et la capacité d'agir de leurs citoyens dès le plus jeune âge seront évidemment mieux armées pour affronter les bouleversements à venir. Créer du lien dès l'enfance, c'est anticiper des formes de solidarité futures, c'est tisser une culture de l'entraide et du respect réciproque qui constitue le socle d'une communauté résiliente et forte.

J'en suis convaincu ! Bâtir la ville avec les enfants, ce n'est pas seulement aménager des rues, des parcs ou des places, c'est construire une société plus robuste, capable d'habiter collectivement le monde de demain

Bibliographie

Andrade, J., & Santiago, A. G. (2024). O esperançar da cidade educadora [To hope in the educating city]. CIDADES, Comunidades e Territórios, ahead of print. <https://doi.org/10.15847/cct.33922>

Arendt, H. (1983). La condition de l'homme moderne (G. Fradier, Trad.). Gallimard. (Ouvrage original publié en 1958)

Atelier Urbain. (2016). L'urbanisme tactique : du concept à la mise en œuvre. Guide technique. Ville de Montréal. <https://latelierurbain.com/>

Aurba – Agence d'urbanisme Bordeaux Aquitaine. (2023). Les enfants dans les espaces publics : État des lieux, analyses et pistes d'action. <https://www.aurba.org>

Boulding, E. (1979). Children's rights and the wheel of life. Transaction Books.

Bravvo. (n.d.). Pour une citoyenneté active. <https://bravvo.bruxelles.be/pour-une-citoyennete-active> (consulté le 30 mai 2025)

Breviglieri, M. (2015). L'enfant des villes. Considérations sur la place du jeu et la créativité de l'architecte face à l'émergence de la ville garantie. Ambiances.

Cartes Leal, V. A. (2015). L'école, l'enfant et la ville : Les conditions de l'urbanisme scolaire. Cas de la Région de Bruxelles-Capitale [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. Presses universitaires de Louvain. <https://hdl.handle.net/2078.1/165616>

CEMÉA Belgique. (2022). Manifeste – Agir dans l'éducation pour transformer la société. Geoffroy Carly (Éd. resp.). <https://www.cemea.be>

Centre culturel Jacques Franck. (s.d.). Mission, programmation & actions de proximité. <https://www.jacquesfranck.be/> (consulté le 2 juin 2025)

Chawla, L. (2016). Growing up in an urbanizing world. Routledge.

Commune de Saint-Gilles, & Suède 36. (2021). CQD Parvis – Diagnostic de quartier [Document de travail non publié]. <https://www.suede36.be>

Commune de Saint-Gilles, & Suède 36. (2021). CQD Parvis – Fiches actions [Document de travail non publié]. <https://www.suede36.be>

D'Amato, P. (n.d.). Water for the people [Photographies]. <https://pauldamato.com/photographs/water-for-the-people/> (consulté le 30 mai 2025)

Dudek, M. (2005). *Children's spaces*. Routledge.

École Peter Pan. (n.d.). Site officiel. <https://www.ecolepeterpan1060.com/> (consulté le 30 mai 2025)

fineartmultiple. (n.d.). Tate Modern's Turbine Hall: 5 most memorable exhibitions. <https://fineartmultiple.com/blog/tate-modern-turbine-hall-memorable-exhibitions/> (consulté le 21 juillet 2025)

Fondation de France. (2025). Nouveaux commanditaires : l'art au service de la société. <http://www.nouveauxcommanditaires.eu/> (consulté le 30 mai 2025)

Frantzen, D. (2023). Bruxelles aux enfants : Manifeste pour une ville enfants bienvenu·e·s ! Coalition d'associations bruxelloises. https://bral.brussels/sites/default/files/2024-06%20Manifeste_Bruxelles%20aux%20enfants.pdf

Gehl, J. (2012). *Pour des villes à échelle humaine. Écosociété*.

Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk averse society*. Calouste Gulbenkian Foundation.

Gill, T. (2021). *Urban playground: How child-friendly planning and design can save cities*. RIBA Publishing.

Glaser, M. (Éd.). (2012). *The city at eye level: Lessons for street plinths*. Eburon Uitgeverij B.V.

Groupe Facebook « Je vis à Saint-Gilles ». (s.d.). Publications et initiatives d'habitants [Page Facebook]. <https://www.facebook.com/groups/jeviasaintgilles> (consulté le 2 juin 2025)

Groupe Facebook « Ville de Bruxelles – habitants ». (n.d.). Publications et échanges entre riverains. <https://www.facebook.com/groups/1037273829985032> (consulté le 13 août 2025)

Hart, R. A. (2013). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Routledge.

Hidalgo, K., & Brisson, J. (2014). Piscines biologiques : principes de conception et performances épuratoires des systèmes à filtration végétale. *VertigO – La revue électronique en sciences de l'environnement*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/vertigo.15157>

Hors Gabarit. (2020–2023). *La ville aux enfants – Encagnane mon amour* [Projet participatif]. <https://horsgabarit.org/ateliers-participatifs-recup-architecture-5>

hub.brussels. (2023). *Accompagnement des commerces de proximité – Programmes Atrium / Co-store*. <https://hub.brussels/fr/commerce/> (consulté le 2 juin 2025)

Huguenin-Richard, F. (2010). La mobilité des enfants à l'épreuve de la rue. *Enfances Familles Générations*, (12), 66-87.

Huisman, M. (1980). *Bruxelles à mur ouvert*. Éditions Vokaer.

IBSA, SPF Économie – Direction générale Statistique – Statistics Belgium. (s.d.). *Données statistiques sur la population*. <https://statbel.fgov.be> (consulté le 2 juin 2025)

Isnard, G. (2025). Entretien avec Davide Terzi [Entretien non publié].

Isnard, G. (2025). Entretien avec Léa Lebru [Entretien non publié].

Isnard, G., école Peter-Pan. (2025). Atelier avec des élèves de 4e primaire [Données de terrain non publiées].

Isnard, G., école Peter-Pan. (2025). Atelier avec des élèves de 6e primaire [Données de terrain non publiées].

Itinéraires A.M.O. (s.d.). Présentation, actions et travail de rue. <https://www.itinerairesamo.be/> (consulté le 2 juin 2025)

Jacobs, J. (1962). *The death and life of great American cities*. Vintage.
Kadlec, R. H., & Wallace, S. D. (2009). *Treatment wetlands* (2e éd.). CRC Press.

Kennedy, M. (2006, 8 octobre). The artists who filled the Turbine Hall. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/artanddesign/2006/oct/08/art3?utm> (consulté le 21 juillet 2025)

La Ville aux Enfants. (n.d.). Page d'accueil. <https://www.lavilleauxenfants.be/> (consulté le 30 mai 2025)

Les chercheurs d'air. (n.d.). Présentation du collectif. <https://www.leschercheursdair.be/> (consulté le 30 mai 2025)

Llaguno-Munitxa, M. (2024). Rue scolaire Peter Pan – Projet de réaménagement participatif [Fiche projet]. <https://somfoundation.com/fellow/llaguno-munitxa/>

Lollo, A. (2023). « On veut changer les choses. Vous voulez nous aider ? ». *Strenæ*, 23. <http://journals.openedition.org/strenae/10706> (consulté le 30 mai 2025). <https://doi.org/10.4000/strenae.10706>

Lollo, A. (2023). Place aux enfants ! In *École nationale supérieure d'architecture de Marseille (Éd.)*, Marseille. *Revue de l'École nationale supérieure d'architecture de Marseille*, 274. <https://revue.marseille.archi.fr/place-aux-enfants/>

Morichar en Transition. (s.d.). Quartier Vert Morichar – Initiatives citoyennes de transition. <https://moricharentransition.be/> (consulté le 2 juin 2025)

Nadja asbl. (s.d.). Projets artistiques et sociaux dans le Haut Saint-Gilles. <https://www.nadja-asbl.be/> (consulté le 2 juin 2025)

Paquot, T. (2022). *Pays de l'enfance*. Terre Urbaine.

Perspective.brussels. (2020). Contrat École - Schoolcontract Ulenspiegel : Programme d'actions et d'investissements 2020–2024. Gert Nys (Éd. resp.). <https://perspective.brussels>

Perspective.brussels. (2021). Repenser la cour de récréation : Cahier méthodologique. https://perspective.brussels/sites/default/files/2021-repenser_la_cour_de_recreation_cahier_feuillerroute_a4.pdf

Perspective.brussels. (2022). Mon école, un espace de qualité : Guide d'inspiration pour les écoles de demain. <https://perspective.brussels>

Perspective.brussels. (n.d.). Contrats École. <https://perspective.brussels/fr/projets/contrats-ecole> (consulté le 13 août 2025)

Pianofabriek. (2024). Community arts centre – Programmes & coworking. <https://www.pianofabriek.be/> (consulté le 2 juin 2025)

Réseau Idée. (n.d.). Qui sommes-nous ? <https://reseau-idee.com/fr/qui-sommes-nous> (consulté le 30 mai 2025)

Rivière, C. (2014). Ce que tous les parents disent ? Approche compréhensive de l'encadrement parental des pratiques urbaines des enfants en contexte de mixité sociale (Paris-Milan) [Thèse de doctorat, Sciences Po / Università degli studi di Milano-Bicocca].

Service d'Information, Promotion, Éducation Santé (SIPES). (2023). Enquête HBSC 2022 à Bruxelles et en Wallonie – Activité physique. École de santé publique, Université libre de Bruxelles. <https://sipes.esp.ulb.be>

Simonet, V. (2022). Citizen kids [Film documentaire]. Comic Strip Production ; France Télévisions.

Simonet, V. (2022). Dessine-moi une ville [Film documentaire, mémoire de master]. Comic Strip Production ; France Télévisions.

Suède 36. (2023). Walking Madou [Projet de réappropriation urbaine]. <https://www.suede36.be/fr/content/walking-madou> (consulté le 30 mai 2025)

Sénat de Belgique. (2024). La Constitution belge – Version coordonnée au 8 octobre 2024. https://www.senate.be/doc/20241008_CONSTITUTION.pdf

TAPLA, CEMÉA Île-de-France, & Les Passés dans le présent. (2021). Brochure de présentation des terrains d'aventure. Programme Labex, ANR-11-LABX-0026-01. <https://www.presents-passes.fr>

Tonucci, F. (2019). La ville des enfants : Pour une [r]évolution urbaine. Parenthèses.

UNICEF Innocenti Research Centre. (2004). Building child friendly cities: A framework for action. International Secretariat for Child Friendly Cities. <https://www.childfriendlycities.org>

Urban Brussels. (2020). Manuel espaces publics en Région de Bruxelles-Capitale. https://urban.brussels/public_space_fr.pdf

Ville de Bruxelles. (2025). Toilettes accueillantes. <https://www.bruxelles.be/toilettes-accueillantes> (consulté le 30 mai 2025)

Ville de Bruxelles. (n.d.). Galerie photo officielle de la Ville de Bruxelles. <https://photos-vb.bruxelles.be/index.html> (consulté le 13 août 2025)

Ward, C. (1978). The child in the city. The Architectural Press.

Je dois trouver un job maintenant...

+32 471 77 11 60

SVP appelez-moi <3

