

crédits illustration Centeno, A., (2023)

# Utopie d'enfance ou ville de demain ?

Inclure les enfants dans la fabrique de nos villes

**Anaëlle Centeno**

**Janvier 2024**

Domaine Ingénierie et Architecture

Master conjoint UNIGE-HES-SO en développement territorial

Orientation Architecture du paysage

Directeur : Chargé d'enseignement. Simone Ranocchiaro

Experte : Architecte paysagiste FSAP. Stéphanie Perrochet

Mémoire n° : 1073



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**Hes·so**  
Haute Ecole Spécialisée  
de Suisse occidentale

## **REMERCIEMENTS**

Plusieurs personnes ont pu rendre possible la réalisation de ce travail, et je m'adresse bien-sûr pour commencer aux enfants qui ont été d'accord de participer aux ateliers que j'ai proposé. Sans eux et sans elles, aucunes idées n'auraient pu émerger et m'aider à entrevoir une image différente de la ville.

Les adultes ne sont pourtant pas en reste de mes remerciements. Il y a celles et ceux qui ont été mes interlocutrices et interlocuteurs, facilitant mon approche de groupe d'enfant. Il y a celles et ceux qui m'ont aidé à comprendre les dynamiques de la participation enfantine et qui m'ont de ce fait permis d'adapter ma posture et mes ateliers. Et enfin, il y celles et ceux qui m'ont accompagné tout au long de mon écrit, me permettant de le perfectionner, de trouver les bonnes directions à emprunter et de ne pas me perdre dans l'immense thématique de l'enfant et de la ville.

C'est pour cela que je remercie l'ensemble des personnes qui m'ont soutenue et aidée à présenter aujourd'hui ces quelques lignes sur la vision de l'enfant dans le monde urbain et qui de part leur engagement m'ont permis d'affiner mes connaissances sur le sujet.

Alors merci à vous et peut-être nous retrouverons-nous prochainement dans une ville créée grâce à l'enfant.

## **AVANT-PROPOS**

Afin d'appréhender correctement la suite du projet, je me permets de vous écrire quelques lignes qui expliquent le contexte d'étude et le cadre de ce travail.

La situation géographique du projet se situe en Suisse romande, plus précisément à Genève, canton qui rassemble une diversité de cultures et d'origines, réparties sur de nombreuses communes et quartiers. Ce canton peut être considéré comme un nœud modal international important qui regroupe une population aux dynamiques locales très variées (Bakonyi Moeschler & al, 2013; Levy, 2017).

Les ateliers proposés ont eu lieu à Genève ou à proximité de Genève, permettant de récolter un récit et une image, que j'ai par la suite tenté d'interpréter. Dans le cadre de mon projet, cette interprétation a été projetée sur un quartier précis de Genève, le quartier Vieusseux-Vieillesse-Franchises.

Les propositions faites dans le cadre de ce travail ne peuvent que s'appliquer localement et ne sont pas les uniques solutions à explorer, car chaque ville est différente dans sa spatialité, mais aussi dans la richesse des cultures qui la pratique, la diversité des perceptions et les relations que nous entretenons avec les espaces publics.

Durant mon mémoire, j'ai eu l'occasion de côtoyer des enfants, par soucis d'anonymat des prénoms d'emprunts seront employés par la suite pour retranscrire des propos ou légènder des représentations.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>Introduction</b>	<b>8</b>	Phase 2 d'atelier – Ce dont je rêve, moi enfant	82
<b>chapitre n°I - état de l'art et cadre théorique</b>		Phase 3 d'atelier – Comment mes rêves peuvent prendre place dès demain	86
<b>Problématique</b>	<b>12</b>	Complément d'expérience au cours de mon projet	90
<b>Etat de l'art des relations entre l'enfant et la ville</b>	<b>14</b>	<b>Résultats des ateliers</b>	<b>92</b>
La place de l'enfant est délimitée dans l'espace urbain	16	Les habitudes de déplacements du public cible	94
L'enfant urbain (re)trouve sa place	23	Résultat phase 1 - Ce que j'aime et ce que je n'aime pas	95
Interactions ville-enfant : ce que nous pouvons retenir	37	Résultat phase 2 – Ce dont je rêve, moi enfant	106
<b>Cadre théorique et conceptuel</b>	<b>40</b>	Résultat phase 3 – retranscrire mes rêves pour demain	132
Ce que l'enfant représente	42	Suivi-évaluation de la démarche participative	140
La ville dans le cadre de mon projet	46	Conclusion des ateliers	141
La démarche participative : Objectifs et limites de ses différentes formes	51	<b>chapitre n°III - Le projet</b>	
<b>Méthodologie</b>	<b>58</b>	<b>Le Projet</b>	<b>144</b>
Les sept étapes de ma méthode	60	Diagnostic territorial du quartier VVF	146
Retours sur la méthodologie et limites de mes propositions	64	Enjeux actuels du quartier VVF relevés	153
<b>chapitre n°II - les ateliers</b>		Image directrice du quartier VVF	156
<b>Imaginer et réaliser les ateliers participatifs</b>	<b>68</b>	Image d'action du quartier VVF	164
Le choix de la population interrogée	70	<b>Conclusion</b>	<b>174</b>
Organisation et déroulement général des ateliers	73	<b>Bibliographie</b>	<b>176</b>
Le questionnaire, une première approche du public des ateliers	76	<b>Table des figures</b>	<b>182</b>
Phase 1 d'atelier – Ce que j'aime et ce que je n'aime pas	77	<b>Annexes</b>	<b>188</b>

## INTRODUCTION

Les chapitres qui suivent, vont tenter de mettre en avant les particularités de l'enfant en milieu urbain et de faire émerger une réponse quant à la nécessité de prendre ou non l'avis de l'enfant dans la fabrique de la ville. L'objectif de ce travail est de démontrer la pertinence d'inclure activement les enfants dans l'évolution et la mutation du tissu urbain pour que ce dernier puisse être réinventé et vienne offrir un cadre de vie innovant.

Pour ce faire nous allons commencer par poser les bases des relations que l'enfant entretient avec la ville, exposant ainsi dans quelles mesures l'enfant s'y est vu progressivement marginaliser. Puis plusieurs projets, incluant plus ou moins activement l'enfant dans le débat urbain, seront présentés afin de placer mon propre projet dans le contexte d'étude de l'enfant et de la ville.

Le cadre théorique et conceptuel permettra par la suite de mieux définir les trois thèmes *protagonistes* de mon projet, c'est à dire *l'enfant, la ville et la démarche participative*. Qu'est-ce que représente l'enfant ? Comment pouvons-nous concevoir la ville ? Qu'est qu'une démarche participative et comment l'appréhender ? Telles seront les questions auxquelles ce chapitre répondra.

Après un bref tour d'horizon de ma méthodologie de projet, je vous proposerais de partir explorer le déroulement des ateliers participatifs mis en place, pour découvrir l'avis de l'enfant sur la ville d'aujourd'hui et celle dont il'elle rêve. Séparée en trois phases, l'explication du déroulé de ces ateliers permettra de mettre en avant des variables et des observations, tout en émettant quelques hypothèses avant l'analyse des résultats.

Cette dernière s'effectuera par phase et permettra de retranscrire douze *fiches de rêveries* récapitulant les thématiques principales ayant émergées des propos et des envies de l'enfant. Sur la base de ces fiches et en les complétant par quelques idées de spatialités, le diagnostic de la ville d'aujourd'hui et de demain par l'enfant sera réalisé.

Ainsi le dernier chapitre se concentrera sur le quartier de projet choisi, le quartier Vieusseux-Vieillesse-Franchises (VVF) et tentera de retranscrire sur un lieu concret la créativité des enfants, découlant de leurs rêves pour l'avenir de leur ville. Vous découvrirez ainsi quel paysage peut apparaître si les rêves des enfants se matérialisaient. Comment l'enfant souhaite marcher, jouer, vivre en ville ? Cette conclusion du résultat des ateliers — à la suite de mon interprétation — soumettra *une* réponse de la ville rêvée de l'enfant.

Sommes-nous prêt·e·s à transformer notre façon de penser pour accepter ces changements et transformer nos villes selon les rêves de l'enfant ?

**CHAPITRE N°1**

-

**ETAT DE L'ART ET CADRE THÉORIQUE**



## PROBLÉMATIQUE

Au cours du temps, la ville est devenue le lieu de vie d'une majorité de la population. Alors que nous estimions qu'en 1800 seuls 10 % de la population habitait dans une ville, nous imaginons que la population urbaine d'ici 2050 s'élèverait au moins aux deux tiers des êtres humains (De Chalendar, 2021). Dans ce contexte d'urbanisation, une partie de la population s'interroge sur le modèle de ville d'aujourd'hui et la qualité de vie qui en découle (Masboungi & Petitjean 2021).

Ces dernières décennies, au moins en Occident, la ville a été réfléchié selon un point de repère et un regard particulier : celui d'un « homme, adulte et actif, correspondant à l'électeur fort » (Tonucci, 2019, p.53). Ce repère s'inscrit dans nos logiques sociétales où, comme l'explique Tonucci, le plus important reste « que le citoyen qui vote soit satisfait » (2019, p.46).

Dans ce contexte, l'enfant fait partie d'une catégorie d'oublié·e·s, encore trop souvent marginalisé·e·s et ignoré·e·s dans le débat de l'évolution du cadre urbain. Cette mise de côté des jeunes personnes, ne les encouragent pas à devenir des acteur·ice·s engagé·e·s, pouvant ainsi participer à modifier ou améliorer leur environnement. Ils et elles tendent à rester passif·ve·s, dans le rôle que nous leur attribuons en tant qu'adultes. Pourtant certain·e·s auteurs et autrices soutiennent l'hypothèse que les enfants, étant des individus universel·le·s que nous retrouvons dans tout territoire urbanisé, deviennent avant tout « un indicateur environnemental sensible » pour la ville (Tonucci, 2019, p.87). De ce fait, nous pouvons les considérer comme l'une des composantes importantes à prendre en compte lorsqu'il est question d'aborder les enjeux urbains.

Pourquoi prendre spécifiquement la référence de l'enfant comme étalon ?

À l'image de ce qu'affirme Tonucci (2019), nous pouvons proposer une nouvelle échelle d'appréciation qui définit la ville dite « saine » comme celle qui permet aux jeunes filles et aux jeunes garçons de parcourir et d'occuper la rue en pleine conscience et sécurité, tandis que la ville « malade » serait celle qui refléterait l'absence totale de vie enfantine au cœur de ses rues. Donc choisir l'enfant, c'est aussi revoir nos rapports de force et affirmer la légitimité de cette catégorie de la population. Comme le soutient Thierry Paquot dans la préface de l'ouvrage « La ville des enfants » de Francesco Tonucci, « 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, p.14). Une vision partagée par Tonucci qui va même jusqu'à affirmer

que partir de l'enfant pour construire nos sociétés nous permettrait de proposer une organisation « plus juste, plus humaine, plus adaptée à tous » (Tonucci, 2019, p.77). Ainsi, s'intéresser aux relations que l'enfant entretient avec la ville, est une manière de refléter et critiquer les échanges que l'être humain entretient avec le milieu urbain et permet par la même occasion d'apporter une compréhension plus large sur le domaine des villes et des sociétés qui les habitent et/ou les transforment (Cloutier & Torres, 2010).

Dans ma démarche, donner la parole aux enfants pour construire ensemble la ville, a pour objectif implicite d'explorer les possibilités d'améliorer les conditions générales de vie en milieu urbain, en profitant du savoir d'usage des enfants pour m'aider dans ce questionnement sur nos propres habitudes.

Mes espérances face à cette expérience sont que les jeunes filles et garçons, par leur esprit moins normé et plus ouvert, puissent nous aider à concevoir une nouvelle image de la ville plus inclusive, rêveuse et modulable (Noschis, 1994 ; Bassand, 1995 ; Germanos, 1995 ; Tonucci, 2019). J'ai espoir qu'à la suite de cette expérience, les espaces qui découleront de leurs réflexions pourront engager chacun·e à se questionner sur ses propres façons de voir et concevoir la ville d'aujourd'hui, pour tendre vers des villes plus accessibles. C'est dans un élan de curiosité que je désire mener ce projet pour proposer une alternative aux villes européennes, et avec plus de précision, aux villes occidentales que nous avons construites sur un modèle bien défini et qui retracent des siècles d'efficacité, de rentabilité et de normes. Des objectifs ayant mené aujourd'hui à une certaine stérilité et une uniformité de notre tissu urbain (De Chalendar, 2021).

Avec ce travail, je soulève donc l'hypothèse que les idées qui émergeront de l'esprit des enfants — au cours de nos échanges et des ateliers réalisés — permettront de proposer de nouvelles façons de s'approprier la ville et par conséquent de la vivre. La forme urbaine qui sera ainsi dessinée pour tous permettra d'interroger et de requestionner nos habitudes, ainsi que notre vision de cet environnement, suggérant peut-être de nouveaux outils pour la fabrique de la ville de demain. Réussir à proposer une façon originale de réfléchir aux espaces publics que nous partageons — il est ici question de s'appuyer sur les propos de Guichard et Ader et d'englober « aussi bien l'espace interstitiel de l'habitat que la rue, les espaces verts, ou les abords des équipements » (1991, p.124) — voilà un beau défi pour nos villes de demain afin d'intégrer la vision de l'enfant.

Ma question de recherche, qui s'appliquera par la suite à mon projet, sera donc d'explorer dans quelle mesure l'intégration du regard des enfants peut nous permettre de concevoir et réaliser ces villes plus inclusives et qualitatives, m'aidant de la démarche participative pour faire émerger leurs opinions. La réalisation d'ateliers participatifs constituera la base de mon diagnostic de la ville d'aujourd'hui et de celle rêvée par les enfants, me permettant par la suite d'appliquer les rêveries et les propositions de l'enfant sur un site de projet précis, le quartier Vieusseux-Vieillesse-Franchise, à Genève. Ce projet aura alors l'ambition d'appliquer les *utopies* d'enfance proposées par les jeunes filles et garçons ayant participé aux ateliers, tout en s'ancrant sur un territoire défini. C'est à l'aide de différents scénarii, que nous allons explorer quelques possibilités d'aménagement pour le tissu urbain, afin de proposer une image pour la ville de demain.

## **ETAT DE L'ART DES RELATIONS ENTRE L'ENFANT ET LA VILLE**

Afin de commencer le récit sur les relations que l'enfant entretient avec la ville, il est question d'explorer l'histoire des milieux urbains sous l'angle de l'enfant, pour nous permettre par la suite de mettre en avant certaines collaborations et participations contemporaines réalisées auprès d'eux. Cette analyse des contributions à la participation d'enfant dans la fabrique de la ville donne l'occasion d'appuyer mes choix et mes partis pris appliqués à mon projet, sans pour autant constituer une liste exhaustive. Je vous propose de comprendre quelle place l'enfant a pris au cours du temps et quelle place ils et elles occupent de nos jours en milieu urbain.

## LA PLACE DE L'ENFANT EST DÉLIMITÉE DANS L'ESPACE URBAIN

La place de l'enfant en milieu urbain a évolué au cours du temps, des changements culturels et de notre conception du monde de l'enfance, Cloutier et Torres nous résumant le rapport ville-enfant comme « un objet d'étude qui évolue au rythme des changements dans notre manière de comprendre nos sociétés et nos villes, et dans les représentations de l'enfant. » (2010, p.2). Alors, gardons en mémoire que cette relation est un processus dynamique et abordons à présent l'évolution des villes sous la thématique de l'enfant, afin de comprendre comment ces milieux urbains ont créé et métamorphosé leurs interactions avec cette jeune population.

### L'apparition des places de jeux cadre les libertés de l'enfant

L'enfant fait depuis toujours partie du paysage urbain. Comme le suggère Thierry Paquot, l'enfant en ville a rapidement pris ses quartiers dans la rue, pour expérimenter des jeux, et ce déjà depuis les cités grecques (Tonucci, 2019). Les enfants pouvaient compter sur la rue, les places et globalement l'espace public pour venir y jouer et y apprendre. À l'époque, l'enfant pouvait même parfois y être qualifié de « figure familière » (Ariès, 1979, p.49 dans Rossier, 2020, p.12), au même titre que les autres usager·ère·s de la ville, car il était tout à fait normal et coutumier de les y rencontrer spontanément.

Dans l'évolution des relations établies entre la ville et l'enfant, nous allons voir que deux facteurs principaux les ont conditionnés : le jeu et l'adulte. D'une part le jeu, par son précieux rôle d'apprentissage et d'autre part l'adulte, dans sa vision de contrôle et de pensée limitante. Il n'est pas question ici de dépeindre un bon et mauvais côté, mais de mettre en avant les éléments dominants dans l'organisation de la ville pour le regard de l'enfant.

**Nous voyons que l'enfant, dans la mesure où il est associé à la nature, est en opposition avec la ville. Nos villes ont été construites en accord avec ce credo. Il n'y a pas de place pour l'enfant parce que les villes ne sont pas pour les enfants. Les enfants sont spatialement liés avec la nature — Noschis, 1994, p.354**

Dans les sociétés préindustrielles, l'enfant assume de nombreux rôles, dont celui d'une main-d'œuvre accessible et incontournable (Bassand, 1995). L'industrialisation des villes, puis des campagnes, amène graduellement la société à reconsidérer le statut des enfants, de moins en moins nombreux au sein des familles. L'éducation au sens large du terme — c'est-à-dire considérant la stimulation intellectuelle tout comme le développement personnel de l'enfant — est alors prônée comme une nécessité permettant l'épanouissement des jeunes populations (*Ibid.*). Dans

ce nouveau système, comme nous l'explique Bassand (1995), le jeu apparaît comme une activité à part entière, indépendante et indispensable.

C'est ainsi qu'en Europe dès le XIXe siècle, l'enfant découvre une nouvelle façon de vivre et de jouer en ville. Paquot nous explique que c'est entre autres grâce à la suggestion du médecin allemand Bernhard Christoph Faust, que les villes allemandes mettent en place des lieux spécifiquement dédiés aux enfants. Il qualifiera ces espaces de Kinderspielplatz (Tonucci, 2019), ce que Paquot traduit littéralement par « place de jeu pour enfants », bien que la forme et les jeux proposés en leur sein ne soient que rarement identiques et loin de l'image des aires de jeu d'aujourd'hui (*Ibid.*). L'approche alors proposée par Faust remplit selon Paquot deux objectifs majeurs, c'est-à-dire de favoriser « la vie en plein air [...] et une ville dans laquelle les enfants soient chez eux [elle]. » (Tonucci, 2019, p.14).

Ces Kinderspielplatz se démocratisent par l'émigration allemande aux États-Unis, au début du XXe siècle et permettent la création de nombreuses places dédiées exclusivement au jeu comme nous le raconte Paquot (Tonucci, 2019). Ces initiatives, qui avaient avant tout l'ambition d'offrir de nouveaux espaces ludiques et de respirations aux enfants dans le milieu des villes, ont spatialement poussées à la création d'espaces définis et délimités. Leur rôle devient alors politique, un moyen de rediriger l'enfant de la rue à l'aire de jeu, car ces lieux permettent de « canaliser l'énergie des enfants des classes ouvrières qui traînaient dans les rues des villes de plus en plus densément peuplées. » (Gauzin-Müller, 2015, p.100, dans Rossier, 2020, p.27). Selon Monnet et Boukala (2018), ces lieux sont bien plus que de simples espaces pour jouer, ils servent aussi à l'enfant pour apprendre à vivre en communauté et intégrer de nouveaux comportements sociétaux (Rossier, 2020). Un moyen déguisé d'interdire le jeu en dehors des espaces spécifiquement dédiés à ce dernier et qui tendent aussi à séparer les fonctions dans l'espace public.



Figure I - Junk Playground à Notting Hill, c. 1960

Tonucci, (2020), p.17  
Les enfants revendiquent leurs droits, dans ces nouveaux « parcs d'aventures » composés d'une multitude d'objets récupérés

Entre le début et le milieu du XXe siècle, d'autres propositions basées sur celle de Faust apparaissent, Paquot met en avant celle de l'architecte et paysagiste danois Carl Theodor Sørensen qui invente le premier Junk playground, en 1931 (Tonucci, 2019). Comme l'explique Paquot, c'est par l'observation d'enfants jouant dans un terrain vague que se forge l'expression de Junk playground qui a pour but « de faire admettre par les grands qu'il s'agit bien d'un terrain de jeu avec des débris, des gravats, des objets abandonnés destinés à la décharge, que les enfants préfèrent au toboggan, au tape-cul et autres balançoire et tourniquet. » (*Ibid.*, p.16). L'idée principale de ces espaces n'est pas de cloisonner l'enfant et sa pensée dans des jeux aux règles bien définies, mais de mettre en place ce qu'il appelle des « terrains de jeu » ou « terrains de créativité » (*Ibid.*). Cela va au-delà de la simple place proposant du mobilier définissant des activités tolérées ou non, car ces Kinderspielplatz permettent aux enfants (à l'aide de planches, d'outils, de bois et autres) de créer leurs propres jeux et leurs propres histoires. La ville devenant un espace accueillant pour eux, où ils peuvent, par leur contribution au paysage urbain, « se sentir chez eux » (Tonucci, 2019, p.16).

Malgré une certaine généralisation de la classique aire de jeu, quelques tentatives plus audacieuses émergent tant bien que mal. Pour exemple, nous pouvons nommer les parcs Robinson qui apparaissent au début des années septante, d'abord en Angleterre et aux États-Unis, puis plus tardivement dans le reste de l'Europe (Tonucci, 2019). L'objectif de ces lieux est de ramener ce qui a progressivement disparu ou ce qui ne peut plus exister au cœur du tissu urbain, c'est-à-dire comme l'explique l'architecte Raymond Lorenzo « l'aventure, la nature et le jeu actif » (Tonucci, 2019, p.175).

Figure II - Jardin Robinson, Barlier, L

Aujourd'hui, Genève compte encore quelques jardins Robinson, à l'image de celui de Meyrin, mais ce n'est cependant pas une forme de jeu très répandue et qui reste la plupart du temps sous la supervision d'une maison de quartier ou d'une association.



Dans les discussions contemporaines portées autour de la place du jeu en ville, Guichard et Ader nous expliquent que dans les années 1980, Genève lança un programme visant « à doter la ville en 10 ans de 100 places pour le jeu » (1991, p.135). Dans cette démarche ce qui fut quelque peu révolutionnaire, est le fait que la ville ne se soit pas uniquement contentée de proposer des espaces ludiques dans les parcs, le long des promenades ou encore dans les préaux d'école (Guichard & Ader, 1991), car les espaces « délaissés », tels que les friches ou les terrains vagues, ont eux aussi bénéficié d'un coup de jeunesse avec l'installation de structures également pensées pour les adolescents (*Ibid.*). C'est ainsi que nous pouvons retrouver dans ces espaces des « murs d'escalade et terrains de bicross » (*Ibid.*, p.135), rappelant vaguement les ambitions des Junk playground.

Parmi cette évolution des rapports observés entre la place de l'enfant et la ville, il est intéressant de mettre en avant que le cadre dédié au jeu soit celui qui ait défini avant tout l'espace laissé aux enfants. Passant d'un lieu libre et généralisé qu'était la rue aux aires de jeux codifiées, l'enfant a progressivement vu son terrain de jeu s'amenuiser, au point de n'être que faiblement représentatif dans le tissu urbain.

### L'enfant semble marginalisé par le paysage urbain contemporain

Avec le temps et un développement « désordonné et irrespectueux de la ville » (Tonucci, 2019, p.99), l'enfant a petit à petit été mis de côté. Comme le rappellent Cloutier et Torres (2010), les villes deviennent progressivement des milieux moins adaptés aux enfants, car elles tendent à être aménagées pour répondre avant tout aux besoins et aux habitudes d'une catégorie de population spécifique, souvent motorisée. Ainsi Tonucci appuie les propos de ces auteurs et décrit cette population privilégiée comme étant « l'homme, adulte [en bonne santé] et actif » (2019, p.53).

Cette forme de marginalisation que subissent parfois les enfants, ou comme le nomme Germanos cet « isolement de l'enfant » (1995, p.55), est selon lui en grande partie dû à l'organisation de nos villes contemporaines et à notre vision actuelle qui n'intègre que partiellement l'enfant en ville. Il ajoute que cette façon de mettre de côté cette catégorie de la population est en réalité le résultat d'un « problème spatio-culturel » (*Ibid.*). Germanos (1995) le définit comme le système de valeurs prédominant de nos sociétés occidentales, que ce soit dans leur fonctionnement ou dans leurs modèles, et qui mènent inévitablement à organiser l'espace de vie quotidienne de nos sociétés selon des schémas prédéfinis et entendus. Pour appuyer ces propos, Paquot ajoute que cette situation découle du fait que l'automobile, mise en avant et privilégiée par l'urbanisme moderne, « prive les enfants de ce fabuleux terrain de jeux qu'est la rue, devenue hostile » (Wartelle, 2020). Une hostilité avant tout perçue par les parents qui tentent de retenir l'enfant à l'intérieur, mais aussi aux yeux des enfants, conscients des dangers que représentent la voiture et les espaces routiers (Tonucci, 2019).

Dans cette évolution des rapports entre la ville et l'enfant, le jeu a lui aussi dicté des comportements aux enfants pour qui la rue est peu à peu devenue étrangère.

Alors même que Paquot la qualifiait de « lieu privilégié des enfants » (Wartelle, 2020), de nombreuses villes européennes d'aujourd'hui nous démontrent qu'il est bien rare d'observer une jeune fille ou un jeune garçon déambuler librement dans la rue et venir s'approprier en toute innocence l'espace. Les enfants ne peuvent plus aussi facilement se promener seuls, descendre dans la rue et se l'approprier le temps d'un jeu ou d'une rencontre (Tonucci, 2019). Une condition pourtant encore observable dans certaines villes en Europe du Sud, en Asie, en Amérique du Sud et en Afrique, où comme le souligne Noschis « l'enfant est [encore] constamment dans la rue » (2006, p.43).

À Genève l'enfant en ville se limite la plupart du temps aux lieux créés à son attention, telle que les places de jeux, cloisonnées et bien délimitées, aux usages définis voire codifiés, auxquelles nous pouvons ajouter les crèches, écoles et cours d'école, elles aussi emprisonnant dans un périmètre défini la nature de l'enfant (Bassand, 1995).

Cet abandon de la rue avait déjà été souligné en 1907 par Théodore Roosevelt. À cette époque, celui qui était alors le président des États-Unis, remettait en question la forme des villes contemporaines et proposait de repenser la ville sous l'angle du jeu et du domaine de l'enfant, car selon lui les rues des villes n'étaient pas « des terrains de jeux satisfaisants pour les enfants » (Tonucci, 2019, p.16). Pour appuyer son avis, il expliquait que la ville dans sa forme du XXe siècle ne réussissait pas à répondre aux attentes et besoins des enfants « parce que la plupart des bons jeux sont contraires à la loi, parce qu'il y fait trop chaud en été et parce que, dans les zones les plus denses en population, ces rues sont plutôt des écoles du crime. » (*Ibid.*). Il considérait donc que ces villes, récemment construites au cours de ces deux derniers siècles, représentaient un milieu fait de dangers trop importants pour que l'enfant puisse y évoluer librement et s'épanouir. Relevant ainsi des dysfonctionnements et des défis qui touchent finalement encore l'ensemble de la population, l'enfant n'étant que le moyen capable de les révéler.

Par le manque d'espace laissé au profit du jeu (libre) ou de l'appropriation spontanée des enfants, il n'est pas rare d'observer des lieux de fortune s'organiser sauvagement, là où l'espace semble être resté malgré tout accessible, comme les terrains vagues, les sites abandonnés (Germanos, 1995). Selon Germanos, il apparaît même parfois, au grand dam des adultes, l'émergence d'activités improvisées sur les larges trottoirs ou les pelouses résidentielles inexploitées. Une initiative des enfants qui ne demandent qu'à se réapproprier la rue ou plus largement les espaces extérieurs de leur ville ou de leur quartier. Une attitude qui s'élargit à toute la période de la jeunesse, durant laquelle il n'est pas rare de voir des bandes d'adolescents « qui cherchent [eux/elles aussi] à inscrire leur espace vital » (Germanos, 1995, p.58) en s'appropriant l'espace public de leur quartier, qui les met finalement [in] volontairement de côté. Cette recherche de liberté et d'émancipation n'est qu'une logique de comportement associé à l'enfant qui a, selon Tonucci (2019), cette capacité d'aller au-delà de ce qui lui est mis à disposition pour réinventer son propre espace.

Face aux enjeux qui nous montrent que l'enfant n'est pas libre dans le monde urbain contemporain et a tendance à être mis de côté, nous pouvons proposer de revoir nos paradigmes. Comme le soutient Tonucci, il est tout à fait envisageable de changer notre conception de la ville actuelle en proposant une « nouvelle philosophie de gouvernance des villes » (2019, p.30), mais cela est avant tout un choix démocratique où les politiques doivent être engagées dans des démarches offrant de réels potentiels pour l'enfant. Cela passe par exemple par la mise en place d'un cadre lui proposant plus de sécurité et de bienveillance de la part de l'environnement urbain, comme en réduisant en partie l'impact des automobiles qui rendent l'enfant plus vulnérable (Noschis, 1994 ; Puyuelo, 2012).

Peut-être est-il alors temps de ne plus uniquement questionner la place de la voiture en ville, mais d'attaquer le problème par des solutions ? L'une des réponses pour la ville étant de trouver une alternative à la voiture en concentrant peut-être nos efforts sur le piéton, dont l'enfant est un parfait ambassadeur. Tonucci explique avec justesse que « choisir les piétons plutôt que les voitures, cela signifie choisir tout le monde et pas seulement certain, car nous sommes tous piétons et seule cette condition de piéton nous concerne tous » (2019, p. 33). De quoi reconsidérer nos rapports de forces et revoir l'aménagement de nos espaces publics ou, comme le désigne plus subtilement Paul Chemetov (1996), de nos « espaces partagés ».

Bien sûr, dans toutes ces considérations, le contexte principalement soulevé reste l'Europe centrale, mais il est important de garder en tête qu'il n'existe pas un modèle d'enfant en ville, puisque chaque enfant est unique, tout comme chaque ville est un environnement différent, cependant des généralités peuvent parfois être observées, malgré la multitude de cultures et de situations géographiques.

### **La ville d'aujourd'hui est-elle un lieu stimulant pour l'enfant ?**

Avec la mise en lumière progressive du potentiel de l'enfant urbain, depuis le milieu du XXe siècle, sa place est activement reconsidérée dans les débats contemporains. Déjà en 1961, l'ouvrage « The death and life of great American cities » de Jane Jacobs participe à considérer que finalement, et ce malgré l'opposition constante entre ville et nature, donc ville et enfant, « la vie urbaine peut être hautement stimulante pour les enfants. » (Noschis, 1994, p.355). Dans son analyse, elle définit la rue comme le lieu de l'apprentissage et met en avant l'appréciation que l'enfant en a. Des propos également portés par Bassand, qui considère que l'agglomération urbaine est particulièrement intéressante comme environnement pour l'enfant, car elle représente « un instrument de socialisation que l'enfant explore plus ou moins systématiquement et qu'il cherche à s'approprier » (Bassand, 1995, p.52).

Cependant en observant certaines contraintes que pose aujourd'hui la ville de Genève, son avenir urbain questionne socialement sur ses capacités à se renouveler et à proposer un état de stimulation à l'enfant. La plupart des villes n'offrent finalement pas beaucoup d'espaces indéfinis, car souvent elles se trouvent soigneusement hiérarchisées et planifiées par zones. Dans cette organisation bien ficelée, chaque

espace adopte une ou des fonctions particulières, desquelles découlent des règlements et permettent d'adopter un certain nombre de règles de conduite. Germanos rappelle alors qu'il existe une opposition importante qui se dégage de ces espaces réglementés, entre « le fonctionnement préconisé et l'utilisation réelle d'un espace donné » (1995, p.57). En effet, malgré le cadre donné à un espace socialement accepté, l'utilisation de ce dernier peut-être parfois remis en cause, et ce beaucoup plus facilement par l'enfant que par le reste de la population (Germanos, 1995). Dans l'appropriation quotidienne d'un lieu, l'attachement symbolique que nous en faisons, va pouvoir définir des usages imprévus, qui sont loin d'être toujours envisagés au moment de la conception. L'espace urbain doit donc être capable d'assumer des adaptations en fonction des usages, une modularité qui reste parfois dure à envisager (*Ibid.*).

La place de jeux « traditionnelle », par sa forme et ses aménagements, invite les enfants (d'une tranche d'âge spécifique) à se divertir selon une pratique de l'espace bien définie. Le cadre imposé pousse inévitablement l'enfant à vouloir le transgresser. Comme le suggère Germanos, dans la plupart des cas, l'enfant va chercher à dépasser les règles édictées et reconquérir son environnement par le jeu, invitant par la même occasion à une « réorganisation symbolique de l'espace » (1995, p.57). Cependant, dans notre conception contemporaine de la ville, cette réorganisation n'est pas forcément la bienvenue, car elle chamboule l'espace jusqu'ici mis en place et ébranle par la même occasion nos croyances et habitudes.

Figure III - Aire de jeu à Laagte Kadjiik, 1950, Amsterdam  
Tonucci, p.48

La place de jeux sans toboggans ni tourniquets de Aldo van Eyck est innovante pour les années 1950, une forme qui a progressivement disparue jusqu'à nos jours



Avec les contraintes actuelles, les Kinderspielplatz ou les Junk playground ne plaisent qu'assez peu et les municipalités européennes ne veulent pas prendre la responsabilité en cas d'accident, c'est pour cela que des espaces ressemblants à des « parkings à enfant » (Tonucci, 2019, p.16) existent, où les jeux sont bien définis, normés et peu accidentogènes, le tout soigneusement cloisonné (*Ibid.*). Une réponse avant tout faite pour rassurer les adultes, comme l'appui Bassand où « les terrains de

jeux dévolus aux enfants par les adultes, selon des critères de sécurité, ont surtout pour objectif de maintenir les enfants sous leur surveillance. » (1995, p.53). Une approche loin de remplir les enjeux d'indépendance et de guide vers l'autonomie que préconisait par exemple Noschis et que le jeu doit permettre.

Les normes nous poussent souvent à en formaliser d'autres, plus précises, plus contraignantes, à tel point qu'il devient difficile de faire preuve de spontanéité et d'innovation. Une démarche qui va à l'inverse de ce que préconise Eric Bazard pour se tourner vers « la ville pas chiant », où « ce ne serait plus le programme qui dicte la forme, mais la forme qui génère le programme. » (Masboungi & Petitjean, 2021, p.16). Pour ce dernier, cette ville doit être favorable à la flexibilité et accueillir l'évolution naturelle du contexte urbain. Parce que tout milieu est censé se réinventer et s'adapter à l'époque et aux habitudes qui s'y déroulent, proposer un cadre trop strict ne peut mener qu'à élaborer des villes parfois peu engageantes.

## L'ENFANT URBAIN (RE)TROUVE SA PLACE

La deuxième moitié du XXe siècle et le début du XXIe siècle marquent un tournant dans notre approche des relations entre la ville et l'enfant (Cloutier & Torres, 2010). Ainsi commencent à apparaître plusieurs études et programmes d'action s'intéressant au domaine de l'enfant urbain ou de la place de l'enfant en ville, en proposant parfois de revoir notre conception des rapports ville-enfant (*Ibid.*).

De nos jours, de nombreuses études examinent la place de l'individu à l'échelle humaine en ville, permettant de reconsidérer plus précisément la place des jeunes populations dans ce contexte. Au milieu des années nonante, Germanos indique que « nous assistons à une évolution culturelle et relative à l'enfance, qui concerne la place de l'enfant dans la société, son rôle, ses droits, son éducation, etc. [...] qui aboutissent à l'émergence de nouveaux besoins et aspirations concernant l'enfance. » (1995, p. 57). Une prise de conscience face à la place qui lui est laissée remet en cause nos modes de fonctionnement et ne peut que nous pousser à réorganiser nos méthodes de conception de l'espace urbain. Intégrer l'enfant dans le paysage des villes, dans une vision d'ensemble et non plus seulement dans les aires de jeux peut permettre de réduire sa marginalisation et ainsi intégrer plus généralement les autres catégories d'oubliés.

Des dialogues, conférences, livres et articles de professionnels (sociologues, psychologues, géographes, architectes, paysagistes ...), tentent aujourd'hui de faire émerger les enjeux pour rendre la ville plus accessible et confortable pour l'ensemble de la population (Tonucci, 2019). Ces recherches et études se traduisent souvent par la proposition de démarches participatives, qui regroupent les adultes et (pas toujours) les enfants autour d'une multitude de thèmes traitant de l'intégration, de la participation et de l'écoute dans le

**Inviter les enfants à participer à l'expérience d'un projet ne signifie pas seulement prendre en compte leurs idées et leur contribution, mais aussi se confronter à des choix nouveaux, qui modifient, parfois profondément, les habitudes d'une administration — Tonucci, 2019, p.75**

processus de la fabrique de la ville, avec comme objectif commun l'amélioration du confort urbain.

Nous allons dans un premier temps tenter de comprendre ce que représente la participation de l'enfant dans le monde urbain, puis nous aborderons un texte fondateur dans les droits de l'enfant, permettant d'affirmer sa légitimité d'expression dans le contexte de l'aménagement. Par la suite, nous explorerons synthétiquement des projets contemporains menés afin d'intégrer les jeunes filles et garçons dans la conception urbaine, en commençant par les projets de ville par les adultes pour les enfants, en continuant par ceux pensés, au contraire, par et pour les enfants, puis en aboutissant enfin, aux projets de ville par les enfants pour la collectivité. Ces derniers développant une philosophie qui ancre ma propre démarche de projet.

### **La participation de l'enfant dans la fabrique de la ville**

Raymond Lorenzo nous raconte que jusqu'aux années septante, l'enfant n'est pratiquement jamais impliqué par les adultes pour participer à la fabrique de la ville (Tonucci, 2019). Que ce soit précisément pour concevoir les Kinderspielplatz ou pour des questions d'ordre plus général, l'adulte réfléchit, conçoit et réalise l'espace urbain, délimitant les lieux dédiés aux enfants, sans jamais impliquer ces derniers dans les processus. Les premières tentatives d'inclure l'enfant dans les dynamiques urbaines semblent donc remonter à cette époque, lorsque Lorenzo Raymond (considéré comme urbaniste), Ladd Florence (alors consultée comme psychologue sociale et environnementale) et Francis Mark (architecte du paysage) entament ensemble une expérience dans les quartiers pauvres de Boston où, tel que l'explique Lorenzo, ils décident d'expérimenter «des méthodes permettant aux enfants d'étudier l'environnement urbain et de participer à l'élaboration de projets.» (Tonucci, 2019, p.175).

Un premier pas en faveur des enfants qui a pu être aussi appuyé par un autre événement significatif dans la pensée du projet participatif comme le définit Lorenzo Raymond: la tenue aux États-Unis en 1975 du congrès «Children nature and the urban environment». Lorenzo nous raconte que de ce congrès est ressorti un message fort quant au besoin d'inclure les enfants dans la conception et les réflexions sur la transformation du tissu urbain, une première amorce aux changements de pensées sur le domaine de la ville (*Ibid.*).

Avec l'apparition d'une convention officialisant les droits de l'enfant, prendre en compte l'avis de cette catégorie de la population et la faire participer à la fabrique de la ville tout comme à son évolution est devenue un droit fondamental, de quoi aider à appuyer des décisions projectuelles jusqu'ici peu légitimées.

### **La Convention internationale des droits de l'enfant**

Historiquement, pour voir éclore la Convention internationale des droits de l'enfant (CDE) et la base des 54 articles qui la compose, le processus a été long et s'est entamé à partir du XIXe siècle. C'est à partir de ce moment que de nombreuses préoccupations autour de l'enfant ont véritablement émergé et ont permis entre autres de considérer l'enfant, comme un individu à part entière et non plus tel un «adulte à l'état d'ébauche» (UNICEF, 2021, p.1). Il faut néanmoins attendre le XXe siècle, pour que l'enfance soit reconnue par la science comme «l'étape fondamentale du développement humain» (Tonucci, 2019, p.26) et que les courants de pensée de plusieurs psychologues, philosophes et sociologues, tels que Freud, Piaget ou Bruner, soient développés et approfondis (Tonucci, 2019).

Comme l'explique l'UNICEF, le XXe siècle marque aussi un nouveau tournant avec la parution de la «Children's Charter» qui permet d'apercevoir de réels changements dans l'histoire des droits des enfants. Une dame en particulier y joue un rôle majeur, il s'agit d'Eglantyne Jebb, qui rédige une charte (non contraignante) pour répondre à la situation délicate de nombreux enfants délaissés à la suite de la Première Guerre mondiale. Cette charte est acceptée le 24 septembre 1924 par la Société des Nations et prend le nom de la Déclaration de Genève (UNICEF, 2021). Un premier pas, suivi d'autres initiatives (pas forcément corrélées, mais abondant dans le même sens), comme la «Grande Charte des droits de l'enfant» établie dans les années 1930 par Janusz Korczak (Tonucci, 2019), qui énonçait que «l'enfant a droit au respect (...) L'enfant a droit au respect (...) L'enfant a le droit de protester contre les injustices» (*Ibid.*, p.26).

Par la suite, «La Déclaration des droits de l'enfant» proclamée en 1959 (Tonucci, 2019), tout comme «l'Année internationale de l'enfant» instaurée dans l'année 1979 par l'ONU, avait pour objectif de «sensibiliser aux besoins des enfants» le plus grand nombre de la population (UNICEF, 2021 ; Tonucci, 2019). Ce sont entre autres deux initiatives qui ont aidé à porter au regard de la population, la condition de l'enfant et ses besoins jusqu'ici occultés.

Ce n'est qu'une dizaine d'années plus tard que La Convention des droits de l'enfant apparaît et entre en vigueur début d'année 1990, défendant dès lors leurs droits comme n'importe quel citoyen(ne) (Tonucci, 2019). Et ce n'est que sept ans plus tard, que la Suisse signe le traité le 24 février 1997, et fera de même dans les années 2000, pour les protocoles facultatifs que l'UNICEF élaborera (UNICEF, 2021).

C'est donc il y a un peu plus de trente ans, le 20 novembre 1989, que l'Organisation des Nations Unies (ONU) décide d'adopter la Convention des droits de l'enfant, afin «de poser les bases de l'égalité des droits de tous les enfants de la planète» (UNICEF, 2021, p.1) et de reconnaître «la citoyenneté pleine et entière des enfants» (Tonucci, 2019, p. 27). À partir de ce jour, les enfants ne sont plus uniquement considérés comme futurs citoyens(ne)s, mais comme des citoyens(ne)s à part entière et donc sujet(te) à des droits (UNICEF, 2021). Cette convention est un outil qui a pour but d'être contraignant pour les pays qui le ratifient, les obligeant à considérer et

respecter les articles énoncés en faveur de l'enfant. Un suivi est mis en place et dans ce cadre, les pays ayant signé la convention doivent présenter régulièrement un rapport démontrant les outils et progrès observés au profit des droits de l'enfant, tout comme ils sont également invités à énoncer les difficultés qui se sont présentées dans leurs démarches, afin de mettre en avant les points d'enjeux (Humanrights, 2020).

Au travers des cinquante-quatre articles formant la base de la Convention des droits de l'enfant, il est important de relever que quatre d'entre eux sont considérés comme fondamentaux et sont par conséquent perçus comme indivisibles. Voici un résumé des articles concernés et les objectifs qu'ils remplissent :

*Art. 2 CDE ONU - Le droit à l'égalité ou le droit à la non-discrimination.*

Il s'agit de garantir que tout enfant soit traité de manière égale, sans discriminations liées à son sexe, ses origines, sa langue, sa religion ou sa couleur de peau (UNICEF, 2021).

*Art. 3 CDE ONU - Le droit au respect de l'intérêt supérieur de l'enfant*

Cela inclut que dans le cas d'une décision impactant les enfants, l'intérêt supérieur de l'enfant doit prévaloir (UNICEF, 2021).

*Art. 6 CDE ONU - Le droit à la vie, à la survie et au développement*

Autrement dit, le développement de l'enfant doit être encouragé et chaque enfant doit pouvoir recevoir les soins et l'éducation nécessaires pour remplir cet objectif (UNICEF, 2021).

*Art. 12 CDE ONU - Le droit à la parole et à la participation*

C'est à dire que l'enfant « capable de discernement » (CDE, art.12) doit avoir la possibilité de s'exprimer de façon libre et doit pouvoir être entendu sur tous sujets le/la concernant. De plus, cet article impose que l'opinion des enfants ne soit pas seulement entendue, mais soit aussi considérée dans la finalité des choix retenus (UNICEF, 2021).

Malgré le fait que l'UNICEF ne considère que quatre articles fondamentaux, je me permets ici d'ajouter le résumé de l'article 13, sous l'impulsion des propos de Tonucci, appuyant précisément le droit à la liberté d'expression complémentaire à l'article 12.

*Art. 13 CDE ONU - Le droit à la libre expression*

Cet article défend le droit de tout enfant à s'exprimer librement, incluant par la même occasion son droit de répandre ses idées et ses opinions, peu importe le mode d'expression choisi.

Ces deux derniers articles sont d'ailleurs intéressants pour appuyer les réflexions et partis pris de nombreux projets travaillant avec les enfants. Comme l'explique Tonucci, l'article 12 et l'article 13 de cette Convention reconnaissent entre autres le droit « à l'expression d'un avis personnel, à la libre expression et à la libre association. » (2019, p.27). Dans ce cadre, certaines collectivités montrent à l'heure actuelle de vrais intérêts pour appliquer cette citoyenneté, et ainsi considérer l'enfant comme acteur/riche engagé/e dans l'évolution de son environnement.

Nous pouvons considérer que c'est en partie grâce à cette Convention que des projets encourageant l'expression des enfants peuvent légalement s'inscrire dans les droits de l'enfant et être portés par les politiques publiques. Un moyen d'officialiser cette pratique relativement nouvelle comme une démarche d'avenir à grande échelle. Bien que plusieurs exemples d'aujourd'hui peuvent déjà être cités, tels que les « Conseils pour enfant » présents dans plusieurs villes ou des ateliers d'urbanisme participatif, comme ceux menés par « Chantier Ouverts ».

Bien sûr, chaque pays évolue à son propre rythme et inclut plus ou moins activement les droits énoncés par les articles de la CDE. À ce jour, certains pays tels que la Finlande peuvent même être considérés comme plus exemplaires. Cette dernière a poussé l'inscription des droits de la CDE jusque dans sa propre constitution, avec l'apparition d'articles de lois donnant droit aux enfants « d'influencer les questions qui les concernent » et appliqués de façon plus générale (Crowley, A. & Larkins, C. & Pinto, L.M., 2020, p. 49). Dans l'aménagement du territoire, ces droits ne peuvent qu'encourager les échanges avec l'enfant sur les nombreux domaines qui les touchent, notamment dans le cadre de la création ou la transformation d'un espace de jeu, l'ambiance et les usages d'une cour d'école ou le confort, ainsi que la sécurité sur le trajet entre la maison et les lieux de loisirs/l'école.

Malgré les initiatives qui reposent en partie sur les droits donnés par cette Convention, Tonucci rejoint l'UNICEF pour exprimer avec regrets que depuis 1989 encore trop peu de mesures sont mises en place pour répondre aux objectifs fixés (2018). Ces droits sont donc pour le moment encore sous-estimés et une prise de conscience collective serait la bienvenue pour intégrer tout le potentiel qui se dégage des quelques expériences et propositions des enfants, jusqu'ici menées (Tonucci, 2019 ; UNICEF, 2021).

### **La ville faite pour l'enfant et par l'adulte**

De nos jours, il est courant d'observer des lieux dédiés aux enfants, mais pensés et réalisés par des adultes. Une méthode actuelle, qui ne met que rarement en place une consultation préalable avec le public concerné par les aménagements, c'est-à-dire l'enfant. Comme le rappelle Paquot (2016), cette approche, au regard de la Convention mentionnée plus haut (CDE), affirme des pratiques illégales. Bien sûr, la prise en compte active de cette population est aux prémisses des démarches participatives et un regard bienveillant doit être porté sur les projets proposés, mais une prise de conscience peut être faite pour tendre progressivement vers une participation automatique des enfants dans l'évolution de leur environnement.

Le monde qui tourne autour de l'enfance est exploré depuis de nombreuses années, mais la thématique plus spécifique de l'enfant urbain reflète de questionnements un peu plus récents. Dans le contexte suisse, nous pouvons énoncer les quelques travaux et recherches présentés à l'occasion du cycle de conférences sur l'enfant urbain, tenu dans les années 1994 et 1995 par le « colloque architecture et comportement » de l'EPFL (Suisse, Lausanne), qui avaient comme défis de soulever entre autres la place du jeu dans le monde urbain, de remettre en question la dimension de l'enfant en ville et d'apporter des pistes de réponses pour aider à intégrer l'enfant dans la fabrique de la ville (Noschis, 1994 ; Germanos, 1995 ; Bassand, 1995 ; Coulomb, 1995).

Une initiative qui en reflète d'autres comme celle du collectif français « Et si on prenait l'air(e) », aussi connu sous le nom d'ESOPA, « [qui aspire à] favoriser la capacitation, le débat démocratique et le lien social dans la Cité, par la rencontre,

l'art, le rêve, le jeu et la surprise. » (Et si on prenait l'air, 2019, s.p.). En 2019, ce collectif a eu l'occasion d'animer un atelier sur la thématique de « La place de l'enfant en ville », au cours duquel Candice Hayat (illustratrice et plasticienne chez « Les traversées éclectiques ») et Pierre-Mathieu Degruel (architecte-urbaniste chez Espace compris) ont alors encouragé une causerie qui regroupait exclusivement des adultes autour de leur conception de l'enfant et de la ville.

Ainsi nous discutons de l'enfant, mais ne discutons pas automatiquement avec l'enfant. Dans de nombreux cas, c'est en gardant cette posture extérieure, celle de l'adulte, que les problématiques de sécurité, de liberté et de diversité des espaces pour les enfants sont souvent abordées. Une démarche qui met à nouveau l'accent sur la vision que l'adulte porte sur le monde de l'enfance et qui questionne certes les usages, mais ne fait pas preuve d'une réelle inclusion. Heureusement d'autres initiatives existent et incluent l'enfant dans les démarches de projet.

Concrètement les collectivités, proposent d'améliorer le cadre de vie des enfants, en aménageant de nouveaux lieux. Dans cette optique, de nombreux chemins ou itinéraires, facilitant et sécurisant le trajet des écoliers du domicile à l'école, ont vu le jour. Nous pouvons présenter pour exemple le projet « Le chemin des écoliers » réalisé en Valais, à Monthey, qui comme nous l'expliquent Guichard et Ader (1991), est une démarche dont le but est d'améliorer la sécurité des circulations piétonnes face à l'omniprésence des voitures. Lors des réflexions, le projet ne s'est pas résumé à un simple itinéraire piéton, puisqu'il a su proposer le long de son parcours des lieux attractifs stimulant les enfants sur leur chemin de l'école (Guichard & Ader, 1991, p. 129).

Un autre point important qui est ressorti de cette expérience et qui va au-delà de la simple réalisation d'un nouvel itinéraire est l'impact que ce dernier a eu sur la pensée des concepteurs. En effet, la réalisation de ce nouvel itinéraire a permis de leur faire comprendre que « si la ville ne semblait pas sûre pour les enfants, c'est qu'elle n'était pas adaptée à leur manière particulière de vivre l'espace. » (Guichard & Ader, 1991, p. 129), c'est-à-dire à pied. Une condition qui nous touche tous comme aime le souligner Tonucci (2019).

D'autres projets ont malgré eux manqué l'opportunité d'une collaboration enrichissante avec les enfants, comme le cas de nombreuses places de jeux jusqu'ici réalisées, qui ont pour la plupart manqué le coche en ne demandant que rarement l'avis des enfants et en proposant des espaces parfois peu invitants pour cette jeune population.

Toutes les démarches n'ayant pas inclus les enfants dans la réalisation de lieux leur étant dédiés ne sont pas renseignées ici. L'essentiel étant de démontrer que même si l'enfant urbain questionne, il n'en reste pas moins mis de côté dans les projets le concernant spécifiquement. Alors, laissons maintenant la place à l'enfant et à sa créativité, et explorons les projets ayant promu la participation des enfants comme une opportunité indéniable. Le degré de participation des enfants à ces programmes diffère, de la simple consultation, à la participation active tout au long du parcours

de projet, il n'est resté pas moins que l'enfant a eu l'opportunité de s'exprimer sur le sujet de sa ville

### La ville faite pour l'enfant et avec l'enfant

À présent, plusieurs exemples vont suivre et traiteront de la ville faite pour et avec les enfants. Nous nous concentrerons sur des cas situés en Europe, proche géographiquement et culturellement de la Suisse. Il est ici question de mettre en avant des propositions incluant les réflexions et la participation des enfants pour améliorer en leur faveur leur propre cadre de vie.

#### A. «L'enfant, la Ville, quel quotidien?»

Commençons par l'exemple de «L'enfant à Caen», mené en Basse-Normandie en 1990 par Annie Coulomb (animatrice socioculturelle), qui se penche donc sur la question de l'enfant et de ses rapports à la ville.

C'est en réponse à une campagne menée par le Service éducatif de la Mairie de Caen, intitulée «L'enfant, la Ville, quel quotidien?» que Coulomb entreprend de considérer la place de l'enfant en milieu urbain. Le but de cette démarche de recherche est «de prendre en considération l'existence de cet enfant dans le quotidien en ville, et de viser à l'amélioration de la qualité de la vie des enfants en ville.» (Coulomb, 1995, p.69). Même si des bénéfices induits peuvent découler, la plupart des mesures prises à cette époque en faveur de l'enfant portent leur attention sur les intérêts de cette dernière et de son propre confort, sans se concentrer à plus large échelle sur l'ensemble de la population.

Comme nous l'explique Coulomb, la recherche s'est définie en plusieurs temps et s'est avant tout adressée à des enfants âgés de 8 et 11 ans (1995, p.73). Par plusieurs types d'initiatives, la volonté était de définir «la ville des enfants», soit celle «où voudraient vivre les enfants, abritant leurs rêves.» (Coulomb, 1995, p.74). Il était alors question d'une part de sensibiliser les enfants à leur environnement quotidien, mais aussi de leur faire développer un esprit critique sur ce dernier (*Ibid.*).

Dans son travail, Annie Coulomb rappelle que la place de l'enfant a tendance à être délaissée dans les procédures d'aménagement de la ville, et qu'en tant qu'adultes, «nous imposons un rythme de vie, une vision du bien-être et du confort, une conception de l'urbanisme, sans avoir une réelle conscience de la façon dont tout cela peut être ressenti par les enfants» (Coulomb, 1995, p.69). Elle met en avant qu'en prenant notre propre référence d'adulte, nous oublions de proposer une vision élargie sur les multiples ressentis qui peuvent exister et ressortir au sein d'un même lieu. Une ville, se basant sur l'échelle de l'adulte comme point de référence, ne peut pas convenir à toute la population et sa grande diversité. Chercher à comprendre les sentiments et les besoins de toutes les catégories d'individus qui côtoient la ville est indispensable pour la rendre plus inclusive et modulable (Coulomb, 1995 ; Masbounji & Petitjean, 2021).

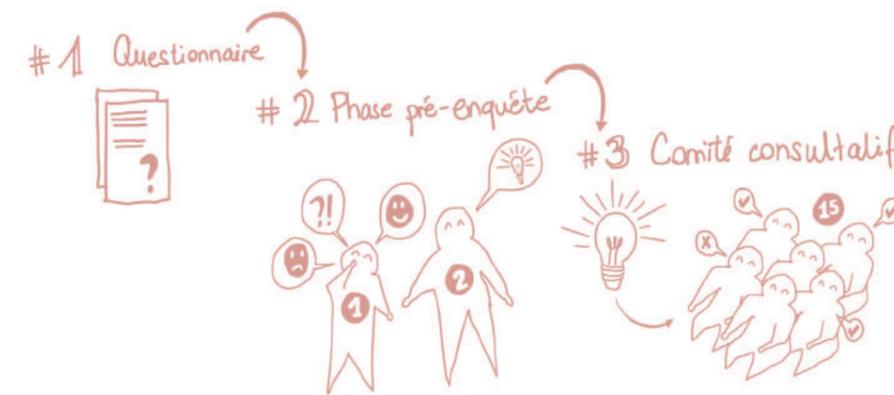


Figure IV - schématisation des trois étapes successives menées au cours du projet : Le questionnaire, la phase de pré-enquête et le comité consultatif d'après Coulomb, 1995

À la suite du comité consultatif, les résultats obtenus ont été partagés avec les différents acteurs de la ville (voirie, service des sports, de la jeunesse et des loisirs, transports, parents, enseignants, ...), pour pouvoir être pris en compte pour l'amélioration de l'environnement quotidien des enfants (Coulomb, 1995).

Au cours de cette démarche, les témoignages d'enfants ont d'ailleurs permis de mettre en avant un fort sentiment d'insécurité face au monde urbain. Il est également ressorti que l'enfant miroitait une image idyllique de sa future cité, basée entre autres sur le modèle de la villa individuelle entourée de son jardin privatif (Coulomb, 1995).

Grâce au projet de Caen, la ville a pu voir s'instaurer une atmosphère dite de «coveillance» (Noschis, 2006, p.38), offrant un environnement plus sécuritaire pour les enfants au centre-ville, et par procuration aussi aux parents. À la suite de la mise en évidence des préoccupations des enfants (p. ex se sentir en sécurité sur le chemin de l'école ou lors des traversées de routes), l'une des propositions a été d'impliquer les acteurs locaux de la rue. Cette action a permis d'établir sur le trajet reliant les quartiers périphériques au centre-ville, ce que Coulomb nomme un «itinéraire de confiance» (*Ibid.*). Ce dernier étant symbolisé par des autocollants sur les devantures des commerces, il permettait d'informer l'enfant, qu'en cas de besoin, il/elle pouvait venir y trouver du réconfort (Coulomb, 1995). En d'autres termes, ce projet a nécessité l'implication de 51 commerçants : boulangerie, épicerie, cafés, «engagés à offrir l'hospitalité et le téléphone aux enfants égarés et un ticket de bus» (Coulomb, 1995, p.77). Une démarche relativement simple au premier abord, mais qui a permis de rassurer les adultes et d'offrir plus d'autonomie à l'enfant, en recherche de liberté (Tonucci, 2019). Au-delà de cette initiative, un projet de sensibilisation des écoliers a aussi été mis en place, leur permettant de se rapprocher du travail de policière, de chauffeur ou de technicienne du réseau routier, offrant un autre regard à l'enfant sur son environnement. Nous montrant, par la même occasion, l'importance de travailler non seulement sur l'aménagement de l'espace urbain, mais aussi sur le facteur pédagogique et l'éducation des enfants (Coulomb, 1995 ; Germanos, 1995).

Coulomb note que ce projet a demandé une grande coordination et disponibilité des acteurs locaux, tant au niveau politique, institutionnel que pédagogique, le travail ayant duré plus d'un an. Elle en retient néanmoins un beau défi, celui d'associer

plus facilement l'enfant aux réflexions urbaines, tout en trouvant ensemble, adulte et enfant, des alternatives, changeant les échelles de lecture ou d'aménagements jusqu'ici proposés, pour placer « l'environnement à la portée des enfants » (Coulomb, 1995, p.78).

Cette intervention globale à l'échelle d'une ville n'est pas forcément la plus répandue et reste exemplaire tant dans la démarche que dans les résultats concrètement constatés. Il existe toutefois des propositions plus ponctuelles, qui ont tout de même le mérite de mettre en place des situations de dialogue et de participation avec l'enfant et qui se traduisent sur des lieux précis tels que des places de jeux ou sur le chemin de l'école. Nous allons explorer à présent, des exemples de projets et de démarches de ce type.

### B. L'île aux volcans

Profiter de l'avis de la population, telle est l'ambition de « Castor et Pollux », agence de paysage et de design urbains basée au Canada. C'est sous l'impulsion de trois femmes, Stéphanie Henry (Architecte paysagiste AAPQ et designer), Jeanne Faure (Designer urbain) et Stéphanie Coutret (Comptable) que l'agence voit le jour pour proposer, comme elles l'expliquent, des projets tournés sur « l'échelle de nos espaces de vie communs en tant que citoyens [et citoyennes] » (Castor et Pollux, s.d., s.p.). C'est pour répondre à leurs propres valeurs morales qu'elles ont décidé de s'associer et ainsi proposer un regard différent pour l'élaboration de projets urbains, donnant une alternative à la construction urbaine contemporaine. Comme nous le verrons un peu plus tard, la philosophie de « Castor et Pollux » est assez semblable à celle de « Chantier ouvert ». Pour répondre à leurs ambitions, quatre principes dictent leur ligne de conduite :

« Le défi : activer le droit à la ville et révéler les atouts du paysage.

Le principal outil : Le paysage tactique

La stratégie Concerter et faire ensemble

Le terrain de jeu : l'espace public » (Castor et Pollux, s.d., s.p.).

Dans leur méthode de projet, il n'est pas rare de voir des catégories très hétéroclites de personnes y participer, ne concernant pas uniquement les enfants. Cependant l'un des exemples retenus concerne la réalisation d'un espace de jeu avec les enfants et les habitant·e·s du quartier. Il s'agit de « l'Île aux Volcans » (Rues Drucourt et Marquette, Rosemont-La-Petite-Patrie, à Montréal), un projet qui voit le jour entre 2018 et 2019. Comme nous le décrit « Castor et Pollux », le projet a pour objectif de proposer un espace de jeu libre à travers une multitude de dénivelés, créant ainsi un « environnement naturel et modulable » (Castor et Pollux, s.d., s.p.). L'enfant est alors incité au jeu, tout en développant une certaine autonomie de créativité. Une conception presque révolutionnaire de la place de jeux européenne encore trop souvent délimitée et aux usages stricts. Ici il n'est pas question de règles

ou de directives (Rossier, 2020, p.35), mais plutôt d'un espace incitant à découvrir et inventer librement. Une conception de l'espace urbain permettant à l'enfant d'approprier son environnement et de l'expérimenter, lui apportant de nombreux apprentissages essentiels à son développement (Bassand, 1995 ; Noschis, 1995).

Dans le cas de « l'Île aux volcans », le déroulement du processus participatif s'est déroulé en deux phases. Tout d'abord un plan a été proposé et présenté aux riverain·ne·s et a servi de base pour l'atelier de co-design adressé principalement aux enfants. Les remarques qui ont ainsi émergé ont permis à « Castor et Pollux » de développer et de préciser les intentions du projet jusqu'ici élaborées, repensant parfois certaines intentions, comme en proposant que l'espace se transforme en « rue piétonne estivale » et ne soit pas uniquement dédié à un espace de jeux. Le projet ne s'est alors pas uniquement limité à cette réflexion et à l'émergence d'idées, par la continuité d'une seconde phase qui a poussé l'ensemble de la population à co-construire les aménagements et à participer aux plantations (Rossier, 2020 ; Castor et Pollux, s.d.)



Figure V - Projet l'île aux volcans - Castor et Pollux - septembre 2019

La proposition que « Castor et Pollux » a faite dans le cadre de ce projet permet de mettre en avant différents avantages de la participation. À commencer par l'inclusion active des enfants (et habitant·e·s) dans le processus de réflexion, qui a permis une adaptation des propositions déjà esquissées. Puis par une proposition d'intégration jusqu'au processus de réalisation, qui a poussé les enfants à se sentir pleinement intégré·e·s dans leur futur espace de jeu. L'accompagnement de la démarche du stade de réflexion à celui de mise en œuvre peut rappeler le potentiel instructif que l'enfant arrive à retirer de l'expérimentation (Tonucci, 2019 ; Rossier, 2020).

Dans ces différentes démarches, qui en synthétisent d'autres, basées sur les

mêmes principes, l'enfant permet d'améliorer son propre cadre de vie. En l'incluant dans les réflexions touchant des lieux lui étant dédiés, les acteur·rice·s du projet profitent d'un regard d'usage important, pouvant dans le même temps améliorer la qualité du projet. L'alternative proposée dans le projet canadien d'espace de jeu, rappelle vaguement les Kinderspielplatz du XXe siècle, et a le mérite de replacer la thématique du jeu libre comme un impératif dans la qualité des espaces ludiques. Les itinéraires en faveur du piéton, replace quant à eux l'échelle du piéton au cœur des villes. Des démarches qui mettent toutes deux en avant un enrichissement du projet grâce à la participation et une sensibilisation des enfants à leur contexte urbain. Une possibilité supplémentaire pour eux de se confronter à des réalités d'adultes, tout en conservant un cadre amusant et bienveillant.

Comme ont pu le démontrer ces exemples, l'avantage de prendre ainsi l'enfant comme point de référence, permet par procuration, d'offrir un espace plus confortable à l'ensemble de la population (Tonucci, 2019).

### **La ville faite pour tou·te·s et avec l'enfant**

À présent, il est temps d'explorer deux initiatives prenant l'enfant comme support à la créativité et comme aide à la conception du monde urbain, avec, cette fois-ci, l'expérience de lieux qui leur sont non seulement dédiés, mais qui le sont aussi pour être partagés entre tou·te·s.

#### *D. Chantier ouvert — Genève — 2015*

J'ai décidé de commencer par présenter la démarche de «Chantier Ouvert», car il s'agit d'une association genevoise ayant des projets aux échelles variées, nécessitant parfois la participation d'enfant pour des espaces qui leur sont destinés, tout comme pour des conceptions à l'échelle d'un quartier ou de la ville.

«Chantier Ouvert» se présente comme «une association genevoise qui œuvre dans l'architecture, de la sensibilisation à la construction, par une démarche consciente en utilisant de la concertation et de la participation» (Chantier ouvert, s.d, s.p.). C'est à l'initiative d'Alice Dunoyer et de Florine Wescher que l'association voit le jour en 2015 et propose depuis des ateliers ayant pour objectifs de «sentir, toucher, explorer, conceptualiser, contextualiser, fabriquer, débattre, inventer et rêver la ville» (*Ibid.*).

En appliquant les principes de la participation et de la sensibilisation, «Chantier Ouvert» a pu réaliser de nombreux projets ayant pour sujet le territoire et ses mutations. Dans un esprit bienveillant, il est non seulement proposé aux enfants «d'expérimenter l'espace, les volumes, les matières, les échelles, le dessin d'architecte, le paysage bâti et la ville», mais il leur est également donné la possibilité d'agir et de construire concrètement le projet, pour ramener des conceptions d'adulte à la portée de la pensée de l'enfant.

«Chantier Ouvert» a déjà été amené à intervenir dans des écoles, comme avec le

projet intitulé «Bâches de chantier». Dans ce cadre, l'association s'est employée à accompagner le regard des enfants sur leur patrimoine urbain et son architecture. L'objectif étant de mettre en place des bâches de chantier réalisées à l'aide des enfants, sur des sites bâtis en rénovation, portant au regard de l'ensemble de la population la vision de l'enfant sur ce paysage quotidien. Pour accompagner ce travail de sensibilisation, l'association réalise également des «Marches exploratoires», encourageant l'enfant à élaborer des propositions d'amélioration de son contexte urbain, au travers d'une expérimentation sensible de son quartier. Des réflexions sur les préaux d'écoles font également partie des démarches participatives amenées à concevoir autrement les espaces publics de la ville, dédiées ou non aux enfants.

L'un de leurs récents projets s'est déroulé pour la manifestation «Explore Genève» en 2019, où les enfants ont réalisé une carte de Genève, dans le cadre du projet intitulé: «La ville par et pour les enfants ! Carte subjective du canton de Genève». Il s'agissait d'une carte interactive, qui proposait de concevoir autrement l'espace de la ville, en incluant les réflexions des enfants. Cette carte a permis de donner l'une des représentations de la ville perçue par les enfants interrogeant notre façon de penser le territoire dans un contexte précis «de changement climatique» (Chantier ouvert, s.d., s.p.). Lors d'une interview réalisée auprès d'Alice et Florine, il a néanmoins été porté à mon attention que malgré l'expérience positive qui ressort de cette démarche inclusive, il a toujours été difficile de connaître concrètement l'impact de ce type d'initiatives à l'échelle du quartier, de la ville ou du canton. Ce passage de l'imaginaire de l'enfant à la concrétisation territoriale reste pour elles un peu flou.



*Figure VI - EXPLORE festival de la ville de demain - septembre 2019  
Atelier réalisé avec des enfants et mené par «Chantier ouvert»*

La démarche proposée par «Chantier Ouvert» permet de travailler avec les enfants en leur proposant des façons variées de pratiquer et d'interroger leur espace de vie quotidienne en milieu urbain. Tantôt visite de site telle que les «marches exploratoires», tantôt atelier en salle pour concevoir un plan ou une maquette de quartier, l'association explore le monde et la vision des enfants. Ce qui est particulièrement intéressant dans leurs propositions, c'est le facteur pédagogique qui découle aussi du processus. D'une certaine façon, il est question de rendre les enfants acteur·rice·s de leur futur et de leur présent, afin de décroquer la pensée selon laquelle l'enfant est uniquement le symbole d'un·e futur·e citoyen·ne, puisqu'il·elle est un·e citoyen·ne légitime dès sa naissance (Tonucci, 2019).

#### E. Le Conseil des enfants, l'exemple de Fano

En Italie, un autre outil a vu le jour à Fano en 1991, un laboratoire appelé «La ville des enfants» (Tonucci, 2019). S'inscrivant dans les objectifs de la Convention des Nations unies (de 1989), convention ratifiée par l'Italie en 1991 (UNICEF, 2021), cette proposition a pour objectif de rappeler aux adultes acteur·rice·s de la ville (Maire, technicien·ne·s, ...) de ne pas oublier «leur engagement de prendre l'enfant comme référence pour le développement de la ville.» (Tonucci, 2019, p.132). De ce laboratoire est né le projet «La ville des enfants», puis les «Conseils des enfants», laissant l'opportunité aux plus petit·e·s de se regrouper et de porter aux oreilles des acteur·rice·s politique de la ville, leurs souhaits, leurs désirs et leurs besoins (Tonucci 2019).

De nos jours, de nombreuses villes adhèrent à ce projet et s'engagent dans la défense des droits des enfants, par la mise en place eux aussi de «Conseils des enfants». Comme l'explique Tonucci, le potentiel de ces Conseils est de réunir des enfants de façon régulière et «de soumettre au maire le point de vue de l'enfance» (2019, p.31). Un moyen d'officialiser leur parole aux yeux de tous et de réellement écouter, avec deux oreilles attentives et bienveillantes ce que les enfants ont à nous dire, non seulement sur leur propre confort, mais également sur leur ressenti général de la ville.

Pour que cette démarche s'ancre avec solidité et puisse agir auprès des acteur·rice·s politiques locaux, il est tout d'abord question de «garantir aux enfants de pouvoir s'exprimer de manière libre et authentique» (Tonucci, 2019, p.72). Sans cette liberté, Tonucci explique que l'enfant risque de reproduire les mêmes schémas enseignés à ses parents et de ne pas apporter sa richesse au dialogue. Dans un second temps, et seulement à ce moment-là, adultes et enfants doivent trouver un moyen de formaliser ces expressions, afin de donner, comme Tonucci l'explique, «de la force à leurs idées» (*Ibid.*). L'objectif des Conseils n'est pas un exercice de rêverie, mais doit pouvoir aider l'enfant à se faire entendre, pour que ses propositions soient prises en compte dans l'évolution des aménagements. Une démarche qui peut être complétée par le projet de la «Ville rêvée des enfants», réalisé à Paris, qui consistait à réaliser une maquette concrète de la vision de l'enfant sur la ville de demain (Mairie de Paris, 2021; Maison de l'architecture Île-de-France, s.d.).

En résumé, comme le montrent ces deux propositions pour laisser plus de place à l'enfant dans l'aménagement du territoire, l'objectif n'est pas de laisser à l'enfant le seul pouvoir de décision. Comme le mentionne Tonucci (2019), il est important de se rappeler que l'adulte garde la capacité de rendre tangible le projet ou l'idée qui émerge. Il nous explique ainsi :

*[qu'inviter] les enfants à projeter des structures et des espaces urbains en collaboration avec des techniciens (...) ne veut pas dire déléguer aux enfants la conception du projet, qui sera toujours lié à une habilitation ; l'auteur et le responsable technique du projet seront toujours des adultes (p.72).*

De quoi rassurer peut-être certaines grandes personnes des intentions de la démarche et de voir qu'un effort de leur part peut être fait pour composer de nouveaux espaces grâce aux plus petit·e·s.

## INTERACTIONS VILLE-ENFANT : CE QUE NOUS POUVONS RETENIR

La présentation des démarches et des initiatives présentées plus haut a pour intention de faire un tour d'horizon sur des projets qui se sont déjà réalisés avec les enfants, permettant de faire émerger certaines lacunes dans la participation de l'enfant. Comme nous l'avons vu, il n'y a pas une seule marche à suivre, une bonne ou une mauvaise façon de faire, mais plusieurs directions à explorer. Dans cette prospection de la place que l'enfant prend en ville, deux questions majeures me sont apparues. Tout d'abord, je me suis demandé pourquoi était-il intéressant d'écouter ce que l'enfant peut nous dire sur la ville ? Puis pourquoi est-ce important de lui redonner une place au débat ?

Pour répondre à ces interrogations, Tonucci nous explique que faire preuve d'une écoute plus attentive de la parole de l'enfant et se placer à hauteur de son regard, répondent à de nombreux avantages. Le premier avantage défendu est que l'enfant peut apporter un regard neuf au monde urbain dont il a été, malgré lui, marginalisé ces dernières années. Tonucci explique que :

*L'enfant n'est pas facile à corrompre sur les questions urbaines parce qu'il n'a pas participé à la dégradation de la ville, parce que les solutions adoptées jusque-là pour s'adapter au mal-être n'ont jamais tenu compte de ses exigences, mais ont toujours été [...] des compromis entre adultes et pour les adultes, dont l'enfant n'a par conséquent pas bénéficié (2019, p.63).*

Selon lui, ce regard neuf sur un monde qui l'a jusqu'ici exclu est un avantage certain, lui permettant de ne pas aborder les questions posées avec de trop nombreux préjugés. L'enfant souvent mis à l'écart du débat urbain peut donc nous donner une nouvelle inspiration et rebattre les cartes sur nos conceptions du cadre de vie que nous propose la ville (Tonucci, 2019).

Le second avantage que Tonucci relève est que la ville à l'échelle de l'enfant serait adaptée à toutes et à tous, car étant plus sensible à l'évolution de son environnement

que l'adulte, l'enfant peut devenir un point de repère dans le bon ou le mauvais fonctionnement de la ville.

Le dernier avantage mis en avant, est que travailler avec des enfants, c'est aussi répondre aux problèmes contemporains qui se posent sur « l'enfant d'intérieur » (Tonucci, 2019) souvent déconnecté de son environnement, pour le pousser à reconquérir sa ville, son quartier et sa rue, une alternative au fait de rester trop facilement chez soi par peur de l'espace extérieur (Tonucci, 2019). En grandissant, l'isolement que l'enfant a pu subir face à son environnement semble dans de nombreux cas le mener à présenter « des problèmes d'organisation spatiale » qui comme le décrit Tonucci, se retranscrivent par la méconnaissance de l'enfant face à son espace de vie, peu importe l'échelle à laquelle cela s'applique (2019, p.81). Lui donner la possibilité dès l'enfance de mieux connaître le monde urbain dans lequel il évolue peut devenir bénéfique pour son avenir.

Aujourd'hui — dans la considération d'inclure l'ensemble de la population dans la fabrique de la ville — les collectivités s'ancrent volontiers dans des démarches légitimant les droits de l'enfant à s'exprimer sur ce qui le concerne. Ainsi, plusieurs villes et communes mettent en place des labels ou des aides, permettant de rendre plus accessible la participation enfantine et de légitimer une forme d'expression de l'enfant.

Nous avons par exemple le concept de communes et villes « amies des enfants ». Initiative lancée en 2002 par l'UNICEF — particulièrement engagé pour défendre les droits de l'enfant — elle permet d'offrir un label aux communes et villes actives dans la participation, l'échange et la considération du regard et de l'avis des enfants dans leurs politiques de développement, accompagnant par la même occasion les objectifs de la Convention de 1989 (UNICEF, 2021). En Suisse, nous retrouvons notamment Genève qui reçoit pour la seconde fois en 2022 le label « Commune amie des enfants », après un premier label en 2015. Depuis cette année-là, la ville s'est engagée à « proposer de nombreuses activités » pour faire valoir les droits des enfants (Ville de Genève, 2023, p.1)

Le droit à cette labellisation s'obtient à condition que les villes mettent en place « des actions citoyennes en faveur des enfants » (Tonucci, 2019, p.71). C'est donc un engagement plein et entier qui est mené, non seulement de la part des populations, mais aussi par les politiques, qui soutiennent les projets et encouragent les démarches améliorant la considération des enfants dans la fabrique de nos villes. L'objectif commun de tels projets n'est pas seulement centré sur l'enfant, mais semble avoir comme volonté l'amélioration de la qualité de vie en ville à l'échelle de tous les citoyens, en considérant activement les idées des enfants.

En plus d'une reconnaissance par label, plusieurs villes — dont Genève — proposent des modes d'emploi de la participation enfantine. Ainsi, nous retrouvons « Enfance et participation – mode d'emploi de la Ville de Genève », une aide établie par le Département de la cohésion sociale et de la solidarité de la Ville de Genève, en 2015. Son rôle : permettre de mieux accompagner les ateliers de participation avec les

enfants. Il se base ainsi sur l'article 12 de la CDE, stipulant « Le droit à la parole et à la participation » et rappelle un élément crucial dans l'élaboration d'atelier participatif avec l'enfant, celui de prendre en considération ses opinions « eu égard à son âge et son degré de maturité » (Ville de Genève, 2015, p. 7). La ville de Genève encourage donc les processus intégrant l'enfant dans la conception de la ville et « affirme sa volonté de les considérer comme des citoyennes et des citoyens capables de faire des propositions et d'émettre des avis pertinents. » (Ville de Genève, 2015, p.5).

Ainsi les interactions entre la ville et l'enfant sont complexes et évolutives. Nous retrouvons aujourd'hui de nombreuses initiatives en faveur de l'intégration de la jeune population dans le débat urbain. Ces démarches participatives ne prennent pas une forme définie et interviennent à des échelles bien différentes, mais nous pouvons néanmoins dire que les relations établies aujourd'hui avec l'enfant l'intègrent plus favorablement dans la fabrique de la ville, permettant parfois de déconstruire les principes urbains jusqu'ici défendus. Il est à noter que ce travail est long et demande encore à être affiné, avec une considération des besoins et des envies de l'enfant de la conception jusqu'à l'étape de réalisation des aménagements.

## **CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL**

Le présent chapitre a la volonté de placer le contexte d'étude, en explicitant la manière dont je conceptualise les *protagonistes* de ce travail, à savoir: l'enfant ; la ville ; les démarches participatives dans l'aménagement. Ce portrait des thèmes protagonistes permet d'entrevoir le cadre théorique et réflexif qui a porté mon projet.

Nous allons ainsi explorer ce que sous-entend l'enfant, sous quelle vision est envisagée la ville, à travers l'histoire jusqu'à nos jours dans le contexte de mon projet et nous mettrons en avant les différentes formes de participation et l'historique de la participation de l'enfant dans la fabrique de la ville.

## CE QUE L'ENFANT REPRÉSENTE

Mon projet s'intéresse particulièrement à l'enfant dans la conception urbaine. Dans ce cadre, il est donc intéressant d'introduire en quelques lignes ce qui est sous-entendu lorsque nous parlons de l'enfant, car c'est non seulement un stade de vie que chacune expérimente à sa manière, mais c'est aussi un monde spécifique de l'enfance, qui est d'ailleurs parfois controversée. Nous profiterons aussi d'aborder dans ces premières lignes, la thématique du jeu, importante pour l'enfant et l'adulte qu'il/elle deviendra.

Il n'est pas question de s'étendre sur le thème de l'enfant, beaucoup trop vaste, et loin d'être le centre du projet, mais de simplement poser quelques bases pour la suite du travail et comprendre les relations que l'adulte - acteur/ice décisif/ve des projets territoriaux et d'aménagements - entretient avec l'enfant.

### L'enfant c'est avant tout un stade de vie

Nous allons commencer par rappeler les racines étymologiques et les définitions de certains mots symbolisant l'évolution et la croissance humaine, en partant du stade de l'enfance jusqu'à celui de l'adulte.

**L'enfant est notre passé, un passé souvent trop vite oublié ; mais si nous réussissons à le garder vivant en nous, cela nous aidera à mieux vivre avec nos propres enfants et à commettre moins d'erreurs. L'enfant est notre présent parce que la majeure partie de nos efforts et de nos sacrifices leur sont destinés. Enfin, l'enfant est notre futur, la société de demain, celui qui pourra perpétuer ou trahir nos choix et nos attentes — Tonucci, 2019, p.63**

Le mot enfant, comme le présente le Dictionnaire de l'Académie française, apparaît au Xe siècle et est emprunté du latin *infans*, -antis, « celui [ou celle] qui ne parle pas ». Un aspect important à retenir, car au-delà du fait qu'il/elle ne parle pas, il est également question de se demander si l'opportunité de s'exprimer lui est donnée. L'enfant est alors défini/e comme un « être humain, sans différenciation de sexe, dans les premières années de sa vie et avant l'adolescence » (Trésor de la langue française, 2012, s.p.). Une période relativement longue si l'on considère que l'adolescence arrive approximativement à partir d'une dizaine d'années. L'adolescence, du latin *adolescere* signifiant « celui [ou celle] qui est en train de grandir », est l'étape qui succède donc à l'enfance et qui englobe la tranche d'âge de 10 à 19 ans (Dadoorian, 2007, s.p.). L'adolescence est également une période de transition puisqu'elle mène au stade de l'adulte, dérivé du verbe *adultus* qui signifie « celui [ou celle] qui a arrêté de grandir » (Dadoorian, 2007, s.p.). Un stade qui sonne donc comme une sorte de finalité de ce premier cycle de la jeunesse, dans les environs de 24 ans.

Durant chaque étape de l'enfance, la personnalité de l'individu évolue et progresse, à des rythmes variés, lui permettant de se construire (Jalley, 2017), selon son contexte et ses singularités. Un parcours loin d'être linéaire et superposant

les stades de façon très personnelle. Notons que dans l'opposition courante qui apparaît d'ailleurs entre l'adulte et l'enfant, Cloutier et Torres rappellent que dès la racine étymologique des mots, le premier semble capable de s'exprimer, tandis que le second est encore dépourvu de ce talent. Un angle de vue qui semble favoriser une vision de l'enfant uniquement comme « potentiel adulte » (Cloutier & Torres, 2010).

Cependant d'autres visions existent, il est important de relever que l'enfant, malgré ce stade de vie précoce, n'est pas dénué d'intérêt et de savoir, par son caractère en constante recherche d'apprentissage, il/elle porte sur son environnement un regard différent duquel nous pouvons nous aussi tirer un enseignement, à condition, comme le conseillait Gianni Rodari, d'avoir un esprit ouvert et une oreille attentive (Tonucci, 2019).

Tonucci souligne que nous avons tort de penser « que l'enfant ne sait rien, qu'il est un tableau noir immaculé sur lequel tout doit être écrit et que l'école aura la responsabilité et le mérite de ses premiers apprentissages. » (Tonucci, 2019, p.55). L'enfant est stimulé/e par son environnement dès les premiers jours de sa venue, c'est d'ailleurs à ce moment que son développement commence et doit être encouragé, grâce par exemple au jeu (Tonucci, 2019).

N'oublions pas non plus que l'enfant — entre autres par son caractère spontané et plus innocent — est souvent assimilé au domaine de la nature et du jardin (Noschis, 1994 ; Tonucci, 2019). Déjà Rousseau plaidait « pour que l'on ne force pas l'enfant à être un adulte contraire à sa nature d'enfant » (Noschis, 1994, p.354) et que le monde de la nature soit aussi le monde de l'enfant, mettant en avant le fait que l'enfant étant « spatialement lié avec la nature » (*Ibid.*) a tendance à s'opposer facilement au domaine de la ville. Face à ce fonctionnement particulier, l'enfance peut donc parfois apparaître comme un monde en soi.

### L'enfance est aussi un monde en lui-même

Existe-t-il vraiment un monde à part : celui de l'enfance ?

Par le terme monde, je propose ici de nous attacher à la définition proposée par Bachler, soit « l'ensemble des représentations cohérentes que nous nous forgeons de notre environnement à partir de nos perceptions » (2017, p.195). Le choix d'aborder les mondes par le rapport sensible que nous pouvons entretenir et créer autour de notre environnement me paraît refléter au mieux la multiplicité des ressentis possibles. Bien sûr d'autres définitions ont été soutenues, telles que celle de Hannah Arendt, selon laquelle, le monde est plutôt fait de « valeurs, d'histoires, de traditions, mais aussi d'objets matériels portant la marque de tout cela » (Bachler 2017, p.195). D'après elle, il ne peut donc exister d'autre monde que le seul monde humain, porté par les adultes.

Hannah Arendt développe une pensée sur l'enfant en critiquant l'éducation proposée à la fin des années 1980. Elle écrit d'ailleurs à ce propos un essai intitulé « La crise de l'éducation » paru en 1989, dont le court extrait qui suit met en avant deux éléments importants : 1) la posture que prend l'adulte et qui tend à isoler l'enfant, 2) la remise en question d'un monde uniquement dédié à l'enfance.

*Sous prétexte de respecter l'indépendance de l'enfant, on l'exclut du monde des adultes pour le maintenir artificiellement dans le sien, dans la mesure où celui-ci peut être appelé un monde (Arendt 1989, p.236, dans Bachler 2017, p.194).*

Selon Arendt il existe un monde que tous se partagent, enfants et adultes font donc partie du même monde, à la différence prêle que l'enfant est encore au stade de la découverte des clefs de lecture de cet univers-là. Elle décrit alors que l'école est l'aide qui va permettre d'accompagner l'enfant vers cet enseignement et le mener au stade de l'adulte (Arendt, 1989). Elle rend donc attentif surtout à la posture que l'adulte prend dans ce rôle, en mettant [in]volontairement de côté l'enfant. Dans cette logique, elle remet en question l'existence d'un monde de l'enfance, sans tout à fait renier une certaine « spécificité de la perception de l'enfant » (Bachler 2017, p.195).

Bien que je ne partage pas tout à fait l'ensemble de son point de vue, je retiens néanmoins de la pensée d'Arendt, l'exclusion subie par l'enfant et due à l'adulte, ainsi que le rôle important, voir primordiale que ces dernière's ont sur le développement de l'enfant et de son regard sur le monde. Cela met également en avant comment le cadre scolaire est un facteur prépondérant dans la délicate tâche de l'apprentissage et de la formalisation de la pensée.

Dans une perspective un peu différente, nous pouvons illustrer le discours de Kaj Noschis (2006), qui propose de ne pas rentrer dans une pensée étriquant l'enfant dans un monde tout à fait à part et totalement hors des réalités de la société. Selon lui « l'entrée dans la vie des grandes personnes ne réussit que si l'on a pu, petit à petit amadouer les mystères liés à la vie d'adulte, en y étant confronté dès l'enfance et en ayant en parallèle l'occasion de s'approprier les activités de l'adulte par le jeu » (Noschis, 2006, p.38). Il ne nie pas l'existence d'un monde de l'enfance, mais y apporte des conditions permettant à l'enfant de se rapprocher, d'une manière ludique, de ses futures réalités. Il prône l'expérimentation de l'enfant et invite les adultes à adopter une posture bienveillante envers lui pour l'accompagner dans son cheminement et lui donner plus d'autonomie. C'est en lui offrant la possibilité de parcourir le monde, seul ou accompagné de ses amis, que l'enfant se laisse réellement surprendre par son environnement et y apprend de nouvelles choses (Noschis, 2006).

L'approche que Noschis propose met aussi en avant le rôle social parfois oublié du « groupe de copains », avec qui la découverte devient encore plus stimulante. Le monde que l'enfant se crée progressivement autour de ses propres réalités, sans pour autant être déconnecté du monde adulte, le pousse à élaborer une sorte d'équilibre qui l'amène à créer une relation de confiance avec l'environnement qui l'entoure.

Cela souligne par la même occasion la nécessité pour l'adulte d'inclure l'enfant et de le stimuler dans son quotidien et dans son environnement, pour le rendre acteur·rice et non pas citoyen·ne passif·ve de ce cadre.

Cette superposition entre les mondes, celui de l'adulte et celui de l'enfant, qui progressivement s'insèrent l'un à l'autre, sont aussi portés par Thierry Paquot qui écrit quant à lui que « L'enfant vient au monde pour ajouter son monde aux mondes des autres. » (Tonucci, 2019, p.9) prônant une sorte d'accumulation de différentes représentations amenées à cohabiter et trouver le bon terrain d'entente. Des mondes alors liés à une période de vie et de pensée, qui finissent toujours par se rencontrer.

Proposons donc dans le même esprit, que le monde de l'enfance soit aussi une question de point de vue. L'enfant va au quotidien fréquenter et vivre des lieux, avec un ressenti qui lui est propre, définissant des mondes qu'il·elle perçoit sous un angle précis, et qui malgré ses perceptions personnelles, peuvent être harmonisés avec les représentations que d'autres individus s'en font (Beauvais, 2020). Cette approche donc subjective que l'enfant adopte pour aborder le monde, que ce soit par l'espace ou les activités qui s'y déroulent, le·la pousse à élaborer ses « propres données affectives et culturelles » (Germanos, 1995, p.58), loin d'être un reflet objectif de l'espace.

Pour me forger ma propre opinion et en considérant les points de vue mentionnés plus haut, parler d'un monde de l'enfance a selon moi tout son sens, car en reprenant la définition de Bachler (2017), l'enfant élabore bien ses propres représentations de son environnement en fonction des interactions auxquelles il·elle est soumis·e et des enseignements qu'il·elle en retire. Mais il est très certainement nécessaire, comme nous invite à le faire Beauvais (2020), de déconstruire nos concepts et préjugés sur l'enfant pour reconstruire de nouveaux concepts que porte l'enfance.

Le danger qui est mis en avant par ces différentes pensées et qui doit, selon moi être retenu, est que lorsque nous donnons trop de place à un monde de l'enfance, clairement séparé, l'enfant peut être amené à oublier les vraies réalités du monde, qui le poussera à l'âge adulte à faire face à de nouveaux devoirs inconnus et effrayants. L'adulte se doit donc de garder son rôle d'accompagnateur et d'aider l'enfant à progresser, tout au long de sa croissance, dans ses propres systèmes de pensées. Pour ce faire, le jeu est une aide précieuse.

### **Le jeu permet d'aborder le monde des grand·e·s**

Le jeu est non seulement un moyen presque instinctif pour l'humain d'aborder le monde qui l'entoure, mais il est aussi un droit porté par la Convention des droits de l'enfant (1989, art. 31). Ainsi comme le soutiennent Henri Wallon (psychologue de l'enfant au XXe siècle) ou encore Kaj Noschis (2006), l'une des fonctions du jeu est de commencer à explorer le monde des adultes, en venant l'interroger par le biais de l'imitation. Cette étape cruciale doit pouvoir aider l'enfant à appréhender par étapes et de façon ludique les réalités qui seront les siennes une fois devenu grand·e.

Cette action est donc primordiale pour le développement physique et

psychologique de l'enfant. Comme l'explique Bassand : « Le jeu apparaît comme l'activité au cours de laquelle l'enfant apprend ses futurs rôles d'adulte. » (1995, p.51). C'est par le jeu que l'enfant peut donc être amené à découvrir et parcourir son territoire urbain, pour en apprendre certains codes et y faire les expériences qui guideront à l'avenir ses choix, ses habitudes et ses interactions sociales.

#### *homo ludens*

*Terme employé pour la première fois par Johan Huizinga en 1938, dans un ouvrage publié sous le même nom : Homo ludens. Johan Huizinga défend l'idée que le jeu et la culture sont intimement liés, voire indissociables. Il avance la thèse comme l'explique Dewitte, que « la culture naît dans le jeu et comme jeu » (2015, p.61)*

Durant cet apprentissage, l'enfant se perfectionne et le jeu lui permet d'explorer, d'inventer et de développer des principes et des idées sur son environnement, questionnant perpétuellement ce qui se présente devant lui (Cloutier & Torres, 2010). Dans ce cadre, la ville peut devenir un formidable terrain de jeu pour l'enfant, par ses nombreuses stimulations et la richesse de son tissu urbain, à condition de laisser place à une forme de jeu spontané (Noschis 2006). Une proposition qui peut questionner les capacités de la ville actuelle à offrir ce type de simplicité et d'appropriation, apprécié par une partie de la population, tous âges confondus.

En grandissant, nous tendons à perdre et réprimer cette attitude du jeu, qui a pourtant été notre support d'apprentissage privilégié en tant qu'enfant. Face à cette observation, une question se pose : pourquoi ne pas considérer et affirmer que nous sommes tous des « homo ludens » comme nous le propose Thierry Paquot (Tonucci, 2019, p.9), et ainsi laisser place à une réorganisation de notre espace urbain, au profit d'une certaine forme de jeu dans la vie quotidienne ?

## LA VILLE DANS LE CADRE DE MON PROJET

Abordons maintenant la ville et ce qu'elle signifie dans le cadre de mon projet. En premier lieu, nous allons faire une brève exploration du terme de la ville, ce qu'elle représente, ses origines et les raisons qui ont amené l'apparition de cette forme sur le territoire. Cette description ne sera en rien exhaustive, mais posera les jalons m'ayant permis d'inscrire mon projet dans le contexte urbain de la ville de Genève. Par la suite, je me recentrerai sur la ville contemporaine, en tentant de faire émerger certaines de ses caractéristiques marquantes, telles que l'impact des reliquats de la monofonctionnalité urbaine (zonage), les conflits d'usages qui apparaissent par l'introduction d'une mixité fonctionnelle et spatiale des espaces ou encore le manque parfois d'appropriation des espaces publics vécus par certain·e·s usager·e·s. Enfin, pour conclure cette section, j'ai décidé de définir comment un·e acteur·rice urbain·e est représenté·e de nos jours et comment ce rôle évolue continuellement, afin de comprendre la place qui est laissée à l'enfant dans la fabrique de la ville.

### Qu'est-ce qu'une ville ?

Sans nous y attarder, remontons rapidement jusqu'au moment de sa naissance sur le continent asiatique il y a approximativement trois-mille ans avant notre ère, lorsque l'agriculture a mené des peuples à se sédentariser et repenser par conséquent spatialement le territoire (Pinson, 2009). En effet, avec l'apparition des méthodes

d'agriculture et la sédentarisation des peuples pour travailler la terre, de nouveaux métiers se sont rapidement développés, afin, par exemple, de produire des récipients pour stocker les récoltes et inventer des outils pour aider au travail du sol. Avec une population grandissante au même endroit, s'instaure alors un principe d'échange, le troc, qui suppose par conséquent « l'existence d'un lieu, la ville et [de] son marché » (Pinson, 2009, p.2). Rapidement les territoires se structurent et se parent d'enceintes protectrices pour défendre l'espace colonisé, à présent nommé « ville ». Cette organisation se pérennise pendant de longues années, durant un peu plus de quatre-mille ans, avant que de nombreux remparts ne soient progressivement démantelés au profit de l'expansion des villes.

À travers les époques, les villes deviennent des pôles économiques et commerciaux stratégiques, tout en restant un symbole de liberté et d'émancipation face à la brutalité de la nature (De Chalendar, 2021). Elles tendent à couvrir des territoires plus importants et à s'étendre. Pourtant, les villes ne sont pas des constantes historiques. Selon la période temporelle que nous abordons, nous pourrions constater que certaines villes ont parfois disparu au profit d'autres. Le Moyen Âge marque en Europe un net changement pour les villes, qui se voient souvent détruites et réduites à l'état de « petits bourgs » (Pinson, 2009, p.5).

En Europe, nos villes ont fortement été influencées par le « monde antique méditerranéen » et leurs « cités-États » très prospères, ayant mené au développement « d'immenses empires » (Pinson, 2009, p.5). C'est la chute de l'Empire romain en 455 qui entraîne un fort dépeuplement des villes et c'est sur ces ruines que se reconstruisent progressivement d'autres formes urbaines.

Étymologiquement « ville » nous vient du mot latin villa, considéré comme la « réunion de maisons habitées, disposées par rues » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012, s.p), et qui forment à l'époque ce que nous pouvons plutôt nommer un village. Mais la ville peut être décrite de façon variée, elle est parfois pensée comme le résultat de l'imagination et des pratiques humaines, une construction de toute pièce, miroir de nos sociétés, comme l'exprime De Chalendar (2021) qui sous-entend que leur spatialité, leur composante et leur structure reflètent le fonctionnement même des sociétés contemporaines. Mais la ville est parfois également décrite comme l'accumulation d'une multitude d'identité et d'époque en un lieu identique, comme l'écrit Pinson :

*La ville est en effet, à l'image de Venise, un entrelacement, au même lieu, de productions historiques réalisées en des époques différentes et qui parfois ont réinterprété, pour des temps nouveaux, des modèles propres à des productions antérieures (2009, p.1).*

Alors peut-on donner une seule définition de la ville ? Giuliana Prato, anthropologue urbaine, nous explique que le sens donné à la ville est fortement lié aux « expériences ethnographiques » de chacun·e (2015, pp.13-14). C'est tout du moins ce dont elle s'est aperçue à la suite d'une discussion menée auprès de différent·e·s anthropologues

ou sociologues ayant travaillé·s sur des territoires géographiques variés. Peut-être pouvons-nous néanmoins définir, grâce aux propos de Prato, que la ville n'est pas seulement un lieu géographique, mais qu'il est nécessaire de l'envisager « à la fois comme urbs, civitas et polis ; c'est-à-dire comme espace construit, association sociale de citoyens [et citoyennes] et communauté politique » (2015, p.19). Cette sorte « d'idéaltype d'une organisation urbaine presque autonome » (*Ibid.*), que Max Weber défend depuis quelques années dans ses recherches et travaux, suggère que la ville prend en compte une typicité non seulement bâtie, mais s'intéresse également aux aspects sociologiques, politiques, économiques et culturels d'un lieu (Prato, 2015). Prato attire néanmoins notre attention sur le fait que cette conception de la ville n'est pas partagée par tous, car l'impact qu'ont eu les villes industrielles du XIXe siècle jusqu'au début du XXe siècle ne cesse d'influencer certaines visions du monde urbain contemporain (*Ibid.*).

Dans les mouvements urbanistiques modernes, Franck Gintrand nous explique que la Charte d'Athènes, édictée en 1933, a joué un rôle fondamental (Gintrand, 2020). En effet elle propose une vision de la ville plus fonctionnelle, qui préconise de répondre à quatre enjeux communs : en ville nous devons pouvoir nous y loger, y travailler, nous y divertir et y circuler. En d'autres termes, elle doit regrouper les espaces d'habitation, les zones de loisirs, le travail et les circulations qui doivent être clairement délimités ou séparés dans l'espace (Bassand, 1995). À cette époque, seule la combinaison de ces quatre éléments semble donner la ville en tant que telle (*Ibid.*). Une vision critiquée entre autres par Mumford, qui s'étonne que les aspects politiques, culturels et éducatifs ne soient pas pris en compte, comme le propose en partie la vision de la ville telle qu' urbs, civitas et polis (*Ibid.*).

Ainsi, la ville regorge de nombreuses facettes, qu'il n'est pas toujours facile d'appréhender, entre fonctionnement et identité urbaine, mais concevoir l'espace urbain comme l'ensemble de trois pièces principales : urbs, civitas et polis, nous permet de faire l'hypothèse que la ville est bien plus qu'une simple organisation d'un tissu bâti, elle est aussi un ensemble de fonctionnements humains et sociaux, assujettis à une gouvernance politique spécifique à chaque territoire. Des points avec lesquels nous pouvons travailler pour intégrer de nouvelles visions de la fabrique de la ville grâce au regard de l'enfant.

### **Caractéristiques contemporaines de la ville**

Pendant de longues années, la ville semble avoir été mixte et multifonctionnelle comme le prouvent encore les résidus de certaines villes du Moyen-âge, mais avec l'époque industrielle puis la charte d'Athènes, la ville est progressivement devenue fonctionnelle. Ainsi, la construction et la forme de nos villes contemporaines ont été soumises à « une tendance profonde à séparer dans l'espace les populations, les activités économiques, et les équipements. » (Bassand, 1995, p.47). Cette logique

appliquée durant de longues années a parfois dominé la pratique et la pensée urbanistique.

Face à cette construction séparant volontiers les usages et les fonctions, l'environnement « délimité, attribué [et] sécurisant » est peu à peu devenu une « source de frustrations ou d'apathie » comme l'a souligné Bassand (1995, p.53). Chombart de Lauwe apportait en 1976 son regard sur l'impact que cette forme urbaine par zonage a sur l'enfant. Une idée également défendue par Bassand qui explique que dans ce contexte, l'enfant tend à « perdre le goût de transformer tant on l'aura habitué à des lieux figés, suréquipés, surdéterminés, super institutionnalisés, intransformables » (Bassand, 1995, p.53).

Il est évident que la ville doit gérer de nombreux conflits d'usages comme dans tout territoire accueillant de la population et des flux divers, ainsi la compartimentation des fonctions et des usages est l'une des réponses jusqu'ici proposées, réduisant par la même occasion les possibilités de mixité (fonctionnelle, d'usages, de génération, sociale). Une place de jeux devient un endroit exclusivement réservé aux enfants, un trottoir est alors considéré comme un espace de déambulation, une route est le lieu dédié à la circulation des automobiles, etc. Même si certaines villes ont encore tendance à fonctionner sur ces reliquats de la monofonctionnalité, dont les espaces et leurs objectifs sont clairement définis et socialement reconnus, le partage de la ville devient une thématique importante pour leur avenir.

Une partie des citoyens et des citoyennes ne semble toujours pas satisfaite par ce que la ville leur propose. La population est de plus en plus friande de lieux temporaires, comme l'exprime le journaliste Grégoire Allix, « les citadins [et citadines] sont en manque de lieux auxquels une dose d'amateurisme confère une atmosphère plus spontanée » (Masboungi & Petitjean, 2021, p.14). Cette spontanéité intègre également la notion de temporalité des aménagements, car cette dernière permet parfois d'amener des solutions alternatives aux espaces publics conventionnels amenés à durer et à répondre à des normes sécuritaires. Comme l'explique Christian de Portzamparc, les besoins et le mode de fonctionnement aléatoire des habitant·e·s (reflétant les dynamiques du vivant) n'est pas contradictoire au cadre normatif que défendent les autorités pour la collectivité, qui tend à garantir, mais aussi à limiter « les droits individuels » (Masboungi & Petitjean, 2021, p.17). Un compromis peut sembler de mesure pour concilier le bon fonctionnement de la ville tout en lui donnant des espaces de vie qualitatifs.

La modularité de l'espace et son potentiel de renouvellement semblent aussi des critères prépondérants dans les possibilités d'appropriation d'un lieu, jouant ainsi, selon Masboungi et Petitjean, un grand rôle pour tendre vers des villes « pas chiantes » (2021). Pour eux, laisser des moyens d'adaptation à un lieu permet à un grand nombre de venir — ponctuellement ou occasionnellement — le réinterpréter et ainsi s'approprier à sa façon l'espace à disposition. Tendre vers une ville plus « permissive » (Masboungi & Petitjean, 2021, p.58) encourage l'ensemble de la

**Difficile de s'approprier un espace totalement abouti, conçu par d'autres et pensé pour personne. — Grégoire Allix dans Masboungi & Petitjean, 2021, p.14**

population à vivre leur ville et ses espaces publics avec plus de libertés. Chercher à répondre à des objectifs de confort paraît bien plus intéressant que proposer des solutions toutes faites à appliquer n'importe où.

Nous pouvons donc supposer que la forme des villes contemporaines questionne, dans son organisation urbaine, tout comme dans son mode de fonctionnement. Certains en sont satisfaits, d'autres cherchent à la renouveler. Comme nous l'avons vu, « le monde urbain s'est profondément transformé et continue de se transformer » (Prato, 2015, p.24) dans un processus dynamique. Travailler sur la spontanéité d'un lieu, sur ses possibles mixités sociales, spatial et d'usages semble des pistes d'explorations déjà entamées pour l'avenir de nos villes.

### Les actrices de la ville

Il est intéressant de comprendre que le processus de conception et d'évolution des villes est aux mains de certains acteurs et actrices principaux qui réfléchissent des actions et mettent en place des aménagements dans des objectifs de mutation et de développement de nos territoires. L'analyse menée par ces actrices s'applique, comme l'explique René de Maximy, à des situations et des organisations précises qui diffèrent « selon les pays et les cultures » (1989, p.33).

Mais avant d'aller plus loin, décrivons ce que représente un·e actrice. Humain-Lamoure et Laporte définissent les actrices comme étant « ceux qui agissent, qui concourent à la transformation des territoires » (2017, p.133), ils/elles peuvent être de statuts public ou privé (ils donnent l'exemple de la municipalité, de l'État, des promoteurs, des entreprises ...), collectifs ou individuels (ils précisent ici qu'il peut s'agir d'investisseurs, de commerçants, d'usagers, d'habitants, ...), mais doivent toujours être dotés d'une « intentionnalité [dans leur] démarche ». Autrement dit, pour être considéré comme un·e actrice, les agissements et propositions qui sont faits, doivent avoir un impact concret sur l'espace urbain (Humain-Lamoure & Laporte, 2017, p.133).

Pour préciser ce portrait, en 1995 Bassand explique que le plus crucial dans les relations entre actrice est de correctement définir les rôles et les richesses de chacun·e, que ce soit pour les actrices économiques (entreprises, propriétaires fonciers et immobiliers), les politiques, les professionnel·les de l'aménagement (paysagistes, architectes, urbanistes, ingénieurs) ou les habitants (Bassand, 1995). Cet équilibre permet à la fois de contenter le plus grand nombre, mais permet aussi de répondre à certains objectifs collectifs qui nécessitent d'être discutés ensemble. Ainsi tout le monde peut devenir actrice de son territoire à condition d'agir et de faire entendre son opinion et ses besoins.

À ce titre les enfants sont des actrices eux/elles aussi, qui peuvent, lorsque l'opportunité leur est donnée, agir sur leur environnement et le transformer grâce à leurs idées et leurs suggestions. Tonucci indique que pour « que l'enfant puisse être un véritable acteur, il est important d'aider les adultes à développer une nouvelle sensibilité » (2019, p.75). Ce n'est donc pas uniquement un accompagnement des

enfants qui doit être opéré, mais un accompagnement également des adultes, pour leur permettre d'entrevoir les avantages et le potentiel que l'enfant peut apporter à l'environnement urbain. Un travail participatif en cours dans plusieurs villes européennes, mais qui peinent parfois à prendre place.

### LA DÉMARCHE PARTICIPATIVE : OBJECTIFS ET LIMITES DE SES DIFFÉRENTES FORMES

La démarche participative consiste à inclure les habitants et riverains dans les processus de réflexions, de conception et parfois même de réalisation de leur environnement et de leur territoire. Comme nous allons le voir, elle existe sous différentes formes, selon le degré d'implication de la population dans l'avenir des projets. Afin d'affiner notre regard sur le sujet de la démarche participative dans le cadre de mon projet, nous précisons dans cette section trois formes de participation citoyenne appliquées à l'enfant.

#### L'apparition d'une forme d'urbanisme participatif

La démarche participative peut prendre de nombreuses formes et remplir des objectifs divers, qui tendent tous à inclure l'avis des experts d'usages - les habitants et usagers des lieux - dans la construction de la ville. Gilles Sautter exprimait en 1979 que « l'on ne peut prétendre aménager les lieux, ou simplement rendre compte de ce qu'ils sont, sans prendre en charge cet élément essentiel : le regard des habitants » (Bigando, 2013, p.3). Un regard important, non seulement pour permettre aux futurs usagers de mieux s'approprier les lieux, mais aussi pour répondre à leurs attentes et leurs besoins.

La prise en compte de ce regard dans la fabrique de la ville est une forme d'urbanisme qui semble apparaître dans les années soixante. Sherry Arnstein est une sociologue américaine qui a eu l'occasion de rédiger plusieurs textes pionniers dans le domaine de la participation. C'est dans un esprit contestataire, contre la forme d'urbanisme appliqué durant les années d'après-guerre (1950-1960) privilégiant « le modèle de la planification rationnelle globale » (Bacqué & Gauthier, 2011, p.40), qu'elle rédige en 1969 un texte fondateur intitulé « A ladder of citizen participation », pour encourager une nouvelle forme d'urbanisme, tentant « d'introduire la participation dans les pratiques planificatrices et urbanistiques. » (Bacqué & Gauthier, 2011, p.41). Depuis la parution de cet article, plusieurs initiatives ont tenté de mettre en pratique cette forme nouvelle de collaboration, alors envisagée « comme un instrument de mise en œuvre du développement urbain durable. » (Bacqué & Gauthier, 2011, p.47), prônant un changement de l'urbanisme rationnel vers des approches plus collaboratives (*Ibid.*).

**La participation contribue au développement personnel des enfants, parce qu'elle leur permet de se sentir acteurs, de dialoguer avec les autres citoyens, d'acquérir une connaissance plus durable de leur ville, et tout ça est indépendant de la concrétisation des projets. — Tonucci, 2019, pp.178-177**

Ainsi, proposer une démarche participative a comme volonté d'intégrer la population concernée dans la mutation de son milieu de vie et de ne pas uniquement la considérer comme « le sujet passif ou le bénéficiaire du projet » (Blanc, 2011, p.75). Cependant, cela ne se résume pas simplement à cela, comme le démontre une étude à Vancouver, car travailler avec la population c'est aussi s'inscrire dans une démarche « politiquement responsable [qui permettrait] d'établir des visions partagées basées sur les aspirations et l'expérience quotidienne des citoyens [et citoyennes]. » (Bacqué & Gauthier, 2011, p.50). De quoi concevoir cette pratique comme une entente entre les citoyen·ne·s et le pouvoir politique.

Rappelons également que malgré une participation de plus en plus courante de la population dans le développement urbain, les pratiques participatives « demeurent encore très expérimentales » comme le soulignent Bacqué et Gauthier (2011, p.49). Les résultats ne sont pas toujours des plus concluants, mais encourager la réalisation de démarches participatives ne peut que consolider le rôle essentiel des expert·e·s d'usages dans l'avenir de nos territoires.

### **L'évolution historique des approches de la participation enfantine**

Dans son mémoire, Rossier (2020) nous explique que les premières participations enfantines remontraient elle aussi aux années 1960. À partir de cette époque, plusieurs courants théoriques vont se développer et définir sept typologies de participation enfantine (Rossier, 2020). Selon le travail de Francis et Lorenzo en 2002, voici comment Rossier nous explique les sept formes de participation enfantine apparue au cours du temps à partir de 1960:

#### *#1 « Romantic realm, children as planners »*

Considère l'enfant comme le « designer urbain », laissant facilement de côté l'adulte. L'enfant a les capacités nécessaires pour développer son environnement

En ignorant « la contribution des adultes », cette méthode « amène ensuite les décideurs adultes à passer outre les idées des enfants » (Rossier, 2020, p. 56).

#### *#2 « Advocacy realm, planners for children »*

Apparaît à la suite d'un mécontentement des populations — en majorité des populations défavorisées — défendant leurs droits à leur ville

La pensée des planificateur·rice·s reste pourtant celle de concevoir pour l'enfant et non pas avec l'enfant (Rossier, 2020, p.57).

1980

#### *#3 « Need realm, social scientist for children »*

Regroupe de nombreuses disciplines (géographes, architectes, sociologues, urbanistes ...) et se base en majorité sur « la psychologie environnementale », en faisant émerger des questionnements concernant l'enfant et ses rapports à son environnement.

Elle n'inclut pas « l'opinion des enfants quant à leurs besoins » et garde le regard de l'adulte comme principal juge (Rossier, 2020, p.57).

1990

#### *#4 « Learning, Children as Learners »*

Démarche de sensibilisation qui inclut une « notion d'apprentissage » (Ibid.), sans pour autant laisser l'enfant créer son territoire, car le rôle décisionnel est conservé chez l'adulte.

#### *#5 « Rights, Children as citizens »*

C'est l'une des premières démarches de participation qui change le regard des adultes sur l'enfant en ville et permet de l'inclure dans certains projets, en tant que « citoyen-acteur [citoyenne-actrice] participatif » (Rossier, 2020, p.58).

2000

#### *#6 « Institutionalization, children as adults »*

L'enfant peut donner son avis et être inclus·e dans l'évolution de son environnement, mais les attentes des adultes tendent à brider le réel apport créatif et spontané de ses réflexions (Rossier, 2020, p.58).

#### *#7 « Proactive, Participation with Vision »*

Suggère de revoir nos conceptions de ce que signifie l'enfance et la participation, allant même jusqu'à proposer de modifier notre « façon de concevoir l'urbanisme ». Met en discussion les adultes et les enfants pour changer ensemble notre vision de la conception urbaine (Rossier, 2020, p.58).

Bien que déjà appliquée dans plusieurs pays, la participation nécessite « l'acquisition de nouvelles pratiques et de nouveaux savoirs » (Rossier, 2020, p.58). Comme le rappelle Rossier, certains pays au nord de l'hémisphère, tel le Québec, sont en avance sur les questions de démarches participatives incluant l'enfant, nous pouvons alors parler « d'urbanisme inclusif » à l'échelle d'un quartier ou d'une ville (Ibid.). La ville de Genève, n'est pas en reste de ces démarches, puisqu'elle affirme de plus en plus régulièrement la place de l'enfant « dans la Cité », en les considérant toutes « comme des citoyennes et des citoyens capables de faire des propositions et d'émettre des avis pertinents. » (Ville de Genève, 2015, p.5). Une posture encourageante dans l'avenir de la participation enfantine en Suisse.

### Les 3 formes principales de participation citoyenne chez l'enfant

Nous avons ainsi vu qu'au cours du temps, la participation enfantine a suivi différentes approches, concevant les rapports entre enfants-ville-adultes de façon variée. Nous allons à présent nous concentrer sur la participation citoyenne contemporaine et les trois formes principales qu'elle peut prendre selon le degré d'implication laissé à la population, nos expert·e·s d'usages.

En 1969, Arnstein allait jusqu'à décrire huit échelons de la participation citoyenne, appliqués globalement à toutes les catégories de public, en fonction de l'importance du « pouvoir du citoyen et sa propension à déterminer la production finale » (Arnstein, 2006, p.3). Dans cette échelle, Arnstein considère qu'il existe deux niveaux de « Non-participation » qu'il nomme la Manipulation et la Thérapie. Vient ensuite le stade de la « Coopération symbolique » (Arnstein, 2006, p.4), qui englobe l'information, la Consultation et la Réassurance. Enfin, les trois derniers échelons sont nommés le « Pouvoir effectif des citoyens » et leur permet d'avoir une influence de manière plus importante sur les décisions de projet, cela comprend le Partenariat, la Délégation de pouvoir et le Contrôle citoyen (Ibid.).

Lansdown précise quant à elle, trois catégories de participation spécifiquement élaborées pour l'enfant (tableau ci-contre). En premier vient le « Processus consultatif » également nommé la « Consultation », apparaît ensuite « l'Initiative de participation » ou « Participation collaborative », enfin vient la « Promotion de l'auto-plaidoyer » ou « Participation exécutive » (Lansdown, 2001, p.16).

L'inventaire de ces différents échelons de la participation citoyenne décrit par Arnstein, tout comme les trois degrés définis par Lansdown, ne constitue pas un outil comparatif, mais permettent d'aborder le choix d'une démarche participative adéquate selon les objectifs fixés. Il est nécessaire de rappeler que le contexte de chaque projet dicte parfois la forme de participation citoyenne envisageable et qu'en cela il n'existe pas une forme idéale, mais différentes postures plus ou moins inclusives (Rossier, 2020). Plus les expert·e·s d'usages sont intégrés·es tôt dans le processus, plus il y a de chances que les remarques, idées et créations soient prises en compte et servent à moduler le résultat du projet (Ville de Genève, 2015).

Figure VII - Tableau résumant les trois catégories de participations appliquées à l'enfant, selon Lansdown, 2001, p.16 ; Ville de Genève, 2015, pp.14-16

<i>Processus consultatif</i>	<i>Initiative de participation</i>	<i>Promotion de l'auto-plaidoyer</i>	<i>Typologie de la démarche</i>
<i>Ou</i> <i>Consultation</i>	<i>Ou</i> <i>Participation collaborative</i>	<i>Ou</i> <i>Participation exécutive</i>	
Consiste à ce que les adultes recueillent chez les enfants leurs opinions et leurs besoins, afin d'améliorer leur cadre de vie	Permet de créer des opportunités pour que l'enfant puisse intégrer le processus démocratique et l'influencer, en partenariat avec l'adulte	Inclut activement les enfants et leurs permettent de « définir », mais et de « réaliser » leurs propres enjeux et direction de projet	<i>Description</i>
Mis en place par les adultes Contrôlé par les adultes Résultats indépendants du contrôle des enfants L'enfant influence dans une certaine mesure les résultats	Mise en place par les adultes et collaboration avec les enfants Mise en place de médium servant à l'expression des enfants pour influencer les résultats Autonomie de l'enfant, l'enfant comme « partenaire »	Enjeux définis directement par les enfants L'adulte adopte un rôle d'aide et d'accompagnateur, mais ne dirige pas Les enfants ont le contrôle du processus L'adulte conserve un rôle de facilitateur	<i>Caractéristiques</i>
La consultation ne change pas le rapport de force entre l'adulte et l'enfant	L'enfant est inclus plus activement dans les projets et les discussions, lui permettant ainsi de défendre ses droits	L'enfant devient maître de ses envies et de ses objectifs, avec un accompagnement léger des adultes	<i>Observations</i>

### Les limites de la démarche participative

La démarche participative rencontre plusieurs limites. La première limite notable, définie par Maurice Blanc, met en avant les « inégalités dans l'accès aux ressources culturelles et dans la distribution du capital social » (2011, p.75). Il entend par là que tout le monde n'est pas égal lorsqu'il s'agit de s'impliquer dans la vie citoyenne, nécessitant parfois de parler en public ou d'exprimer une opinion personnelle devant des inconnus. En ce sens, la participation ne peut être à la portée de toutes et n'encourage pas certaines minorités — tels que les enfants ou les étrangères — pouvant se sentir moins légitimes — à prendre part au débat.

Pour répondre en partie à cette difficulté, Blanc propose, sous le couvert des propos de Marié (1989), de recruter une figure nouvelle, celle du « tiers engagé », qu'il appelle aussi « le passeur » (2011, p.75). Cette figure de médiation aurait pour objectif de représenter les « plus faibles » et de les aider « à s'exprimer » (*Ibid.*) en légitimant leur rôle d'expert·e·s d'usage. Ce « passeur » serait également formé dans la communication sociale et la vulgarisation du projet, pour que l'ensemble des participant·e·s puissent facilement comprendre les sujets et les questions traitées.

Une deuxième limite soulevée par Blanc (2011) relève de la décision finale et des personnes prenant cette responsabilité. Même dans le cas d'une participation active et engagée de la population, dès le début de l'avant-projet ou au stade du diagnostic (première phase de réflexion), les propositions et envies de chacun ne peuvent pas toujours concorder. Un choix final est souvent nécessaire pour départager ou concilier les opinions de tous les participant·e·s.

*travail social communautaire expression présente sur le continent nord-américain et qui désigne la communauté de quartier, une échelle large pouvant inclure comme l'exprime Blanc, « plusieurs communautés différentes » (2011, p.76)*

Au Québec, où le « travail social communautaire » est important, le problème est résolu par une sorte de compromis censé rendre « la règle acceptable par tous [et toutes] » (Blanc, 2011, p. 76). Mais la proposition de cet « accommodement raisonnable » (*Ibid.*) montre elle aussi quelques faiblesses selon les thématiques abordées et ne peut répondre efficacement aux limites évoquées. Le rôle d'un juge, telle une personne dont la profession est de concevoir et aménager le territoire, semble nécessaire pour poser le pour et le contre de chaque proposition, ne permettant pas toujours aux habitant·e·s d'avoir le dernier mot.

Enfin l'un des derniers points qui peut être soulevé dans le cadre plus spécifique du travail avec les enfants, et auquel Lansdown (2001) met en garde, est le caractère novice de la participation enfantine. Dans l'application de démarches participatives, des erreurs peuvent être commises et des oublis peuvent apparaître. Que ce soit sur la catégorie de population interrogée ou encore le temps adéquat pour la réalisation des ateliers, un regard bienveillant peut donc ainsi être appliqué à toute étude traitant de la thématique de la participation avec les enfants (Lansdown, 2001).

## MÉTHODOLOGIE

Dès le commencement, j'ai voulu traiter mon sujet de recherche — c'est-à-dire d'explorer dans quelle mesure l'intégration des regards des enfants peut nous permettre de concevoir et réaliser des villes plus inclusives, modulables et agréables — avec une approche qualitative. Pour répondre à mes questions de recherche, j'ai fait le choix de partir des discours, des représentations et des ressentis des enfants eux-mêmes, plutôt que de me baser sur des données chiffrées et à grandes échelles. En essayant d'adopter une posture d'écoute bienveillante, j'ai mobilisé différentes méthodes propres à la recherche qualitative afin « d'extraire le sens » de ce qui a émergé lors de mes conversations avec les enfants, tentants — dans la limite du possible — de ne pas dénaturer ou détourner leurs propos (Paillé & Mucchielli, 2012, p.13). Ainsi, j'ai tenté de faire émerger l'opinion du groupe de jeunes filles et garçons interrogé·e·s sur le domaine de la ville ou de leur quartier, en ayant recours à plusieurs méthodes qualitatives telles que les ateliers participatifs, avec des entretiens semi-directifs ou focus groups, ainsi que l'analyse de représentations produites par les enfants.

Dans le cadre de mon projet — à côté des méthodes mobilisées propres à la recherche qualitative — des outils quantitatifs ont également été employés. Par exemple, un questionnaire m'a permis de cerner au début de ma démarche, certaines caractéristiques propres aux jeunes gens interrogé·e·s, ainsi que certaines de leurs pratiques dans la ville. Pour la réalisation de mon projet sur le quartier Vieusseux-Vieillesse-Franchise (le quartier VVF), à Genève, j'ai également pu mobiliser des outils spécifiques au projet urbain et paysager, comme l'analyse cartographique et historique, ainsi que la communication projectuelle par la représentation graphique (schémas, plans directeurs, collages).

Dans ce chapitre je propose de parcourir les différentes étapes et les méthodes m'ayant permis de mener ce travail de recherche et de projet, avec comme finalité, un retour sur ma démarche et les limites que j'ai pu observer.

## LES SEPT ÉTAPES DE MA MÉTHODE

Afin de mener à bien mon projet, mon travail s'est organisé autour de sept étapes. Celles-ci sont les suivantes :

1. Celle de l'analyse et de la recherche documentaire a permis de réaliser le cadre théorique et d'affiner l'état de l'art portant autour de l'enfant, de sa place dans la fabrique de la ville et de l'outil de la participation.
2. Celle des entretiens semi-directifs avec des professionnel·e·s du domaine de la participation (enfantine), qui a complété mes premières recherches et a permis d'affiner mes propositions d'ateliers.
3. Celle du questionnaire auprès du public interrogé dans le cadre de mes ateliers participatifs, afin de connaître quelques informations spécifiques sur les jeunes filles et garçons amené·e·s à exprimer leur vision de la ville.
4. Celle des ateliers participatifs, comprenant des entretiens semi-directifs ou focus groups et des ateliers de création, pour comprendre le regard de l'enfant sur la ville d'aujourd'hui et faire émerger ses envies pour la ville de demain.
5. Celle de l'analyse du public cible et des résultats des ateliers, afin d'obtenir un premier bilan sur les rêveries des enfants ayant émergé et qui constituera la base du diagnostic des enfants pour aménager la ville de demain.
6. Celle de l'analyse historique et cartographique du site de projet, afin de faire émerger les composantes territoriales, ancrer le site dans son contexte et relever certains potentiels territoriaux.
7. Celle de la communication projectuelle pour exprimer graphiquement mes intentions de projets et retranscrire au mieux les envies des enfants à l'échelle d'un quartier de Genève (le quartier VVF).

À la fin de ces sept étapes, le projet propose de faire émerger — par scénarii — de possibles transformations et aménagements au sein d'un quartier genevois, en tentant de retranscrire avec la plus grande fidélité les rêveries des enfants, émergées lors des ateliers. Décrivons avec plus de précision les sept étapes du projet.

### L'analyse et la recherche documentaire

Pour initier mon projet, un premier tour d'horizon a été réalisé autour de la littérature traitant de l'enfant et de son intégration dans les débats urbains. Ainsi, la lecture de plusieurs ouvrages, tels que « La ville des enfants — Pour une [r]évolution urbaine » de Francesco Tonucci (2019) ou « La ville récréative — enfants joueurs et écoles buissonnières », sous la direction de Thierry Paquot (2016), m'a été d'une aide précieuse. La lecture de ces ouvrages a permis de poser les premiers concepts, qui ont par la suite été approfondis par des recherches complémentaires et des articles scientifiques divers, menés entres autres auprès de l'EPFL. Le cadre théorique et

l'état de l'art ont ainsi pu être dressés et servir de base à mes réflexions sur le monde de l'enfant et sa place dans la fabrique de la ville.

Dans cette première analyse, une recherche spécifique a aussi été menée pour comprendre dans quelles mesures les villes européennes et plus particulièrement les villes suisses romandes, se positionnaient face au défi d'inclure les enfants dans les processus d'évolution de nos villes.

Cette première étape devait pouvoir répondre aux questions que je me posais sur l'enfant, la ville et la participation.

### Les entretiens semi-directifs avec des professionnel·e·s

Pour compléter mes recherches, j'ai eu l'occasion de réaliser des entretiens semi-directifs avec des professionnel·e·s travaillant dans la participation citoyenne et intégrant les enfants dans leurs démarches. Il y a tout d'abord eu des premiers échanges avec les membres de l'agence « Chantier ouvert », une association genevoise, représentée par Alice Dunoyer et Florine Wescher. L'entretien m'a permis d'identifier des points d'attention à prendre en compte lorsque nous travaillons avec les enfants. Leur approche m'a également permis de préparer et d'affiner mes propositions d'ateliers ainsi que ma posture en tant qu'encadrante de ces ateliers. Leurs expériences dans le domaine m'ont aidé à mieux appréhender l'enfant et son fonctionnement, en essayant au mieux de ne pas trop influencer ses envies par mes propres propos.

J'ai également pu échanger avec URBZ — qui se définissent comme un collectif travaillant sur le monde urbain et « la gouvernance participative » (URBZ, 2015, s.p.) — dans le cadre d'un projet de participation pour la réalisation d'une place de jeu dans le parc Beaulieu, à Genève. À nouveau, cet échange m'a permis de prendre conscience de l'impact de ma posture d'encadrante et de mon rôle dans les ateliers participatifs. L'accompagnement que j'ai pu faire auprès de ce collectif durant le déroulement de ces ateliers au parc Beaulieu a enrichi mes connaissances des visions de l'enfant sur le domaine de la ville.

### Le questionnaire

Le questionnaire a été l'un des outils quantitatifs utilisés pour mettre en avant les singularités du public cible interrogé. Il a été distribué au tout début de mes ateliers, en amont du commencement de la phase 1, pour que les jeunes filles et garçons puissent y renseigner quelques informations sur leur âge, leur domicile, leurs habitudes de transport et de mobilité. Ce travail quantitatif m'a permis de comprendre les tranches d'âge interrogées, de connaître le temps moyen parcouru pour atteindre l'école ou la maison de quartier depuis leur domicile, de faire émerger les modes de transports privilégiés.

Ce bilan a pu préciser le contexte dans lequel les enfants se trouvaient pour répondre à mes questionnements et apporter leur vision de la ville, une aide pour

mieux appréhender leurs représentations et leurs discours autour du monde urbain.

### **Les ateliers participatifs**

Pour découvrir l'avis des enfants sur la ville, comprendre leurs points de vue sur l'avenir de cette dernière et proposer un premier diagnostic, j'ai décidé de mettre en place des ateliers participatifs découpés en trois phases. Ces ateliers ont pour vocation de questionner l'enfant sur son environnement urbain quotidien et de mettre en avant ses malaises ou ses envies, pour proposer dès demain des changements dans la ville. Les trois objectifs principaux de ces ateliers participatifs sont de réaliser un diagnostic sur l'état actuel de la ville et l'appréciation des enfants à ce propos, de définir les premières idées et utopies sur le monde urbain rêvé par l'enfant, et de discuter de premiers changements envisageables pour transformer la ville de demain grâce à leurs regards. La participation aux trois phases successives est encouragée pour permettre aux enfants une meilleure compréhension des enjeux d'aujourd'hui et de demain.

Pour commencer chaque phase, la réalisation d'entretiens semi-directifs et de focus groups (entretiens collectifs) a permis de faire une première synthèse de la pensée de l'enfant sur les questions urbaines. Ces derniers se sont formalisés tel un échange oral avec les participants sur la base de questions préparées au préalable, mais dont l'ordre pouvait être modulable (De Ketele & Roeglers, 1996, p.172, dans Imbert, 2010, p.24). En fonction des ateliers, le focus group a parfois été privilégié à l'entretien semi-directif, c'est le cas des enfants de l'école de Buchillon, sur le canton de Vaud. À la vue des dynamiques en place lors des ateliers et le nombre d'enfants interrogé·e·s, l'entretien semi-directif individuel a pu être maintenu uniquement avec les enfants du quartier VVF. Le choix de préparer en amont des questions, tout en laissant la liberté aux enfants de divaguer a eu l'avantage d'enrichir l'échange, tout en laissant à l'encadrant·e un rôle de guide, permettant de récolter des informations et un ressenti (Imbert, 2010).

Uniquement dans le cadre de la phase 2 des ateliers, un jeu de cartes a été réalisé — en se basant sur différentes illustrations réalisées par plusieurs auteur·e·s — pour échanger avec les enfants. Basé sur le principe du jeu Dixit<sup>®</sup> trente cartes ont été le support de deux questions posées aux enfants. Ainsi parmi ces cartes, chaque enfant a pu en choisir deux, l'une représentant la ville d'aujourd'hui et l'autre sa ville rêvée. Quelques mots d'argumentation lui ont été demandé pour appuyer ses choix.

Par la suite, des ateliers créatifs ont été mis en place pour que les enfants utilisent des techniques graphiques pour communiquer leur vision de la ville d'aujourd'hui, celle dont ils·elles rêvent et les opportunités à mettre en place dès demain pour faire évoluer le monde urbain. C'est essentiellement à l'aide de collage, de dessins et de mots que les enfants ont exprimé leurs envies.

Enfin, à la fin de chaque phase d'atelier, des entretiens libres — parfois individuels (phase 1 et 2 des ateliers) et parfois par groupe de travail, entre 4 et 5 enfants

(phase 3 des ateliers) — ont été réalisés pour tenter de comprendre verbalement les intentions émergeant de leurs représentations graphiques. C'est à ce moment que l'enfant donne un nom à ses villes.

### **L'analyse du public cible et des résultats d'ateliers**

Un travail de synthèse et d'analyse du public cible, ainsi que des résultats de chaque phase d'atelier, a permis de proposer un diagnostic de la ville rêvée par les enfants. Ce travail s'est déroulé principalement en quatre temps, avec l'analyse du public cible et l'analyse respective des trois phases d'ateliers. En parallèle, une analyse de la démarche participative en soi m'a permis d'émettre des recommandations pour de futurs ateliers.

Grâce au questionnaire, une synthèse a permis d'établir le portrait du public cible et de définir ses habitudes au quotidien dans le milieu urbain. Par la suite, ce travail de contextualisation a donné l'occasion de mieux appréhender la nature des réponses données par les enfants. L'analyse se base essentiellement sur les réponses des enfants traitant de leurs habitudes de déplacements, de leurs modes de transports privilégiés ou encore de leurs temps de parcours effectués et donne place à des résultats quantitatifs.

Par la suite, les trois phases d'ateliers — définies selon des objectifs respectifs — ont pu être analysées successivement, en gardant à l'esprit que chaque phase a comme ambition de compléter les autres.

Grâce à l'analyse des entretiens semi-directifs, des focus groups et des réponses aux cartes de jeu Dixit<sup>®</sup>, des thématiques majeures importantes aux yeux de l'enfant ont émergé. Cinq familles ont ainsi été définies, regroupant l'ensemble des termes employés par les enfants durant leurs entretiens et employés afin de résumer au mieux leurs propos. Il s'agit :

- 1) des lieux, que ce soit de l'ordre d'une situation géographique ou affective
- 2) des activités, que nous pouvons aussi nommer pratiques de l'espace
- 3) des objets, qu'ils soient vivants ou non
- 4) de la temporalité, qui regroupe les saisons, mais aussi l'éphémérité de certains éléments ou le fait qu'ils soient ancrés dans une dimension de déplacements (véhicules)
- 5) du ressenti, c'est-à-dire ce qui se cache derrière la sensibilité et les sens

Ces cinq thématiques ont également servi pour appuyer l'analyse des représentations graphiques (collages, dessins, mots) produites par les enfants lors des ateliers créatifs. Grâce à elles, les termes clés ressortis de ces représentations et des discours créés autour ont pu être renseignés, participant à l'élaboration du diagnostic.

Ainsi, chaque phase est venue enrichir ma compréhension de la vision de l'enfant sur la ville, me permettant de proposer douze fiches de rêveries retranscrivant les points essentiels à prendre en compte selon l'enfant pour l'avenir de nos villes.

C'est d'ailleurs sur la base de ces fiches que la phase 3 a pu préciser spatialement de possibles aménagement ou changement de l'espace urbain, formulés à l'aide de schéma-plans. Initiant par la même occasion une sorte de « catalogue d'idées » selon les envies des enfants.

Parallèlement à ces quatre premiers temps, une analyse de la démarche participative en soi a été réalisée, au cours des phases d'ateliers et à leur suite, afin d'établir la pertinence de la proposition pour de futurs projets. Ainsi un protocole de suivi-évaluation a été établi sur la base des indications de Hassenforder et al. (Hassenforder & Ferrand, 2021). Ce suivi permet de mettre en avant si les participant.e.s ont pu apprendre grâce à la démarche proposée, si ce partis pris semble avoir eu des impacts sur leur vision du monde urbain ou encore sur leur rôle en tant qu'enfant acteur.ice.s de la ville.

### **L'analyse historique et cartographique**

En plus du premier diagnostic réalisé par les enfants, une analyse de l'évolution historique du quartier et de son contexte a semblé nécessaire pour ancrer le projet à l'échelle du territoire. Il s'agissait de comprendre les grandes dynamiques mises en place au cours du temps et de tenter de faire émerger des pistes d'enjeux et des lieux à favoriser, pour proposer des mutations du tissu urbain dans le quartier Vieusseux-Vieillesse-Franchises.

### **La communication projectuelle**

Pour conclure, le projet a été proposé et matérialisé à l'aide de plusieurs outils tels que le dessin, la cartographie, les schémas, les collages ou autres représentations graphiques me permettant de retranscrire au mieux la vision des enfants pour l'avenir de leur ville.

Dans ce travail et pour garantir mes intentions d'une démarche qualitative, respectueuse de conserver au mieux le message des enfants, les propositions de projet ont été élaborées par scénarii et restent de l'ordre du principe, l'important étant moins la forme que le contenu.

## **RETOURS SUR LA MÉTHODOLOGIE ET LIMITES DE MES PROPOSITIONS**

La démarche méthodologique que j'ai proposée s'est principalement concentrée sur la conception et la réalisation d'ateliers participatifs, ainsi que la réalisation d'un

projet sur un quartier précis à Genève, en tentant de retranscrire avec le plus de fidélité possible les rêveries des enfants.

L'outil de l'atelier participatif a permis selon moi de remplir les objectifs fixés en amont et de relever en partie les attentes des enfants pour le futur de leurs villes. Le fait de les inclure activement dans la création et la représentation de leurs rêves à alimenter une discussion autour de leur vision — parfois utopique — de leur ville idéale. L'utilisation de cette méthode complétée par des entretiens semi-directifs ou focus groups et les entretiens libres a pu enrichir le diagnostic ayant servi à l'élaboration du projet.

La position d'étudiante que j'ai occupée lors de ce projet a, dans un sens, facilité les échanges avec les responsables et les enfants. Cependant, le fait de ne pas travailler sur un projet concret pouvant être réalisé ultérieurement, a parfois questionné les enfants dans la pertinence de leur réponse et les objectifs véritables de la démarche. Je pense que le procédé proposé aurait pu avoir de meilleurs résultats s'il s'était inscrit dans un projet réel.

Afin d'aborder les limites de ma démarche, je commencerais par rappeler que mon étude est principalement qualitative. De ce fait, l'une des premières limites qui émergent de ma proposition est le manque de représentativité des résultats obtenus par la participation d'une trentaine d'enfants. Je pense donc que ces résultats ne peuvent être considérés comme l'unique proposition pouvant ressortir de l'imagination de l'enfant, mais doivent être considérés en rapport au public cible consulté. La démarche ne vise pas à obtenir une image forcément caractéristique de la ville, le choix de proposer une méthode qualitative assume le fait d'avoir un retour fin, détaillé et subjectif, sujet à interprétation.

Une seconde limite liée à la temporalité peut également être évoquée. D'une part j'aurais désiré réaliser de plus nombreux ateliers auprès des enfants, mais le temps de réalisation de mon mémoire a limité en partie ce projet. D'autre part, je pense que le projet aurait réellement pu être abouti si j'avais eu l'occasion de proposer sur le quartier VVF — en des lieux précis — des ateliers d'auto-construction pour mettre en place avec les enfants des espaces tests pour changer ponctuellement — et dès demain — l'espace urbain du quartier.

Ainsi l'affinement des discussions et des propositions aurait également pu être un atout pour la finalité du projet, un travail demandant plus de temps.

## CHAPITRE N°II

-

## LES ATELIERS



## **IMAGINER ET RÉALISER LES ATELIERS PARTICIPATIFS**

Le présent chapitre va permettre d'explorer la construction et la mise en place du dispositif d'enquête, proposé sous la forme d'ateliers participatifs auprès des enfants. Une description est faite sur le déroulement des ateliers, ainsi que sur les outils employés pour remplir les objectifs énoncés. Les indications fournies permettent de reproduire la méthode élaborée dans le cadre de futurs ateliers et s'appuient sur les chapitres précédents de l'état de l'art et du cadre théorique posé. Nous allons comprendre que les ateliers ont été découpés en trois phases selon des objectifs spécifiques distincts qui sont :

1. Soulever ce que l'enfant aime ou n'aime pas dans la ville
2. Comprendre qu'elle est l'image dont rêve l'enfant pour la ville de demain
3. Imaginer pour demain, comment ces rêveries peuvent être concrétisées

Pour intégrer les jeunes citoyens·ne·s dans la fabrique de la ville et voir comment leur vision de ce monde peut transformer nos propres systèmes de conception, la démarche participative est employée. L'échange oral et la représentation graphique ont été les deux formes de communications privilégiées pour retranscrire les visions et les envies des enfants. C'est au cours des ateliers, à la suite de tentatives fructueuses et parfois moins pertinentes, que les outils et la stratégie de l'encadrant·e a pu évoluer pour accompagner au mieux la créativité de l'enfant.

Grâce à ce chapitre, nous allons prendre connaissance de la population interrogée et de ses singularités, tout en détaillant l'organisation et le déroulement de chaque phase d'atelier. Quelques généralités permettront de poser les bases des ateliers, tandis que l'expression des variables et les hypothèses émises pour les chacun d'entre eux, éveilleront des enjeux.

## LE CHOIX DE LA POPULATION INTERROGÉE

Pour la réalisation de mes ateliers, j'ai décidé de me concentrer sur une population spécifique d'enfants âgés de 5 à 11 ans. Ici, nous allons tout d'abord voir les singularités de cette tranche d'âge choisies, avant de mettre en avant les différents milieux dans lesquels ces enfants ont été sollicités.

Pour choisir cette tranche d'âge, je me suis basée sur plusieurs démarches déjà proposées auprès des enfants, tout en l'élargissant quelque peu cette tranche, afin de tenir compte des recommandations émergées durant mes entretiens avec « Chantier ouvert ».

À la suite de mon expérience, je tiens à préciser qu'approcher une population d'enfant si jeune n'est pas toujours chose aisée. C'est donc aussi pour cela que je n'ai pas pris en compte des enfants de moins de 5 ans.

### Singularités de la catégorie d'enfants choisis

Comme nous l'avons abordé dans les premiers chapitres, l'enfant évolue par ce que nous appelons une succession de stades, lui permettant de construire et consolider sa personnalité, grâce aux enseignements, aux expériences et à l'environnement qu'il/elle côtoie (Noschis, 1994 ; Bassand, 1995). Sur la base de la psychologie d'Henri Wallon (1879-1962), Emile Jalley (2017) décrit 5 stades englobant l'enfance, de la naissance aux environs de 11 ans, âge moyen marquant le début de l'adolescence. Les enfants, que j'ai côtoyés lors de mes ateliers, se situaient dans une tranche d'âge allant d'environ 5 ans à 11 ans, se trouvant respectivement dans le « stade du personnalisme », de 3 à 6 ans et dans le « stade catégoriel », de 6 à 11 ans (Jalley, 2017, p.29). Ce qui est intéressant à retenir à propos de ces périodes de vie, c'est qu'aux environs de 5 ans, l'enfant commence réellement à imiter l'adulte et son fonctionnement social, en adoptant « une attitude ambivalente d'admiration et de rivalité » (Jalley, 2017, p.29). Il/elle est donc aux prémices de son apprentissage des codes de la société et n'est que faiblement impacté par ces derniers. C'est également la période durant laquelle il/elle commence à se rendre à l'école et où il/elle apprend à être attentive, à se concentrer et développer une nouvelle vision de son environnement (*Ibid.*). Dès 5 ans, le programme scolaire propose d'aborder les questions de spatialité et de représentation de son corps dans son environnement (proprioception). C'est donc à partir de cet âge que l'enfant est activement poussé à se positionner, à s'interroger sur des questions de relation et d'échange avec ce qui l'entoure.

Le choix de la catégorie d'âge des 5 à 11 ans s'est basé sur la volonté d'expérimenter une catégorie légèrement différente de celle proposée par d'autres démarches, telles que l'expérience menée par Coulomb, regroupant des enfants entre 8 et 11 ans. La possibilité de laisser s'exprimer une catégorie d'enfant plus jeune a eu pour objectif de comprendre si un âge limite doit être défini pour que l'enfant puisse être en

mesure de comprendre les objectifs des phases d'ateliers et s'exprimer dans ce cadre.

Durant le déroulement de mes ateliers, j'ai gardé en tête les propos de Lansdown (2001) qui relève que chaque enfant côtoyé est unique et que dans un groupe l'homogénéité n'existe pas. J'ai donc considéré que la richesse des points de vue, selon les préoccupations propres à chacune, permettaient d'établir une « perspective différente » essentielle au projet (Lansdown, 2001, p.14), d'où la richesse d'avoir rencontré et travaillé avec des enfants dans des cadres différents.

### Les différents cadres dans lesquels les enfants ont été sollicités

J'ai eu l'occasion d'échanger avec des groupes d'enfants dans divers milieux et d'enrichir ainsi la vision de la ville d'aujourd'hui et de demain. En tout, j'ai pu collaborer avec plus d'une trentaine d'enfants. Ci-dessous, voici le descriptif des lieux et des enfants qui ont participé à cette expérience.

Tout d'abord grâce à l'association « Pré-en-bulle », qui s'occupe de la « Buissonnière » au parc Beaulieu, j'ai eu l'occasion d'approcher vingt-deux enfants, filles et garçons âgés de 5 à 7 ans. La politique de la Buissonnière est d'appliquer l'article 22, c'est-à-dire « Je fais ce que je veux ». Tous les enfants n'ont donc pas souhaité prendre parti aux ateliers. Respectant leur choix et étant dans leur droit, je ne me suis pas permise de les forcer. Cependant cinq participantes et deux participants ont tout de même été présents au cours des ateliers et m'ont partagé leur vision du monde urbain.

Tous habitent en périphérie du parc Beaulieu ou des quartiers adjacents, et se retrouvent le mercredi matin à proximité du pavillon de la « Buissonnière », le lieu d'accueil de la maison de quartier. Pour se déplacer en ville, ils/elles privilégient la marche et le vélo, que ce soit pour se rendre aux activités de la maison de quartier, pour se rendre à l'école ou participer à des activités parascolaires. L'emploi de la voiture reste un mode de déplacement à titre exceptionnel pour se rendre en vacances ou prendre l'air dans une forêt avoisinante le week-end.

Ensuite, nous pouvons aborder les ateliers réalisés dans une classe de 2P et 3P, de dix-sept enfants à Buchillon, dans le canton de Vaud. La classe regroupe des enfants âgés de 5 à 6 ans et se compose de sept filles et de dix garçons.

J'avais quelques appréhensions quant au fait d'intervenir dans une classe et de proposer des ateliers interférant avec le programme habituel proposé, qui peut mettre en avant de potentielles réticences à l'acceptation d'un tel projet. Comme l'explique Maurice Blanc (2011), réaliser un travail en milieu scolaire implique inévitablement l'administration de l'école, les parents d'élèves et les professeurs, avec pour chacune leur propre perception de l'activité proposée. Blanc insiste sur le fait qu'il est donc important de présenter le projet comme ne nuisant pas « au

travail scolaire» (2011, p.75), mais permettant de s'intégrer au programme et de stimuler différemment les enfants. Dans mon cas, j'ai eu la chance d'avoir comme interlocutrice une professeure motivée et prête à défendre mon projet, je la remercie d'ailleurs pour son implication. Cela a fortement facilité les démarches auprès de l'administration et par la suite auprès des enfants.

Les enfants de cette classe ne vivent pas tous en milieu urbain, contrairement aux enfants de la « Buissonnière », quand cela est possible, ils/elles privilégient la marche et le vélo pour se rendre à l'école, relativement proche de leur lieu de vie. Néanmoins, dans ce contexte périurbain, plusieurs d'entre eux/elles cheminent en voiture pour accéder à leurs loisirs ou même à l'école.

Enfin, les derniers ateliers ont été menés auprès d'enfants de la coopérative d'habitation SCHG, habitant le quartier sujet de mon projet, c'est-à-dire le quartier Vieusseux-Vieillesse-Franchise (VVF), à Genève. Les groupes se sont composés d'enfants âgés de 5 à 11 ans, avec une majorité de filles. Pour venir participer aux ateliers, les enfants ont été inscrits par leurs parents, par conséquent leur motivation n'a pas toujours été au rendez-vous. Cependant, au cours des échanges, leur implication a tout de même permis de mieux appréhender le quartier VVF, grâce à leurs points de vue et d'ainsi faire émerger des besoins, des manques et des améliorations localisées. Les questionnements lors de ces derniers ateliers se sont spatialisés plus précisément autour de leur quartier. Par conséquent, leurs connaissances des lieux leur a permis de cibler concrètement leurs envies dans un espace de vie connu et parcouru quotidiennement. Un avantage certain en comparaison aux autres enfants consultés.

Leurs habitudes de déplacement sont principalement liées à la marche pour se rendre à travers leur quartier (dépourvu d'accès voiture) et communiquer avec les quartiers avoisinants. Emprunter les transports publics est également coutumier, tandis que la voiture reste pour un usage occasionnel, pour « les grands trajets ».

### **Singularités à considérer concernant cette population**

Peu importe le milieu dans lequel les enfants ont été stimulés, il est important de relever que l'expression de leur avis sur le domaine de la ville a été fortement influencée par leur vécu et leur représentation individuelle du milieu urbain. Lorsque les enfants ont argumenté leurs représentations graphiques de villes, il a souvent été question de les nommer par un lieu connu (par exemple une grande ville à proximité) ou un endroit spécifique (par exemple la boulangerie). Cet ancrage localisé n'a pas été perçu comme une faiblesse, mais m'a permis de questionner la représentativité des résultats dans le cadre du projet, localisé spécifiquement à Genève.

À la suite de mon expérience, je peux souligner que le contexte dans lequel les enfants ont été interrogés influence en grande partie leur intérêt et leur implication dans le projet. Que ce soit dans le cadre scolaire, celui moins formel d'une maison

de quartier proposant des activités libres ou encore celui d'ateliers organisés sur un moment de liberté, les enfants n'ont pas tous été dans le même état d'esprit et montrant parfois peu d'enthousiasme au départ pour le projet et nécessitant des adaptations dans le déroulement des ateliers proposés.

Je précise également que dans ma recherche pour trouver une population d'enfants intéressés à participer à mon projet, j'ai été amenée à proposer des partenariats avec des écoles, des maisons de quartier et des associations. Dans l'ensemble des demandes effectuées, peu de réponses me sont retournées. Je tiens à relever ici qu'il a été relativement difficile de réussir à convaincre les institutions scolaires et les personnes responsables des associations ou maison de quartier de m'accorder leur confiance et de trouver ensemble un moment dédié à l'échange avec les enfants sur mon projet. Ma démarche, bien que souvent qualifiée d'intéressante, est arrivée tardivement dans leur propre organisation, il leur a été donc généralement difficile de trouver un moment pour intégrer ma proposition d'ateliers à leurs propres projets. Les demandes dans le milieu scolaire ont été très peu concluantes. Inscrire une activité supplémentaire au cadre d'enseignement obligatoire ne relève pas de la facilité. Trouver les bonnes interlocutrices et les bons interlocuteurs m'a permis d'éviter un cheminement bureaucratique compliqué et une procédure longue.

Pour rappel et à titre d'information, l'anonymat des participants a été appliqué. Les prénoms utilisés sont donc des prénoms d'emprunts.

## **ORGANISATION ET DÉROULEMENT GÉNÉRAL DES ATELIERS**

Cette section va préciser quelques informations d'ordre général à prendre en compte avant la réalisation d'ateliers participatifs ou durant ces derniers. Nous aborderons également le résumé des trois phases d'ateliers proposés et leurs objectifs respectifs, avant de mettre en avant que la représentation artistique a servi d'outil de communication privilégié.

### **L'atelier participatif comme support d'échange avec l'enfant**

Le choix de mettre en place des ateliers participatifs — pour explorer le monde de l'enfance et connaître l'avis des enfants sur la ville — soulève deux enjeux principaux. Le premier enjeu est de trouver une façon d'aborder les enfants en proposant une démarche qui favorise le dialogue et qui permet de découvrir les villes que leur créativité nous propose. Le second enjeu de cette approche est de donner un caractère didactique aux ateliers, permettant de soutenir une démarche de sensibilisation au rôle que tout citoyen ne peut avoir dans la fabrique de la ville.

Sans prétendre que ce second point ait dicté tous mes choix, la volonté est d'établir un réel dialogue avec les enfants, porté sur l'échange réciproque de connaissances et d'idées. Ce chemin, permet de mettre en avant que derrière les discussions et les représentations qui découlent des échanges avec l'enfant, la volonté est de leur donner l'opportunité de développer leur esprit critique, de favoriser leur création, d'encourager leurs réflexions pour les confronter aux dynamiques de la ville actuelle et de ce qu'elle engendre dans l'espace, ainsi que dans les rapports sociaux.

### Règles générales à observer

Au début de chaque phase, un premier contact avec les enfants permet d'expliquer le déroulement de l'atelier et l'intention de ma démarche. L'objectif est d'informer les enfants pour leur faire comprendre comment leur participation va s'inscrire dans la recherche et plus tard dans mon projet. Une mise au point clarifie cependant le cadre dans lequel ces ateliers sont menés, c'est-à-dire dans une approche avant tout théorique et non dans une réponse projectuelle ciblée. Les enfants sont ainsi préparés à ne pas voir se réaliser leurs propositions dans l'immédiat.

Chacune des trois phases permet de préparer la suivante et d'aborder les thématiques de la ville sous ses aspects actuels et sous son image rêvée future. L'aboutissement des trois phases mène à l'élaboration d'un diagnostic sur la ville actuelle et définit des pistes de changements pour l'avenir. C'est donc sur la base de ce diagnostic et à la suite des ateliers que le projet peut prendre racine et être élaboré sur un quartier précis de Genève, le quartier Vieusseux-Vieillesse-Franchise (VVF).

En se basant sur le mode d'emploi de la participation proposé par la ville de Genève, un accent tout particulier est mis sur le questionnement de la posture de l'adulte face à l'enfant et sa vision des choses. Comme le stipule l'article 12 de la CDE, l'enfant doit pouvoir s'exprimer « librement » sur les sujets et questions qui lui sont posés, sans regard réprobateur ou sentiment d'illégitimité. La ville de Genève insiste sur ce point en écrivant que « librement » c'est aussi considérer que « les enfants ne doivent ni être forcés de s'intéresser à une thématique ni se sentir contraints par une mise en condition ou un questionnement biaisé ou trop appuyé » (Ville de Genève, 2015, p.8). Le cadre proposé et la posture de l'encadrant.e jouent donc un rôle primordial dans le retour des ateliers.

Pour accompagner l'enfant dans les démarches de participation, l'adulte doit pouvoir adopter une bonne posture. En tant qu'encadrant.e, il est primordial de faire preuve d'une attitude bienveillante, ainsi que de mettre en place un cadre et des conditions favorables pour que l'enfant puisse exprimer librement sa pensée. Comme nous invite Tonucci, « Pour ce faire, il faut les aider à se libérer des stéréotypes, des réponses attendues et banales que la télévision et le mauvais exemple des adultes, à la maison, à l'école, dans la ville leur ont inculquées, occultant leurs désirs et

leur créativité » (2019, p.71). À cela, il ajoute que dans cette démarche d'écoute, il est également nécessaire de « savoir comprendre les enfants, en allant au-delà de l'apparente naïveté de leurs propositions » (2019, p.71). La réponse qu'ils/elles peuvent donner, n'est pas l'essentiel de leur réflexion, car le récit qui se construit autour est tout aussi intéressant à observer.

### Synthèse des phases proposées

La synthèse ci-dessous permet de résumer les points clés des trois phases proposées, en énonçant les objectifs pour chaque phase, les outils employés et la durée de déroulement suggérée.

Nom de la phase	Objectifs	Outils employés
Phase 1 – Ce que j'aime et ce que je n'aime pas	Comprendre ce que l'enfant ressent dans le monde urbain et les raisons de cette opinion	Entretiens semi-directifs / focus group _ Atelier créatif (collage et dessin libre) _ Échange libre
Phase 2 – Ce dont je rêve, moi enfant ...	Stimuler la créativité de l'enfant et comprendre de quelle ville il/elle rêve pour demain	Carte de jeux Dixit® _ Atelier créatif (collage et dessin libre) _ Échange libre
Phase 3 – Comment mes rêves peuvent prendre place dès demain	Spatialiser les envies de l'enfant et trouver quelles formes ses rêves peuvent prendre dès demain	Entretiens semi-directifs / focus group _ Schéma-plan _ Échange libre

Durant le déroulé des ateliers, il est nécessaire de toujours garder en tête l'intention finale et le but de la démarche, c'est à dire :

- Connaître dans un premier temps l'avis des enfants sur la ville, en mettant en avant tant ce qu'ils/elles apprécient de cet espace, ce qu'ils/elles détestent.
- Tenter de découvrir leur vision d'une ville rêvée, avec très peu de contraintes
- Travailler avec eux pour définir les lieux idéaux où ces rêveries peuvent prendre place, ainsi que la forme qu'elles peuvent adopter dès demain pour retranscrire aux yeux de tous cette nouvelle forme de la ville proposée par les enfants.

### La représentation artistique comme support au dialogue

Afin de faciliter le dialogue et l'échange avec les enfants, j'ai décidé de privilégier un mode de représentation artistique, grâce à l'outil du dessin ou du collage. Une volonté qui s'appuie sur les différentes expériences participatives menées auprès de l'enfant retenue dans le chapitre trois, ainsi que les propos défendus par Tonucci stipulant que « faire dessiner les enfants est une bonne technique pour savoir ce qu'ils pensent » (2019, p. 74), car le dessin exprime au-delà des mots (Baggio, 2008). L'envie d'employer un support différent que celui du langage permette d'encourager un plus grand nombre d'enfants à donner son avis, même pour ceux et celle rencontrant parfois des difficultés à s'exprimer, ne connaissant pas toujours bien le français ou n'étant pas à l'aise avec ce type de communication.

### LE QUESTIONNAIRE, UNE PREMIÈRE APPROCHE DU PUBLIC DES ATELIERS

Le questionnaire (voir annexe n°1) est un outil privilégié pour récolter des données d'ordre quantitatif et ainsi réaliser un portrait du public interrogé lors de mes différents ateliers. Avant de démarrer la première phase d'atelier, un questionnaire est donné à chaque participant·e pour y renseigner certaines informations personnelles. L'intention est d'établir le portrait du public cible et de mieux pouvoir interpréter leurs représentations produites lors des futurs ateliers, découlant en partie de leurs propres habitudes et pratiques de l'espace urbain actuel, tout comme de leur âge.

Cette première approche auprès des enfants permet également de situer le projet dans son contexte, avec un nombre d'individus interrogé·e·s limité, une tranche d'âge spécifique et des lieux de vie diversifiés. Rappelant que le résultat obtenu n'est qu'une vision parmi tant d'autres, à la suite de la participation d'une poignée d'enfant et à ma propre interprétation de leur discours, ainsi que de leurs représentations.

### Les variables appliquées au questionnaire

Dans la majorité des cas, les enfants ont pu remplir le questionnaire avant le commencement des trois phases d'ateliers. Cependant, dans le cadre des ateliers de la « Buissonnière » et de la SCHG, n'ayant pas eu de contact avec les participant·e·s en amont de l'atelier, je n'ai pu leur transmettre le questionnaire avant son commencement. Nous avons donc pris un moment au début de l'atelier pour remplir les informations personnelles de chacun·e.

Je crois que le fait de remplir ces informations avant le déroulement de la première phase ou juste à son commencement importe assez peu sur les informations obtenues, puisqu'elles sont d'ordre objectif, mais le fait de les remplir de façon individuelle ou à côté de ses amis influence quelque peu la précision des temps de parcours ou des modes de transport privilégiés.

### PHASE 1 D'ATELIER – CE QUE J'AIME ET CE QUE JE N'AIME PAS



Figure VIII - Atelier dans la classe de Buchillon (31.05.23), les enfants s'appliquent à réaliser leur représentation de la ville d'aujourd'hui

Dans cette première phase d'atelier, l'objectif est de déterminer ce que l'enfant aime et ce qu'il·elle n'aime pas en ville, tout en tentant de comprendre les raisons de cette appréciation ou dépréciation, pour établir une première opinion de son monde urbain. C'est dans une attitude subjective que les enfants sont interrogé·e·s, afin de récolter leurs témoignages personnels. L'intérêt est d'identifier des lieux d'enjeux et des thématiques à questionner, qui représentent pour les enfants des points à améliorer, transformer ou renforcer dans l'espace urbain.

C'est sur la base de ces éléments récoltés qu'émergent les limites et les potentiels de l'espace urbain sous le regard des enfants. Des points permettant d'esquisser un premier paysage de la ville d'aujourd'hui sur lequel se base les phases suivantes.

### Déroulement de la phase 1 : réflexions sur la ville d'aujourd'hui

PHASE 1		
<i>Session I</i>	<i>Session II</i>	<i>Session III</i>
Entretiens semi-directifs et focus groups	Atelier créatif	Entretien libre
Outils : Entretiens	Outils : Dessin-collage	Outils : Discussion libre

La première session se présente sous la forme d'entretiens semi-directifs individuels ou d'un focus group. L'enjeu de ces derniers, en plus de récolter le ressenti de l'enfant sur la ville d'aujourd'hui, est d'établir une relation de confiance avec les enfants et de mieux les connaître, en complétant les informations du questionnaire. Cet échange structuré par des questions préalablement préparées (voir annexe n°2) reste relativement libre, permettant de laisser place à des réflexions s'égarant parfois, mais riches de renseignements sur la vision que l'enfant a de l'espace urbain, des relations sociales qui s'y déroulent et de ses propres priorités, manifestant les premiers avis sur la ville.

Ces questions les poussent à dévoiler les lieux qu'ils/elles préfèrent, les endroits qui leurs font peur, ceux où ils/elles se sentent en sécurité. L'échange doit mener à comprendre non seulement pourquoi ces espaces sont appréciés ou non, mais doit surtout mettre en avant les facteurs contribuant à stimuler ces ressentis. Est-ce à cause d'un sentiment de peur et d'insécurité que ce lieu est peu apprécié? Est-ce grâce aux arbres que cette rue est privilégiée? dans cette discussion, il est également question de vérifier mes hypothèses sur le ressenti de l'enfant en ville.

Une demi-heure environ est consacrée à cette première session et prépare la seconde session, celle de l'atelier créatif qui dure une heure et qui laisse l'enfant représenter sa ville d'aujourd'hui.

Pour entamer cette seconde session, les enfants sont alors en possession d'une page blanche de format A3, d'une paire de ciseaux, de colle, de stylos et crayons de couleur, ainsi que d'une multitude d'images et de textures choisies par mes soins et sensées les aider dans leur création. Les images choisies représentent l'essentiel des objets (bâtiments, véhicules, luminaires ...), des êtres vivants (animaux, personnages, arbres ...) et des couleurs pouvant se rencontrer dans leur environnement, à une échelle plus large que leur quotidien urbain. La volonté de présenter des images prédéfinies est d'encourager leur créativité et de les aider à émettre des pistes. C'est à la suite d'un premier atelier test que l'idée de guider l'enfant par l'image est apparue, le dessin ne suffisant pas toujours pour exprimer son ressenti.

Le rôle de l'encadrant·e durant cette session reste celui de la supervision. L'encadrant·e doit limiter son intervention au minimum d'aide possible et évite de donner des idées, il est uniquement question d'apporter un soutien technique et si besoin, pour les enfants en panne d'inspiration, de leur souffler des pistes vagues, comme pour exemple, d'émettre un questionnement tel que «Y-a-t-il des animaux en ville?». Les questions trop spécifiques doivent être évitées, telles que «Y a-t-il des écureuils en ville?». Ou «N'as-tu jamais vu d'écureuils en ville?», car elles tendent à imposer une vision à l'enfant, qui répond alors trop facilement à la question posée.

L'enfant n'a qu'une seule consigne énoncée au début de l'atelier créatif « Représente la ville d'aujourd'hui telle que tu la vois ». La représentation peut être une ville dans son ensemble ou un lieu précis, il n'est pas question de limiter cette vision à la plus grande réalité, mais de le laisser proposer sa vision subjective d'une ville d'aujourd'hui. Pour finaliser leurs créations, les enfants peuvent alors leur donner un

nom. À défaut, la ville représentée porte le nom de l'enfant l'ayant dessinée.

La troisième session permet de finaliser l'atelier et de comprendre au-delà du dessin les aspects qui marquent particulièrement les enfants. Ces derniers ont la possibilité d'argumenter pourquoi certains aspects manquent dans leur dessin et pourquoi ils choisissent de représenter certains éléments plutôt que d'autres. L'échange se rapproche plutôt à celui d'un entretien libre individuel, sans question préparée au préalable. Le résultat de cette discussion n'a pas comme volonté d'apporter un discours construit et pertinent, mais d'explorer l'imaginaire de l'enfant et la finalité de sa création (Imbert, 2010). Comme le souligne De Ketele et Roeglers, dans le cadre d'un entretien libre, la « durée de recueil d'informations [est] non prévisible » (Imbert, 2010, p.24), ce bilan doit donc prendre environ trente minutes et marquer la fin de la première phase.

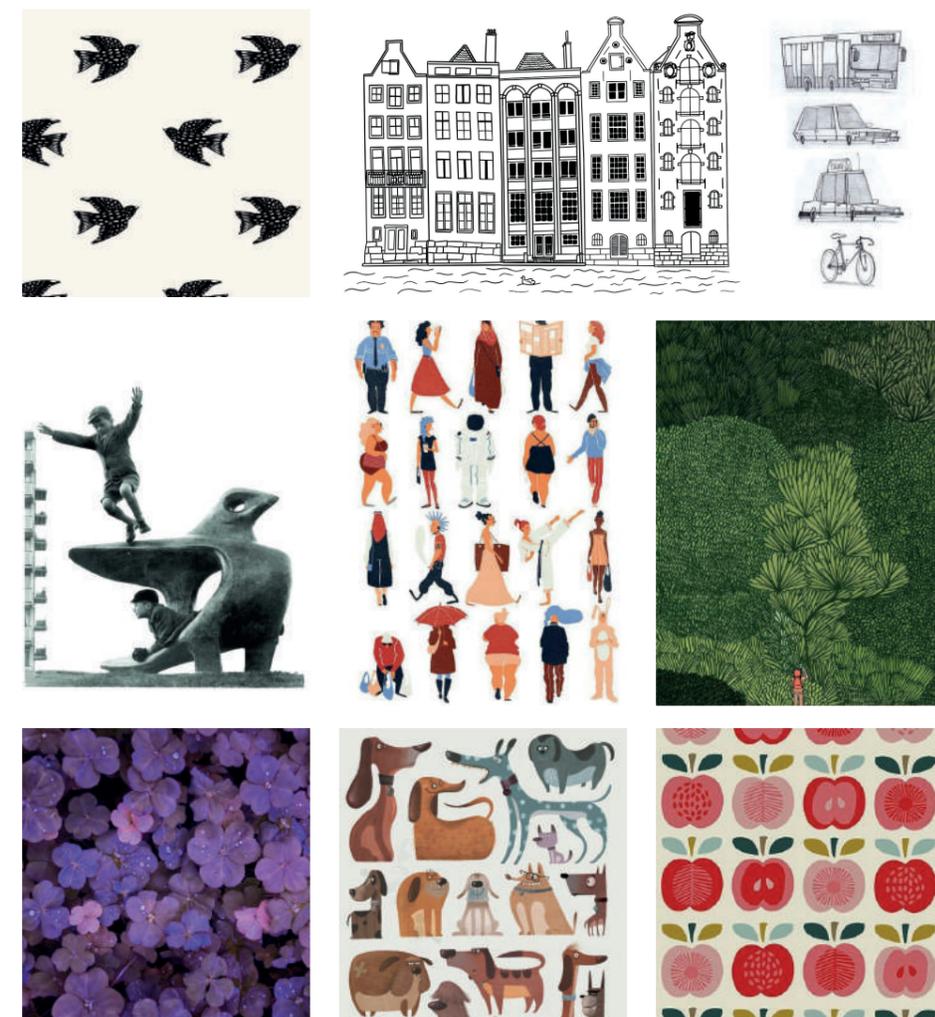


Figure IX - Exemple d'images et de textures mises à disposition pour entamer l'atelier créatif (session 2)

### **La photo élicitation : un outil mis de côté pour ce projet**

Pour cette première phase, plusieurs techniques de représentation ont d'abord été explorées, avant de proposer en finalité le dessin-collage. L'exploration de différents outils a permis de préciser ma démarche, prenant en compte le temps imparti pour ce travail et le public consulté. Parmi eux, la « photo élicitation » est un outil mis de côté dans le cadre de ce projet.

Cette méthode, proposée entre autres par Eva Bigando (2013) propose à un panel de personnes choisies d'explorer leur paysage quotidien et de l'immortaliser à travers l'outil photographique. L'intérêt de cet outil, est de réussir à matérialiser grâce à la photo la « sensibilité paysagère habitante » (Bigando, 2013, p.4) et d'avoir la vision des expert·e·s d'usages d'un site.

Lors des ateliers, la « photo élicitation » a été proposée avec un groupe de cinq enfants de la « Buissonnière ». Deux appareils photo jetables ont été laissés au groupe d'enfant, servant pour l'un à photographier selon leur regard « ce que j'aime » et servant pour l'autre à immortaliser « ce que je n'aime pas ».

Selon moi, la « photo-élicitation » ne m'a pas été l'outil idéal dans le cadre de mes propres ateliers, et deux raisons principales m'ont amenée à cette perception. La première est l'âge des enfants interrogés, c'est-à-dire de 5 à 11 ans, qui m'a semblé jouer un rôle important dans la compréhension de l'objectif de l'atelier et celui du rôle de la photo. Avec un atelier test, je me suis aperçue que le jeu de photographier un objet a été plus important que celui de photographier un objet et d'en donner les raisons. La seconde raison est le nombre d'enfants participant aux ateliers. Il m'a paru difficile de proposer une démarche individuelle favorable à de meilleurs résultats et réduisant les risques d'influence perçus dans un groupe pour les trente enfants consultés. Malgré la mise de côté de cet outil pour les ateliers qui ont suivi, il n'en reste pas moins que des thématiques ont pu émerger de ce reportage photographique, dont je me suis servie pour affiner le diagnostic.

### **Variables de la phase 1**

Selon les conditions de déroulement de l'atelier et les catégories de populations interrogées, de légères adaptations ont pu être apportées. Dans le cadre des ateliers en classe, à Buchillon, il a été relativement facile de se regrouper et d'échanger tous ensemble. Le fait que des règles de savoir-vivre soient aussi de mise (p. ex lever la main avant de parler) a permis de cadrer les dix-sept enfants autour des mêmes questions.

De façon générale, avec cette classe le déroulement de l'atelier a pu s'effectuer tel que décrit en amont, en privilégiant les échanges en groupe pour la première session. Cependant, durant la troisième session — celle de l'entretien libre — la durée d'échange individuel a été écourtée à une dizaine de minutes par enfant pour

profiter à la fin d'inviter l'ensemble des participant·e·s à échanger en groupe sur leurs propositions de représentations.

Pour mes ateliers du mercredi après-midi avec la SCHG, où les enfants sont venus sur leur temps libre, il a été plus difficile d'établir un règlement de bonne conduite. Pour garantir néanmoins l'obtention de résultats et faciliter les échanges, un fonctionnement par petits groupes a été proposé. Ce parti pris a semblé plus favorable pour garantir un échange instructif, avec une répartition des enfants par groupe de 4 ou 5. Ensemble ils/elles ont discuté, lors de la première session, de ce que représente la ville et de ce qui leur plait ou non dans ce milieu. Toujours lors de cet atelier, pour la dernière session — celle de l'entretien libre — un outil supplémentaire a permis de mieux structurer les pensées des enfants, il s'agit de l'écriture sur des papiers de ce qui leur tiennent à cœur ou leur semblent important. Les pousser individuellement à mettre des mots sur leurs ressentis, immortalisant par la même occasion leurs propos avec leurs propres vocabulaires, a globalement enrichi leurs représentations de la ville d'aujourd'hui. Me permettant par la suite de comprendre avec plus de subtilités l'expression de leurs envies, de leurs besoins et de leurs manques.

### **Hypothèse sur la phase 1**

Avant de commencer les ateliers, mon hypothèse a été que la ville décrite par les enfants allait être montrée comme ennuyeuse, dangereuse et loin d'être attrayante. J'ai pensé également que par leur apprentissage de cet environnement, que ce soit par expérience personnelle ou à la suite d'un apprentissage de type scolaire, l'enfant allait s'ancrer dans une réalité pouvant limiter sa créativité et sa réflexion, tant pour cette première phase que pour les suivantes.

Mes propres préjugés sur l'enfant et mes lectures d'expériences de participation menées auprès de lui m'ont laissé entrevoir une part de mécontentement face à la place que le monde urbain leur laissait, j'ai donc émis l'hypothèse que ce mécontentement allait ressortir dans mes ateliers.

## PHASE 2 D'ATELIER – CE DONT JE RÊVE, MOI ENFANT

Figure X - Atelier de la Buissonnière, (24.05.23), les enfants s'appliquent à réaliser leur représentation de la ville de demain



Dans cette seconde phase d'atelier, la volonté est de laisser l'enfant nous faire part de sa créativité et lui permettre de nous raconter sa vision de la ville idéale. C'est avec un esprit ouvert que cette phase est entamée, la créativité n'est pas définie comme une limite, bien au contraire. À la fin des ateliers, émerge une vision rêvée de ville de demain, parfois se rapprochant d'une image teintée d'utopie. C'est bien durant cette phase que le terme de « faiseur de monde » emprunté à Thierry Paquot (Wartelle, 2020) prend tout son sens et peut pleinement être appliqué aux enfants. À la fin de cette phase, le récit de plusieurs villes émerge, ainsi que leurs représentations, nous aidant par la même occasion à entrevoir une nouvelle vision pour l'avenir de nos villes.

## Déroulement de la phase 2 : réflexions sur la ville rêvée de l'enfant

PHASE II		
<i>Session I</i>	<i>Session II</i>	<i>Session III</i>
Exploration de mondes imaginaires	Atelier créatif	Entretien libre
Outils : Cartes de jeux Dixit®	Outils : Dessin-collage	Outils : Discussion libre

Pour commencer, la première session a la volonté d'aider à entamer la création d'une ville de demain, grâce à la réalisation d'un jeu. Sur le principe du jeu Dixit® trente cartes ont été réalisées par mes soins et représentent des mondes imaginaires sur la thématique large de la ville. Choisie de façon à représenter des ambiances et des réalités très hétéroclites, chaque carte porte un numéro au dos me permettant par la suite de la reconnaître. Le principe du jeu est d'avoir en sa possession des cartes, en l'occurrence les trente cartes, et d'en choisir une seule après qu'une question ou une phrase ait été posée, en précisant qu'aucune réponse n'est juste ou fautive, puisqu'elle reflète uniquement un avis personnel. À nouveau, souligner la posture de non-jugement dont fait preuve l'encadrant·e me semble nécessaire pour établir une relation de confiance avec l'enfant. Tout d'abord, il leur est demandé de choisir une carte de « la ville rêvée ». Une fois le choix effectué, une discussion libre tente de faire émerger les raisons qui désignent cette carte plus qu'une autre, comme étant la ville de leurs rêves. Ensuite, à titre de comparaison, une seconde carte est tirée pour représenter la carte de « la ville d'aujourd'hui ». À nouveau une brève explication permet de comprendre ce qui la différencie de leur précédente carte. Cet atelier introductif permet de mettre en avant que la représentation n'a pas la seule importance dans cet atelier et que le récit qui peut être raconté autour est tout autant significatif. L'exercice se déroule pendant environ quinze minutes par enfant et introduit la deuxième session, celle de l'atelier créatif.

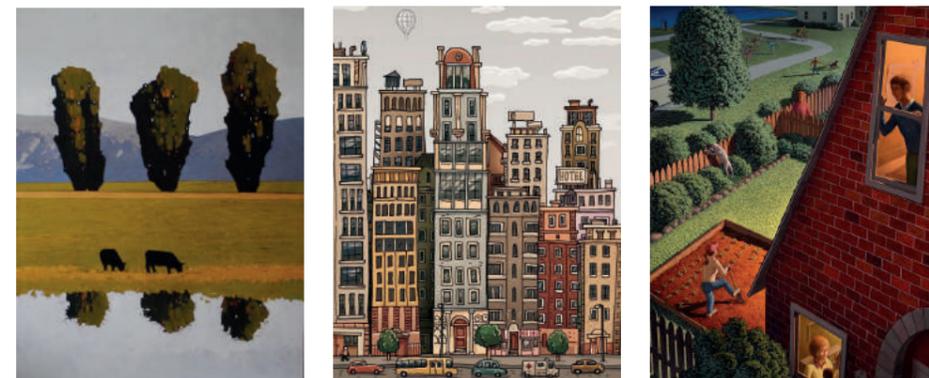


Figure XI - Exemple de cartes de jeu utilisées auprès des enfants durant la première session

de gch. à dr.  
Ericson, D. (s.d.)  
Tabanera, J. (s.d.)  
Koscianski, L. (2019)

La session numéro deux se déroule pendant une heure. À nouveau les enfants sont munis d'une feuille blanche au format A3, de colle, de ciseaux, de crayons et stylos de couleurs, de feuilles imprimées représentant des textures et d'objets (il s'agit ici des mêmes dessins que présentés lors de la phase une). L'enfant peut alors commencer à représenter sa ville rêvée en observant tout de même trois conditions énoncées dans les consignes :

- Premièrement, sa ville doit pouvoir proposer une façon d'y vivre, que ce soit pour y habiter, pour y travailler ou pour s'y amuser.
- Deuxièmement, sa ville doit pouvoir penser une façon de s'y déplacer, c'est-à-dire par quel mode et par quel itinéraire.
- Troisièmement, sa ville doit pouvoir imaginer de l'eau, il faut donc penser sous quelle forme cette dernière peut être présente.

J'attire l'attention que lors de l'énoncé des consignes, l'encadrant·e doit être très attentif·ve à ne pas donner des pistes trop précises, une condition déjà énoncée pour la phase une. Pour ma part j'ai fait l'erreur — une fois lors de mon premier atelier — en donnant un exemple précis, celui de la montgolfière, qui a été repris par de nombreux enfants dans leur dessin.

À la fin, chaque création peut se doter d'un nom, défini par l'enfant, sans quoi la ville porte son propre nom, tout comme dans la précédente phase.

Enfin, la dernière session consiste à comprendre la représentation des villes proposées et leurs particularités. L'enfant explique alors ses choix et ses intentions, tout en relevant ce qui le marque et ce dont il a envie. Peu importe si la représentation manque de réalisme ou paraît fantaisiste, car le plus important est la construction du récit qui découle de la production. Cet entretien libre individuel constitue approximativement les trente dernières minutes de la phase deux et marque sa fin.

### **Évolution de la méthode proposée**

Plusieurs ateliers « test » m'ont permis de faire évoluer la méthode de l'atelier créatif. Le tout premier atelier de création réalisé m'a montré que mettre à disposition des outils et des idées créatives (par exemple des images, des textures, des autocollants) stimule fortement l'expression des enfants. Leur proposer simplement de représenter leur ville rêvée sans leur fournir de potentiels supports pour la création a semblé les déstabiliser. C'est pour cette raison, que je suis venue leur proposer des images, des textures et des couleurs, choisies avec un certain hasard. Bien sûr une critique peut émerger de cette technique, puisqu'en leur fournissant des images définies, leur imagination peut être conditionnée, mais les laisser face à une feuille blanche et des crayons n'a pas semblé très productif lors de mes tests.

### **Variables de la phase 2**

Dans le déroulement de cette seconde phase, quelques adaptations ont été réalisées. Dans le cadre de l'atelier avec la classe de dix-sept enfants à Buchillon, il a été préférable de lancer l'exercice de création des villes en parallèle du jeu de cartes (session I et session II). La principale raison de ce choix est la volonté de ne pas dépasser le temps imparti pour chaque phase, soit deux heures. La seconde raison étant que lors du premier atelier, certains enfants ont montré une rapidité exemplaire à produire leur représentation et que réaliser l'exercice du jeu de cartes à la suite pouvait les encourager à réfléchir de nouveau à leur propre production.

Lors des ateliers menés avec les enfants de la SCHG, certaines créations de leur ville rêvée se sont effectuées en groupe. Au départ de l'atelier, le manque de motivation de certain·e·s enfants m'a poussé à proposer cette alternative qui a donné des résultats plus fructueux. Dans le cas d'une production collective, j'ai néanmoins pu observer que les enfants ont une nette tendance à reproduire ce que leurs voisins dessinent. Cela a également été le cas avec la classe de Buchillon, où entre amis certaines idées ont été partagées oralement. Cela n'enlève en rien la qualité de production réalisée, mais reste une variable à observer et prendre en compte dans l'analyse des résultats.

Les enfants de la « Buissonnière » ont pu réaliser plusieurs représentations chacun et chacune, par un élan de créativité et de motivation. Sur l'ensemble des enfants, je dirais que c'est le groupe qui a pris le plus de temps à réfléchir comment représenter leur(s) ville(s) rêvée(s) et comment les nommer.

### **Hypothèse sur la phase 2**

Mon hypothèse pour cette seconde phase a été que la création des enfants mettrait en avant des villes nouvelles et des interprétations créatives de la ville de demain. Je me suis donc attendue à ce que leurs représentations traduisent une image totalement différente de celle d'aujourd'hui. Par choix, mon intention a été de ne pas brider la créativité de l'enfant dans un réalisme trop appuyé, je suis par conséquent consciente que le résultat de cette phase ne pourrait pas forcément être exploité tel que proposé, mais pourrait être retravaillé au cours de la dernière phase. La volonté d'explorer un maximum de facettes permettrait ainsi d'apercevoir l'ensemble des visions utopiques de l'enfant.

### PHASE 3 D'ATELIER – COMMENT MES RÊVES PEUVENT PRENDRE PLACE DÈS DEMAIN

Figure XII - Atelier dans la classe de Buchillon (14.06.23), les enfants présentent leur schéma-plan aux autres élèves



Dans cette troisième et ultime phase, la volonté est de comprendre ce que les enfants peuvent proposer pour améliorer la vie dans la ville de demain. L'intention est que les utopies et rêveries — émergées lors de la précédente phase — puissent être appliquées et concrétisées spatialement. Le passage de l'étape de l'imaginaire à celle du projet nécessite que l'enfant comprenne les enjeux de l'aménagement et puisse être capable d'entrevoir que toute proposition se confronte inévitablement à des questions de faisabilités (techniques, financières, spatiales, sociales ...).

L'intention de cette phase est de comprendre comment les rêves des enfants peuvent prendre place dès demain et montrer ainsi à un large public — composé majoritairement d'adultes — qu'il est possible de concevoir et pratiquer l'espace urbain d'une autre manière que celle aujourd'hui proposée. Dans cet exercice l'enfant doit faire preuve de créativité et de réalisme pour imaginer une manière de vivre dans une ville rêvée, tout de même ancrée de façon spatiale et tangible.

### Déroulement de la phase 3: faire émerger nos rêveries dès demain

PHASE III		
Session I	Session II	Session III
Focus group	Atelier créatif	Entretien libre
Outils: Discussion	Outils: Schéma-plan en collage	Outils: Discussion libre

Tout d'abord, un focus group est mis en place pour que les thématiques émergées lors de la phase deux soient rediscutées et approfondies. L'objectif est de faire comprendre aux enfants que pour mettre en place leurs rêveries, il est nécessaire de parfois les adapter, et qu'il est à présent temps d'effectuer ce travail. Les thèmes principaux — émergés en phase 2 — sont repris et discutés. Le focus group permet de mettre en lien la vision de chacune à propos de ces thèmes et fait émerger des premières hypothèses. L'intention de cette session est que les enfants prennent en compte ces envies dans la réalisation de l'atelier créatif et partent de ces éléments pour proposer leur représentation.

Commence alors la seconde session, celle de l'atelier créatif. Avant d'initier la création, quelques bases sont nécessaires, car l'outil du schéma-plan est proposé. Il s'agit de représenter en vue depuis le dessus (comme les oiseaux pourraient voir les choses) un schéma des grands principes urbains imaginés, appliquant les thèmes retenus lors du deuxième atelier. Cela exige de l'enfant qu'il/elle soit capable de transformer sa vision spatiale (en trois dimensions), en une vision en plan (deux dimensions). Cette session permet donc de clarifier ce que signifie représenter un bâtiment de face, en trois dimensions et de dessus, il en va de même pour un arbre, une route, des véhicules ...

Une fois cette base posée, les enfants se répartissent en petits groupes d'environ cinq enfants. Pour chaque groupe, une feuille de format A0 leur est mise à disposition, ainsi qu'un kit comportant des formes de quatre couleurs distinctes. Il y a des éléments en noir, de formes carrées ou rectangulaires, cela représente les bâtiments. Viennent ensuite des formes de couleur verte, en ronds ou en rectangles, il s'agit de la végétation, des arbres et des surfaces végétales, telles que les parcs ou les champs. La troisième couleur est le violet, elle désigne les espaces de jeux au sens large. Les enfants ont alors la consigne de préciser le type de jeux qu'ils/elles visualisent. Enfin, de petits carrés jaunes sont à leur disposition et représentent des activités, ils s'accompagnent obligatoirement par un titre explicatif (p.ex: cinéma, boulangerie, toilettes ...). En plus des formes prédécoupées, de grandes feuilles de

papier de ces quatre couleurs restent à disposition pour laisser les enfants choisir leurs propres formes.

Avec ces éléments, le groupe se concerta pour créer ensemble une représentation en plan schématisé de leur ville de demain. L'aspect de concertation est très important et rappelé tout au long de l'atelier. Le travail en commun permet de mettre à l'épreuve les propositions spontanées, mais parfois trop personnelles. L'échange et le compromis permettent de créer ensemble une image de ville, et tentent de contenter tous ses habitant·e·s.

Pour réaliser cette représentation, les enfants ont également à leur disposition des crayons de couleur, des stylos de couleurs, des images à découper (les mêmes que pour les autres phases), une paire de ciseaux et de la colle. De plus, une sélection d'images d'ambiances paysagères leur est présentée afin qu'ils/elles puissent s'inspirer et préciser les intentions présentées dans leur schéma-plan.

C'est aux enfants de s'organiser au mieux pour travailler en groupe. Le rôle principal de l'encadrant·e est de vérifier que les enfants appliquent les consignes énoncées au début de l'atelier. Cet accompagnement dans leur création, nécessite parfois de rappeler ce que signifie la pensée en deux dimensions, un concept qui peut être compliqué à comprendre et appliquer.

La session III conclut le travail de la démarche participative en proposant une dernière séance de discussion libre autour des représentations réalisées. Par groupe, les enfants expriment leurs intentions et leurs volontés les ayant conduits à faire une telle représentation de leur ville. Des questions peuvent être posées de la part de l'encadrant·e, mais aussi de la part des autres enfants. L'esprit de bienveillance exprimé au début des ateliers est aussi appliqué à ce stade, il ne s'agit pas de réaliser un concours de la plus belle ville, mais l'intention est d'explorer plusieurs possibilités spatiales et sociales pour appliquer dès demain les rêveries de chacun et chacune.

### Variables de la phase 3

Pour cette dernière phase, seules la classe de Buchillon et les enfants de la SCHG ont eu l'opportunité d'expérimenter ce rôle de concepteur·rice, à l'aide du schéma-plan en collage. Les enfants de la « Buissonnière » ayant été consultés en amont n'ont pas eu l'occasion de participer à cet atelier.

Une variable significative est néanmoins à préciser, les enfants de la SCHG ont réalisé cet exercice de conception sur un périmètre connu plus défini, celui de leur propre quartier. En ce sens, leur vision n'a pas pu être purement créative puisqu'elle s'est ancrée sur un territoire connu, dont les dynamiques ne leur sont pas étrangères. Ainsi, le cadre dans lequel les enfants ont été interrogés et le support de réflexion — celui d'un quartier connu, ou celui d'une page totalement vierge — influe inévitablement sur le résultat de l'étude et les envies des enfants. Plus l'enfant doit se positionner sur un lieu connu, plus ses propositions se teintent de réalisme et d'une certaine rentabilité (financière, spatiale ...).

### Hypothèse pour la phase 3

Pour cette dernière phase, j'ai pensé que préciser les rêveries des enfants pour les retranscrire dès demain dans la ville d'aujourd'hui, devait se faire à l'aide des enfants. Grâce au rôle de concepteur·rice qui leur a été donné, les enfants pourraient proposer concrètement des idées, des façons de vivre, de parcourir et d'observer l'espace urbain. Ne pas passer à ce stade par le regard de l'adulte me semblait important pour ne pas risquer de trop déformer les propos des enfants. À la fin des échanges et des discussions sur ces rêves qui pourraient dès demain prendre place, j'ai imaginé qu'une première image diagnostique émergerait et serait le support pour la suite du travail de conception, mon projet sur le quartier Vieusseux-Vieillesse-Franchise.

Figure XIII - Exemple d'images mises à disposition pour aider l'enfant à imaginer les intentions de son discours, les images ont été sélectionnées sur la base des thématiques émergées en Phase II



gch. à dr, de bas en haut :  
Projet de peinture, Castor et Pollux (2019)  
Terrain de jeu Postpark en Allemagne, Gnüchtel, M. & Spurling, K. (s.d.)  
L'île aux volcans, Castor et Pollux (2019)



### COMPLÉMENT D'EXPÉRIENCE AU COURS DE MON PROJET

Au-delà de mes propres ateliers, d'autres propositions de participation des enfants sont aussi d'actualité à Genève. Il s'avère que durant la période de réalisation de mes ateliers auprès de la « Buissonnière » et de « Pré-en-bulle » (courant du mois de mai 2023), le collectif URBZ — qui se définissent comme un « collectif spécialisé dans la programmation urbaine et la gouvernance participative » (URBZ, 2015, s.p.) — a organisé des ateliers faisant participer les enfants sur la thématique du jeu. L'intention était de les concerter, à la suite de la réalisation d'un avant-projet, pour connaître leurs envies dans le cadre de la construction d'une nouvelle aire de jeu.

Une classe du parc Beaulieu (à Genève) et les enfants de la « Buissonnière » ont donc eu l'opportunité de participer à deux ateliers distincts. Le premier atelier a fait participer la classe de Beaulieu (âgée d'environ 7 ans) grâce à quatre postes : le premier leur permettant de dessiner leurs jeux rêvés, le second leur demandant de ressentir et déterminer ce qui les marquait dans cette partie du parc, le troisième leur demandant de participer à un jeu de rôle et le dernier leur offrant la possibilité de dessiner le parcours que pourrait proposer le futur jeu. Sur la base de ce premier diagnostic, le deuxième atelier a pu être mené avec les enfants de la « Buissonnière ». Il s'est alors concentré à définir les activités que les enfants voulaient faire et où ils voulaient les spatialiser.

À l'issue de cette participation, l'avant-projet jusqu'ici proposé a pu évoluer et s'adapter dans une certaine mesure aux volontés et envies des enfants.

De cette expérience de terrain, j'ai pu retirer deux points importants pour mes propres ateliers : le premier point questionnant la posture de l'encadrant·e et le second traitant de l'importance de son rôle impartial. En effet, dans le déroulement de la démarche participative, j'ai pu constater que l'adulte, pour répondre aux objectifs fixés et permettre d'observer une certaine rentabilité des propos recueillis, avait tendance, certainement de façon inconsciente, à brider la créativité de l'enfant. Une créativité qui n'est pourtant pas une faiblesse pour le projet, mais au contraire une réelle richesse. Ainsi cela m'a permis de prêter attention à ma propre approche envers les enfants que j'ai côtoyé et d'essayer de limiter les questionnements trop fermés, capables de diriger ou limiter l'expression de l'enfant.



Figure XIV - Finalité de l'atelier avec URBZ et les enfants de la « Buissonnière », (17.05.23)

## RÉSULTATS DES ATELIERS

Maintenant l'explication des ateliers terminée, nous pouvons commencer à aborder la présentation et l'analyse des résultats de ces derniers. Mes hypothèses ont-elles été vérifiées? Quels lieux les enfants apprécient-ils/elles? Quelle est l'image de leurs villes rêvées? Pour répondre à ces interrogations, nous allons divaguer à travers cinq sections nous permettant finalement de proposer un diagnostic de la ville issu de la pensée des enfants à la suite de ma propre interprétation.

Pour commencer, nous allons revenir sur le public cible interrogé en explorant ses habitudes de déplacement dans le monde urbain. Pour continuer, nous entamerons l'analyse et le diagnostic des trois phases d'ateliers en reprenant par étapes, les entretiens semi-directifs ou focus group, les représentations issues des ateliers créatifs et les compléments apportés par les récits récoltés lors des entretiens libres. À la fin de ces quatre premières sections, nous aboutirons aux douze *fiches de rêveries*.

Une dernière section propose un retour sur ma démarche participative, afin de pouvoir adapter ma méthode et l'améliorer pour de futurs ateliers participatifs menés auprès des enfants.

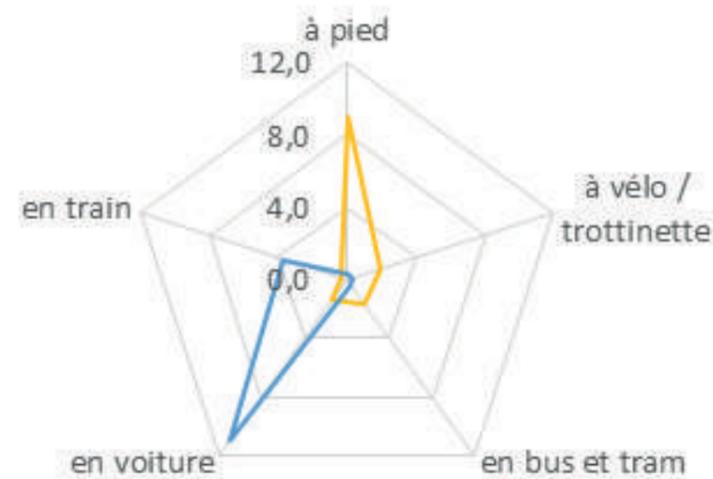
## LES HABITUDES DE DÉPLACEMENTS DU PUBLIC CIBLE

Dans le processus des démarches participatives, les enfants ont été considérés comme les experts d'usage de la ville. Proposant leur vision qui a tantôt englobé leurs besoins, tout comme parfois ceux de la population en général. Malgré un certain manque de représentativité des résultats obtenus, dus en partie au nombre d'enfants consultés, il est néanmoins intéressant de noter les particularités ressorties et liées au public interrogé. Pour cela, j'ai choisi de résumer les données quantitatives récoltées par l'outil du graphique, afin d'élaborer le portrait des participant·e·s dont je vais interpréter le discours, sous l'angle de leurs habitudes de déplacements.

Sur le support du questionnaire rempli, les premières singularités de la population d'enfants interrogé·e·s ont pu être mises en avant. Ainsi, un bilan sur leurs habitudes de déplacement a été réalisé. Selon leurs réponses, une majorité d'enfants privilégie les déplacements à pied ou à vélo, quand il s'agit de se rendre à l'école ou pour des activités du quotidien. La voiture est parfois employée pour des activités d'achat, tel que faire les courses, surtout dans le contexte de Buchillon moins représentatif d'une grande ville. Ces habitudes changent radicalement quand il s'agit d'aborder l'utilisation de la voiture ou du train, principalement réservée aux grands trajets du week-end ou des vacances. Dans le contexte urbain, les enfants ne voient donc pas toujours l'utilité de la voiture et des parkings.

Comme le montre le graphique ci-dessous, le bilan des déplacements signifie une nette différence sur les modes de déplacement privilégiés entre les trajets du quotidien (en orange) et les trajets occasionnels (en bleu).

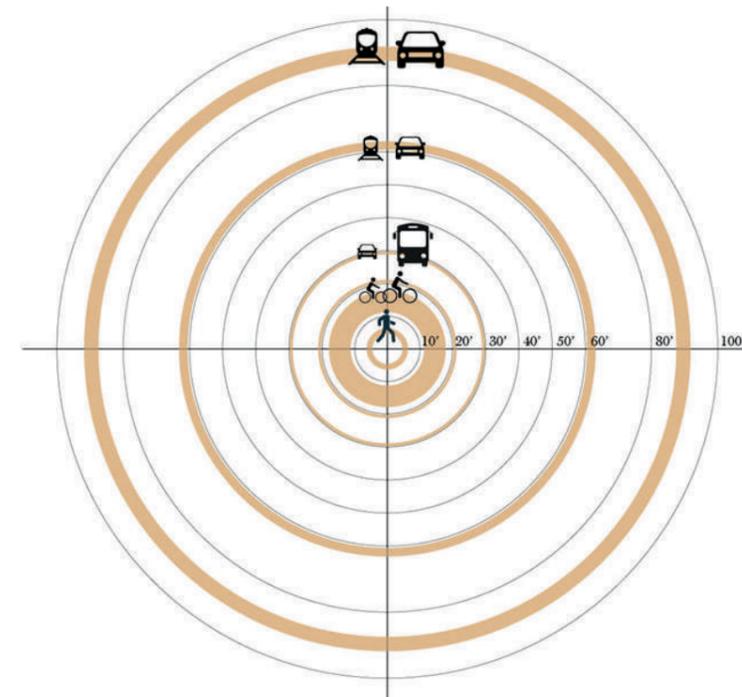
Figure XV – Graphique des modes de déplacement privilégiés par les enfants en fonction de leurs habitudes quotidiennes de mobilité, issu des questionnaires transmis aux enfants



Sur la trentaine d'enfants consultés, 77 % d'entre eux considèrent vivre en ville ou en centre-ville, tandis que les autres semblent profiter de « la campagne ». Ces 23 % manifestent un attrait plus prononcé pour l'usage de la voiture, qu'ils/elles emploient plus régulièrement pour des trajets du quotidien. La voiture est perçue comme un mode de « facilité », qui est plus « confortable » et « rapide ». Malgré ces habitudes, cette minorité dit tout de même essayer de privilégier la marche ou le vélo.

En moyenne le temps de parcours pour se rendre à leur école ou à la maison de quartier est dans la quinzaine de minutes. Le temps se prolonge quand il s'agit d'aller aux loisirs ou de profiter d'un moment d'escapade lors des congés.

Figure XVI – Représentation du temps de parcours et des modes de déplacements privilégiés, issus des questionnaires transmis aux enfants



## RÉSULTAT PHASE 1 - CE QUE J'AIME ET CE QUE JE N'AIME PAS

Dans cette section, nous allons tenter de comprendre ce que représente la ville d'aujourd'hui pour l'enfant, en commençant tout d'abord par retranscrire — de la façon la plus fidèle qui soit — son image actuelle. Nous allons également aborder les ressentis exprimés par les enfants à propos du monde urbain, puis en fonction, nous réaliserons un bilan de ce que les enfants semblent apprécier ou non dans la ville. Pour ce faire, nous nous aiderons des cinq thématiques établies pour catégoriser les propos des enfants, c'est-à-dire : les lieux, les activités, les objets, la temporalité et le ressenti.

### Le portrait de la ville d'aujourd'hui

Figure XVII – Résumé ce qui, selon moi définit la ville aux yeux de l'enfant, issu des entretiens et des représentations réalisées par les enfants



La ville d'aujourd'hui représente de nombreuses choses pour les enfants. Selon eux-elles, la ville est un endroit de stimulation où nous retrouvons des lieux spécifiques, où des activités sont privilégiées, où les objets sont arrangés de façon singulière et propre à ce milieu, appliquant ses propres temporalités. Ainsi, nous pouvons nous y rendre pour y faire des achats, divaguer dans les magasins et nous amuser au parc ou dans les places de jeux, quand un skate park n'est pas présent pour accaparer notre attention. C'est l'endroit de certaines libertés où tout semble à portée de main, comme avec les nombreux commerces, restaurants et boulangeries, tout comme différents lieux de loisirs, dont les cinémas et les ludothèques.

Nous y retrouvons beaucoup de bâtiments, de «grands immeubles» (Atelier Buissonnière, 10/05/23), beaucoup de gens, de voitures et par la même occasion de la «pollution» (Atelier Buchillon, 31/05/23). Il y a peu d'arbres et d'animaux, mais nous pouvons tout de même y voir des parcs, un peu de nature au milieu du béton (Atelier Buchillon, 31/05/23). Nous marchons sur les trottoirs, il y a tout le temps des voitures qui circulent partout, avec des parkings et des pompiers aux sirènes hurlantes. Nous y voyons souvent des camions, des motos, des vélos et des personnes qui marchent à pied. Sur les bâtiments nous retrouvons parfois des publicités ou des logos pour des magasins et restaurants (McDonald's, Boillat, Apple ...), des éléments qui attirent inévitablement l'œil.

La ville peut aussi être un endroit qui parfois dépayse, nous pouvons y écouter de la musique avec des artistes de rue, voir des personnes qui y dansent et qui y chantent, nous pouvons y rencontrer beaucoup de monde. Les oiseaux chantent souvent eux aussi, juste sous les fenêtres dans l'arbre de la rue, avec les écureuils qui sautillent, ou encore les chats et les chiens qui se promènent avec leurs maîtres.

C'est donc un endroit qui est plaisant et parfois même ludique, mais qui peut aussi faire peur, parce que les rues sont grandes, les gens sont nombreux et agités, se perdre devient facile.

Globalement, aux yeux des enfants la ville semble enrichissante, parce qu'elle les stimule, leurs apprend à vivre ensemble et à faire attention. Elle est le lieu de l'achat par excellence, mais aussi celui de la découverte, du jeu, de l'école et des loisirs.

Pour nous donner une image plus précise du portrait de la ville, nous allons maintenant parcourir les cinq thématiques définies et qui synthétisent l'ensemble des termes employés par les enfants pour décrire la ville d'aujourd'hui. Bien que réparti dans des catégories spécifiques qui doivent m'aider à analyser les éléments recueillis, chaque terme exprimé par l'enfant peut se recouper et se compléter à travers les thématiques. Nous pouvons donc percevoir ce travail de catégorisation, non pas comme l'expression de facettes distinctes, mais comme un ensemble d'informations perçues sous différents angles. En gardant ma vision qualitative, les éléments mis en gras dans le tableau sont ressortis plus souvent et sont donc des perceptions plus facilement partagées par les enfants. Le tableau en page suivante résume les propos des enfants.

Concernant les lieux, nous remarquons que les éléments qui ressortent principalement pour qualifier la ville aujourd'hui, ont un caractère exceptionnel qui rythme ponctuellement le quotidien des enfants, comme le marché, le fait de se rendre dans un parc pour le pique-nique du week-end, les commerces de bouches ou encore la piscine qui devient un lieu de loisir, mais aussi d'apprentissage. Les éléments du quotidien comme l'école ou la rue ne semblent pas marquer l'esprit de l'enfant, et n'ont que rarement été mentionnés comme lieu se trouvant en ville.

Quand nous nous concentrons sur les activités, l'amusement et les loisirs prédominent. Ce ne sont pas des activités de besoins, mais plus des envies tournant autour du jeu ou d'une activité à titre exceptionnel (restaurant). Par exemple marcher sur le chemin de l'école n'est pas important à moins que sur ce dernier se trouve une boulangerie dans laquelle l'enfant vient prendre son petit déjeuner.

Ce caractère sortant de la banalité et du quotidien semble se visualiser de façon moins évidente en ce qui concerne les objets. J'ai décidé de faire quatre sous-catégories séparant les objets de l'ordre du Vivant (végétal et animal) ou Passif (éléments construits, intervention humaine), tout en incluant une notion de mouvement et de transition, avec une catégorie Ancrée (observable en tout temps), et une catégorie

Figure XVIII- Tableau des thématiques reprenant les termes principaux exprimés par les enfants pour dresser le portrait de la ville, issu des entretiens semi-directifs et des focus groups de la phase I

<b>Les lieux</b>		Le parc, le marché, les restaurants, la piscine, la boulangerie, la place de jeux, le parking, la plage, les commerces, les magasins d'habits, le port, l'église, l'école, la rue ...	
<b>Les activités</b>		Du sport, des jeux, faire des courses, boire un verre sur une terrasse, prendre le petit-déjeuner à la boulangerie, faire du vélo, se baigner ...	
<b>Les objets</b>	<b>Vivants</b>	<b>Ancrés</b>	Arbres, fleurs, la nature, gazon, herbe, feuilles ...
		<b>Mouvants</b>	Animaux, pigeons, mouches, sangliers, lapins, chiens, chats, chevaux, chevreuil, de l'eau, le ciel
	<b>Passifs</b>	<b>Ancrés</b>	Bâtiments, poubelles, déchets, goudron, bancs, fontaines, lac, maisons (pleins), toboggans, le Rhône, jeux, graffitis ...
		<b>Mouvants</b>	Voitures, vélo, camion, bus, tram, train, trottinette, moto, déchets, le Rhône, de l'eau, camions poubelles, pompiers, policiers ...
<b>La temporalité</b>		La circulation, la musique, les nuages, le bruit, les saisons, les promeneurs, le soleil, le marché, les sirènes, la danse, le chant ...	
<b>Le ressenti</b>		Sécurité, peur (de se perdre), amusante, pollution, liberté, heureux·se, content·e, le vent, bruyant, agitation, calme, paisible, paralysé, rafraichie, ...	

**Mouvante** (pour les objets qui ont un caractère éphémère ou renouvelable). De façon générale, les éléments ressortis montrent que globalement le vivant a moins sa place dans la ville et que de nombreux éléments sont avant tout mouvants, même si par leur nombre, ils peuvent faire partie intégrante du paysage urbain (par exemple la voiture). Les éléments passifs, quant à eux, sont nombreux tant ancrés que mouvants, nous pouvons donc supposer que l'enfant visualise plus facilement le contexte de la ville selon ses apports et les transformations dues aux humains, tout en l'ancrant aux éléments paysagers du territoire, avec certains aspects locaux qui sont ressortis comme le Rhône ou le lac.

La **temporalité** dans l'appréciation d'un espace joue également un rôle. Nous l'avons vu entre autres pour les lieux, les éléments qui ressortent marquent aussi un caractère temporel. Ces aspects permettent d'émettre l'hypothèse que tout n'est pas forcément constant en ville pour l'enfant, mais peut parfois marquer certaines répétitions — à des moments précis — caractéristiques du monde urbain, comme les sirènes de pompiers ou la tenue d'un marché tous les mardis matin. La circulation a été l'un des éléments principaux mis en avant dans cette catégorie, tout comme la météo et les changements observables dans le ciel ou encore la musique, un point relevé à de nombreuses reprises, car les enfants manifestent un émerveillement certain en voyant des personnes spontanément jouer dans la rue.

Enfin concernant le **ressenti**, à la suite de la lecture des expériences du laboratoire de Fano en Italie et de l'expérience de Caen en Normandie, je pensais que les enfants interrogé·e·s dans le cadre de mes ateliers présenteraient eux aussi un fort sentiment d'insécurité. Cependant j'ai été fort surpris de constater qu'en règle générale, les enfants non seulement aiment la ville d'aujourd'hui, mais s'y sentent à première vue également bien.

Dans ce ressenti, deux groupes d'enfants paraissent s'opposer en définissant tantôt des lieux empreints de «topophilie» — qui s'apparente à «un amour, une affection, une prédilection pour un lieu» (Lévy, 2006, p.135) — et à l'inverse, tantôt des lieux dans lesquels ils/elles éprouvent de la «topophobie» — qui «marque une désaffection, un désamour, voire de la crainte éprouvée pour un lieu ou un paysage» (Ibid.).

Ainsi, un premier groupe se sent en parfaite sécurité dans la ville, il s'agit souvent des enfants sortants en groupe ou accompagnés de leurs parents. À l'opposé un second groupe manifeste de l'inquiétude et quelques peurs envers la ville. Une opposition qui ne marque pas des classes d'âge spécifique, puisque parmi un groupe d'enfant du même âge, l'opinion sur le sentiment de sécurité au sein de la ville varie, l'âge n'étant pas la seule cause en jeu.

Ce qui me permet de supposer que globalement, la ville semble être un milieu apprécié, qui provoque une multitude de ressentis parfois contradictoires, mais fortement liés au contexte dans lequel nous nous trouvons et les personnes qui nous accompagnent. Certains lieux «topophiles» attirent les enfants et leur procurent un

sentiment de sécurité (le parc, le marché ...) d'autre au contraire peuvent à certains moments provoquer de la « topophobie », intimant des peurs et des stress aux enfants (la voiture, peur de se perdre ...). C'est entre autres sur ces facteurs que nous allons essayer de travailler pour transformer la ville de demain.

La ville actuelle aux yeux des enfants est un espace de loisir, où l'accès est facilité pour un certain confort : culturel, sociale ou sportif. Pour construire donc une ville différente, je pars du principe que les véhicules sont un enjeu majeur pour retrouver un nouvel équilibre de nos espaces partagés et qu'en travaillant sur cet aspect une majorité des dérangements occasionnés aux enfants peuvent être mis de côté. Je prends également conscience qu'un travail de confiance de la part des parents et la mise en place d'une atmosphère de « coveillance » à l'image de ce que Noschis (2006, p.38) nous explique peuvent grandement améliorer la qualité de vie des enfants et de toute la population.

### Analyse des représentations graphiques des villes d'aujourd'hui

Pour cette première phase, vingt-neuf représentations de la ville d'aujourd'hui ont émergé des ateliers créatifs. Pour essayer de rendre compte au mieux de ce que les enfants ont désiré exprimer, j'ai réalisé une analyse de leur production en deux temps.

Dans un premier temps, grâce à l'entretien libre, j'ai pu préciser les réelles intentions de l'enfant à propos de sa réalisation. S'exprimant sur cette dernière, il/elle a émis des ressentis, des envies et des besoins, ainsi qu'un titre. Le récit ainsi perçu a servi de base pour initier le second temps d'analyse durant lequel je me suis permise d'observer leur représentation et de les interpréter en renseignant le plus objectivement possible les différents éléments perçus sur le dessin-collage. Cette seconde analyse m'a permis d'observer les éléments revenant le plus souvent ou ceux spécifiques à un dessin précis. L'ensemble de ces deux parties d'analyse a pu être renseigné dans un tableau reprenant les cinq thématiques présentées plus haut – c'est-à-dire les lieux, les activités, les objets, la temporalité et le ressenti. J'ai ainsi tenté de faire émerger un deuxième portrait de la ville, complémentaire à celui défini plus haut lors de la première session d'atelier.

Pour définir tout d'abord quelques généralités, sur l'ensemble des représentations réalisées, quatre enfants ont décidé d'évoquer un lieu précis, avec dans un cas une route, dans un autre une boulangerie et les deux derniers cas, un skate park. Le reste du groupe, quant à lui, a choisi de mettre en avant une portion de ville à plus ou moins grande échelle. Les représentations marquent parfois un temps donné ou une situation précise, non représentative de l'ensemble de la ville. Pour exemple, Nathanaël a décidé de décrire une ville à l'aide d'une route sur laquelle un camion roule, chargé de fruits et de poissons. Il ne propose ni arbre ni personne, car selon lui la situation des routes ne laisse pas place à ce genre d'élément. Il en va de

même pour le skate park de Bastien qui se trouve en travaux et qui ne peut donc accueillir de public.



Figure XIX – « Buchillon », ville représentée par Juan, (31.05.23).

L'analyse objective de cette représentation serait: deux oiseaux, cinq arbres, un axe vert, un axe gris, trois bâtiments

De nombreux noms donnés aux représentations, s'apparentent à des villes déjà existantes, les enfants manifestant leur désir de représenter leur ville, soit là où ils/elles vivent au quotidien. Parfois l'ensemble d'un quartier a été représenté, tandis que d'autres fois, seul la maison ou l'immeuble de l'enfant ont été dépeints.

Pour finir, certains choix de représentation ont été dictés par les images proposées, choisis « par ce qu'elles étaient là », telles que l'ourson ou le crocodile, qui à priori n'auraient pas été imaginés spontanément par les enfants.

Le résumé des termes recueillis se trouve dans le tableau à la page suivante et vient compléter le premier portrait de la ville d'aujourd'hui (se référer à la page 94).

Ainsi, le choix des lieux représentés semble fortement lié à ce que l'enfant côtoie chaque jour, ancrant géographiquement sa vision. Pour choisir à quoi ressemble la ville d'aujourd'hui, les enfants ont parfois eu du mal à choisir quels éléments laisser apparaître ou non. D'un point de vue du vivant, ce sont les arbres qui ont majoritairement été représentés, avec à côté d'eux des fleurs et de l'herbe (gazon). De nombreuses personnes ont pris place, parfois réalisant des activités spécifiques comme promener son chien ou faire ses courses. Les animaux ont également été représentés de nombreuses fois, avec une majorité de papillons, d'oiseaux et de chats.

Figure XX – Tableau récapitulatif des termes émergés lors de l'analyse des représentations, complétant le premier portrait esquissé par les enfants durant la Phase I d'atelier

<b>Les lieux</b>		Genève, Morges, Buchillon, ville, cinéma, Nyon, Etoy, «Chez moi», skate park (en travaux), la Migros, Beaulieu, Léman, lieu où dormir	
<b>Les activités</b>		Faire de la musique, jardiner, cueillir des fleurs, voler dans le ciel, promener son chien, courir, jouer	
<b>Les objets</b>	<b>Vivants</b>	<b>Ancrés</b>	légumes, fruits (orange, bananes), poissons/vivants/pour manger, jardin, montagnes, lac, prés
		<b>Mouvants</b>	Personnes/petites/qui se tiennent la main, papillons, oiseaux/caca d'oiseaux, hérisson, renard, escargots, promeneuse de chien/caca de chiens, vendeuse/s, ourson, policier, abeilles, crocodile, musiciens, postier
	<b>Passifs</b>	<b>Ancrés</b>	Maisons colorées/rose/arc-en-ciel, logos publicitaires, balançoire, escalier qui montent sur le toit, sol gris/rouge, fenêtre avec rideaux, grillages, portes
		<b>Mouvants</b>	Routes, avions, satellite, montgolfière
<b>La temporalité</b>		Ciel bleu, soleil qui brille, étoiles, lune, la journée, le matin	
<b>Le ressenti</b>		Inaccessible, épuisant, joyeux, altruiste, naturel, agité, mouvementé, effrayant, fermé, bizarre, confortable, détendu, inadaptée	

Concernant les objets passifs, de nombreuses maisons ou bâtiments, parfois colorés, se sont accolés les uns aux autres ou se sont vus isolés au cœur du dessin-collage. Les logos publicitaires (Apple, McDonald's, ...) sont plusieurs fois apparus sur les bâtiments, les enfants m'ont expliqué que ces pubs marquent quotidiennement leur paysage et sont des éléments « cool », c'est en cela qu'ils ont décidé de les préciser sur leur représentation. Quelques jeux ont aussi été dessinés, tel que des toboggans et des balançoires, un moyen de se divertir en « prenant de la hauteur » (Juan).

En ce qui concerne l'ancrage temporel, la majorité des enfants a représenté la ville de jour avec un ciel laissant souvent apparaître un soleil, parfois accompagné de nuages. Un seul enfant y a également ajouté la lune et les étoiles.

Le ressenti général accompagnant ces œuvres, est au premier abord mitigé, avec d'un côté des adjectifs relativement positifs tournant autour du jeu, du prélassement et de la nature, et avec d'un autre côté des aspects plus négatifs liés en partie à la circulation, au bruit et à une certaine insécurité.

Selon moi dans cet exercice, la sensibilité de chaque enfant joue bien sûr un grand rôle dans leur choix de représentation, comme l'a montré les dessins-collages de la classe de Buchillon, une seule fille a décidé de matérialiser les montagnes et le lac, une vue pourtant relativement accessible à toutes dans la région. Certain·es ont préféré n'offrir qu'une vision partielle de la ville, car selon eux·elles, l'essentiel n'est pas la ville en soi, mais ce qui s'y passe. D'autre se sont laissé·es porter par leurs passions et leurs rêves pour déjà les inscrire dans cette ville d'aujourd'hui. Je pense que les résultats obtenus, malgré leur manque de représentativité, proposent néanmoins une vision originale du monde urbain de nos jours.

Ainsi, il ne ressort pas une seule image de la ville, mais de nombreuses facettes qui peuvent autant se compléter que se contredire. Les enfants semblent avoir une vision de la ville hétéroclite, parsemée d'activités, de lieux de domicile, de bout de nature et d'espaces de circulations. Un lieu où les animaux ont leur place, mais de façon mesurée, où les personnes vivent et se rencontrent facilement, car elles se trouvent nombreuses dans des immeubles ou des maisons.

Essayons donc de partir de toutes ces précieuses informations pour synthétiser « Ce que l'enfant apprécie en ville » et « Ce que l'enfant n'apprécie pas en ville ».

### La ville d'aujourd'hui entre appréciation et dépréciation

Quels lieux semblent plaire aux enfants? Pourquoi tel objet apparaît comme important aux yeux de l'enfant? Grâce à la synthèse qui découle de l'analyse des entretiens et des représentations, nous allons tenter de soulever ce qu'apprécie l'enfant en ville et ce qu'il·elle n'apprécie pas.

Les enfants semblent apprécier l'offre que leur proposent les commerces, le sentiment de liberté que peut leur procurer la ville et la sécurité que certains lieux peuvent leur offrir (le parc, la place de jeu, le marché ...). Quelques points paraissent être particulièrement appréciés par l'enfant et assez peu exprimé selon elles et eux dans la ville aujourd'hui, il s'agit : de la musique, du motif des jeux (au sens large) et de celui du sport pour tout âge, ainsi que la nature, la végétation et les animaux.

En règle générale, les enfants apprécient le fait de pouvoir jouer, rêver et se dépenser en ville, près de chez eux. Ils/elles ont envie de « s'amuser dans les parcs » (Jade), de profiter « d'un transat après l'école » (Tommy), de pouvoir « faire de la trottinette » en sécurité (Émilie et Sacha), « d'observer les oiseaux qui chantent » (Olivier), de voir « des fleurs » (Salma) et de « sentir la nature » (Laura).

Les lieux particulièrement appréciés sont ceux qui permettent de réaliser ces actions, ils ne sont pas nombreux et se résument essentiellement aux parcs, squares et placette publique suffisamment sécurisée pour la déambulation libre des enfants. Les commerces, peu importe de quel type, sont relativement satisfaisants pour l'enfant. À ses yeux, les personnes et la densité de population ne semblent pas importer outre mesure, dans son appréciation du milieu urbain. Le marché est, quant à lui, apparu comme le lieu de prédilection, car « amusant » (Nolan) pour la plupart des enfants, il semble leur apporter de la stimulation et de la joie. Tout comme faire du vélo ou de la trottinette sur le chemin du quartier est une activité de loisir gratuite et appréciée des enfants, à condition qu'une sécurité soit suffisamment présente pour que leurs parents les y autorisent.

À l'inverse, certains aspects de la ville actuelle ne sont pas appréciés par les enfants, comme les déchets qui jonchent les sols, les graffitis qui couvrent les murs, le manque d'espace de nature et le sentiment de peur provoqué par la voiture. Le fait de ne pas pouvoir sortir seul/e/s de chez eux/elles, les marquent et les frustrent. Les raisons sont multiples et concernent en partie leurs propres craintes, mais aussi les craintes de leurs parents et leur manque de confiance en l'espace urbain (présence de la voiture, manque de surveillance ...).

Les places de jeux ont été le sujet de nombreuses discussions, avec une forte dépréciation sur leur composition, trop souvent « faites pour les plus petits » (Grégoire). Les revêtements de sols parfois « glissants », « fissurés » (Grégoire) ou encore qui dégagent « une mauvaise odeur », ne facilitent pas le jeu et l'appropriation des espaces. Face à cette notion d'appropriation, plusieurs craintes ont également émergé concernant les possibles dégradations des installations par les « plus grands » (Kilian), il s'agit ici des adolescent/e/s. En effet, le fait qu'une certaine population puisse venir coloniser un espace dédié au jeu ou au sport, sans pour autant respecter l'espace ou laisser les plus jeunes y jouer aussi, est un point de grand mécontentement pour les enfants. Concernant la question plus précise du mobilier urbain, les bancs ne semblent pas convenir aux enfants, n'offrant pas le confort souhaité ils sont « trop durs », « mal faits », « inconfortables » (Jade, Emilia, Sacha). À ce stade, les enfants

ont déjà préconisé de leur apporter une touche de confort, avec des coussins par exemple ou en leur offrant un peu plus de fantaisie, pour pouvoir plus facilement y grimper dessus pour sauter.

À propos des bâtiments, les enfants ont aussi montré une pointe d'agacement. Globalement, ils/elles comprennent l'importance d'avoir de grands bâtiments en ville, mais émettent des suggestions d'amélioration, que ce soit en termes de couleur sur les façades ou de végétalisation de ces dernières. Les enfants ont également expliqué que les bâtiments d'aujourd'hui ne leur laissent pas la possibilité de voir les étoiles, se pencher au balcon étant trop dangereux. Ils ne permettent pas non plus de se déplacer sans se mouiller lorsqu'il pleut ou de jouer à l'abri.

De façon plus localisée, la thématique des travaux interroge aussi les enfants de la SCHG qui voient leur quartier muter sur de longues années. Certain/e/s disent même qu'ils/elles « n'en peuvent plus » de tous ces changements qui cristallisent une partie de leur quartier, en plus de faire du bruit.

La place des véhicules au sein de la ville a semblé pouvoir être remise en question — que ce soit au niveau des routes ou des parkings — aux vues des habitudes de déplacement des enfants et leur manque d'attachement à la voiture pour leur vie quotidienne. La voiture ne plaît pas, elle représente « le danger » et qui plus est « polluée » (Nathanaël).

Pour finir, le manque de nature en ville a mécontenté certains enfants. Ils/elles n'apprécient pas particulièrement que l'on touche aux arbres en venant les abattre et préconisent leur plantation massive, « nécessaire pour respirer » (Tommy). Les espaces goudronnés, « trop chauds en été » (Salma) ne sont pas particulièrement appréciés, tout comme les cours d'école réalisées dans ce même matériau.

En résumé, les enfants aiment « bien la ville », jusqu'à même la trouver « belle » (Charlotta), avec tous ses commerces, la liberté qu'elle offre et les possibilités d'appropriation multiples si nous laissons cours à notre imagination, mais elle semble poser tout de même quelques questions pour l'avenir. La première étant de remettre en question la place des véhicules, la seconde celle de reconsidérer la nature en ville (végétation et animaux).

Des questions d'usages, d'appropriations et de cohabitation peuvent aussi être à l'ordre du jour, pour que chaque génération puisse échanger et s'entendre sans que leurs activités individuelles n'interfèrent dans celles des autres. Ajouter un peu de gaîté aux bâtiments, tenter d'intégrer les travaux dans la vie de quartier, et concevoir avant tout des espaces partagés peut parfois entamer un premier pas vers une mutation de la ville grâce à l'enfant.

L'analyse de ce que l'enfant apprécie et n'apprécie pas a permis de dégager les premières pistes de travail pour la suite du projet, avec non seulement des lieux à retravailler (place de jeux, parking, espaces libres du quartier, rez-de-chaussée d'immeubles ...), mais aussi des moyens d'appropriation à redéfinir au sein de ces derniers.

## RÉSULTAT PHASE 2 – CE DONT JE RÊVE, MOI ENFANT

Pour continuer notre voyage à travers le regard de l'enfant sur la ville, cette seconde phase propose de mettre en avant les représentations des villes rêvées grâce aux productions des jeunes filles et garçons interrogé·e·s. Je vais tenter de faire émerger, avec le plus de fidélité possible, les rêveries des enfants et l'expression de leurs envies et besoins pour la ville de demain.

Afin de réaliser cette analyse, nous allons commencer par nous pencher sur les récits obtenus grâce au jeu de cartes Dixit® en essayant de faire émerger les différences notables entre la ville rêvée de demain et la ville d'aujourd'hui. Par la suite, la synthèse de l'analyse des nombreuses représentations des villes rêvées — grâce aux cinq thématiques définies, qui sont les *lieux*, les *activités*, les *objets*, la *temporalité* et le *ressenti* — va permettre de renseigner la vision imaginaire des enfants pour la ville de demain.

L'image alors dépeinte par les enfants va être retranscrite à travers douze *fiches de rêveries*, reprenant les points majeurs importants à introduire ou transformer, aux yeux des enfants.

### Retour sur le jeu de cartes Dixit®

Analysons à présent ce que le jeu de cartes Dixit® a permis de faire émerger. Je propose ici de mettre en évidence le discours de l'enfant sur les villes rêvées, tout en offrant directement une comparaison avec le discours tenu à propos des villes d'aujourd'hui.

Figure XXI – Ensemble des cartes du jeu classées par catégorie

Catégorie I - cartes sélectionnées pour la ville d'aujourd'hui et la ville rêvée.

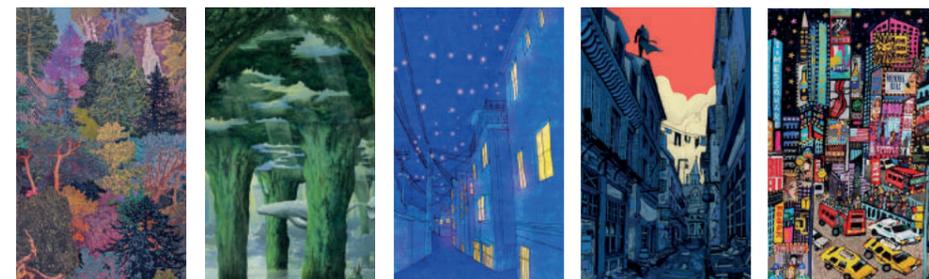
Images réalisées par différent·e·s auteur·e·s



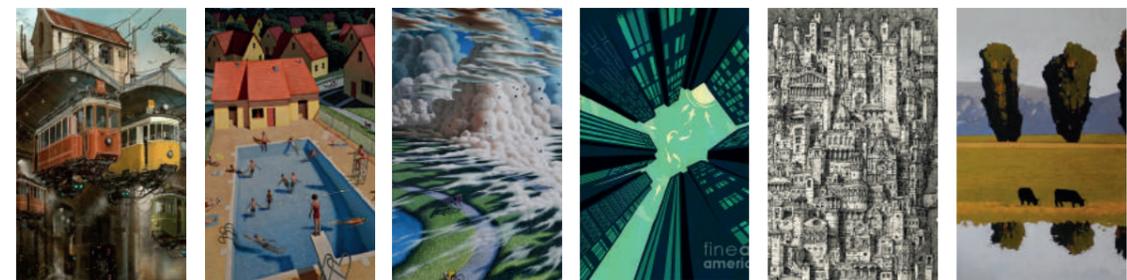
Catégorie II - cartes qui n'ont pas été choisies



Catégorie III - cartes sélectionnées uniquement pour la ville d'aujourd'hui.



Catégorie IV - cartes sélectionnées uniquement pour la ville rêvée.



Pour faciliter l'analyse, le récit de l'enfant a été décortiqué par cinq thématiques.

En premier point, le ressenti qu'a procuré l'image a permis de lui donner une appréciation qualitative. Pour la ville rêvée, les termes «(hyper) jolie», «belle», «j'aime bien», «colorée», «envie d'y vivre» ou encore simplement «donne envie» sont apparus presque à chaque fois qu'un enfant a dû argumenter son choix. Parfois une sorte d'ambiguïté est apparue face au côté irréel, mettant l'enfant dans une incertitude. Dans ce sens, certaines images ont même été choisies pour leur qualité de «ville imaginaire» (Ella), de quoi appuyer l'aspect rêvé de la représentation.

En quelques occasions, l'enfant a décidé de préciser que l'image rêvée ressemble à un lieu connu, comme Adline qui a comparé son image à Athènes, son lieu d'origine, ou Nathanaël et sa carte lui rappelant la Suisse. Une comparaison qui a aussi eu lieu pour les villes d'aujourd'hui, mais de façon plus généralisée et localisée.

De façon générale, les termes liés au ressenti n'ont que très peu émergé dans le cas des villes d'aujourd'hui. Seul le qualificatif «jolie» a été employé par différents enfants de l'atelier de la Buissonnière et de Buchillon.

Nous pouvons donc supposer que les attachements visuels ou émotionnels à une image, liés aux expériences personnelles, ont pu parfois guider l'enfant dans sa sélection d'une image plutôt qu'une autre. Et que le ressenti paraît être un facteur plus influent pour les rêveries de l'enfant.

En second point, les composantes construites ont de nombreuses fois été mentionnées par les enfants, avec souvent la présence de maisons sur les images retenues. Une précision concernant leurs caractéristiques ou leur typologie a parfois permis de rendre compte de leur spécificité. Nous avons ainsi eu le «château» de Mario et la «ferme» de Nathanaël, qui sont ressortis et qui leur ont donné «envie d'y vivre». Quelques détails sur leurs aspects ont aussi été renseignés comme leur «grande» taille ou leur luminosité, ainsi que la présence de «couleur» sur leurs façades (Adline). Il a également été soulevé l'importance de la présence d'arbres à proximité des bâtiments.

Pour les villes d'aujourd'hui, cette catégorie a été fortement employée pour s'exprimer sur les immeubles, que sur les bâtiments ou encore les maisons, car chaque carte de jeu choisie présente au minimum l'un de ces trois éléments clairement identifié par l'enfant. La fonction du bâtiment reste généralement vague, sauf pour Serge qui a souhaité préciser la typologie du bâti en le qualifiant «d'église».

Le «trottoir» semble quant à lui important pour aujourd'hui comme pour demain. Le démontre Olivier ou Laura qui le mentionne sous sa fonction et son rôle pour le déplacement des piétons, rappelant qu'il est une figure importante dans la ville.

En troisième point, la végétation et la nature sont deux thèmes qui ont également été souvent commentés et mis en avant. De manière commune aux villes rêvées ou d'aujourd'hui, les arbres sont les points qui ont semblés retenir le plus facilement

l'attention de l'enfant — que ce soit dans leur nombre, leur densité, leur singularité, leur couleur ou même leur espèce — paraissant jouer un rôle déterminant dans le choix de l'image.

Les animaux prennent aussi leur place dans les deux cartes, surtout pour les oiseaux et les vaches. De façon plus imaginaire et ponctuelle, d'autres animaux apparaissent comme les dauphins, avec lesquels Salma désire nager et les baleines «qui flottent comme dans les aires» à l'image d'un aquarium selon Bastien.

L'eau est d'ailleurs un élément revenu quelques fois dans les discours, perçue comme une ressource pour y «nager» et ce de façon «gratuite» comme le rêve Jade. D'ailleurs certaines images ont paru attirer l'œil des enfants par la présence de piscines et l'aspect ludique qu'elles peuvent offrir.

Dans cette même catégorie, il peut être mentionné l'attrait que les enfants ont parus manifester en faveur du ciel, des étoiles et des nuages, qu'ils-elles avaient envie de «regarder», «d'admirer» ou de «voir». Plusieurs enfants m'ont alors expliqué qu'aujourd'hui, regarder le ciel durant la nuit n'est pas une opportunité toujours facile. Depuis un balcon, il est «dangereux» (Serge) de se pencher et d'admirer le ciel. En ce sens, quelques enfants ont émis l'hypothèse de pouvoir le faire depuis leur pied d'immeuble, à condition d'avoir un lieu pour. Le ciel a rarement été qualifié dans les secondes cartes.

La qualité du paysage a parfois joué un rôle sur le choix d'une carte, comme pour Gabrielle, où le fait de pouvoir observer les montagnes et les «voir de loin» l'a incité à sélectionner sa ville rêvée, tandis que les montagnes ont retenu l'attention de Jade pour sa ville d'aujourd'hui.

En quatrième point, les facteurs humains sont mis en avant et concernent les femmes et les hommes dans leurs activités ou leurs déplacements, des éléments plus facilement relevés pour les premières cartes.

Pour les enfants, et plus particulièrement pour les garçons, les véhicules semblent retenir leur attention aujourd'hui comme demain, que ce soit «l'avion qui vole» ou «l'accident de tram» de Juan ou le «bus rouge» qui roule de Tommy. Dans la ville d'aujourd'hui, la voiture est la grande gagnante puisqu'elle est mentionnée plus de dix fois. Une seule enfant a précisé clairement rêver d'une ville sans voiture.

Les individus présents sur les cartes de jeu ont parfois été mentionnés dans leur nombre et parfois dans leurs activités. Ainsi, Juan a précisé que la possibilité de «faire du foot» sur le toit d'un immeuble est l'un des facteurs qui l'a encouragé à sélectionner cette image plus qu'une autre. Jade a, quant à elle, choisi de privilégier un paysage où il a «des personnes qui nagent», en expliquant que cette activité lui est essentielle. Parfois les horizons professionnels ont guidé le choix, comme avec Nathanaël qui souhaite devenir maraîcher et travailler la terre, et qui a par conséquent sélectionné une image montrant une «ferme» et «des champs».

Les éléments du quotidien ont influencé le choix des villes d'aujourd'hui, comme le démontrent plusieurs enfants ayant sélectionné la même carte, sur laquelle des

personnes jettent des éléments dans un camion-benne, comme cela peut être le cas avec les camions de la déchetterie.

Enfin, en cinquième point je termine par le caractère imaginaire qui apparaît volontiers dans l'argumentation des cartes rêvées, précisant l'aspect irréel et fantastique des villes retenues. La couleur de la représentation est la première facette mise en avant, car c'est souvent pour la beauté de la couleur que la carte a été préférée à d'autres. Le fait de voler ou de voir des objets voler est la seconde facette qui a pu faire pencher la balance, tout comme l'envie de devenir « un superhéros » (Jean). La dernière facette est le fait d'y retrouver des éléments « bizarres », tels que des « monstres » (Juan) qui occupent les toits de la ville ou des « bonbons sur les façades » (Joshua).

Nous pouvons donc conclure que le choix d'une carte a été inévitablement influencé par plusieurs facteurs différents. Pour les villes rêvées, les images retenues semblent avoir été le résultat d'une réflexion à la fois sensible, basée sur le ressenti, et à la fois graphique, entraînant l'enfant à désigner une carte agréable à regarder et/ou contenant des éléments rassurants aux yeux de cette dernière. À titre comparatif, le rôle émotionnel dans le choix d'une carte de la ville d'aujourd'hui impacte nettement moins la décision finale. Pour s'exprimer sur ces dernières, j'ai d'ailleurs pu remarquer que les termes employés, la diversité du vocabulaire et le nombre d'éléments avancés par les enfants ont été nettement réduits par rapport aux premières cartes rêvées. Les images ont semblé être choisies plus grâce à la ressemblance à un lieu connu ou encore la représentation d'objet du quotidien.

Exposer ces villes imaginaires et fantaisistes au regard de l'enfant, l'a souvent fait rire et parfois questionner. Les notions de réalité et de faisabilité ont plusieurs fois été abordées. En ce sens, j'ai été surprise de constater que certains enfants ont eu des commentaires très éco-responsables ou même éco-financiers. Dans le résultat de ce jeu, je désire émettre une suggestion pour de futures expériences, car je suppose que les consignes énoncées n'ont pas toujours été bien comprises ou interprétées, surtout concernant le choix d'une ville rêvée, d'où l'importance de s'assurer de la bonne compréhension des objectifs.

### **Résultats des représentations des villes rêvées**

Lors des ateliers menés à la Buissonnière, à Buchillon et à la SCHG, trente-cinq représentations ont émergé pour retranscrire l'image de la ville rêvée par les enfants. La plupart du temps individuelles, ces productions ont, dans le cadre des ateliers de la SCHG, été réalisées en commun. Une seule enfant n'a pas souhaité participer, ne donnant ainsi aucune représentation.

Pour m'aider dans mon analyse, j'ai opéré en deux temps comme pour la phase 1, en m'aidant des cinq thématiques : les lieux, les activités, les objets, la temporalité et le ressenti. J'ai débuté par renseigner — avec la plus grande fidélité possible —

les propos tenus par les enfants lors de nos entretiens libres, puis m'aidant de ce premier travail, j'ai entamé une analyse des représentations en soi et des éléments qui ont semblés y apparaître. Cette seconde analyse, m'a permis d'apporter une vision complémentaire au récit transmis par les enfants et de mettre en avant certains éléments parfois oubliés ou effacés par le discours.

Grâce à cette synthèse, j'ai tenté de faire transparaître le portrait de la ville rêvée par les enfants et de mettre en lumière ce qui semble leur paraître important, à travers leur regard et leur imagination.

Pour rappel, il est important de noter que dans les consignes de cette seconde phase, l'enfant doit exprimer graphiquement et oralement une ville en respectant tout de même trois points :

- Premièrement, sa ville doit pouvoir proposer une façon d'y vivre, que ce soit pour y habiter, pour y travailler ou pour s'y amuser.
- Deuxièmement, sa ville doit pouvoir penser une façon de s'y déplacer, c'est-à-dire par quel mode et par quel itinéraire.
- Troisièmement, sa ville doit pouvoir imaginer de l'eau, il faut donc penser sous quelle forme cette dernière peut être présente.

C'est donc pourquoi, en rapport aux représentations des villes d'aujourd'hui, certains éléments reviennent plus volontiers sur l'ensemble des créations. L'eau est l'exemple le plus flagrant, avec de nombreux lac ou rivières qui apparaissent.

D'ordre général, nous pouvons mettre en avant que dans le cas des villes rêvées, la grande majorité des enfants semblent avoir proposé une ville ou un quartier à « grande échelle », en proposant même parfois des modes de fonctionnement interne à ces lieux. Quelques enfants ont néanmoins désiré préciser un objet ou un lieu. Nous pouvons citer entre autres Ludovic qui a réalisé un château fort sur lequel trônent d'autres maisons, Nathanaël a de nouveau proposé une route, se superposant cette fois-ci à une autre, Nolan a souhaité représenter un centre commercial avec un McDonald's durant un anniversaire. Quant à Kilian, Grégoire et Joshua, ils ont tous souhaité représenter un City stade (ou terrain multisport) pour la pratique du sport.

Les représentations varient et sont, dans certains cas, influencées par les voisins, avec qui il est facile de discuter. Ainsi, nous retrouvons des situations, des activités, des paysages parfois semblables, mais toujours accompagnés par un discours différent. Les noms donnés aux villes rêvées en témoignent, les enfants ne sont jamais à court d'imagination.

Afin de commencer l'analyse des résultats, un point important est à garder en tête pour cette seconde phase.

Lorsque j'ai introduit l'atelier créatif dans la classe de Buchillon, j'ai commis une erreur au moment de l'explication des consignes. J'ai désiré exprimer les multitudes de possibilités de création en donnant un exemple, qui est apparu après coup

Figure XXII – Atelier de Buchillon (07.06.23), la ville rêvée de Nolan, «Lausanne»

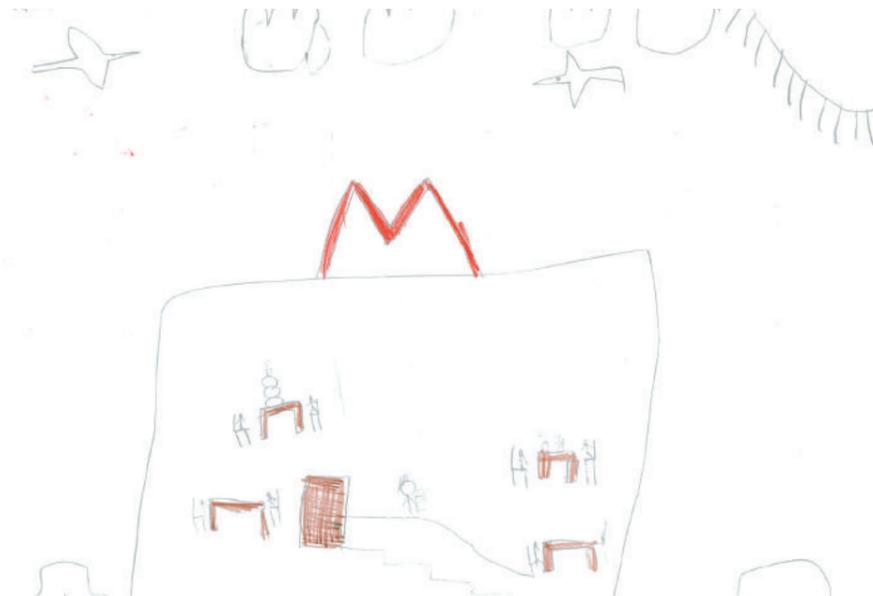
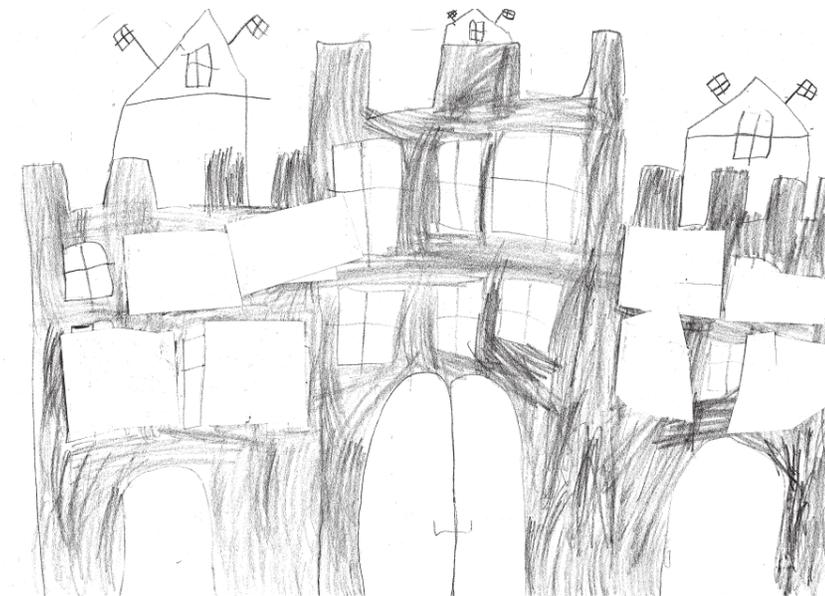


Figure XXIII – Atelier de Buchillon (07.06.23), la ville rêvée de Ludovic, «Le château fort»



comme trop précis. En effet, j'ai émis l'hypothèse que si l'enfant désirait mettre une montgolfière dans sa ville — alors que dans son quotidien cet élément n'est pas habituel — il pourrait le faire. Le résultat de cette aventure est que de nombreux enfants ont mis sur leur dessin une ou des montgolfières. Je retiens de cette expérience la nécessité d'adopter le bon degré de précision pour l'encadrant·e dans les propos qu'il·elle transmet à l'enfant, afin d'éviter de trop l'influencer.

Prenons maintenant le temps d'observer les propos exprimés oralement et graphiquement par les enfants.

Les lieux

Les activités

Les objets

La temporalité

Le ressenti

Le parc, le champ (de culture), City Stade, la route, McDonald's, le ciel, Paris, centre commercial, cinéma, piscine, skate-parc, l'île, le château fort, Lausanne

Voler dans le ciel, ramasser des fruits/des légumes/des pommes, cultiver des bonbons/des fruits/des légumes, anniversaire, promenade en montgolfière, marcher partout/sur la route, football, basket, nager, courir, jouer à cache-cache, se rencontrer, se regrouper, se rafraichir, faire du skate

Lac, arbres, rivière centrale/qui sépare, fleurs, champs violets, herbe, sol d'eau, montagnes, grimpantes, pommier

Personnes/qui se tiennent la main/qui montent au ciel en fusée/qui volent, fruits, légumes, oiseaux, chat, rivière, bonbons carotte (qui poussent dans le sol), un ange, animaux, chiens, lapins, hérisson, renard, biche, papillons, libellules, crocodile qui vole, poissons

Maisons colorées / arc-en-ciel / qui se mangent, bâtiments colorés / texturés, immeubles grands / volants, logo McDonald's / Apple, château fort gris, fenêtres, portes, chemin vert / sinuant / droit / gris, parking à étage (hors-sol), stade sportif, piscine

Montgolfière, avion, voitures grandes / absentes, ballons qui volent, fusée, camion (très grand), remorques, routes superposées, vélo

Ciel bleu, soleil, étoiles, lune, nuages, pluie, flaque, nuage de pollution

Magique, joyeuse, mystérieuse, bizarre, partagée, productive, sécuritaire, amusante, colorée, confortable

Figure XXIV – Tableau récapitulatif des termes émergés lors des entretiens libres et de l'analyse des représentations produites par les enfants durant cette la phase II d'atelier



De mon regard extérieur, j'ai pu constater que, contrairement à la phase 1, les enfants ont globalement semblé avoir moins d'interrogations dans la manière de réaliser leurs représentations. L'imagination a sans doute joué un rôle tout comme le ressenti et les envies ont également dû participer à la création de villes rêvées.

Les lieux importants qui ont semblés émerger grâce aux enfants ont permis de mettre l'accent sur deux éléments principaux. Tout d'abord le parc est l'élément étant revenu oralement le plus de fois. Avis partagé dans les trois ateliers, le parc est le lieu apprécié des villes rêvées. Il s'avère être l'espace de prédilection pour « s'y amuser », « respirer » et « voir des écureuils » (Atelier Buissonnière, 17.05.23 & Atelier Buchillon, 07.06.23 & SCHG, 21.06.23). Ensuite, nous pouvons également mentionner les champs, pour « cultiver des légumes » (Élisa), « cueillir des fruits » (Léo) ou « faire pousser des bonbons » (Olivier). Un lieu qui leur semble indispensable pour produire et récolter le fruit d'un labeur, mais pas toujours le leur.

Les rêveries se sont aussi cristallisées sur des envies réelles et presque immédiates, comme j'ai pu le constater auprès de trois garçons lors des ateliers de la SCHG. Pour qui, la création d'un City stade est devenu un réel besoin pour l'avenir de leur quartier. À ce stade de la phase 2, ils ont même poussé l'exercice d'imagination en déterminant où cet espace de sport pourrait prendre pied, c'est-à-dire à la place d'un actuel parking « inutile » et comment il pourrait fonctionner, avec des badges d'entrée.

Figure XXV – Atelier de la Buissonnière (24.05..23), la ville rêvée d'Émilía, « La ville de la queue leu-leu », avec ses nombreux animaux, sa végétation, son ciel étoilé et son eau qui irrigue ce paysage



La route ou le chemin est un élément revenu à plusieurs reprises. D'un point de vue général, il y a eu plus de représentations ne montrant aucune voiture, que celle avec des voitures. Des alternatives à ces dernières ont d'ailleurs été proposées, comme « le camembert à roue » de Bastien, ou de façon moins extravagante, le vélo de Ella. La place de la voiture a été interrogée, comme par Tommy, qui a d'une part proposé que la route se transforme plutôt en chemin « vert » pour marcher à pied et que d'autre part les voitures soient stockées dans les hauteurs des bâtiments et non pas enterrées dans des sous-sols. Sans grande surprise la montgolfière a été proposée pour se transporter dans les aires et ainsi « voler avec les oiseaux » (Jean), voler étant un moyen de s'offrir un moment de « liberté » sur la ville. La question de liberté et en même temps de sécurité a été réemployée plusieurs fois, comme avec les forteresses de Luna et Ludovic, pensées comme des lieux pour venir s'y « réfugier au calme », protégé de ce qui les entoure.

En ce qui concerne la thématique de l'eau, elle symbolise également un besoin de liberté et de tranquillité par rapport à la ville d'aujourd'hui et semble faire partie du quotidien des villes rêvées. Diverses propositions ont émergé, créant des lieux « isolés » et « calmes », séparés par des rivières ou des lacs, mais permettant aussi de nager « librement » pour se déplacer ou pour le loisir et permettant « d'irriguer les champs de fleurs » d'Élisa. Parfois, lorsqu'il s'agit de la pluie, l'eau peut rester à la surface et créer « des flaques » (Mario) pour qu'il soit possible d'y jouer dedans.



Figure XXVI – Atelier de Buchillon (07.06.23), la ville rêvée d'Erynn, « La ville des eaux », son lac et ses « grandes » montagnes autour d'une plaine de désert

En ce qui concerne la question des lieux ou moyens de vivre dans ces villes rêvées, beaucoup d'enfants ont souhaité représenter des bâtiments. La plupart du temps, ils/elles leur ont apporté de la couleur et de la « gaîté » (Maëlys) en proposant de les peindre ou de les recouvrir de végétation.

Le fonctionnement du bâtiment a également posé question. À ce sujet, Charlotta a désiré me préciser que dans les bâtiments dessinés, les personnes qui y habitent se partagent tout, dans un esprit de « gentillesse » et de « respect ». Un partage qui se traduit aussi envers les animaux, car la majorité des représentations produites par les enfants ont au moins un animal présent (dessiné ou très souvent collé). Pour Émilie, partager la ville avec les animaux est « indispensable », que ce soit avec les chiens et les chats, qui doivent pouvoir « courir librement », ou avec les oiseaux qui ont droit de « faire des nids » et « chanter » dans les branches. Lapins, hérissons, renards, biches, papillons, libellules ou abeilles, tous semblent avoir le droit de cohabiter avec nous. Sacha a même insisté sur le fait qu'elle souhaite pouvoir « produire du miel » en ville et que pour cela les abeilles sont « utiles ».

Figure XXVII- Atelier de la Buissonnière (24.05..23), la ville rêvée de Charlotta, « La ville des animaux » et ses bâtiments couverts de végétation



Plus rarement, des formes originales sont parfois apparues pour représenter des moyens de vivre innovant, comme les « maisons bulles » de Olivier qui explosent en vole si trop de monde se trouve dedans ou la « maison verte » de Salma littéralement faite grâce à la végétation. Dans certaines propositions, la publicité et les logos perçus au quotidien sur les devantures d'immeuble sont apparus à plusieurs reprises, comme pour le McDonald's. La nature des bâtiments a été précisée oralement, avec le centre commercial, le cinéma, la piscine ou encore le skate park, perçus comme des lieux de divertissement et de loisir.

Dans le domaine végétal, les fleurs sont apparues, de façon ponctuelle ou sous forme de champs. Pouvoir venir les « cueillir » ou simplement les « sentir » a paru pour Salma très important. Elle a d'ailleurs rappelé que les fleurs sont ce qu'elle préfère en ville, tout comme les arbres. Globalement, ces derniers ne sont pas apparus de façon constante dans les villes rêvées. Lorsque cela a été le cas, il s'agit souvent d'arbres fruitiers sur lesquels il est possible de venir cueillir des fruits ou des légumes.



Figure XXVIII- Atelier de la Buissonnière (24.05..23), la ville rêvée de Salma, « La terre », avec son pommier couvert de fruits

Enfin, la thématique du jeu est plutôt apparue de manière détournée. Souvent l'enfant a semblé vouloir représenter une situation, un objet ou un lieu pour son potentiel divertissant ou son aspect ludique. Ainsi, le jeu ne semble donc pas s'être formalisé comme un élément en soi, mais plus comme une pratique de l'espace et un potentiel d'occupation de ce dernier.

Une observation peut émerger sur les rêveries témoignées. En effet, j'ai pu constater que les rêves des enfants ne sont de loin pas toujours imaginaires ou fantasques. J'ai été notamment surprise par un ancrage relativement fort à ce que nous pouvons appeler la réalité. Il y a bien sûr eu une part de rêverie et de fantaisie, comme avec les « carottes-bonbons » de Olivier et Bastien, qui restent une question passionnante, mais dans plusieurs cas, les enfants âgés de 5 à 11 ans, ont exprimé des réticences quant à la faisabilité de leurs propositions, que ce soit en termes de coûts ou en termes de réalisation technique. Cette observation s'est surtout ressentie lors des ateliers avec les enfants de la SCHG, certainement due en partie au fait que la réflexion leur étant demandée a traité d'un lieu quotidien et connu. Il m'a semblé

que pour eux-elles, le travail de rêverie leur a paru plus complexe, afin de dépasser la simple représentation de ce qui existe et proposer une vision rêvée pour l'ensemble des habitant·e·s de leur quartier.

Figure XXIX- Atelier de Buchillon (31.05.23), la ville d'aujourd'hui de Maëlys, « La ville des Maëlys » - ses sept personnages et son bâtiment

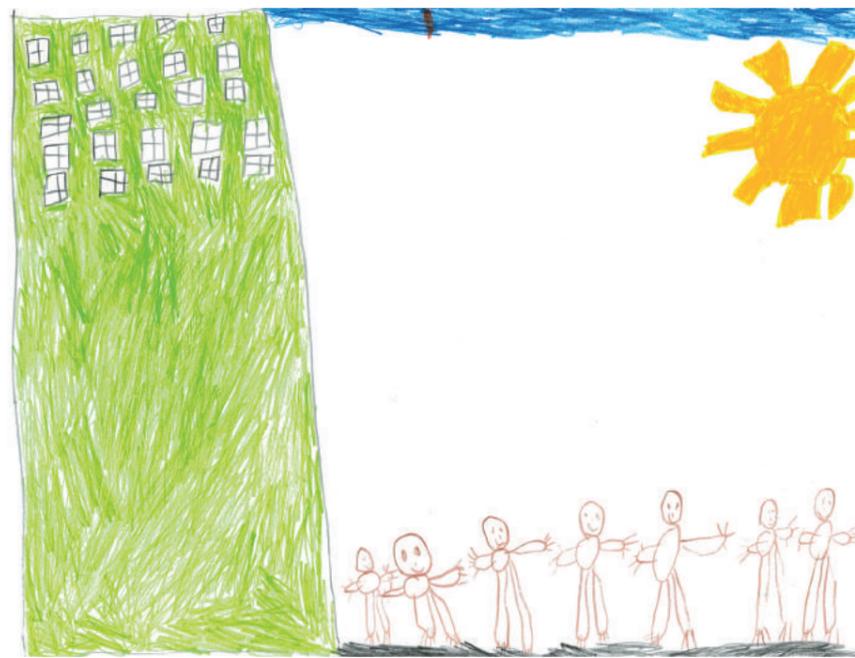


Figure XXX - Atelier de Buchillon (07.06.23), la ville rêvée de Maëlys, « La ville multicolore » - ses six personnages, son bâtiment multicolore et sa montgolfière



Ce questionnement entre réalité et rêverie m'a poussé à faire une brève analyse de comparaison entre les représentations de la phase 1, les villes d'aujourd'hui et celles de la phase deux, les villes rêvées. En effectuant cet exercice, j'ai pu constater que certains enfants ont proposé deux visions à première vue très identiques concernant l'aspect graphique, mais légèrement différent dans le discours. Pour donner un exemple, cette ressemblance est très notable dans les villes de Maëlys qui reproduit presque à l'identique le nombre de personnages, le ciel et le bâtiment en y ajoutant des couleurs arc-en-ciel pour qu'il soit « joyeux ». L'apparition d'une montgolfière est très certainement due en partie à mon erreur lors des consignes de l'exercice. Les villes de Nathanaël sont aussi intéressantes à ce sujet, puisqu'il a fait le choix de reproduire deux fois une route, mais avec une spatialité différente. De quoi envisager que la ville rêvée n'est peut-être pas si différente que celle d'aujourd'hui.

Pour conclure cette analyse, je préciserai que toutes les représentations et les explications que m'ont transmises les enfants et que j'ai par la suite interprétées ne peuvent être prises comme la parfaite retranscription de leurs volontés. J'ai tenté au mieux de les écouter et de les comprendre pour ensuite faire émerger une image et un message, mais dans ce travail il est très probable que quelques subtilités n'aient pas été perçues et je m'excuse auprès des enfants pour cela. Un approfondissement des échanges aurait peut-être permis d'apporter quelques clarifications. Ainsi, une part de mystère demeure dans le cas de certains titre ou choix de représentation, comme la ville de Serge représentée en plein ciel ou le titre « la vie » donné par Salma à l'une de ses représentations.

### Les douze fiches de rêveries retranscrivent la ville rêvée par l'enfant

Les douze thématiques majeures qui suivent à travers de *fiches de rêveries* tentent de retranscrire ce qui, selon moi, semble important aux yeux de l'enfant pour créer sa ville rêvée.

La liste ainsi formulée ne représente pas une vision globale de tous les thèmes abordés, mais propose les points revenus à de nombreuses reprises et donc plus facilement représentatifs du public interrogé. Bien sûr, à la vue de la faible représentativité du public ayant participé aux ateliers, il ne s'agit pas non plus des uniques pistes à explorer, mais d'une première proposition dans le cadre de mon projet.

Les *fiches de rêveries* se composent en deux parties, elles reprennent d'abord quelques témoignages des enfants autour du thème soulevé, puis elles identifient des envies selon les besoins soulevés. Leur ordre n'est pas proposé selon un degré d'importance.

## # 1 Garantir la présence de parcs



- « J'aime aller au parc pour y respirer » *Émilie*
- « Au parc, on peut s'y amuser, courir, sauter et se rouler dans l'herbe » *Sacha*
- « Le parc, on y retrouve les animaux et les arbres, je viens aussi y jouer » *Salma*

### LES ENVIES :

Garantir des espaces ouverts aux usages multiples de délasserment, de jeux libres et de nature (présence de végétation et d'animaux)

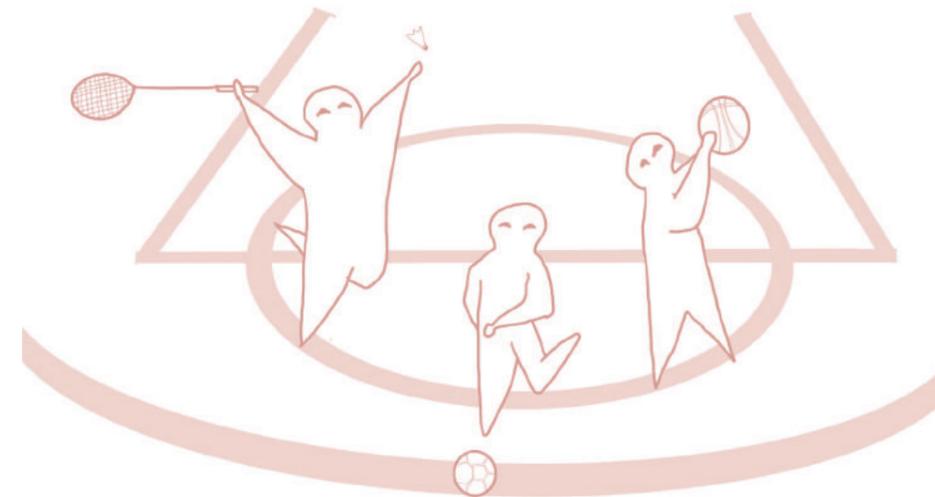
Créer des espaces où la nature et les humains peuvent cohabiter

Pouvoir faire la sieste à l'ombre des arbres

Avoir des lieux de promenades

Pouvoir avoir des espaces de nature à proximité

## # 2 Offrir des lieux de sports



- « Créer un City-Stade pour jouer au foot » *Joshua*
- « Pouvoir aller à la piscine quand on veut » *Charlotta*
- « Nager un peu partout » *Jade*
- « J'aimerais pouvoir grimper sans qu'on me dise que c'est interdit » *Olivier*
- « Grimper et jouer sur les bancs » *Sacha*

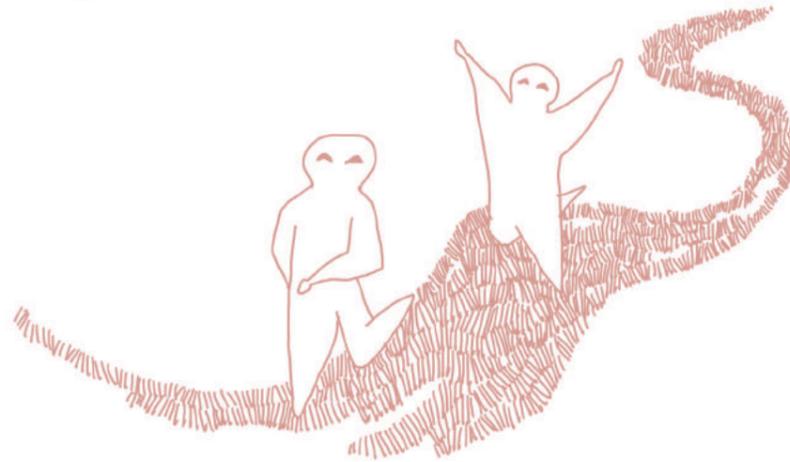
### LES ENVIES :

Offrir des lieux dédiés aux sports, des espaces aux usages multiples et adaptables (foot, basket, volley ...)

Proposer des lieux où grimper et sauter en sécurité

Trouver des espaces faits pour courir

### # 3 Repenser les routes et les chemins

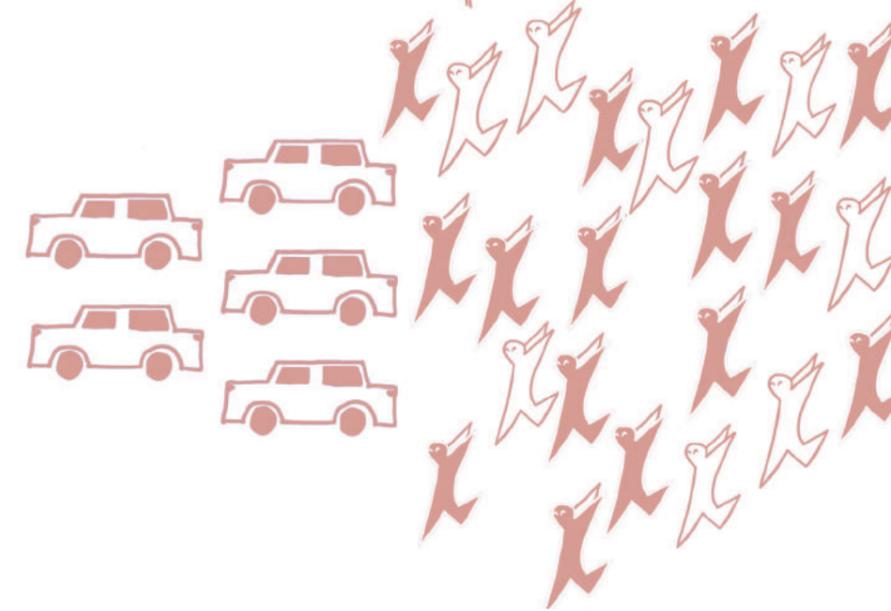


- « J'aimerais pouvoir marcher sur la route sans que ce soit dangereux » *Jean*
- « Courir sur l'herbe c'est mieux que sur le goudron » *Élisa*
- « Marcher seul dans la rue » *Sophie*
- « Faire en sorte que les chemins soient verts » *Tommy*
- « Moi je n'aime pas marcher sur les chemins » *Léo*

#### LES ENVIES :

- Partager les espaces de la rue, en priorisant le piéton
- Travailler sur le fonctionnement de la rue
- Proposer des cheminements plus végétalisés
- Faire disparaître les chemins

### # 4 Reconsidérer la place de la voiture



- « La voiture me fait parfois peur, je n'aime pas ça » *Charlotta*
- « Les parkings sont inutiles » *Kilian*
- « Continuer à utiliser le vélo » *Adline*

#### LES ENVIES :

- Sécuriser les circulations piétonnes et les vélos
- Trouver des alternatives de mobilité pour que l'enfant puisse se déplacer seul
- Diminuer la présence de la voiture

## # 5 Observer le Ciel et les étoiles

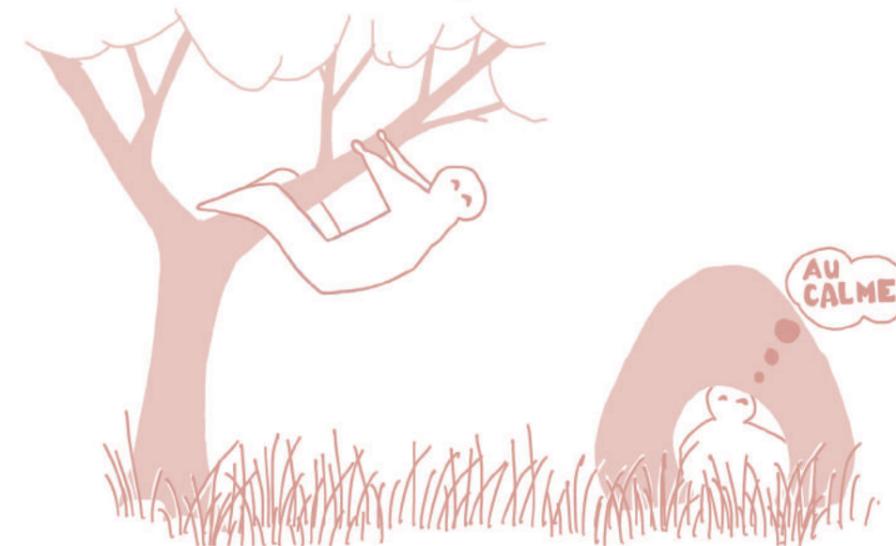


- « J'aimerais continuer à voir le ciel, les bâtiments sont trop grandes » *Émilia*
- « Apprendre le nom des étoiles et pouvoir les voir » *Salma*
- « Ma maman m'interdit de me pencher au balcon pour pouvoir voir le ciel et les étoiles, c'est trop dangereux » *Serge*

### LES ENVIES :

- Mettre en place les conditions optimales pour pouvoir observer le ciel urbain
- Donner la possibilité d'apprendre le nom des étoiles
- Éteindre les lumières pour mieux voir le ciel
- Faire en sorte que les bâtiments ne cachent pas tout le ciel

## # 6 Trouver des espaces de refuges

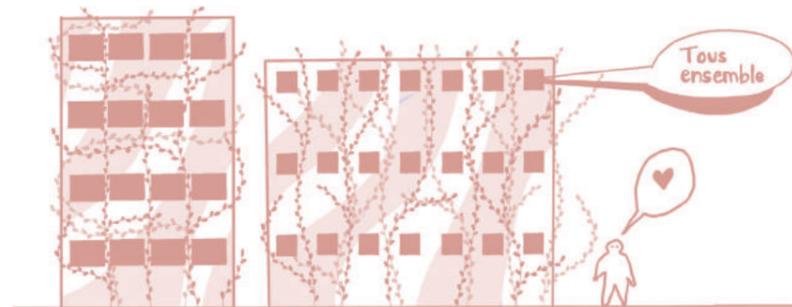


- « Grimper sur les arbres, sur les bancs et sauter depuis en haut » *Nolan*
- « Pouvoir trouver un peu de calme » *Grégoire*
- « Trouver des bancs plus confortables pour la sieste » *Jade*

### LES ENVIES :

- Créer des espaces où prendre de la hauteur
- Trouver un moyen de proposer des lieux au calme et isolés
- Faire en sorte que les arbres puissent cohabiter avec les jeux de grimpe des enfants
- Créer des lieux de libertés pour des activités spontanées

## # 7 Repenser les bâtiments

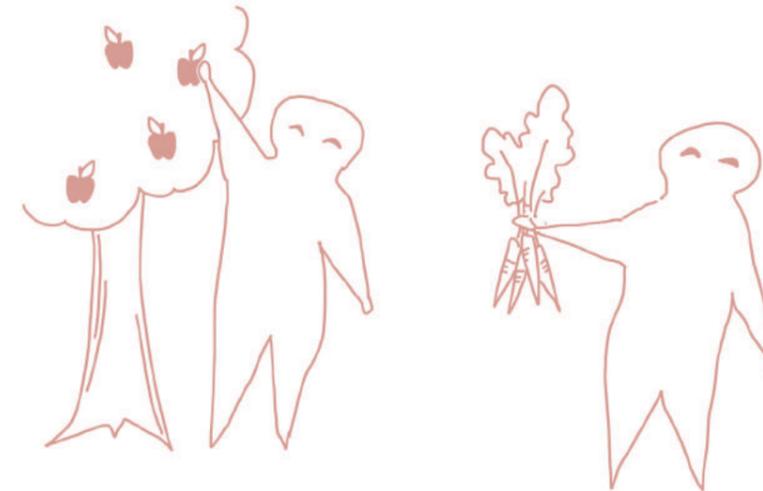


- « Les bâtiments ne sont pas moches, mais ils sont gris » *Adline*
- « J'aime voir les plantes qui grimpent sur les bâtiments, c'est joli » *Charlotta*
- « Habiter avec plein de monde et se partager tout, parce que ce sont des gens gentils » *Charlotta*
- « Pleins de couleurs sur les façades arc-en-ciel » *Maëlys*

### LES ENVIES :

- Avoir des bâtiments plus colorés
- Laisser pousser les plantes sur les bâtiments
- Privilégier les bâtiments de coopératives, des lieux de vie où l'on se partage les choses
- Être à l'abri pour jouer quand il pleut

## # 8 Récolter et Manger des fruits, des légumes



- « J'aime les pommes et les cueillir sur l'arbre » *Zoé*
- « Avoir pleins de pommes partout et puis les prendre pour les manger au goûter » *Léo*
- « Hop je cueille une pomme et personne ne me voit » *Sacha*
- « Sortir de chez soi et mettre les mains dans la terre pour ses légumes » *Nathanaël*

### LES ENVIES :

- Avoir des arbres qui font des fruits
- Apprendre à cultiver ou prendre soin des fruits et des légumes
- Pouvoir aller dans des potagers à côté de chez soi

## # 9 Partager la ville avec les animaux



- « Voir les moineaux volés et jouer » *Émilie*
- « C'est important de partager la ville avec les animaux, ils sont importants » *Ella*
- « Les animaux en ville on en voit pleins et j'aime bien ça » *Mario*

### LES ENVIES :

- Faire en sorte que les animaux puissent trouver des zones de refuge
- Privilégier quelques espaces où les aménagements respectent la faune et ses besoins diurnes et nocturnes
- Offrir de la nourriture aux animaux

## # 10 Laisser place à l'eau



- « Quand il pleut, ce que je préfère ce sont les flaques d'eau » *Mario*
- « J'adore nager, ce serait trop cool de pouvoir me déplacer en ville rien qu'en nageant, avec parfois des gens qui me poussent si je suis fatiguée » *Jade*
- « Moi je vais à la rivière des fois et c'est très rafraichissant » *Juan*
- « Le lac est important parce qu'il y a des poissons dedans » *Erynn*
- « Il m'arrive de boire à la fontaine » *Joshua*

### LES ENVIES :

- Mettre l'eau à la vue de tous
- Donner accès à des points d'eau rafraichissants
- Pouvoir jouer avec l'eau, sans pour autant la gaspiller
- Pouvoir nager gratuitement
- Profiter de l'eau pour les fleurs

## # 11 Planter plus d'arbres et de fleurs

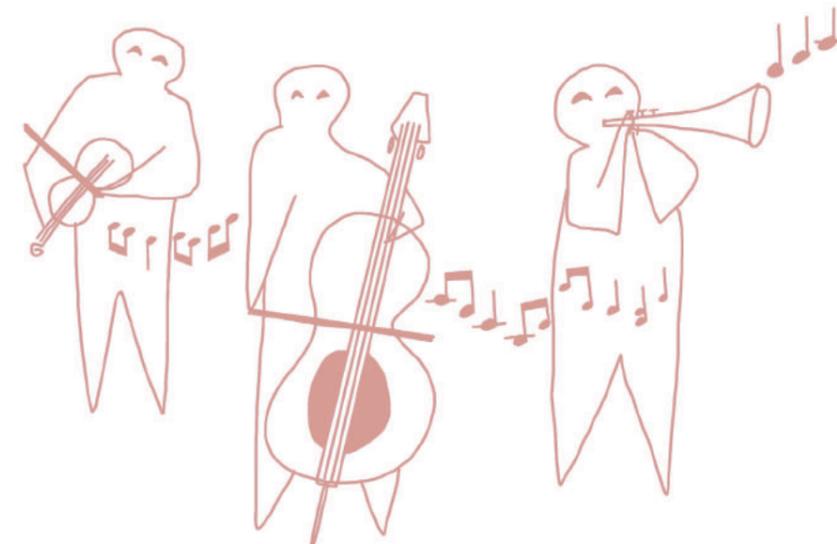


« Ce que j'aime le plus en ville ce sont les fleurs, elles sentent bon » *Salma*  
 « Les arbres c'est important pour respirer » *Nathanaël*  
 « Pouvoir cueillir les fleurs pour en faire des bouquets, mais il n'y en a jamais assez »  
*Émilia*

### LES ENVIES :

Planter plus de fleurs  
 Planter plus d'arbres (fruitiers) pour créer des forêts  
 Produire du miel  
 Pouvoir cueillir des fleurs  
 Apprendre le nom des plantes

## # 12 Écouter de la Musique



« J'aime pouvoir écouter de la musique en ville » *Mathilde*  
 « Là c'est une place de danse où tout le monde peut venir » *Erynn*

### LES ENVIES :

Encourager la « culture » dans les rues  
 Laisser plus facilement place aux musiciens et aux artistes  
 Continuer à aller au marché

### RÉSULTAT PHASE 3 – RETRANSCRIRE MES RÊVES POUR DEMAIN

La phase trois tente à présent de concrétiser les rêveries des enfants dans l'espace urbain de demain et de comprendre comment leurs propositions peuvent se spatialiser. Avant de commencer, je souhaite mettre en avant un point crucial dans cette étape de concrétisation. Comme le souligne Tonucci (2019), malgré la richesse des suggestions de l'enfant, tous changements proposés par cette dernière nécessitent aussi une acceptation de la part des adultes. Ainsi, certaines hypothèses soulevées posent des questions. Comment gérer les nouveaux conflits qui apparaîtront si l'enfant, en proposant des améliorations de la qualité de vie en ville, retrouve une certaine liberté ? Si l'enfant peut descendre dans la rue et rejoindre seul ses camarades de jeux, les parents sauront-ils-elles le/la laisser partir seul/e ? Comment gérer les propres craintes de l'adulte face à ces changements de pratiques, afin qu'il/elle puisse sereinement les accepter ? Même si les enfants sont écouté·e·s et participent aux discussions dans l'aménagement des villes, le dernier mot, le choix ultime n'en revient pas moins à l'adulte (Tonucci, 2019). C'est lui/elle qui juge tout compte fait si l'idée n'est pas trop saugrenue pour être prise en compte.

Alors dans cet exercice, deux étapes sont nécessaires pour concrétiser leurs idées. La première étape tente de considérer les rêveries des enfants (fiches des rêveries) en donnant des pistes de mise en place de leurs idées, restant de l'ordre du projet. La seconde étape doit se faire ultérieurement, peu visible dans le cas de mon projet, avec les politiques ou les décideurs de l'aménagement pour qu'ils-elles considèrent concrètement les propositions faites par l'enfant et les intègrent dans leurs programmes de conception urbaine.

Mon projet se concentrant sur le premier point, nous allons commencer par aborder l'analyse des focus groups ayant soulevé des moyens de transformer les envies de l'enfant en aménagement concret. Par la suite, l'analyse des schémas-plans permet de soulever des idées de spatialisation et d'agencement des villes sous le regard de l'enfant. Cette analyse se fait en parallèle des retours obtenus durant l'entretien libre en groupe, réalisé en conclusion de la phase 3. Une synthèse de la section permet de relever les points importants et essaie de faire émerger les enjeux du diagnostic.

### Transformer les rêveries en aménagements concrets

Pour transformer les rêveries de l'enfant en aménagement concret, j'ai repris les thématiques des fiches de rêveries en les mettant en relation avec ce que l'enfant apprécie en ville. Chaque thème a ainsi été rediscuté, pour que l'enfant soit stimulé à reformuler ses rêveries en leur donnant le moyen d'apparaître dès demain en ville. Le rôle de l'encadrant·e est alors de confronter les propositions de l'enfant à une certaine réalité technique, sans pour autant se restreindre aux normes actuelles.

Selon l'enfant, pour garantir des espaces ouverts, il est nécessaire d'offrir de grandes pelouses où les activités humaines cohabitent avec les animaux. Ainsi, les pelouses n'autorisant aucune activité n'existent plus et permettent maintenant de jouer, courir ou promener son chien. La mise en place de nombreuses poubelles diminue les déchets et la pollution de la nature.

De petites réserves urbaines, accueillent de nombreux arbres et offrent à présent des zones de « refuge » pour les animaux, nous pouvons y retrouver des distributeurs à nourriture qui attendent les animaux et les aident à passer l'hiver. Les arbres et arbustes plantés produisent des fruits, qu'on peut venir cueillir ou laisser aux animaux.

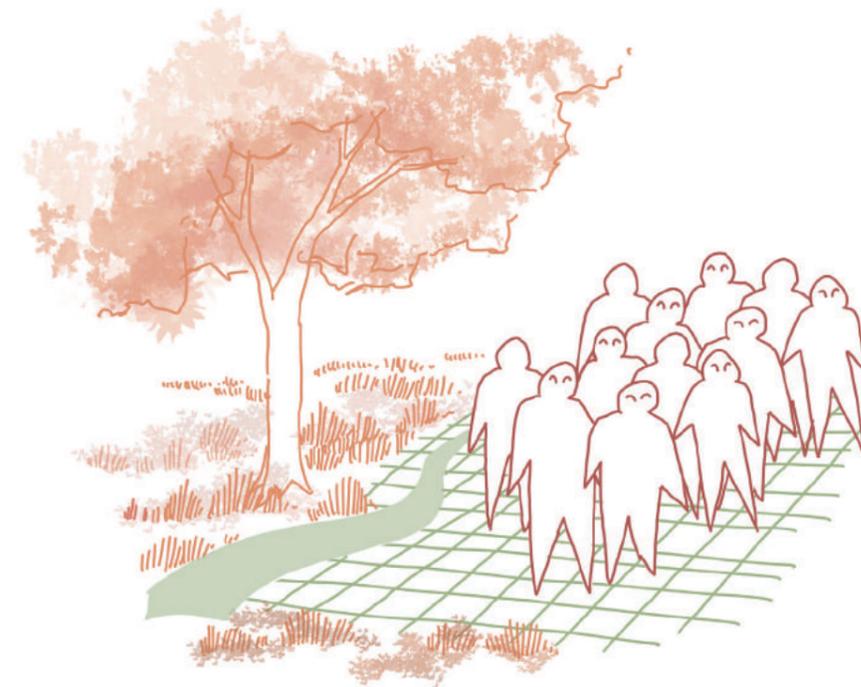


Figure XXXI –  
Représentation d'un  
point de rencontre autour  
d'un arbre à palabres, l'eau  
en surface irriguée, vision  
rêvée retranscrite selon  
les propos de l'enfant

Figure XXXII –  
Représentation d'une  
réserve urbaine,  
mélangeant les animaux  
sauvages et les activités  
des humains, la  
végétation y trouve elle  
aussi refuge



Figure XXXIII –  
Représentation d'un bout  
de ville dédié au jeu libre,  
grimper sur les arbres et  
s'approprier le mobilier  
urbain grâce au jeu



De grands champs de fleurs apparaissent et permettent aux abeilles de butiner pour produire du miel. Mais ces champs permettent aussi de venir cueillir des bouquets ou d'apprendre le nom des fleurs. Juste à côté prennent place des jardins potagers où l'on apprend à cultiver la terre et prendre soin des plantes ou des arbres fruitiers.

Les enfants peuvent jouer plus librement, profiter des arbres robustes ou des souches pour grimper dessus et prendre de la hauteur. Occasionnellement, des « bulles de calme » proposent des hamacs entourés de végétation pour se reposer loin du tumulte. De nouveaux terrains de multisports remplacent les parkings, des murs de grimpe ou des poteaux de grimpe permettent de voir les choses depuis les hauteurs. Les bancs inconfortables laissent place à des banquettes aux usages multiples.

Pour se déplacer, le quartier n'accueille plus de voiture, la rue est aménagée pour y jouer avec des placettes, des potagers, des arbres. On peut venir y apprendre à faire du vélo, marcher à côté de ses copains sur des trottoirs larges et confortables ou profiter des chemins en gazon pour zigzaguer jusqu'à l'école.

Des plateformes d'observation du ciel urbain nous laissent nous y allonger pour regarder le ciel de jour comme de nuit. Des panneaux indiquent le nom des étoiles qui sont maintenant visibles grâce à l'extinction des lumières. La hauteur des bâtiments étant limitée, ces derniers ne gâchent pas les vues sur le paysage céleste. Ils sont d'ailleurs repeints avec de nouvelles couleurs ou de grandes fresques, quand la végétation ne les recouvre pas. Leurs coursives sont même aménagées pour pouvoir y jouer quand il pleut.

L'eau sillonne sur le sol à la vue de tous, grâce à des trous dans le sol, elle forme ponctuellement des flaques, soit pour des jeux d'eau qui recyclent la pluie, soit pour la végétation à proximité. Des fontaines publiques permettent de venir s'y rafraîchir, tout comme des points d'eau donnent accès à la baignade gratuite.

Enfin la vie de quartier s'organise autour de placette qui accueille des manifestations au cœur des rues, des « places de musique et de danse » pour que les musicien·ne·s et les danseur·seuse·s puissent venir s'y produire

### Analyse des schémas-plans

La production des schémas-plans par groupe d'enfants a permis de créer, trois représentations dans le cadre de la classe de Buchillon et une quatrième avec les enfants de la SCHG. Il a été question d'une part de réaliser l'analyse des représentations en tant que telle, et d'autre part, d'analyser le récit de l'enfant, renseigné lors des entretiens libres en fin de phase 3.

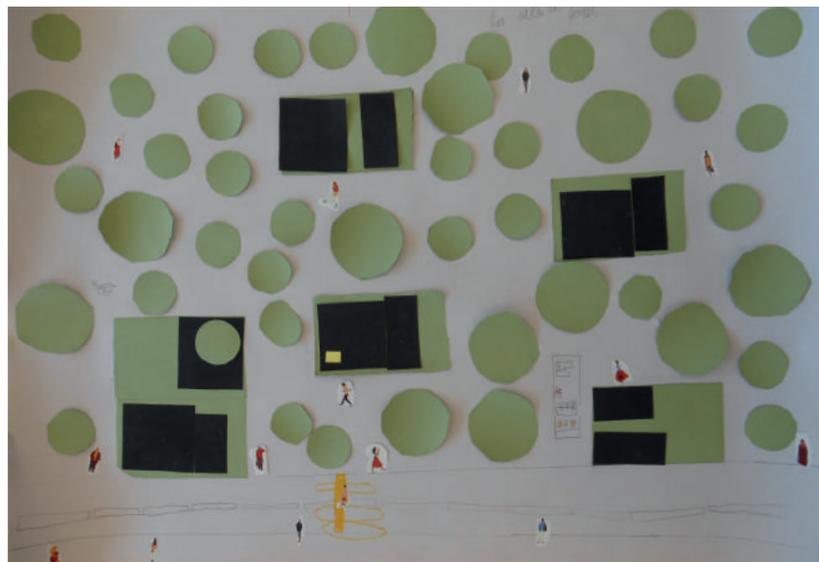
De manière générale les enfants ont montré une grande capacité à adapter leur vision en trois dimensions pour l'appliquer à une vision en deux dimensions. Les représentations ont toutes apporté de précieux renseignements à propos de la

nouvelle spatialité que les enfants proposent. Un seul groupe, en fin d'atelier, a manifesté une déception concernant le résultat de leur schéma-plan. Cette perception est due selon moi à deux points élémentaires: le premier est qu'en travaillant en groupe, un «leader» très souvent se démarque et que dans ce cas précis, cette personne s'est absentée en partie durant les consignes de l'exercice. Ce qui amène le second point, être sûr que tout le monde a bien saisi l'objectif du travail. Mis à part cet élément, les autres ont semblés avoir saisi les consignes de l'exercice: produire un schéma en plan d'une ville répondant aux enjeux définis en phase 2, en concevant sa spatialité et son fonctionnement.

Chacune des propositions faites a ses particularités, il n'y a donc pas deux propositions identiques.

Pour la classe de Buchillon, «La ville en forêt» a imaginé un lieu entièrement dans la forêt, avec de nombreuses plantations d'arbres sur l'ensemble de leur ville. Nous y circulons sans chemins prédéfinis, seule une grande route permet de connecter cette partie de la ville aux autres quartiers. Cette route rappelle celle d'aujourd'hui, avec deux «grands» trottoirs périphériques et un axe de circulation central. Les bâtiments sont quant à eux dispersés par îlots, où l'on retrouve non seulement des habitations, mais aussi des commerces et des lieux de loisirs (boulangerie, restaurant). Certaines toitures des bâtiments sont également recouvertes de végétation. Ils et elles conçoivent leur ville comme une forêt indispensable pour «produire de l'oxygène», comme l'exprime Nathanaël. Par la simplicité de leur spatialité, les usages sont libres et nombreux (courir, se promener, regarder les animaux ...). Le temps a d'ailleurs empêché ce groupe de représenter les animaux.

Figure XXXIV – Atelier de Buchillon (14.06.23), «La ville en forêt»



«La ville des pays ou des paysages» propose un espace hétéroclite ou tout semble réparti de façon homogène. Les cheminements sont aléatoires et sinueux, d'ailleurs leur conception s'est faite suite à une longue discussion qui a abouti à la réalisation du tracé grâce à une chaîne de crayons, une façon originale de trouver des compromis et d'esquisser une proposition qui convienne à tous. Ces chemins étroits, sur lesquels peuvent circuler les voitures, permettent aussi de laisser les piétons marcher. Il y a de nombreux parcs, des espaces de prairies et des zones pour la nature qui se mélangent avec les bâtiments. Ils sont nombreux et proposent différents services, dont plusieurs écoles, restaurants, boulangeries, cinéma, ludothèque et des toilettes publiques. Aucun animal n'est présent, mais c'est par manque de temps et non pas par volonté qu'ils n'ont pas pu être représentés.

Figure XXXV – Atelier de Buchillon (14.06.23), «La ville des pays ou des paysages»

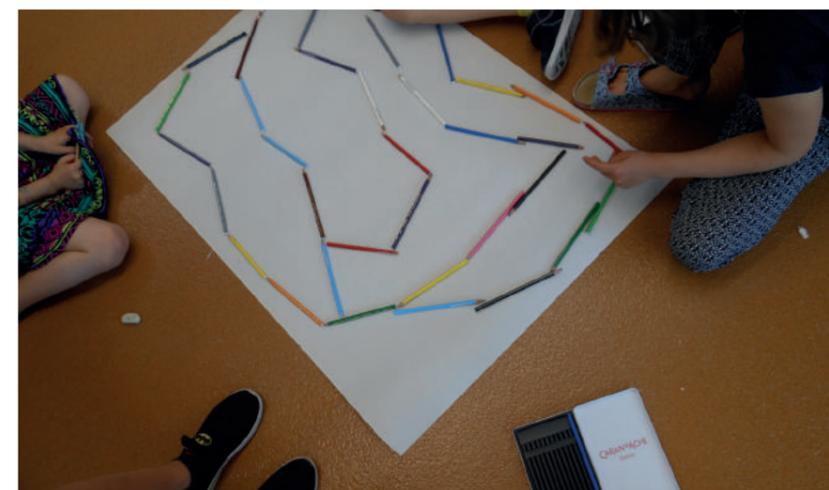


Figure XXXVI – Atelier de Buchillon (14.06.23), Mise en place des crayons pour discuter des tracés et pouvoir représenter les chemins

«La ville des animaux ou la ville arc-en-ciel» est une ville que les enfants ont définie comme n'ayant «pas beaucoup de nature». Nous y retrouvons des espaces sectorisés par fonctions et organisés grâce au système de circulation qui prend la majeure partie du dessin et qui permet d'accueillir «beaucoup de voitures». Il y a un «grand» rond-point central avec des arbres qui irriguent l'ensemble de la ville, tant le parc, le parking que les espaces de commerce ou d'habitation. Le parc regroupe la végétation, qui n'est pas présente à l'extérieur de ce dernier, et accueille aussi les espaces de jeux. Un parking de taille importante, qui s'impose sur le plan, permet aux voitures, aux motos et aux vélos de venir s'y poser. Les bâtiments sont quant à eux répartis en deux endroits, avec quelques activités proposées, tels qu'une boulangerie et un cinéma. C'est ce groupe qui a manifesté ne pas avoir saisi les consignes.

Figure XXXVII – Atelier de Buchillon (14.06.23), «La ville des animaux ou la ville arc-en-ciel»



Pour la SCHG, «Le City-Stade et les jeux» conçoit le quartier sous son aspect ludique et son potentiel pour venir y faire du sport et «s'entraîner au foot». Les principaux lieux représentés sont donc le City-stade, à l'emprise d'un actuel parking, voyant la place de la voiture comme «inutile». Le changement du préau de l'école a également été soulevé, tout comme la plantation plus importante d'arbres. Aucune modification des activités au sein des bâtiments n'a été proposée. Seul dans le discours l'envie de se divertir davantage et de pouvoir jouer plus facilement sont ressorties, tout comme l'envie de voir plus d'animaux.



Figure XXXVIII – Atelier de la SCHG (21.06.23), «Le city-stade et les jeux»

### Synthèse de la ville de demain incluant les rêveries de l'enfant

Ainsi l'analyse des schémas-plans m'a permis d'interroger certains principes appliqués à la ville actuelle. Il y a tout d'abord les cheminements qui peuvent parfois disparaître ou sinuer parmi les habitations, vient ensuite la plantation de nombreux arbres pour créer des «quartiers de forêt», ainsi que le fait de proposer des jeux plus variés, moins ponctuels et ne définissant pas de classe d'âge précise.

La cohabitation des différents âges au sein des espaces, que ce soit ceux de loisirs (espaces de jeux, terrains de sports ...) ou ceux du déplacement quotidien (rue, parc, route ...) est aussi un point important, il en va de même pour la possibilité de laisser une marge d'appropriation par les habitant·e·s dans l'aménagement des nouveaux espaces.

Les propositions ont également fait émerger un questionnement sur les proportions entre les espaces bâtis et les espaces ouverts végétalisés. La nature prédominant souvent dans le discours, tout comme la disposition d'espaces de jeux pas uniquement cantonnés à des lieux spécifiques, mais qui ont aussi pris place au cœur des parcs ou sur des espaces de pelouses et de prairies.

Ce sont ainsi les premières pistes d'aménagement concret que j'ai tenté d'explorer pour la réalisation de mon projet pour la suite de ce travail. Avec une vision parfois plus précise sur les envies des enfants, car appuyées par les images à leur disposition que j'ai pris soin de sélectionner. Ces images devant servir à aider l'enfant à mettre des mots sur ses désirs et ses rêveries.

## SUIVI-ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE PARTICIPATIVE

Voici à présent quelques remarques au sujet du déroulement des ateliers et de l'appréciation de la part des participant·e·s pour une telle expérience.

Pour ce faire, je me suis basée sur la méthode de suivi-évaluation proposée par Hassenforder & Ferrand (2021), en sélectionnant quelque peu les étapes nécessaires à l'élaboration d'un protocole de suivi-évaluation. L'avantage de réaliser ce type d'analyse est de mettre en avant la finalité de la démarche proposée, sa pertinence dans le domaine de la participation et son impact auprès de la population consultée. Cette analyse s'est effectuée à l'aide d'une grille d'évaluation regroupant des questions préalablement préparées (voir annexe n°3).

Je propose ici de formuler un résumé des éléments marquants qui me permettront d'améliorer ma démarche dans le cadre de futurs ateliers auprès des enfants.

De manière générale, les enfants ont exprimé avoir aimé participer aux ateliers, même si certains d'entre eux·elles ont manifesté un manque d'intérêt ou n'ont pas saisi l'utilité des ateliers. Dans ce sens, je ne suis pas tout à fait sûre que l'ensemble des enfants aient compris leur rôle d'acteur·rice urbain·e, et je pense qu'une plus grande pédagogie de ma part aurait pu appuyer ce point.

Les outils mis en place pour recueillir les informations ont été efficaces. Les observations et les entretiens réalisés auprès des enfants ont certainement été les éléments les plus riches du projet. Le récit autour des représentations réalisées ou des choix effectués a permis de faire émerger, au-delà du visuel, un récit de la ville. L'outil de la représentation graphique a sûrement aidé l'enfant à matérialiser sa pensée, je n'ai constaté qu'une seule personne peu à l'aise avec cet exercice lors des ateliers.

Pour de futurs ateliers, je privilégierai les classes d'écoles ou les maisons de quartiers, permettant de poser un cadre aux enfants et de garantir le bon déroulé des ateliers.

Selon les objectifs que je me suis fixés, ma démarche a permis d'y répondre dans leur ensemble. Certains questionnements demeurent et n'ont pas pu être explorés avec les enfants, le temps consacré pour nos échanges m'a parfois paru trop court, surtout pour la phase trois. Selon moi, un point principal d'amélioration peut être énoncé, il s'agit de ma posture en tant qu'encadrante. La préparation et le déroulement des ateliers ont été une première incursion pour moi dans le travail avec les enfants et je pense avoir commis quelques erreurs impactant par la suite les résultats. L'accompagnement des enfants dans la création de leurs villes tout comme dans l'explication des consignes requiert donc une bonne préparation, il faut à la fois réussir à capter une forme de spontanéité, tout en dressant un cadre suffisamment clair pour que l'enfant sache comment répondre aux questions posées. Un équilibre fin à trouver et qui ne peut que mieux s'affiner au cours de futurs ateliers.

## CONCLUSION DES ATELIERS

Nous arrivons donc au bout de l'analyse des ateliers, et pour conclure ce chapitre, je relève que ma démarche participative m'a permis d'explorer une partie de la vision de l'enfant sur la ville d'aujourd'hui et celle dont il et elle rêve pour demain. Même si une grande part de leurs rêveries n'ont pas toujours semblées réalisables au premier abord, la richesse de leurs échanges et de leurs points de vue m'a permis de questionner mon propre regard sur la ville.

En essayant de comprendre l'appréciation de la ville sous le regard de l'enfant, j'ai rapidement constaté que la posture de l'adulte impacte son quotidien. Comme le souligne Noschis, tout travail abordé avec les enfants pose inévitablement la question de notre posture en tant qu'adulte et de « la représentation que nous portons en nous-même d'un enfant » (Noschis, 1994, p.352). L'image même de sa créativité, de ses capacités à innover et apporter un regard neuf, est en grande partie une construction sociale, un rôle que l'adulte attribue à l'enfant. Dans l'atelier participatif, il est donc important de dépasser cette représentation et de se concentrer sur ce que l'enfant peut réellement apporter par sa réflexion personnelle, telle que sa curiosité naturelle et son entrain pour la découverte de nouvelles choses. Une posture riche pour la recherche de nouvelles façons de vivre et s'approprier l'espace urbain dans lequel nous évoluons (Noschis, 1994 ; Tonucci, 2019).

L'enfant ne semble pas m'avoir proposé une image totalement transfigurée pour la ville de demain. Pourtant, même si les idées peuvent parfois paraître simples, elles changent parfois considérablement le paysage urbain et les usages au sein de nos rues, de nos parcs, de nos promenades ... C'est en ce sens que prendre en compte l'opinion de l'enfant et de tenter de le retranscrire à travers l'aménagement d'un quartier est particulièrement intéressant. C'est aussi voir à quel point de nouvelles propositions peuvent transformer le quotidien et être acceptés par les actuels acteur·rice·s urbain·e·s ainsi que par les autres usager·ère·s de la ville.

Les hypothèses soulevées dans chaque phase m'ont montré que ma vision sur la perception de l'enfant du milieu urbain était erronée. La ville est pour eux·elles, loin d'être ennuyeuse, au contraire elle recèle de surprises et de beauté que je ne soupçonnais pas. Cependant, il m'a été relativement difficile de pousser les enfants à faire preuve d'une créativité sans limites. J'ai trouvé à cet égard que les mettre face à cette liberté de pensée et de créer, les ont mis parfois dans une posture inconfortable et inhabituelle. Je m'attendais peut-être à plus de fantaisie et de rêveries de leur part, avec en finalité des propositions concrètes précises. Bien que ces détails n'aient pu être obtenus, les envies des douze fiches de rêveries vont pouvoir m'aider à retranscrire dans mon propre projet l'interprétation des idées de l'enfant. Comment un quartier peut-il dès demain mettre en avant un nouveau paysage qui répond aux envies des enfants ? Quel paysage va apparaître si le regard de l'enfant est pris en compte ? Quelles mesures peuvent être mises en place pour accompagner ces nouvelles mutations ? Revenons ensemble dans le projet du quartier Vieusseux-Vieillesse-Franchise à Genève et observons les propositions qui ont émergé.

# CHAPITRE N°III

## LE PROJET



## LE PROJET

Nous voici à présent au dernier chapitre de ce travail, qui va présenter la façon dont j'ai interprété les idées et les représentations des enfants à travers un lieu précis, le quartier Vieusseux-Vieillesse-Franchise (le quartier VVF). En tentant de reprendre avec la plus grande fidélité possible les propos de l'enfant, je vais proposer deux visions pour l'avenir de ce quartier. Ces deux scénarii vont me permettre de montrer comment le quartier peut évoluer si l'ensemble des principes des enfants sont appliqués, proposant dans ce premier scénario une vision à long terme, et comment le paysage de ce quartier peut apparaître dès demain, conciliant les idées de l'enfant et une certaine faisabilité temporelle à court terme.

Mais avant d'entamer la présentation de ces scénarii, nous allons tenter de comprendre les enjeux territoriaux qui découlent du quartier VVF. Pour ce faire une explication historique de son évolution et une analyse de son intégration au tissu territorial sont nécessaires.

## DIAGNOSTIC TERRITORIAL DU QUARTIER VVF

Cette première section va nous permettre de réaliser un diagnostic sur l'emprise du quartier VVF, à Genève. Nous allons ainsi définir sa situation géographique et ses singularités, issus d'un patrimoine historique important, pour mieux ancrer les idées et les rêveries de l'enfant.

### Situation géographique du quartier

Le quartier VVF se situe à Genève, à une trentaine de minutes à pied de la gare Cornavin. Il est délimité au nord par un axe fort de mobilité, la Route de Meyrin, qui le sépare d'un quartier résidentiel et du collège Rousseau, au sud la Route des Franchises donne vue sur le parc des Franchises, où prend place l'école Henry-Dunand, tandis qu'à l'ouest l'Avenue Edmond-Vaucher permet d'accéder à un quartier d'immeubles de faible dimension et ses jardins familiaux coopératifs de Villars, enfin à l'est, la Route Edouard-Rod le sépare de nombreux immeubles qui s'organisent autour de petits squares, avec non loin de là, le quartier de villas résidentielles Bourgoigne, prochainement en mutation.

À plus large échelle, le quartier VVF s'insère dans un tissu urbain encore en mutation, avec ponctuellement des villas et des immeubles de plus ou moins grande envergure qui se côtoient. De nombreux magasins et services sont à proximité, il y a principalement des commerces de bouches, des restaurants, des boulangeries, des cafés, et même une COOP. En prenant en considération le tissu environnant, nous pouvons constater que le quartier s'insère dans un réseau de parcs et de jardins, donnant une identité végétale forte à cette partie de Genève.

En se recentrant sur le quartier VVF, nous identifions une structure principale, la SCHG, (la Société coopérative d'habitation de Genève). Deux écoles prennent place, l'école primaire Villars-Beaulieu et l'école Vieusseux. Les générations se mêlent, avec l'EMS Les Franchises et le restaurant La Fontaine, qui voit souvent se regrouper des habitués. La présence de la voiture au sein du quartier est relativement réduite, bien que tout de même présente, avec des parkings collectifs (en surface ou souterrain). Les grandes allées permettent tout de même la circulation du piéton.

Plusieurs espaces sont ponctuellement dédiés aux jeux pour les enfants, avec deux cours d'école en enrobé, avec peu d'arbre.

En périphérie, le quartier est bien desservi en transports publics, avec les arrêts de bus et de trams. Les pistes cyclables sont nombreuses et permettent de relier facilement le reste de Genève. Plusieurs axes routiers sont à vitesse régulée et permettent de prioriser la mobilité douce.

En bref, le quartier dispose d'une situation géographique avantageuse et propose des services divers et variés facilitant l'autonomie de ses habitant·e·s, représentées par de nombreuses générations. Néanmoins, la proximité avec certains axes routiers (Route de Meyrin, Avenue des Franchises) peut laisser quelques manques de connexions, donnant une impression d'isolement de quartier par rapport au reste de son environnement. La voiture au sein du quartier paraît limiter également les libertés d'appropriation. Bien que la végétation soit importante sur la partie est du quartier, elle ne semble pas avoir été traitée dans une vision d'ensemble et marque parfois des ruptures avec les entités végétales périphériques. Enfin, les usages proposés au sein du quartier et des rues adjacentes (placettes, jardins, pelouses ...) montrent une importante diversité, mais appellent à être améliorés par une plus grande liberté d'appropriation des espaces ou par la mutualisation de certains lieux.

Figure XXXIX— Schéma de l'implantation territoriale du quartier VVF, montrant ses connexions aux parcs périphériques et aux axes majeurs de mobilité, d'après les plans SITG

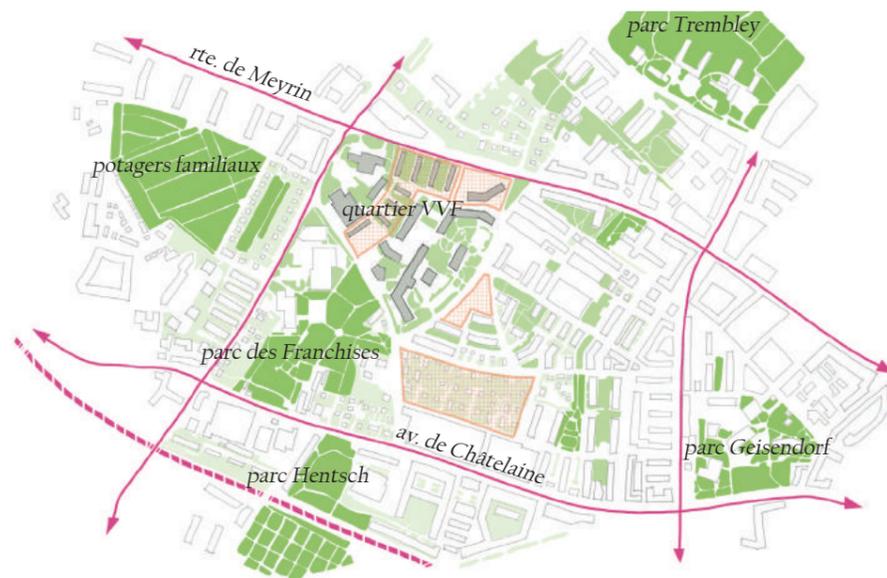
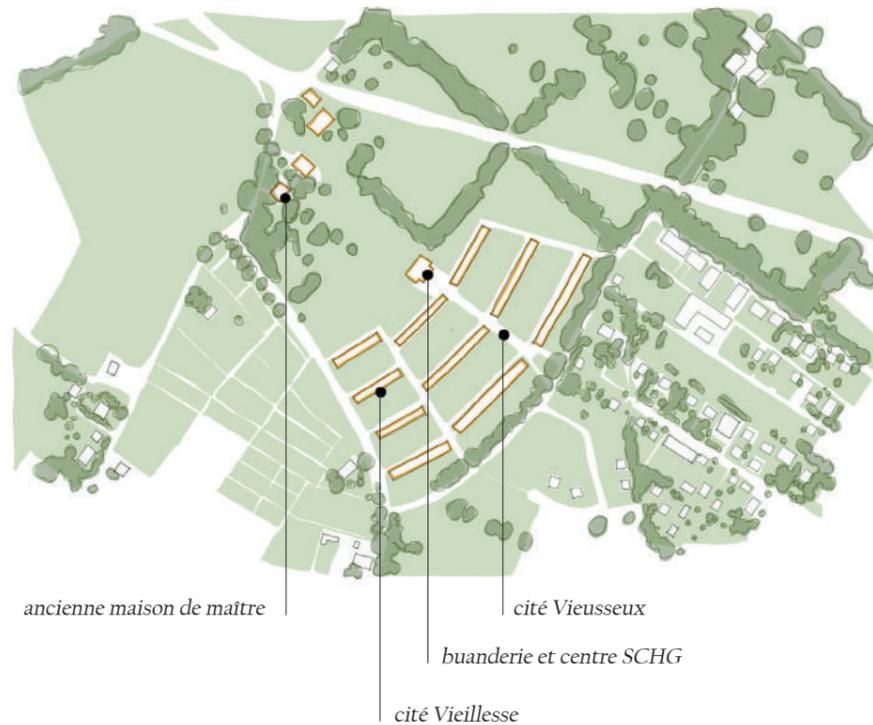


Figure XL— Plan du quartier à l'heure actuelle (2023), montrant les singularités du site, d'après plans et orthophoto de SITG & Swisstopo

### Historique du quartier et de la société coopérative

Dans l'évolution cartographique du site, nous pouvons noter que l'emprise de l'actuel quartier VVF a déjà été en partie définie depuis les années 1900, avec la Route des Franchises, un axe historique, accompagné par l'actuelle Rue Edouard-Rod, séparant ainsi le territoire d'ouest en est. C'est un peu avant les années trente que la Route de Meyrin finit de délimiter l'espace et que le début des années trente marque l'apparition de la Cité Vieusseux construite par la SCHG. La Cité Vieillesse prend également place à la même époque et est construite par la fondation pour le logement pour personnes âgées ou isolées. Ces deux ensembles locatifs prennent place sur le terrain d'une ancienne maison de maître et se traduisent alors par une succession de bande de petits immeubles, contrastant avec les constructions périphériques, principalement des villas individuelles. La construction de ces installations sur la commune du Petit-Saconnex s'effectue en périphérie de la ville, dans une zone alors périurbaine, encore considérée comme une zone rurale et composée de champs, de jardins et parfois de vignes (Dumont, 2018).

Figure XLI – Plan historique du quartier VVF de l'époque 1932, montrant les débuts de la Cité Vieillesse et Cité Vieusseux, d'après plans et orthophoto de SITG & Swisstopo



L'historique du quartier VVF a récemment été retracé par Gilbert Dumont, sous l'angle de la coopérative SCHG et de la Cité Vieusseux, principale et plus vieille entité du site avec la Cité Vieillesse. Ainsi nous apprenons dans son ouvrage « Vieusseux, mémoire d'une cité » que l'objectif du nouveau quartier Vieusseux est de répondre au « mieux-être de personnes et de familles, dont bon nombre vivaient dans

des conditions d'existence et de logement particulièrement précaires. » (Dumont, 2018, p.13). L'ensemble des constructions, à vocation locative, ont été pensées par l'architecte genevois Maurice Braillard. À l'origine six bâtiments prennent place le long d'une allée centrale et sont chacun desservi par des allées secondaires. Des pelouses séparent les bâtiments et permettent à des troupeaux de moutons de venir paître de façon occasionnelle. Au cours des années suivantes, d'autres barres s'accumulent à proximité atteignant au milieu des années 1950 le nombre de 22 bâtiments. L'ensemble du site est alors pensé tel un village et doit répondre aux besoins de toutes les classes d'âge. Une crèche est ainsi créée, et deux classes d'écoles prennent place au rez d'un bâtiment. La vie sociale du lieu se passe principalement aux abords des bâtiments, dans les allées ou sur les escaliers. La place de village près du bâtiment de la buanderie est également l'un des centres du quartier, elle permet d'accueillir diverses manifestations, du cirque à la fanfare.

Les commerces de proximité sont aussi un avantage certain pour les habitants de la cité. Pas nombreux, nous retrouvons une boucherie, une cordonnerie, un magasin de tabac-journaux et une petite épicerie, qui n'est autre que la COOP. D'autres commerces prennent alors place à l'est, le long de la rue Edouard-Rod et complètent l'offre. Une façon de donner plus d'autonomie aux familles vivant dans la Cité.

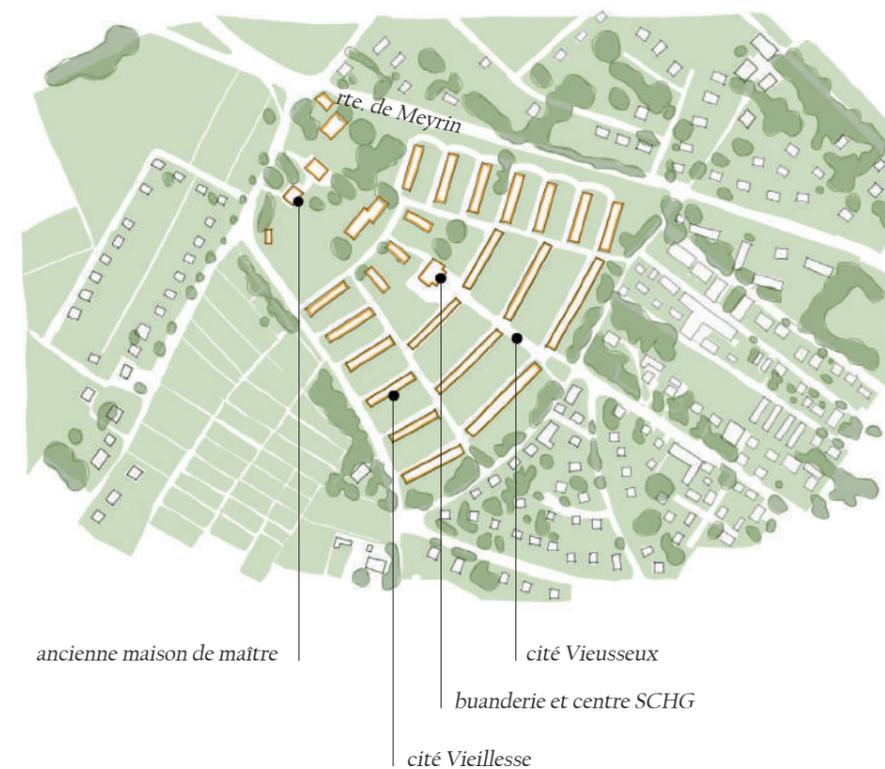
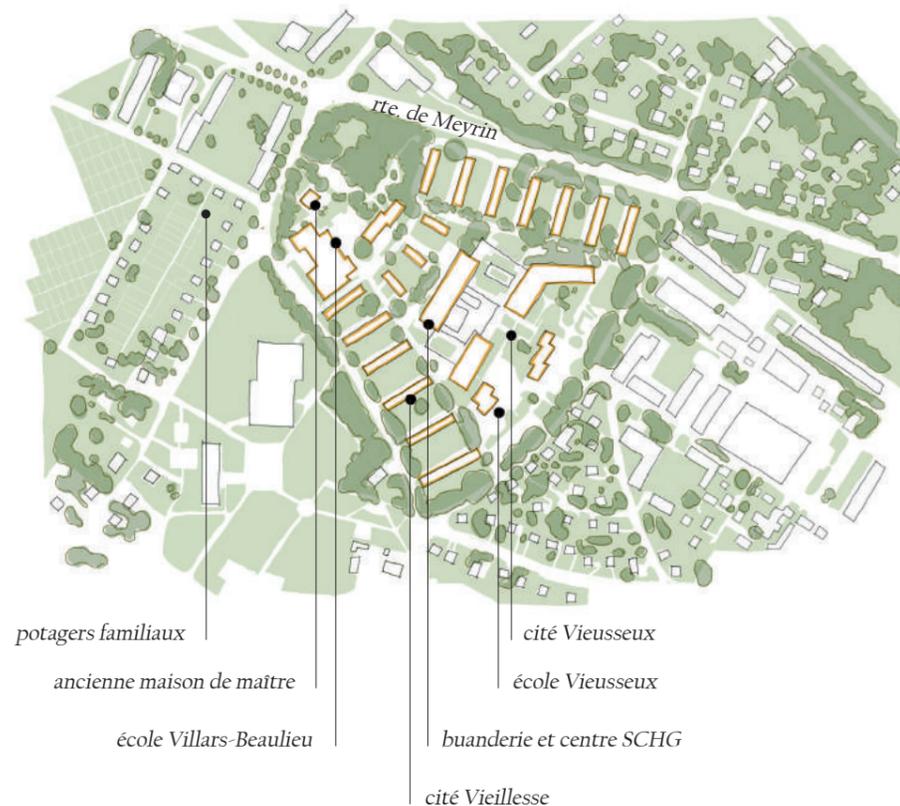


Figure XLII – Plan historique du quartier VVF de l'époque 1950, montrant l'évolution significative du site, avec de nombreuses barres d'immeubles, d'après plans et orthophoto de SITG & Swisstopo

Malheureusement, de la structure d'origine de la Cité Vieusseux et Vieillesse, plus rien ne subsiste de nos jours, car dès le début des années 1970, le quartier subit de grandes transformations urbanistiques. Ce sont d'abord quatre bâtiments qui disparaissent au profit d'un ensemble plus important en termes de dimensionnement et par conséquent en termes d'accueil pour la Cité Vieusseux. C'est cette modification qui marque le début des mutations qui vont s'opérer dans le quartier VVF et qui dure encore jusqu'à nos jours. Dans les années 1980, toute trace des six premiers bâtiments disparaît et le nouveau bâtiment de la coopérative se modifie. C'est au milieu des années 1980 que la Cité Vieillesse se métamorphose à son tour en faisant disparaître les quatre barres d'immeuble d'origine au profit d'un ensemble plus généreux. C'est également à cette époque que le bâtiment de l'école primaire Villars-Beaulieu apparaît au nord du quartier. Depuis, des travaux transforment progressivement les anciennes barres en des bâtiments de dimension plus importante, répondant non seulement à de nouvelles normes écologiques, mais permettant également d'augmenter l'offre de logements.

Figure XLIII — Plan historique du quartier VVF de l'époque 1980, la transformation de la Cité Vieusseux annonce le début d'une mutation à l'échelle du quartier, d'après plans et orthophoto de SITG & Swisstopo



L'historique du quartier montre à quel point ce dernier a été et reste en relation avec l'évolution de la SCHG. Avec le temps les services se sont modifiés pour répondre à de nouvelles attentes. Dans ces changements, la spatialité du quartier a muté, réduisant considérablement les espaces de sociabilisation en introduisant

l'accès à la voiture. La place de cette dernière s'étant instaurée, elle réduit l'offre d'espace de délasserment, n'offrant plus autant de pelouse et de goudron pour les jeux d'enfants. Le site est pensé afin de faciliter tout de même les flux de mobilité douce. Ce travail s'identifie par la réflexion de passage à travers les bâtiments et quadrillant l'ensemble du quartier, une qualité notable et appréciée par les habitants. Grâce à ces perméabilités, le site voit régulièrement transiter les écoliers du nord-ouest au sud-est le temps des pauses de midi.



Figure XLIV — Schéma des flux du quartier montrant les axes majeurs et de connexion à considérer dans le projet, ainsi que le réseau de chemins secondaires, d'après plans et orthophoto de SITG & Swisstopo

### Les trois entités du quartier fonctionnent différemment

À la suite de la compréhension historique de l'évolution du site et à une visite du quartier, trois entités se distinguent dans leurs composantes urbaines et leur organisation spatiale.

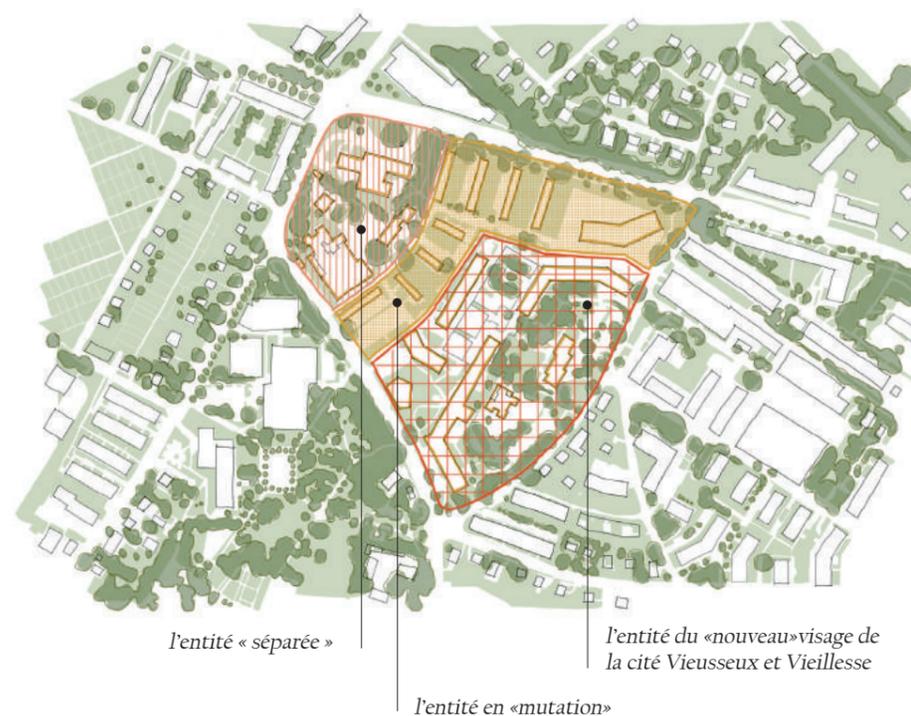
Nous avons tout au nord-ouest une partie regroupant une école et un bâtiment de bureaux, ainsi qu'une ancienne maison. L'architecture et la répartition de ces bâtiments sont très hétéroclites et laissent place à des espaces résiduels variés (place de jeu, cours d'école, parking ...). Il est difficile d'y trouver une cohérence et les connexions se lisent faiblement, c'est l'entité « séparée ».

Nous avons ensuite un deuxième espace que nous pouvons qualifier d'entité « en mutation ». Il se définit par les anciennes barres d'immeubles de petit gabarit, reliquats de la mémoire de la Cité Vieusseux lors de sa construction initiale, allant de la route des Franchises jusqu'à la route de Meyrin. Ce sont 6 bâtiments qui sont accompagnés d'un côté de pelouses et d'un autre côté de parkings. L'architecture de ces barres datant des années 50 et va progressivement laisser place à de nouveaux bâtiments plus imposants au cours des prochaines années plus proche de la dernière entité.

Cela nous amène au troisième espace, au sud et à l'est du périmètre et qui regroupe les bâtiments plus récents, les parkings collectifs, l'école Vieusseux et sa cour en enrobé, ainsi que les espaces de déambulation relativement plantés. C'est l'entité du « nouveau » visage de la Cité Vieusseux et Vieillesse. Plus contemporaine, cette partie laisse une place importante aux véhicules aux trois points d'entrée, tout en aménageant des espaces généreux pour le piéton, à l'aide entre autres de coursives.

Ces trois entités fonctionnent donc différemment, mais sont toutes reliées par les axes de circulations internes au quartier. Ce fil conducteur permet de créer des liens et d'accentuer les connexions, une colonne vertébrale à renforcer.

Figure XLV — Schéma des trois entités présentes sur le quartier VVF, chaque entité ayant des dynamiques différentes, d'après plans et orthophoto de SITG & Swisstopo



## ENJEUX ACTUELS DU QUARTIER VVF RELEVÉS

Face à l'historique et au fonctionnement du quartier, ainsi que grâce aux douze *fiches de rêveries*, j'ai interprété des premiers enjeux.

Pour commencer, il me semble intéressant de renforcer le liens entre le quartier et son environnement proche en garantissant des connexions sécurisées au-delà des routes. Cet enjeu touche en partie à la question de la place de la voiture au sein du quartier et sur sa périphérie. Selon la vision de l'enfant, les cheminements peuvent être repensés, avec une réduction de l'emprise des espaces dédiés à la voiture et à sa circulation au profit d'un quartier composé d'espaces ouverts plus généreux. Les futurs bâtiments pourront ainsi s'inscrire selon une charte donnant des pistes de gabarits, de façades et de fonctionnement.

Pour retrouver l'ambiance « villageoise » du quartier, un travail sur des pôles de sociabilisation peut être intéressant, tout comme la création de lieux pour cultiver la terre, regarder les étoiles ou partager une histoire.

Le patrimoine arboré du site mérite de s'accompagner d'une génération d'avenir pour affirmer les continuités végétales du quartier grâce à de nouveaux arbres d'avenir et arbres fruitiers. La gestion de l'eau sur l'ensemble du quartier peut en partie aider au maintien d'arbre et de végétation.

Figure XLVI — Perspective cavalière du quartier avec ses futures constructions, d'après plans et orthophoto de SITG & Swisstopo



Figure XLVII — Plan relevant les enjeux du quartier VVF de SITG & Swisstopo

En respectant les idées de l'enfant, je souhaite que le quartier VVF puisse répondre aux enjeux de demain, avec un accompagnement judicieux de la ressource en eau, des plantations réfléchies et bénéfiques à toutes les espèces animales, une réflexion sur des espaces partagés et la sociabilisation du site relié à l'échelle des quartiers périphériques. Le tout prenant en compte les mutations futures du quartier avec une planification accompagnant ces changements sur le long terme.



légendes du plan

-  point d'accroche entre le quartier et sa périphérie, mise en relation et connexion sécurisée, priorité au piéton
-  conserver et affirmer des flux prioritaires au sein du quartier, continuité à garantir avec les axes périphériques
-  les cours d'écoles sont repensés en collaboration avec l'enfant pour proposer un nouveau monde issu de sa création
-  aménagement des pelouses en prenant compte des emprises des nouveaux immeubles, des aménagements prennent déjà place et s'adaptent au cours du temps (mesures d'urbanisme tactique)
-  la mutation des bâtiments est intégrée au quotidien des habitant·es
-  l'espace reste en lien avec le quartier malgré les travaux
-  diminution des emprises de parking au profit d'espace de loisirs et de sports
-  préserver et renforcer le patrimoine arboré, privilégier de nouvelles essences productrice de fruits
-  affirmer des points de rencontre, espace ponctuel lié à un mobilier urbain modulable et appropriable, (p.ex renforcer le jeu, le loisir l'observation du ciel)
-  centralité de quartier à affirmer

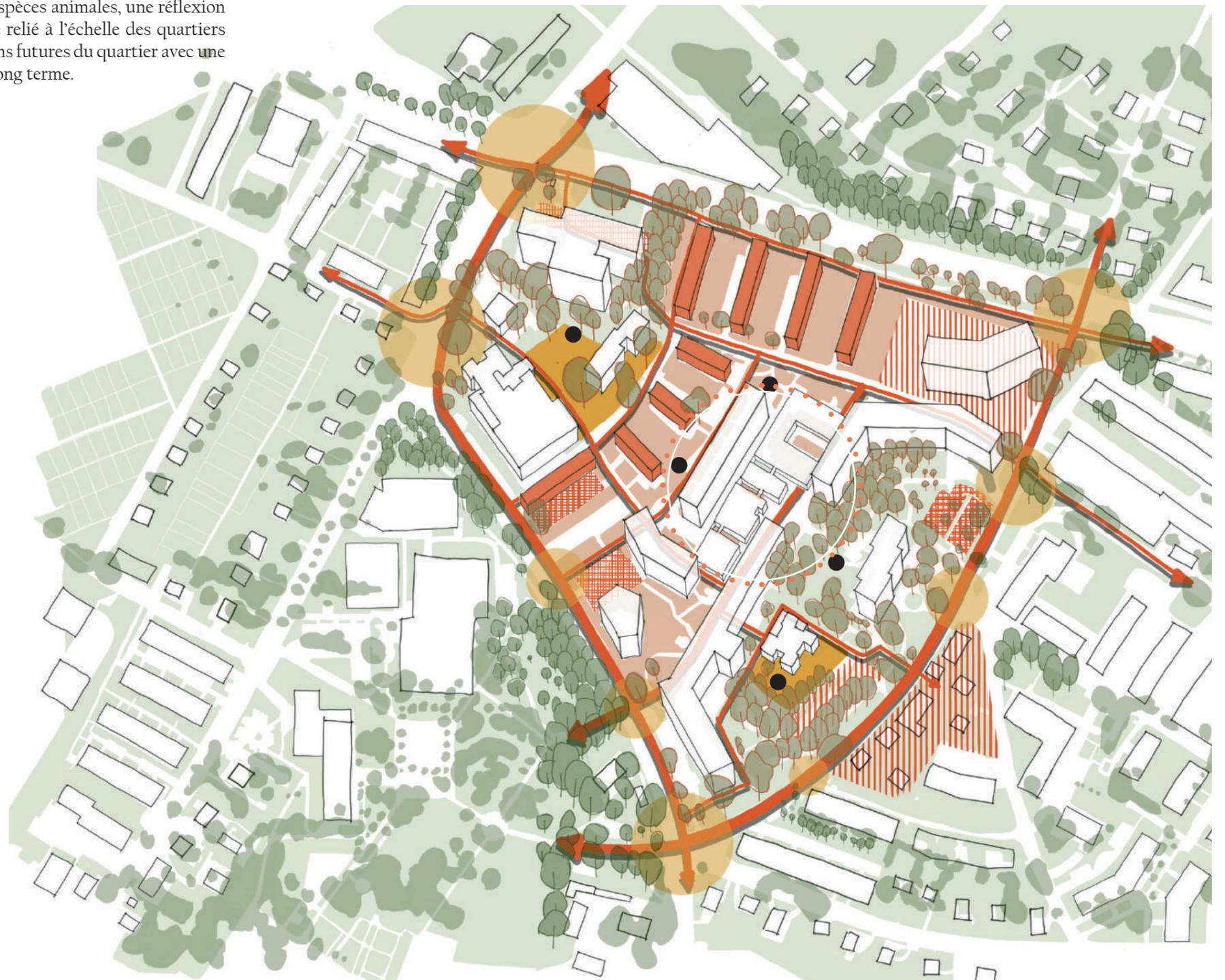


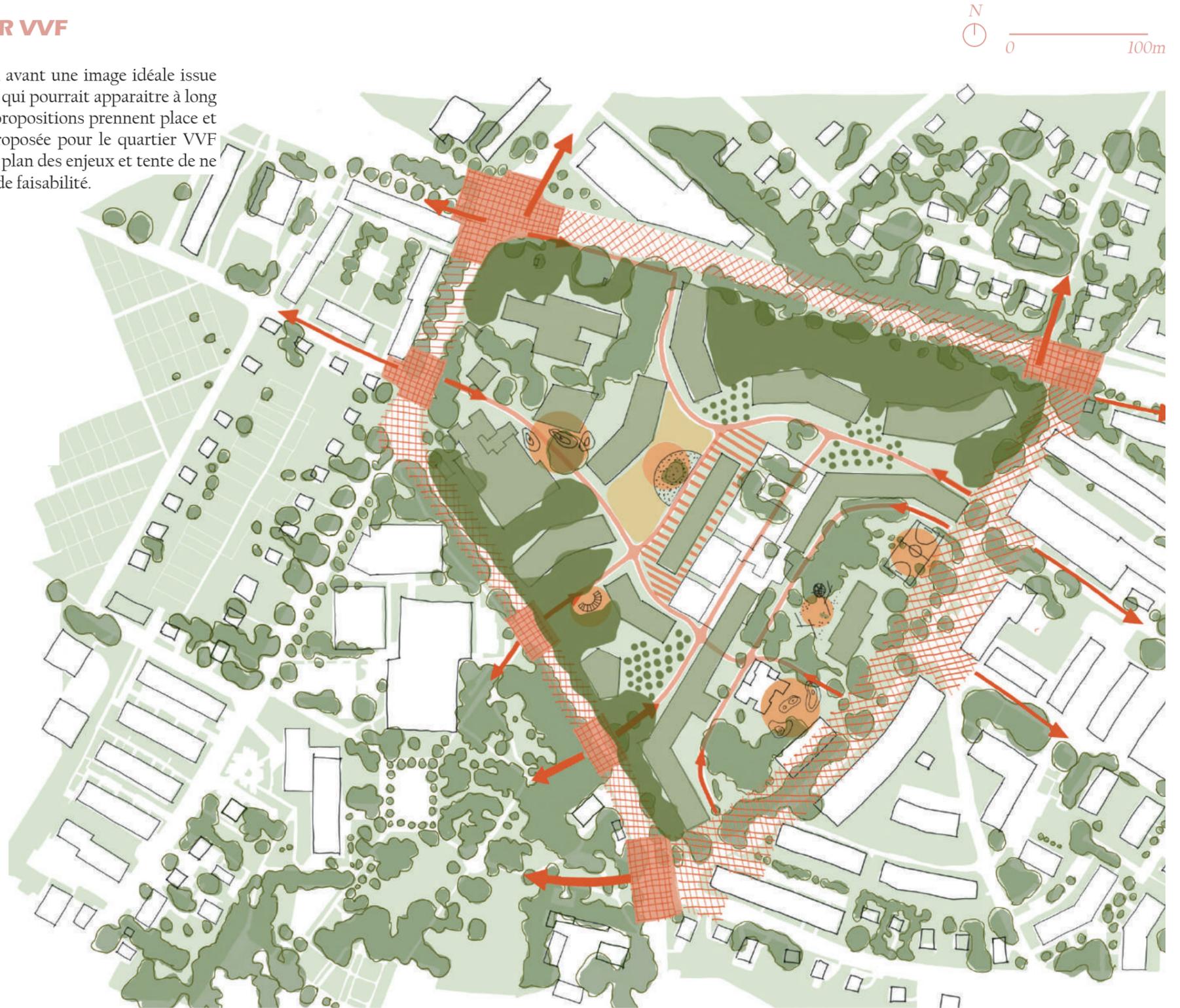
Figure XLVIII —  
Image directrice du quartier VVF selon mon interprétation des propos de l'enfant, image idéale proposant une vision à long terme de SITG & Swisstopo

### IMAGE DIRECTRICE DU QUARTIER VVF

L'intention de l'image directrice est de mettre en avant une image idéale issue de la créativité de l'enfant. Cette image est donc celle qui pourrait apparaître à long terme dans le quartier, si dès demain des premières propositions prennent place et guident les mutations futures. L'image directrice proposée pour le quartier VVF prend en compte le diagnostic territorial, ainsi que le plan des enjeux et tente de ne pas limiter le récit de l'enfant par des considérations de faisabilité.

#### légendes du plan

-  parvis de transition, points de connexion avec les quartiers périphériques garantissant des continuités piétonnes inter-quartiers
-  les liaisons visuelles et physique sont garanties aux abords des parvis
-  amélioration des espaces routiers au profit de zone de de rencontre, la voiture disparaît grandement du paysage urbain
-  les axes majeurs de circulations sont affirmés et desservent l'ensemble du quartier, le reste des circulations fonctionne grâce aux chemins de désirs
-  les pôles actifs proposent des activités pour dynamiser le quartier
-  la pelouse centrale accueille tout type d'activités éphémères lié à la vie du quartier (jeux, promenade de chiens, marché, ...)
-  les franges du sites renforcent la biodiversité et offre des zones refuges pour la faune, grâce à de nouvelles plantations se connectant aux structures arborées périphériques
-  les espaces de cultures accueillent des bandes potagères et des allées de fruitiers
-  les espaces toitures sont végétalisées et plantées telles des forêts



Afin de favoriser une image directrice la plus objective possible, en traduisant ma compréhension de leurs envies, j'ai réalisé cette carte sans me pencher sur les faisabilités techniques du quartier et sans connaître par exemple l'ensemble des structures souterraines ou les projets de plantations et de cheminements projetés dans le cadre de la mutation future du quartier.

Les enjeux énoncés ont été précisés à travers des directives et spatialisés dans l'image directrice. Ainsi, nous observons tout d'abord qu'un travail est proposé sur tout le pourtour du quartier, afin de retrouver des liaisons et des continuités piétonnes inter-quartier. Le sentiment de séparation que peut occasionner une route s'efface, car cette dernière est traitée comme un espace public, où la voiture est marginalisée, voir totalement absente au profit des piétons. Des parvis sont identifiés aux points clés, c'est à dire aux intersections avec les autres quartiers et peuvent devenir des placettes de rencontre. À ces endroits, des continuités visuelles sont garanties entre le quartier VVF et les rues périphériques.

Comme semblait le souhaiter les enfants, il est maintenant facile de venir en tant que piéton circuler librement et sans crainte de la voiture. Aller voir son ami de l'autre côté de la rue peut se faire sans contraintes, car cette dernière se pare d'une végétation dense, transformant son paysage en rue jardinée.

Au sein du quartier se dessine alors des axes majeurs qui permettent d'accéder à l'ensemble du site. Ces cheminements principaux structurent le quartier, et se limitent au strict nécessaire, car ils sont complétés par une multitude de chemins de désirs à travers les pelouses, se dessinant selon les usages et les besoins des habitants. Les chemins végétalisés disparaissent ainsi à travers la végétation et n'obligent pas le promeneur et la promeneuse à emprunter un seul itinéraire.

Les pôles actifs sont alors les points centraux qui regroupent des activités et dynamisent le quartier. Il s'agit par exemple d'un terrain multisport (aux fonctions multiples et à l'espace non-généré), d'une place de jeux pour tous les âges (laissant petits et grands s'y retrouver pour s'amuser), d'un observatoire du ciel urbain (pour se regrouper autour des étoiles), des cours d'écoles (pensées grâce à l'enfant et proposant par exemple de nouveaux revêtements de sol ou une topographie revisitée) ou encore une placette de quartier pour les manifestations éphémères (festival, marché, fête des voisins). La pelouse centrale aide à redéfinir une centralité autour de cette placette, offrant un grand espace pour des activités libres. Le cœur du quartier est à présent redéfini clairement à travers les bâtiments et devient un lieu fédérateur pour toutes les générations.

La végétation permet quant à elle d'accompagner progressivement l'habitant·e du cœur de son quartier, plutôt ouvert, aux franges du quartier densifiées par de nouvelles plantations. Ces dernières mélangent des essences d'avenir avec des essences fruitières et permettent d'offrir des espaces fermés, pour une bulle de calme et un peu d'ombre en été. Ces espaces densément plantés, offrent également une zone de refuge pour la petite faune, en s'accompagnant par exemple d'arbustes à fruits. Le patrimoine arboré du quartier ainsi renouvelé s'accompagne d'espaces de cultures, où des parcelles potagères et des vergers donnent aux habitant·e:s la possibilité de cultiver la terre, produire leurs légumes et cueillir des fruits.

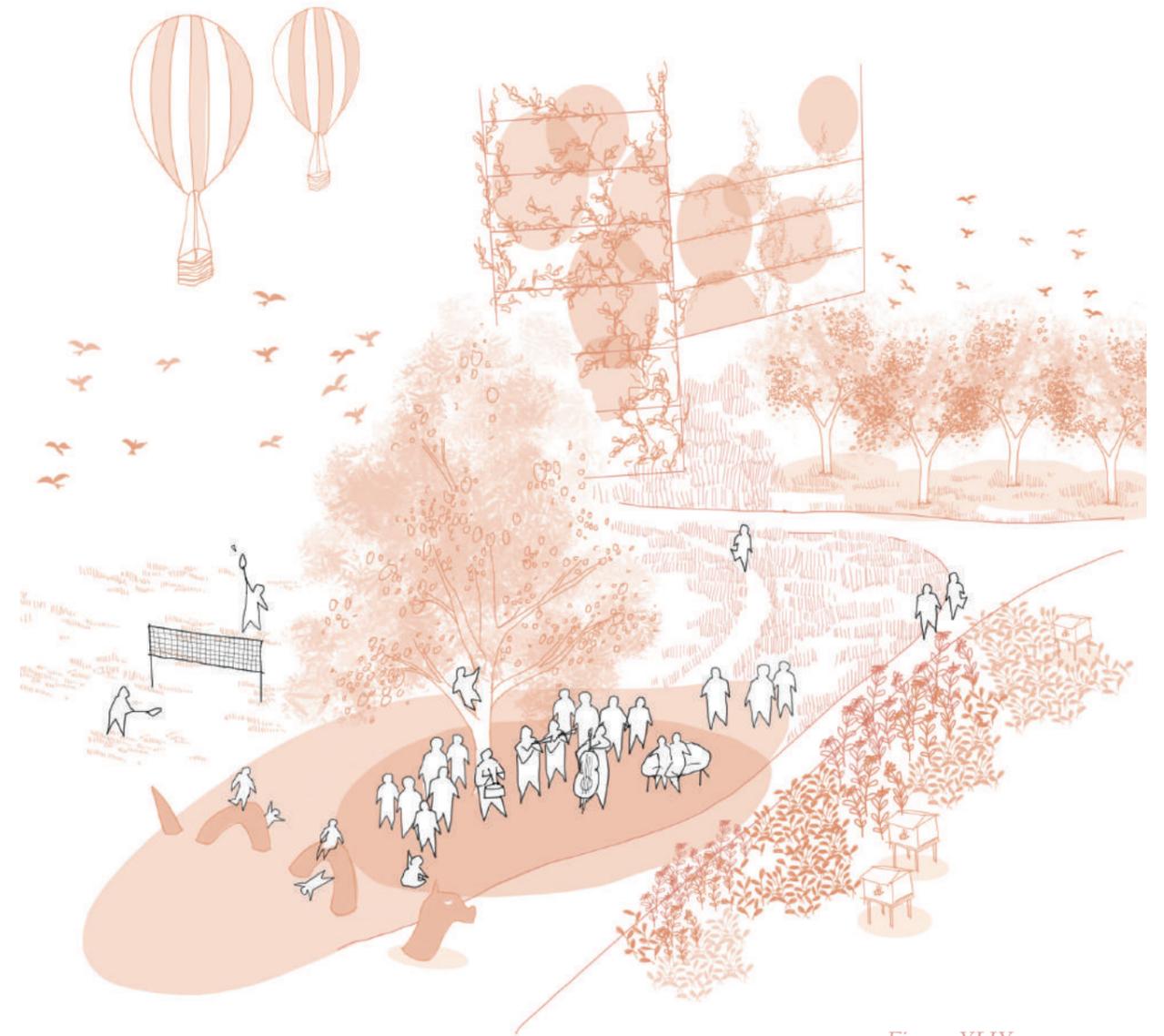


Figure XLIX —  
Représentation du  
nouveau cœur de  
quartier

Figure I —  
Représentation d'un  
nouvel espace de sport-  
jeu, densément arboré

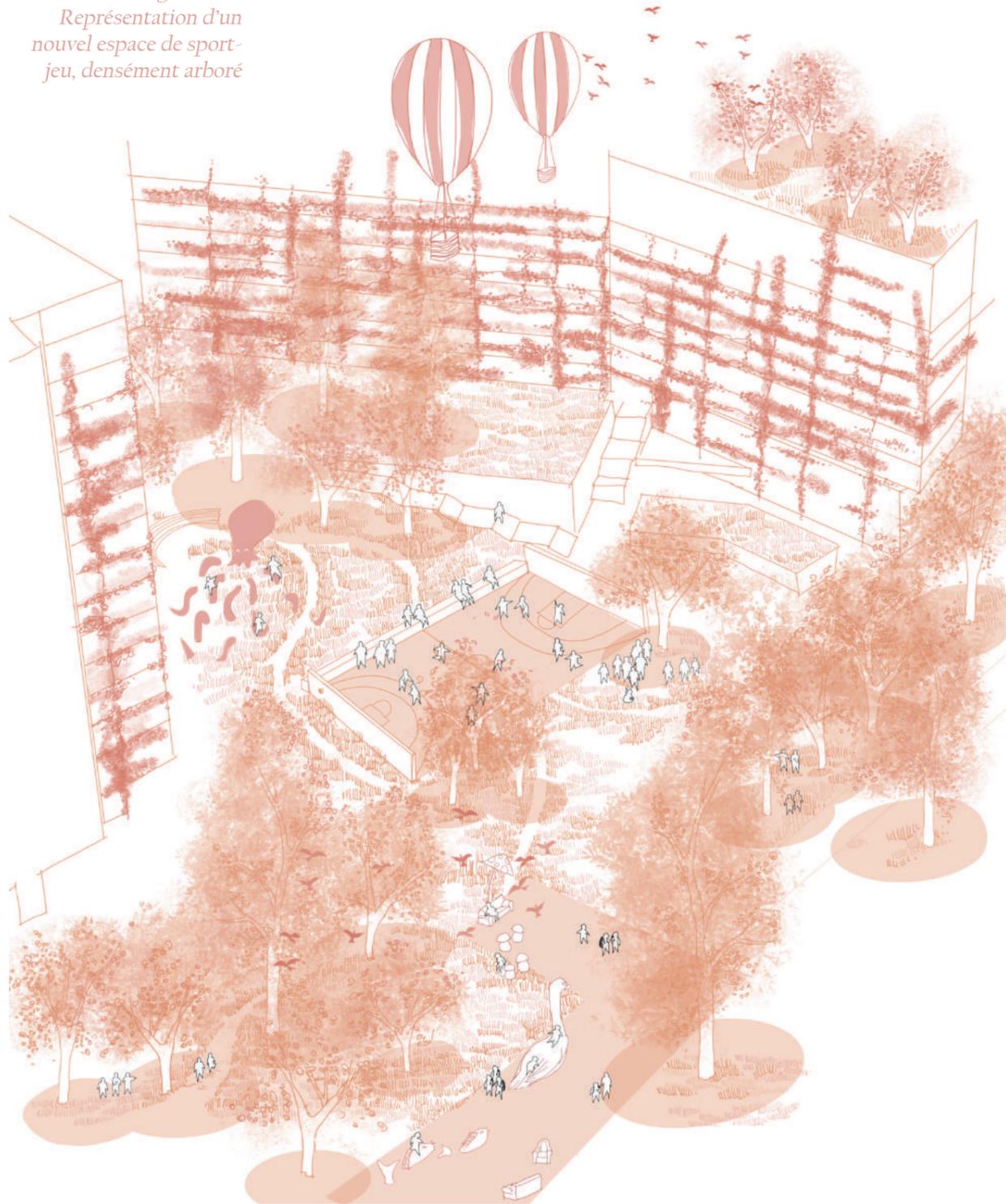
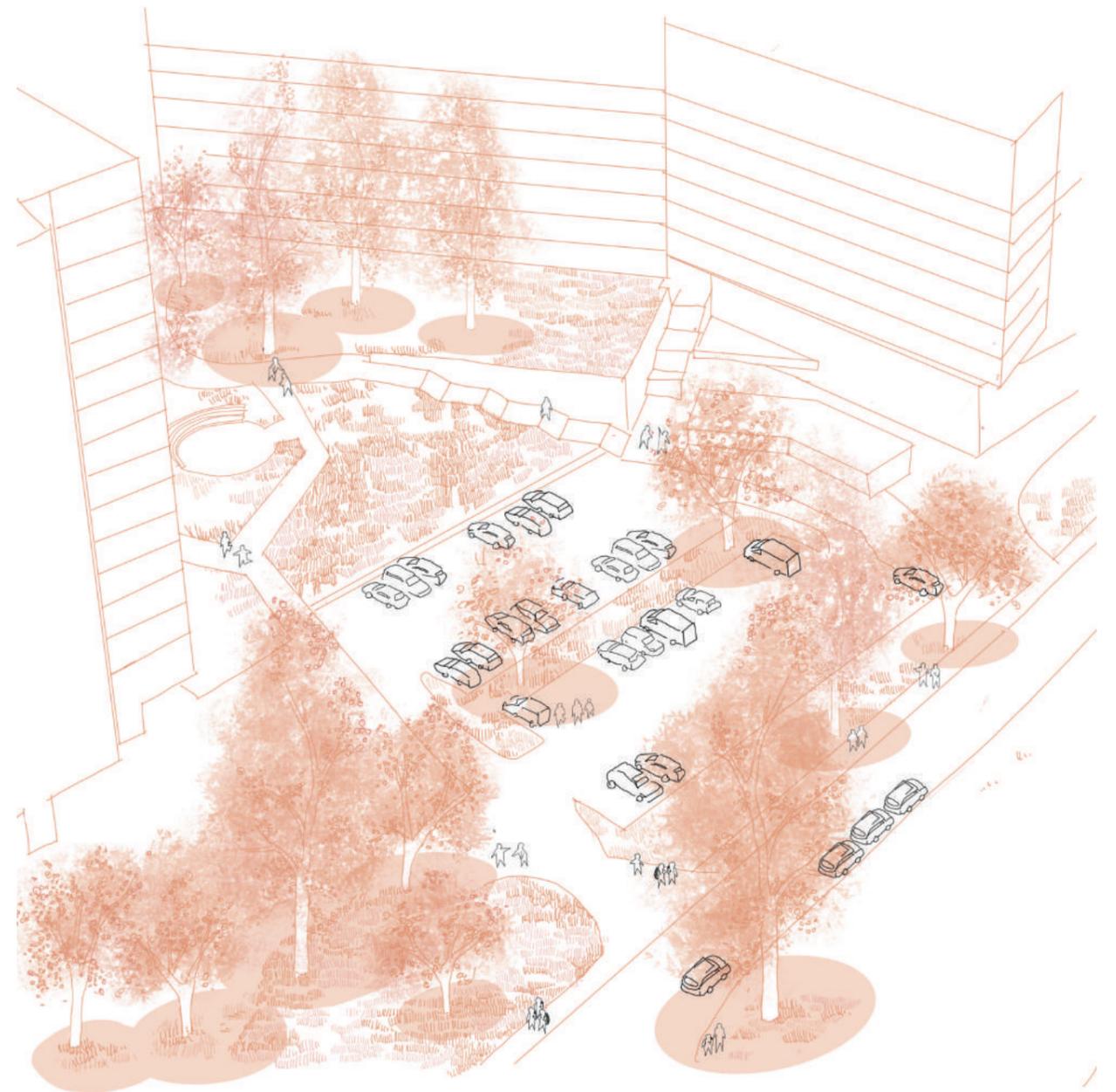


Figure II —  
Représentation de l'état  
existant



*Figure LII — Images mise à disposition des enfants pour exprimer leurs envies, ces images ont été sélectionnées par les enfants comme des lieux et des fonctions appréciées*

*de gch. à dr., de haut en bas*

*Plantation sur les toits, Diemer, A., (2018)*

*Promenades à Reims, Osty et associés (2022)*



*Place de jeu, à Chemnitz, Rehwaldt Landscape Architects(2013)*



L'ensemble du quartier accorde une attention particulière aux strates basses de la végétation en accompagnant les nouveaux arbres d'arbustes, de vivaces et de prairies. La biodiversité en est renforcée et les animaux peuvent venir y trouver une ressource en nourriture plus abondante, cohabitant dans l'espace avec les activités humaines.

Toutes ces améliorations végétales, peuvent s'accompagner d'un travail du sol et d'une gestion de l'eau raisonnée, en maximisant les surfaces de pleine terre et les ouvrages ponctuels d'accueil de l'eau en surface (fossé drainant, jardin de pluie, ...). L'eau n'est plus évacuée à travers les canalisations, mais profite aux plantes à proximité en les irriguant ou peut être réinterprétée à travers des jeux d'enfants.

La topographie particulière du site est exploitée et devient une force pour le projet, les différents niveaux du quartier peuvent contribuer à proposer des jeux de hauteur tels que des toboggans ou des tyroliennes, tandis que des microtopographies proposent de jouer entre creux et collines. C'est tout l'imaginaire de l'enfant qui se met en marche et invente avec assez peu d'aménagements de folles histoires d'aventures.

Le mobilier qui prend ponctuellement place au cœur du quartier propose plusieurs choses :

- Nous pouvons y venir nous y asseoir en grand groupe ou bien seul
- Nous pouvons y faire une sieste ou simplement prendre le temps de manger son sandwich, s'allonger pour un bain de soleil ou grimper dessus pour mieux sauter, aucune fonction n'est faussée, tout est toléré dans le respect des autres usagers
- Nous pouvons y voir plusieurs formes, en cercle, cubique, allongé, le mobilier se réinvente pour proposer de nombreuses fonctions.

Ainsi, la ville rêvée par l'enfant peut devenir non-seulement un espace de jeu en soi, mais également un espace de partage. Les lieux trouvent une sorte « d'hybridation » qui permet de réinterpréter et s'approprier chaque espace de diverses façons. Les parkings que les enfants jugent inutiles ne sont plus d'actualité et permettent de récupérer la surface au profit de nouvelles activités. Le paysage devient à dominante « verte », avec des pelouses qui couvrent l'essentiel des espaces. On ne déambule plus sur un chemin en béton, mais à travers une prairie et du gazon. Il y a de la boue, il y a des animaux, il y a des chants d'oiseaux, il y a du respect et du partage entre chaque génération et entre chaque habitant.e.

Mais est-ce que cette image rêvée peut-elle être réalisée ? Est-ce que les envies de l'enfance ne sont-elles pas finalement que des utopies ? Demain est-ce que le paysage urbain peut évoluer et se transformer en faveur des rêves de l'enfant ?

Figure LIII — Image directrice du quartier VVF selon mon interprétation des propos de l'enfant, image idéale proposant une vision à long terme de SITG & Swisstopo

### IMAGE D'ACTION DU QUARTIER VVF

Nous allons à présent explorer un autre scénario proposant de combiner cette image directrice (proposant une vision à long terme) avec la réalité du terrain et la faisabilité technique. Une image d'action, proposant ainsi des premières planifications pour demain, tout en gardant à l'esprit la rêverie de l'enfant.

#### légendes du plan

-  **parvis de transition**, les points de connexion avec les quartiers périphériques sont travaillés pour favoriser des continuités piétonnes inter-quartiers
-  **les liaisons** visuelles et physique sont garanties aux abords des parvis
-  **création d'une zone de de rencontre**, la voiture est marginalisée au profit du piéton et du vélo
-  **les axes majeurs de circulations** sont affirmés et desservent l'ensemble du quartier, le reste des circulations fonctionne grâce aux chemins de désirs
-  **les pôles actifs** créent de nouveaux espaces dynamiques
-  **les nouvelles plantation** prennent place sur les franges du site, elles renforcent la biodiversité et offrent des zones refuges pour la faune, tout en se connectant aux structures arborées périphériques
-  **les espaces de cultures** accueillent des bandes potagères et des allées de fruitiers



En se penchant sur les réalités techniques du quartier VVF, nous pouvons observer qu'en certains points les rêveries de l'enfant peuvent prendre place dès demain, même si parfois elles nécessitent tout de même quelques adaptations.

Dans cet exercice de formulation des rêveries, je me suis rapidement aperçue que j'avais une nette tendance à m'ancrer dans mes propres connaissances de la façon de concevoir un projet et de le matérialiser. En ce sens, je pense que dans un premier temps la retranscription des idées de l'enfant s'est heurtée à mes propres croyances et méthodes de conception. Afin de dépasser ce stade, j'ai décidé d'apporter à cette première image relativement réaliste, un peu plus de rêverie. Cela m'a donc amené à proposer des paysages innovants requestionnant parfois les habitudes d'appropriation des espaces ou la forme de leur structure.

Voici donc l'image de ce travail.

Tout d'abord, une grande partie du périmètre existant et futur se trouve sur dalle. Les quantités de terre en dessus (parfois moins d'un mètre) ne peuvent suffire au bon développement d'une végétation d'avenir. Les portances actuelles de dalles ne permettent pas toujours de proposer une quantité plus généreuse en terre végétale, ne privilégiant pas la plantation de nouveaux arbres. À l'avenir, les infrastructures sous-terraines ne sont pas privilégiées. Les parkings sont pensés plutôt en sillo ou insérés dans les bâtiments. Si une dalle est néanmoins présente, elle est dimensionnée pour supporter des charges importantes liées à la création d'espaces de qualités et largement plantés en surface. Les arbres qui sont présents de nos jours sur les dalles du quartier vivent difficilement dans les conditions actuelles et doivent parfois être arrosés en période estivale. Les enfants veulent de petites forêts urbaines, des espaces largement plantés. Pour accéder à leur demande les qualités de vie et de plantation des arbres doivent donc être améliorées. Cela peut passer par une réflexion soignée sur les essences choisies, leur forme (laissant la possibilité de grimper dessus) et leur typologie.

Faut-il proposer des arbres ou plutôt des arbustes ? Ne faut-il pas envisager que certaines espèces plus résistantes à la sécheresse et aux conditions de faible quantité et qualité de sol puissent être des espèces allogènes, voir exotiques ?

Les franges du site sont moins impactées par ces conditions de sous-sol et peuvent dès demain accueillir une végétation plus dense, afin de renouveler la strate arborée qui présente un état sénescents. Pour aller dans le sens de l'image directrice, les grands chênes « historiques » le long de l'avenue Edouard-Rod sont préservés afin d'être au bénéfice de la biodiversité, de la petite faune et des insectes xylophages. Entre eux, les interstices - proposant des espaces de pleine terre - peuvent être replantés ponctuellement, pour renforcer cette structure végétale et pérenniser un axe vert pour la mobilité douce et à long terme pour le piéton

Pour entamer un premier pas, la rue Edouard-Rod peut ainsi dès demain être transformé comme une zone de rencontre, pour tendre progressivement vers la rue jardinée dont rêve les enfants. Un travail fin des niveaux, pour masquer les différences entre la route et le trottoir, ainsi qu'un travail sur la matérialité du sol peuvent d'ores et déjà contribuer à la transformation de cet axe de circulation où la voiture est pour

Figure LIV — La rue Edouard-Rod se transforme en espace de rencontre



Figure LV —  
Représentation de l'état  
de transition du quartier  
dès demain

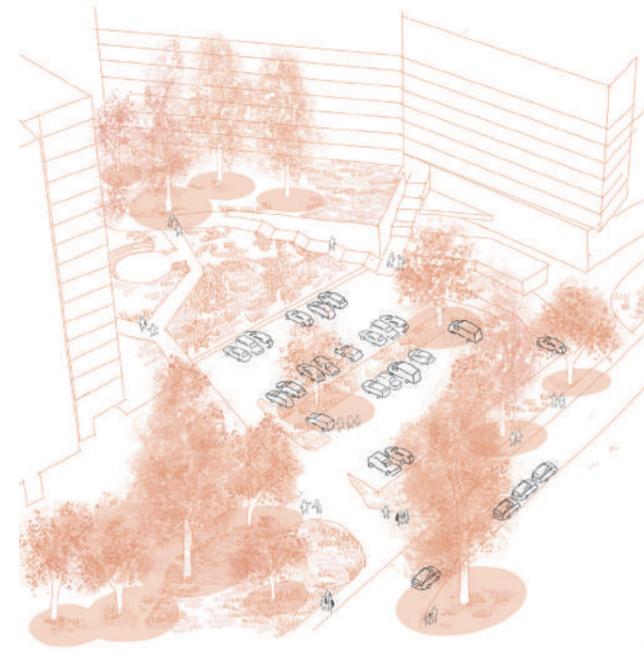
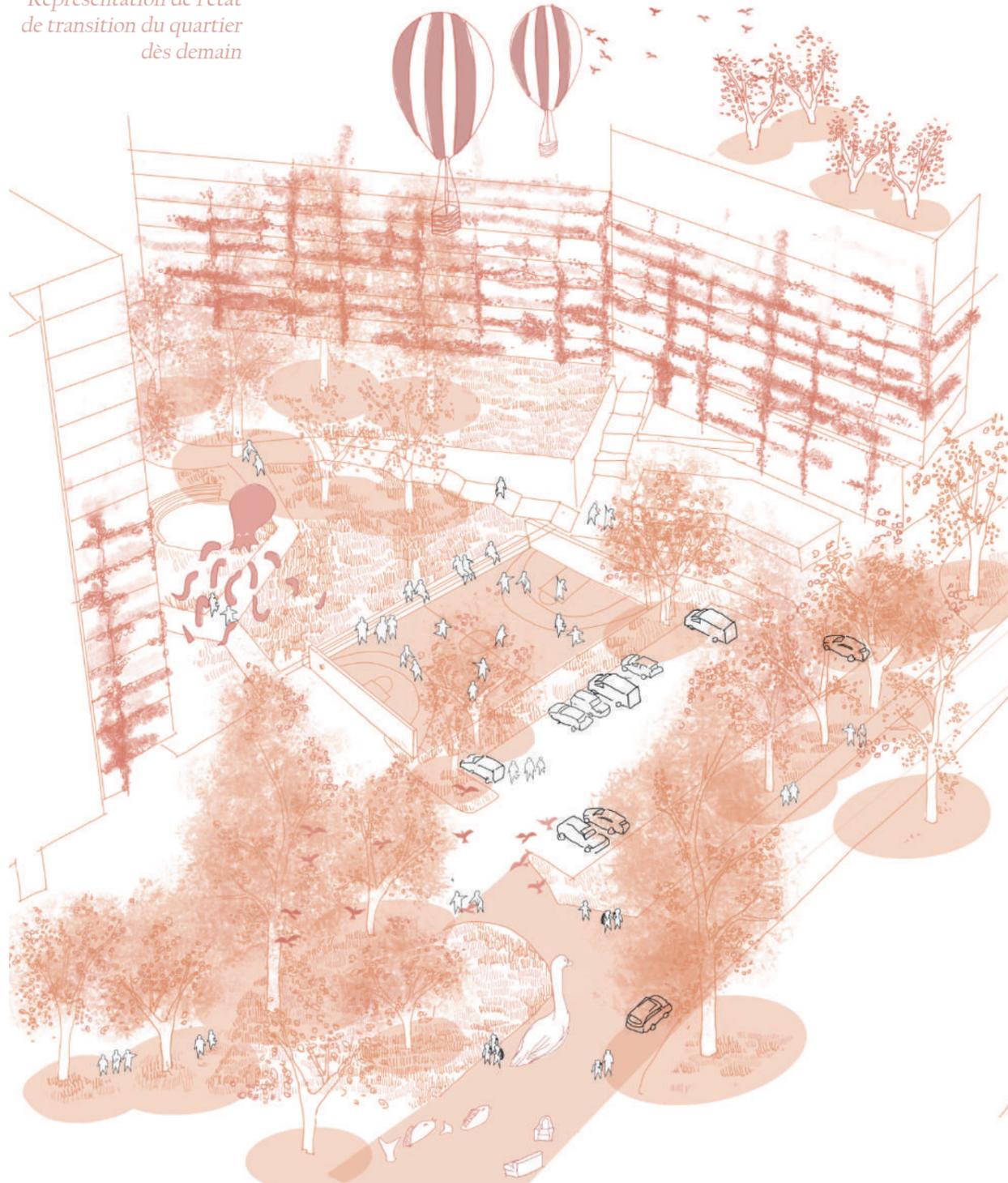


Figure LVI — Rappel de  
l'état existant

le moment reine. Réduire la vitesse, favoriser les circulations piétonnes, végétaliser plus densément l'espace en fonction des opportunités (sols, sous-sols, parcellaire, ...), sont trois propositions pouvant émerger rapidement. Les normes veulent que la zone de rencontre ne puisse prendre place que dans des lieux avec des circulations piétonnes importantes souvent liés à des rez d'immeuble commerciaux. Bien que cela ne soit pas le cas dans le quartier VVF, cette zone pourra fonctionner grâce aux nombreux déplacements du quartier VVF aux rues adjacentes, que ce soit de la route de Meyrin à celle des Franchises ou perpendiculairement au sein du quartier Soubeyran et de la Servette. La suppression des places de parking est une occasion supplémentaire pour proposer des alcôves et du mobilier afin de redonner une nouvelle dynamique à cet espace.

La topographie du site pourrait également être un facteur limitant, par ces nombreux niveaux et sous-niveaux qui s'entremêlent. Pourtant il serait tout à fait envisageable que cet élément soit exploité comme une force et puisse répondre aux envies de l'enfant, car ces changements de niveaux peuvent être considérés comme une grande opportunité de jeux.

Lorsque les enfants m'ont racontés leurs désirs et rêves à propos de la ville, je n'ai pu m'empêcher d'avoir des images qui me sont venues en tête et des lieux proposant parfois ce dont l'enfant semblait avoir envie. J'ai ainsi pu réaliser que leurs idées n'étaient pas toujours étrangères à la réalité, mais demandaient peut-être une façon nouvelle de concevoir nos espaces urbains, en proposant de nouvelles façon d'y vivre. Cet exercice nécessite peut-être un certain abandon des codes de notre société pour nous tourner vers une manière innovante de nous asseoir, de marcher, de jouer, de regarder et de vivre, non pas *dans* l'espace, mais *avec* l'espace et ses évolutions constantes.

Pour ne pas uniquement cristalliser mes propos à travers des photos, j'ai tenté de proposer des dessins remplaçant les aménagements de lieux existants (Parc Blandan, Promenade à Reims) à travers le discours de l'enfant. Ces deux projets principaux racontent assez bien selon moi, les premières initiatives qui peuvent émerger pour

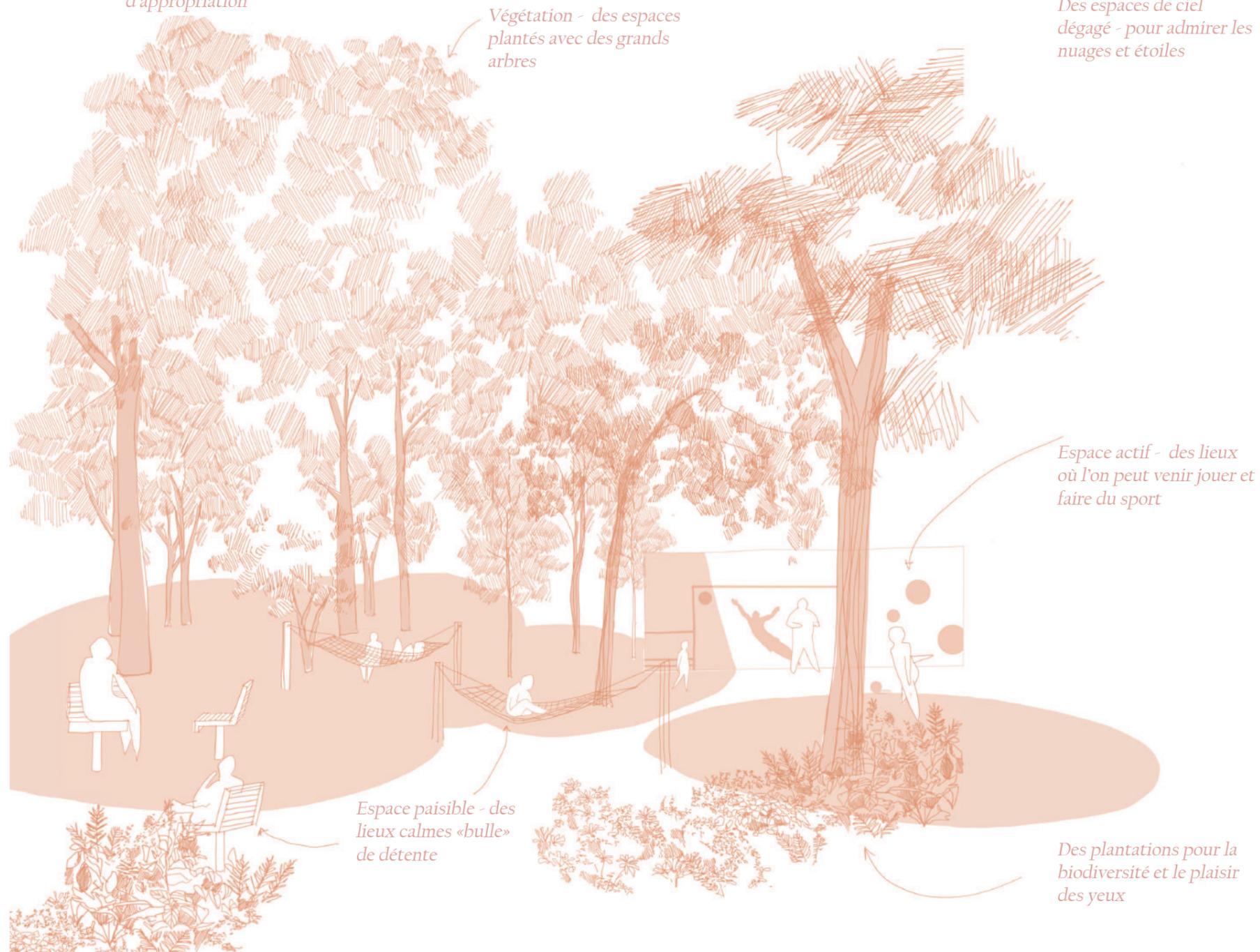
Figure LVII — Parc Blandan à Lyon, réalisé par BASE, de nombreux espaces sont réalisés pour le jeu et le loisir, tout en pensant ces espaces comme modulable et appropriable par différents moyens



Figure LVIII — Les promenades à Reims, de Osty paysage, cette promenade allie un espace généreusement plantés de grands arbres et de massifs avec des espaces de vie, qui proposent assises, hamacs, table de pique-nique

Figure LIX — Le quartier de demain, avec sa végétation et de nouvelles possibilités d'appropriation

tendre vers la ville de demain imaginée par l'enfant. Bien-sûr la part de rêverie et de fantaisie est quelque peu rationalisée à travers ces projets, qui n'ont pas eu pour but de partir des rêves de l'enfant pour se matérialiser, mais nous retrouvons un peu cette fantaisie et de cette multiplicité des usages rechercher par l'enfant.



## CONCLUSION

L'enfant et la ville entretiennent des relations parfois complexes, difficiles à appréhender dans leur entièreté. Pourtant au cours de mon projet, j'ai pu constater que l'enfant est une richesse pour la fabrique de la ville, par sa spontanéité, ses capacités créatives et sa vision du monde. Mon travail m'a permis d'expérimenter avec eux/elles une nouvelle façon de concevoir l'espace urbain, mettant en avant l'importance de les inclure plus activement dans la conception de ces projets.

Les appréhensions que j'ai pu avoir au début de mon mémoire ne se sont pas avérées totalement fondées. Mes principaux doutes étant que je sois confrontée, à la suite des ateliers, à des rêveries trop en décalage avec la réalité et les notions de faisabilité, qu'il ne soit pas possible de les réaliser dans la vraie vie ou qu'il soit difficile de les retranscrire.

Bien-sûr certaines idées peuvent paraître de prime abord non concluantes, mais toutes les idées et chaque récit ont au contraire su requestionner mes propres croyances et connaissances de la façon de concevoir le projet, transformant en partie ma façon de penser l'aménagement.

À la fin de ce travail, je pense pouvoir affirmer que les enfants ont la capacité de concevoir une ville différente, peut-être plus modulable et appropriable.

De façon évidente, la nature est apparue comme un besoin partagé, une envie principale à apporter ou retrouver dans la ville, pour créer des espaces plus partagés avec tous les êtres vivants. De façon plus discrète, et peut-être légèrement biaisée par ma propre interprétation des récits et représentations, je dirais que le jeu est l'une des réponses la plus adaptée aux rêveries de l'enfant, par sa particularité à pouvoir prendre place en tout lieu, ainsi que par sa facilité à adapter sa forme aux besoins. C'est certainement pour cela que mon projet a essayé d'inclure cette thématique dans la représentation de la ville de demain : une ville jouable à l'échelle des rues, des parcs, des espaces publics et non pas délimitée aux seules places de jeux.

L'image que j'ai tenté de retranscrire me fais personnellement rêver. Elle définit un lieu où la voiture n'est pas un but, ni un besoin et où la cohabitation des êtres vivants permet à tous de trouver sa place. C'est une ville qui se veut moins normée et plus *libre*.

Alors, doit-on parler d'utopie d'enfance ou de ville de demain ?

J'aimerais pouvoir répondre que dès demain la ville pourra se transformer grâce au regard de l'enfant, mais en toute honnêteté, une part d'utopie se cachera dans ces propos, car je pense que nous ne sommes pas tous/tes prêt/es à transformer notre façon de penser pour accepter et transformer nos villes selon les rêves des enfants.

Néanmoins — qui sait — peut-être que dans le contexte actuel où de nombreux changements doivent s'opérer rapidement (sur notre manière d'organiser le territoire et d'y vivre), la ville rêvée par l'enfant est peut-être plus qu'une possibilité, mais pourrait être une vraie piste d'action.

Peut-être que pour transformer nos schémas de pensée dans l'objectif d'accueillir la ville des enfants, un certain temps est nécessaire pour nous permettre d'aboutir à des changements concrets. Cela demande d'accepter l'idée que l'enfant — en tant que citoyen/ne — a lui/elle aussi voix au chapitre de la fabrique de la ville. Dans le cas où l'adulte pourrait être considéré/e comme une limite à ces adaptations, peut-être pourrions-nous envisager de l'accompagner lui/elle aussi vers de nouvelles perspectives d'aménagement territorial et de conception du projet ?

## BIBLIOGRAPHIE

- Arendt, H. (1989). *La crise de la culture: Huit exercices de pensée politique*. Éditions Gallimard. ISBN 978-2-07032-503-0
- Arnstein, S. (2006). Une échelle de participation citoyenne. *Comité d'Évaluation et de Suivi*, pp. 1-19. [Consulté le 24.11.2023]. <http://www.lespossibles.org/wp-content/uploads/2017/05/Echelle-dArnstein.pdf>
- Bachler L. (2017). Quitter le monde de l'enfance... Pour aller où ?. *Spirale* [en ligne], 2017/2, n° 82, p. 193-195. ISSN 1278-4699. [Consulté le 24.11.2023]. <https://www.cairn.info/revue-spirale-2017-2-page-193.htm>
- Bacqué M.-H., Gauthier M. (2011). Participation, urbanisme et études urbaines. Quatre décennies de débats et d'expériences depuis « A ladder of citizen participation » de S. R. Arnstein, *Participations*, 2011/1, n° 1, pp. 36-66. ISSN 2034-7650. [Consulté le 24.11.2023]. <https://www.cairn.info/revue-participations-2011-1-page-36.htm>
- Baggio, D. (2008). *L'expression picturale de l'enfant*. Éditions Connaissances et Savoirs. ISBN 978-2-7539-0144-5
- Bakonyi Moeschler, M., et al. (2013). Genève, projet pour une métropole transfrontalière. *Genève: L'âge d'Homme*. ISBN 978-2-8251-4395-7. [Consulté le 24.11.2023]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:80098>
- Bassand, M. (1995). L'enfant et la dynamique urbaine: Approche sociologique. *Revue d'Architecture et Comportement*, Vol II, n°1, pp. 43-54. ISBN 294-0075-018. [Consulté le 24.11.2023]. <https://www.epfl.ch/labs/lasur/wp-content/uploads/2018/05/BASSAND-v11n1.pdf>
- Beauvais, C.-A. (2020). *Une ville à raconter: Regard sur le quotidien de jeunes Montréalais*. [Mémoire, Université du Québec]. Institut national de la recherche scientifique, Maîtrise en études urbaines. [Consulté le 24.11.2023]. <https://espace.inrs.ca/id/eprint/11477/>
- Bigando, E. (2013). De l'usage de la photo elicitation interview pour appréhender les paysages du quotidien : retour sur une méthode productrice d'une réflexivité habitante. *Cybergeo : European Journal of Geography, Politique, Culture, Représentations*, pp. 1-36. [Consulté le 25.11.2023]. <https://doi.org/10.4000/cybergeo.25919>
- Blanc, M. (2011). Participation et médiation dans la recherche en sciences sociales: une perspective transactionnelle. *Pensée plurielle* [en ligne], 2011/1, n°28, pp. 69-77. DOI: 10.3917/pp.028.0069. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.cairn.info/revue-pensee-plurielle-2011-3-page-69.htm>
- Bourdeau-Lepage, L. (2011). Repenser la ville. *Géographie, économie, société, éditions Lavoisier* [en ligne], 2011/1, vol. 13, pp. 5-10. ISSN 1295-926X [Consulté le 27.04.2023]. <https://www.cairn.info/revue-geographie-economie-societe-2011-1-page-5.htm>
- 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* [en ligne], 2015, pp. 1-14. ISSN 2266-839X [Consulté le 13.05.2023]. <https://journals.openedition.org/ambiances/509>
- Castor et Pollux, (s.d.). *Castor et Pollux, paysage et design urbain. Qui sommes-nous ?*. Castor et Pollux. [Consulté le 25.11.2023]. <http://castoretpollux.co>
- Chantier ouvert, (s.d.). *Chantier ouvert*. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.chantierouvert.ch>
- Chemetov, P. (1996). *20'000 mots pour la ville*. Flammarion. ISBN 2-08-067387-4
- Cloutier, M.-S., Torres, J. (2010). L'enfant et la ville: notes introductives. *Enfance, Famille, Générations, Revue internationale* [en ligne], n°12, pp.1-15. ISSN 1708-6310. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.erudit.org/en/journals/efg/1900-v1-n1-efg3899/044389ar.pdf>
- Crowley, A., Larkins, C., Pinto, L.M., (2020). Écouter - Agir - Changer : Manuel du Conseil de l'Europe sur la participation des enfants, À l'usage des professionnels travaillant pour et avec les enfants. *Conseil de l'Europe* [en ligne], pp. 1-81. [Consulté le 25.11.2023]. <https://rm.coe.int/publication-handbook-on-children-s-participation-fr/1680a1453a>
- Coulomb, A. (1995). EXPERIENCE : L'enfant à Caen. *Revue d'Architecture et Comportement* [en ligne], Vol II, n°1, pp. 69-78. ISBN 294-0075-018. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.epfl.ch/labs/lasur/wp-content/uploads/2018/05/COULOMB.pdf>
- Dadoorian, D. (2007). 2. Adolescence (sous la direction de DADOORIAN Diana). *ÉRÈS, La vie de l'enfant* [en ligne], Toulouse, p. 25-41. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.cairn.info/grossesses-adolescentes--9782749205267-page-25.htm>
- De Chalendar, P.-A., (2021). *Le défi urbain: Retrouver le désir de vivre en ville*, Éditions Odile Jacobs, Paris. ISBN 978-2-7381-5618-1
- De Failly, G. (s.d.). Quelques réflexions sur le besoin d'expression II. *Cemea*.
- De Maximy, R. (1989). La ville et ses acteurs. *Horizon documentation* [en ligne], p.29-36. [Consulté le 25.11.2023]. [https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/pleins\\_textes\\_5/b\\_fdi\\_20-21/27322.pdf](https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_5/b_fdi_20-21/27322.pdf)
- Dewitte, J. (2015). L'élément ludique de la culture. À propos de Homo ludens de Johan Huizinga. *Revue du Mauss* [en ligne], 2015/1, n°45, pp.61-73. DOI10.3917. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2015-1-page-61.htm>
- Di Méo, G. (2004). Composantes spatiales, formes et processus géographique des identités. *Annales de géographie* [en ligne], 2004, n°638-639, pp. 339-362. [Consulté le 25.11.2023]. [https://www.persee.fr/doc/geo\\_0003-4010\\_2004\\_num\\_113\\_638\\_21628](https://www.persee.fr/doc/geo_0003-4010_2004_num_113_638_21628)

Dumont, G. (2018). *Vieusseux, Mémoire d'une cité*. Cabédita Editions. ISBN 9782882958259

Encyclopédie pratique de l'éducation en France, (1960). Citoyen. *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* [en ligne], p. 240. [Consulté le 08.05.2023]. <https://www.cnrtl.fr/definition/citoyen>

Et si on prenait l'air, (2019). Atelier #23 : La place des enfants dans la ville. *Et si on prenait l'air* [en ligne]. Mise à jour le 28 février 2019. [Consulté le 25.11.2023]. <https://esopa-productions.fr/index.php/2019/02/28/atelier-23-la-place-des-enfants-dans-la-ville/>

Et si on prenait l'air, (2019). ESOPA est l'acronyme de la question « Et si on prenait l'air(e) ? ». *Et si on prenait l'air*. [Consulté le 25.11.2023]. <https://esopa-productions.fr/index.php/esopa-cest-quoi/>

Gehl, J., Svarre, B. (2019). *La vie dans l'espace public: Comment l'étudier*. Les Éditions Écosociété. ISBN 978-2-89719-510-6

Germanos, D. (1995). La relation de l'enfant à l'espace urbain: Perspectives éducatives et culturelles. *Revue d'Architecture et Comportement* [en ligne], Vol II, n°1, pp. 55-61. ISBN 294-0075-018. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.epfl.ch/labs/lasur/wp-content/uploads/2018/05/GERMANOS.pdf>

Gintrand, F. (2020). De la charte d'Athènes: concept de fonction urbaine et zonage. *Chronique d'architecture* [en ligne]. [Consulté le 25.11.2023]. <https://chroniques-architecture.com/de-la-charte-dathenes-concept-de-fonction-urbaine-et-zonage/>

Guichard, S., Ader, J. (1991). La ville à jouer: Donner une place à l'enfant dans l'espace public. *Revue d'Architecture et Comportement* [en ligne], Vol. 7, n°2, pp. 123-136. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.epfl.ch/labs/lasur/wp-content/uploads/2018/05/GUICHARDandADER.pdf>

Hassenforder, E., Ferrand, N. (2021). Évaluer une démarche participative. *Sciences Eaux & Territoires* [en ligne], 2021/1, n°35, pp. 90-95. DOI 10.3917. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.cairn.info/revue-sciences-eaux-et-territoires-2021-1-page-90.htm>

Humain-Lamoure, A.-L., Laporte, A. (2017). Chapitre 7. Les acteurs en villes. *Introduction à la géographie urbaine* [en ligne], pp. 133-156. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.cairn.info/introduction-a-la-geographie-urbaine--9782200602420-page-133.htm>

Humanrights, (2020). Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE). *Humanrights* [en ligne]. Mise à jour le 6 juillet 2020. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.humanrights.ch/fr/pfi/fondamentaux/sources-juridiques/onu/cide/>

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 2010/3, n°102, pp.23-34. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm>

Jalley E. (2017). Actualité de la pensée d'Henri Wallon (1879-1962), *La pensée* [en ligne], 2017/3, p. 27-38. *Editions Fondation Gabriel Péri*. DOI 10.3917. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.cairn.info/revue-la-pensee-2017-3-page-27.htm>

Lamizet, B., Sanson, P. (1997). *Les langages de la ville*. Éditions Parenthèses. ISBN 2-86364-605-2

Lansdown, G. (2001). Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique. *UNICEF, Insight Innocenti* [en ligne], pp. 1-52. ISBN 88-85401-74-0. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6f.pdf>

Levy, A. (2015). Ville et espace public. *Rhizome* [en ligne], 2015/3, n°57, p.15. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.cairn.info/revue-rhizome-2015-3-page-15.htm>

Levy, B. (2006). Genève, ville littéraire : de la topophobie à la topophilie. *Revue des sciences humaines* [en ligne], vol. 284, pp. 135-149. [Consulté le 25.11.2023]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18042>

Levy, B. (2017). Le Grand Genève en quête d'identité : une introduction. *Le Globe. Revue genevoise de géographie*, pp. 5-11. [Consulté le 25.11.2023]. [https://www.persee.fr/doc/globe\\_0398-3412\\_2017\\_num\\_157\\_1\\_7702](https://www.persee.fr/doc/globe_0398-3412_2017_num_157_1_7702)

Maison de l'architecture Île-de-France, (s.d.). La Ville rêvée des enfants. *Maison de l'architecture Île-de-France* [en ligne]. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.maisonarchitecture-idf.org/2021/12/11/la-ville-revee-des-enfants-3/>

Mairie de Paris, (2021). La Ville rêvée des enfants: une vision poétique de la ville du futur. *Mairie de Paris* [en ligne]. Mise à jour le 13 décembre 2021. [Consulté le 25.11.2023]. <https://mairie10.paris.fr/pages/la-ville-revee-des-enfants-une-vision-poetique-de-la-ville-du-futur-19984>

Masboungi, A., Petitjean, A. (2021). *La ville pas chiante: Alternative à la ville générique*. Éditions du Moniteur, Paris. ISBN 978-2-281-14495-6

Mazeaud, A., Sa Vilas Boas, M.-H., Berthomé G.-E.-K. (2012). Penser les effets de la participation sur l'action publique à partir de ses impensés. *Participation* [en ligne], 2012/1, n°2, pp. 5-29. ISBN 9782804170035. [Consulté le 25.11.2023]. [https://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=PARTI\\_002\\_0005&AJOUTBIBLIO=PARTI\\_002\\_0005&contenu=article](https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=PARTI_002_0005&AJOUTBIBLIO=PARTI_002_0005&contenu=article)

Noschis, K. (1994). Introduction: L'enfant urbain. *Revue d'Architecture et Comportement*, Vol 10, n°4, pp. 351-360. ISBN 294-0075-018. [Consulté le 25.11.2023]. [https://www.epfl.ch/labs/lasur/wp-content/uploads/2018/05/NOSCHIS\\_fr-v10n4.pdf](https://www.epfl.ch/labs/lasur/wp-content/uploads/2018/05/NOSCHIS_fr-v10n4.pdf)

Noschis, K. (2006). La ville un terrain de jeu pour l'enfant. *Enfance & Psy* [en ligne], 2006/4, n°33, pp. 37-47. ISSN 1286-5559. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-4-page-37.htm>

Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. *Sciences Humaines & Sociales* [en ligne]. ISBN 978-2-2002-8175-5. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200249045.htm>

Paquot, T. (2016). Enfants des villes et territoires urbanisés. *Cycle de conférences organisé par la Maison des Sciences de l'Homme Alpes*, 28 janvier 2016 [en ligne]. [Consulté le 25.11.2023]. [https://www.youtube.com/watch?v=Uh3o\\_55EuMo](https://www.youtube.com/watch?v=Uh3o_55EuMo)

Pinson, D. (2009). Histoire des villes. *HAL open science*, version 1, pp. 41-89. [Consulté le 25.11.2023]. <https://hal.science/hal-01131514>

Poretta, M. (2016). Enfances urbaines et politiques publique : Regards croisés d'enfants de différents quartiers de la ville de Sion. *Université de Genève*, pp. 2-90. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.unige.ch/cide/files/2614/6123/0976/Enfances-urbaines-et-politiques-publiques-final-2016.04.15.pdf>

Puyuelo, R. (2012). Les enfants vulnérables: Approche psychopathologique. *ÉRÈS* [en ligne], 2012/1, n°85, pp. 88-95. ISSN 1152-3336. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.cairn.info/revue-empan-2012-1-page-88.htm>

Prato, G. B. (2015). Polis, urbs et civitas : Un regard d'anthropologue. *Diogène* [en ligne], 2015/3, pp. 12-27. ISSN 0419-1633 [Consulté le 18.08.2023]. <https://www.cairn.info/revue-diogene-2015-3-page-12.htm>

Protection de l'enfance Suisse, (2021). Convention des droits de l'enfant de l'ONU. *Kinderschutz* [en ligne]. [Consulté le 11.05.2023]. <https://www.kinderschutz.ch/fr/droits-de-l-enfant/convention-internationale-des-droits-de-l-enfant-de-l-onu>

Resnik, S. (2009). L'enfant dans la ville: expériences sur l'espace-temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire. *Association Cliopsy*, 2009/1, n°1, pp. 69-93. DOI: 10.3917 [Consulté le 12.05.2023]. <https://www.cairn.info/revue-cliopsy-2009-1-page-69.htm>

Rossier, R. (2020). *Penser et construire la ville par le jeu : Étude de cas lausannoise* [Mémoire, Lausanne: Unil.] Unil [Consulté le 08.05.2023]. [https://igd.unil.ch/memoires/uploads/memoire/memoire\\_pdf/1782/7fe81de9-991e-46f6-993e-a9fe94ff8d18.pdf](https://igd.unil.ch/memoires/uploads/memoire/memoire_pdf/1782/7fe81de9-991e-46f6-993e-a9fe94ff8d18.pdf)

Subileau, J-L., Hébert G., (2018). *La fabrique de la ville aujourd'hui*. Éditions La Découverte, Paris, ISBN

Tonucci, F. (2019). *La ville des enfants: Pour une [r]évolution urbaine*. Éditions Parenthèse. ISBN 978-2-86364-682-3

Touzard, H. (2006). Consultation, concertation, négociation: une courte note théorique. *Négociations*, 2006/1, pp. 67-74. DOI: 10.3917. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.cairn.info/revue-negotiations-2006-1-page-67.htm>

Trésor de la langue française. 2004. Enfant. *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* [en ligne], s.p. [Consulté le 25.11.2023]. <https://cnrtl.fr/definition/enfant>

Trésor de la langue française. 2004. Ville. *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* [en ligne], s.p. [Consulté le 25.11.2023]. <https://cnrtl.fr/definition/ville>

UNICEF, 1989. Convention relative aux droits de l'enfant. *Plateforme de publication du droit fédéral* [en ligne]. Etat le 27 février 2023. [Consulté le 25.11.2023]. [https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055\\_2055\\_2055/fr](https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1998/2055_2055_2055/fr)

UNICEF, (s.d.). La participation des enfants et des jeunes en théorie et en pratique : Pour les communes et villes. *UNICEF* [en ligne]. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.unicef.ch/fr/shop/publikationen/gl60-f-la-participation-des-enfants-et-des-jeunes-en-theorie-et-en-pratique-pour>

UNICEF, (2018). Manuel de l'UNICEF sur les villes et communautés amies des enfants. *UNICEF* [en ligne]. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.unicef.org/childfriendlycities/media/2256/file/CFCI%20Handbook%20-%20FR.pdf>

UNICEF, (2021). La convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant. *UNICEF* [en ligne]. [Consulté le 08.05.2023]. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.unicef.ch/fr/lunicef/convention-relative-aux-droits-de-lenfant>

Ben Amin, M. (2015). *URBZ Genève*. *URBZ*. [Consulté le 25.11.2023]. <https://urbz.net/gva>

Ville de Genève, (2015). Enfance et participation : Mode d'emploi. *Ville de Genève*. [Consulté le 25.05.2023]. <https://www.geneve.ch/fr/document/enfance-participation-mode-emploi>

Ville de Genève (2023). Genève, Commune amie des enfants : Plan d'action 2022-2026. *Ville de Genève*. [Consulté le 25.11.2023]. <https://www.geneve.ch/fr/document/plan-action-droits-enfants-2022-2026-ville-geneve>

Wartelle, M. (2020). L'urbanisme moderne prive les enfants de ce fabuleux terrain de jeux qu'est la rue. *Mensuel critique de l'expérimentation sociale* [en ligne], n°191. [Consulté le 04.06.2023]. <http://cqfd-journal.org/L-urbanisme-moderne-prive-les>

## TABLE DES FIGURES

- Figure I* Tonucci, F. (2019). Junk Playground à Notting Hill, c. 1960, p.17. [Photographie].
- Figure II* Barlier, L. (2023/09/17). Tag Jardin Robinson. [Photographie]. Meyrin en photos. [https://www.meyrinphotos.ch/index.php?tags/1066-jardin\\_robinson](https://www.meyrinphotos.ch/index.php?tags/1066-jardin_robinson)
- Figure III* Tonucci, F. (2019). Aire de jeu à Laagte Kadjiik, 1950, Amsterdam, p.48. [Photographie].
- Figure IV* Centeno, A. (2023). Les trois étapes successives menées au cours du projet de Caen : Le questionnaire, la phase de pré-enquête et le comité consultatif, selon Coulomb, A. (1995). [Schématisation inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.
- Figure V* Castor et Pollux, (2023/09). L'île aux volcans. [Photographie]. Castor et Pollux. <http://castoretpollux.co/portfolio/lile-aux-volcans/>
- Figure VI* Chantier ouvert, (2023/09/26). EXPLORE. [Photographie]. Chantier ouvert <https://www.chantierouvert.ch/9721692/explore>
- Figure VII* Lansdown, G. (2001). p.16 ; Ville de Genève, (2015). pp.14-16. Les trois catégories de participations appliquées à l'enfant. [Tableau]. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6f.pdf> & <https://www.geneve.ch/fr/document/enfance-participation-mode-emploi>
- Figure VIII* Centeno, A. (2023). Atelier dans la classe de Buchillon (31.05.23). [Photographie inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.
- Figure IX* Exemple d'images et de textures mises à disposition pour entamer l'atelier créatif (session 2) [Photographie & dessin].
- Figure X* Centeno, A. (2023). Atelier de la Buissonnière (24.05.23), Les enfants s'appliquent à réaliser leur représentation de la ville de demain. [Photographie inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.
- Ericson, D., (s.d.), Tabanera, J., (s.d.), Koscianski, L., (2019). Exemple de cartes de jeu utilisées auprès des enfants durant la première session - Atelier 2. [Illustration]. [Consultée le 31.05.23]. <https://www.davidericson-fineart.com/artists/jeffery-r-pugh/> ; <https://www.behance.net/gallery/21639715/Sand-City-Illustration> ; <https://leonardkoscianski.com/page/2/> *Figure XI*
- Centeno, A. (2023). Atelier dans la classe de Buchillon (14.06.23), les enfants présentent leur schéma-plan aux autres élèves. [Photographie inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse. *Figure XII*
- Castor et Pollux, (2019), Gnüchtel, M., Spurling, K., (s.d.), Castor et Pollux, (2019). Exemple d'images mises à disposition pour aider l'enfant à imager les intentions de son discours. [Photographie]. [Consultée le 31.05.23]. <http://castoretpollux.co/portfolio/passage-faunique-parcours-vert-et-actif/> ; <http://lepamphlet.com/2015/02/19/champ-fleuri-postpark-hanau-en-allemande/> ; <http://castoretpollux.co/portfolio/lile-aux-volcans/> *Figure XIII*
- Centeno, A. (2023). Finalité de l'atelier avec URBZ et les enfants de la «Buissonnière» (17.05.23). [Photographie inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse. *Figure XIV*
- Centeno, A. (2023). Graphique des modes de déplacement privilégiés par les enfants en fonction de leurs habitudes quotidiennes de mobilité, issu des questionnaires transmis aux enfants. [Graphique inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse. *Figure XV*
- Centeno, A. (2023). Représentation du temps de parcours et des modes de déplacements privilégiés, issus des questionnaires transmis aux enfants. [Graphique inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse. *Figure XVI*
- Centeno, A. (2023). Résumé ce qui, selon moi définit la ville aux yeux de l'enfant, issu des entretiens et des représentations réalisées par les enfants. [Illustration inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse. *Figure XVII*
- Centeno, A. (2023). Tableau des thématiques reprenant les termes principaux exprimés par les enfants pour dresser le portrait de la ville, issu des entretiens semi-directifs et des focus groups de la phase I. [Tableau]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse. *Figure XVIII*
- Juan, (31/05/23). « Buchillon », la ville d'aujourd'hui selon Juan, Atelier de Buchillon (31.05.23). [Illustration - collage]. *Figure XIX*
- Centeno, A. (2023). Tableau récapitulatif des termes émergés lors de l'analyse des représentations, complétant le premier portrait esquissé par les enfants durant la Phase I d'atelier. [Tableau]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse. *Figure XX*

- Figure XXI* Ensemble des cartes du jeu classées par catégorie (de haut en bas, de gch. à dr.)  
 Catégorie I - cartes sélectionnées pour la ville d'aujourd'hui et la ville rêvée.  
 ... ; ING City, (s.d.), <https://www.behance.net/gallery/31287407/ING-City> ;  
 Despres, L., (s.d.), <https://www.behance.net/gallery/111793377/Leonie-Despres> ;  
 Koscianski, L., (2015), <https://leonardkoscianski.com/page/4/> ; [https://www.illumegallerywest.com/artists/jeffery\\_pugh](https://www.illumegallerywest.com/artists/jeffery_pugh) ; Gonsalves, R., (s.d.), <https://www.vice.com/fr/article/vvy794/a-modern-surrealist-painter-picks-up-where-dali-left-off> [Illustration].  
 Catégorie II - cartes qui n'ont pas été choisies  
<https://i.pinimg.com/originals/86/d7/22/86d72251d1cb5a40bbc436a22055527a.jpg> ; <https://i.pinimg.com/originals/80/d9/c0/80d9c0394909858802a237c189a9712f.jpg> ; Koscianski, L., (2019), <https://leonardkoscianski.com/page/2/> ; Uchida, M., (1922), <https://iamjapanese.tumblr.com/post/181949761587/uchida-masayasu-japanese-b1922> ; Brette, Y., (2016), <https://www.yves.brette.biz/post/2016/08/08/On-est-heureux-Nationale-7> ; <https://i.pinimg.com/originals/44/dd/c0/44ddc0a631b0d9230afaaf8c0d2529f9.jpg> ; Jamey, C., (s.d.), <https://theartofanimation.tumblr.com/post/61998341988/jamey-christoph> ; (2013) <https://swegener.tumblr.com/post/50306926567/limbolo-streetboy> ; ... ; [Illustration].  
 Catégorie III - cartes sélectionnées uniquement pour la ville d'aujourd'hui.  
 ... ; Tabanera, J., (s.d.), <https://www.behance.net/gallery/21639715/Sand-City-Illustration> ; AQNB, (s.d.), <https://www.aqnb.com/2010/07/13/image-new-yorker-covers/> ; Koscianski, L., (2017), <https://leonardkoscianski.com/page/3/> [Illustration].  
 Catégorie IV - cartes sélectionnées uniquement pour la ville rêvée.  
 Morse, A. (2018), <https://www.aaronmorse.com/work/wilderness-2/> ; <https://i.pinimg.com/originals/80/d4/49/80d4499efa617e2c2f877ffba91e0dd4.jpg> ; Bae, H. (2022), <https://soulist-aurora.tumblr.com/page/4> ; Dorian, A., (2014), <https://assassinscreedart.tumblr.com/post/103420876368/paris-by-usirjedipanda> ; <https://i.pinimg.com/originals/e8/e8/c5/e8e8c568a32b4617978d2cdedb24d9c8.jpg> ; <https://i.pinimg.com/originals/e3/4e/49/e34e49bf116cc7e9de759b5ed912adda.jpg> ; Koscianski, L. (2017), <https://leonardkoscianski.com/page/3/> ; Koscianski, L. (2022), <https://leonardkoscianski.com> ; <https://fineartamerica.com/wall-art> ; ... ; Ericson, D. (s.d.), <https://www.davidericson-fineart.com/artists/jeffery-r-pugh/> [Illustration].
- Figure XXII* Nolan, (07/06/23). «Lausanne», la ville rêvée de Nolan, Atelier de Buchillon (07.06.23). [Illustration - collage].
- Figure XXIII* Ludovic, (07/06/23). «Le château fort», la ville rêvée de Ludovic, Atelier de Buchillon (07.06.23). [Illustration - collage].
- Figure XXIV* Centeno, A. (2023). Tableau récapitulatif des termes émergés lors des entretiens libres et de l'analyse des représentations produites par les enfants durant cette la phase II d'atelier. [Tableau]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.
- Émilia, (24/05/23). «La ville de la queue leu-leu», la ville rêvée de Émilia, Atelier de la Buissonnière (24.05..23). [Illustration - collage]. *Figure XXV*
- Erynn, (07/06/23). «La ville des eaux», la ville rêvée d'Erynn. Atelier de Buchillon (07.06.23). [Illustration - collage]. *Figure XXVI*
- Charlotta, (24/05/23). «La ville des animaux», la ville rêvée de Charlotta. Atelier de la Buissonnière (24.05..23). [Illustration - collage]. *Figure XXVII*
- Salma, (24/05/23). «La terre», la ville rêvée de Salma. Atelier de la Buissonnière (24.05..23). [Illustration - collage]. *Figure XXVIII*
- Maëlys, (31/05/23). «La ville des Maëlys», la ville d'aujourd'hui de Maëlys. Atelier de Buchillon (31.05.23). [Illustration - collage]. *Figure XXIX*
- Maëlys, (07/06/23). «La ville multicolorée», la ville rêvée de Maëlys. Atelier de Buchillon (07.06.23). [Illustration - collage]. *Figure XXX*
- Centeno, A. (2023). Représentation d'un point de rencontre autour d'un arbre à palabre, l'eau en surface l'irrigue, vision rêvée retranscrite selon les propos de l'enfant. [Illustration inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse. *Figure XXXI*
- Centeno, A. (2023). Représentation d'une réserve urbaine, mélangeant les animaux sauvages et les activités des humains, la végétation y trouve elle aussi refuge. [Illustration inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse. *Figure XXXII*
- Centeno, A. (2023). Représentation d'un bout de ville dédié au jeu libre, grimper sur les arbres et s'appropriier le mobilier urbain grâce au jeu. [Illustration inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse. *Figure XXXIII*
- Atelier de Buchillon (14/06/23). «La ville en forêt», Atelier n°3, Atelier de Buchillon (14.06.23). [Illustration - collage]. *Figure XXXIV*
- Atelier de Buchillon (14/06/23). «La ville des pays ou des paysages», Atelier n°3, Atelier de Buchillon (14.06.23). [Illustration - collage]. *Figure XXXV*
- Centeno, A. (2023). Mise en place des crayons pour discuter des tracés et pouvoir représenter les chemins, Atelier de Buchillon (14.06.23). [Photographie inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse. *Figure XXXVI*
- Atelier de Buchillon (14/06/23). «La ville des animaux ou la ville arc-en-ciel», Atelier n°3, Atelier de Buchillon (14.06.23). [Illustration - collage]. *Figure XXXVII*

<i>Figure XXXVIII</i>	Atelier de la SCHG (21/06/23). « Le city-stade et les jeux», Atelier n°3, Atelier de la SCHG (21.06.23). [Illustration - collage].	<i>Figure XLVIII</i>	Centeno, A. (2023). Image directrice du quartier VVF selon mon interprétation des propos de l'enfant, image idéale proposant une vision à long terme de SITG & Swisstopo. [Plan inédit]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.
<i>Figure XXXIX</i>	Centeno, A. (2023). Schéma de l'implantation territoriale du quartier VVF, montrant ses connexions aux parcs périphériques et aux axes majeurs de mobilité, d'après les plans SITG. [Schéma inédit]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.	<i>Figure XLIX</i>	Centeno, A. (2023). Représentation du nouveau coeur de quartier. [Illustration inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.
<i>Figure XL</i>	Centeno, A. (2023). Plan du quartier à l'heure actuelle (2023), montrant les singularités du site, d'après plans et orthophoto de SITG & Swisstopo. [Schéma inédit]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.	<i>Figure L</i>	Centeno, A. (2023). Représentation d'un nouvel espace de sport-jeu, densément arboré. [Illustration inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.
<i>Figure XLI</i>	Centeno, A. (2023). Plan historique du quartier VVF de l'époque 1932, montrant les débuts de la Cité Vieillesse et Cité Vieusseux, d'après plans et orthophoto de SITG & Swisstopo. [Schéma inédit]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.	<i>Figure LI</i>	Centeno, A. (2023). Représentation de l'état existant. [Illustration inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.
<i>Figure XLII</i>	Centeno, A. (2023). Plan historique du quartier VVF de l'époque 1950, montrant l'évolution significative du site, avec de nombreuses barres d'immeubles, d'après plans et orthophoto de SITG & Swisstopo. [Schéma inédit]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.	<i>Figure LII</i>	Diemer, A., (2018), Argyroglo, M., Osty et associés, (2022),Rehwaldt Landscape Architects, (2013). Images mise à disposition des enfants pour exprimer leurs envies, ces images ont été sélectionnées par les enfants comme des lieux et des fonctions appréciées. [Photographies]. <a href="https://www.domino.com/content/city-gardening-tools/">https://www.domino.com/content/city-gardening-tools/</a> ; <a href="https://www.osty.fr/fr/projets/view/3/les-promenades">https://www.osty.fr/fr/projets/view/3/les-promenades</a> ; <a href="https://www.rehwaldt.de/projekt.php?lang=en&amp;proj=SRZ">https://www.rehwaldt.de/projekt.php?lang=en&amp;proj=SRZ</a>
<i>Figure XLIII</i>	Centeno, A. (2023). Plan historique du quartier VVF de l'époque 1980, la transformation de la Cité Vieusseux annonce le début d'une mutation à l'échelle du quartier, d'après plans et orthophoto de SITG & Swisstopo. [Schéma inédit]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.	<i>Figure LIII</i>	Centeno, A. (2023). Image directrice du quartier VVF selon mon interprétation des propos de l'enfant, image idéale proposant une vision à long terme de SITG & Swisstopo. [Plan inédit]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.
<i>Figure XLIV</i>	Centeno, A. (2023). Schéma des flux du quartier montrant les axes majeurs et de connexion à considérer dans le projet, ainsi que le réseau de chemins secondaires, d'après plans et orthophoto de SITG & Swisstopo. [Schéma inédit]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.	<i>Figure LIV</i>	Centeno, A. (2023). La rue Edouard-Rod se transforme en espace de rencontre. [Illustration inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.
<i>Figure XLV</i>	Centeno, A. (2023). Schéma des trois entités présentes sur le quartier VVF, chaque entité ayant des dynamiques différentes, d'après plans et orthophoto de SITG & Swisstopo. [Schéma inédit]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.	<i>Figure LV</i>	Centeno, A. (2023). Représentation de l'état de transition du quartier dès demain. [Illustration inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.
<i>Figure XLVI</i>	Centeno, A. (2023). Perspective cavalière du quartier avec ses futures constructions, d'après plans et orthophoto de SITG & Swisstopo. [Perspective cavalière inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.	<i>Figure LVI</i>	Centeno, A. (2023). Rappel de l'état existant. [Illustration inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.
<i>Figure XLVII</i>	Centeno, A. (2023). Plan relevant les enjeux du quartier VVF de SITG & Swisstopo. [Plan inédit]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.	<i>Figure LVII</i>	BASE, (2019). <i>Parc Blandan</i> , Lyon. [Photographies]. [Consultée le 28.11.23]. <a href="https://www.baseland.fr/projets/lyon-site-sergent-blandan/">https://www.baseland.fr/projets/lyon-site-sergent-blandan/</a>
		<i>Figure LVIII</i>	Argyroglo, M., Osty et associés, (2022). <i>Les promenades</i> , Reims. [Photographies]. [Consultée le 28.11.23]. <a href="https://www.osty.fr/fr/projets/view/3/les-promenades">https://www.osty.fr/fr/projets/view/3/les-promenades</a>
		<i>Figure LIX</i>	Centeno, A. (2023). Le quartier de demain, avec sa végétation et de nouvelles possibilités d'appropriation. [Illustration inédite]. Collection personnelle de Centeno, A. Genève, Suisse.

## ANNEXES N°1

Questionnaire remis aux enfants (début des ateliers)

Informations sur le/la participant·e

Prénom : \_\_\_\_\_

Âge : \_\_\_\_\_

Lieu de vie : \_\_\_\_\_

Je suis :  fille  garçon

Je viens à l'école  à pied  
 à vélo  
 en voiture  
 en transport public (train, bus, ...)

Je pense que j'habite  en ville  
 à la campagne  
 entre les deux

Je me déplace en ville grâce : \_\_\_\_\_

Pour venir à l'école, en moyenne de temps je mets :

- moins de 15 minutes
- 15 à 30 minutes
- 30 à 45 minutes
- plus de 45 minutes

Si je prends la voiture c'est pour aller : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Quand je deviendrais adulte, je serai : \_\_\_\_\_

## ANNEXES N°2

Questions préparées pour les entretiens semi.directifs et focus group de la phase 1

Point de vue de l'enfant sur la ville

La ville

- Que représente pour toi la ville ?
- Que peut-on retrouver en ville ?
- Quelle est la place de l'enfant (de toi) dans ce milieu urbain ?
- Comment te déplaces-tu en ville ?
- Comment es-tu stimulé en ville ?
- La ville peut-elle encore être stimulante pour toi ?
- Est-ce que selon toi, la ville laisse suffisamment de place aux enfants ? Pourquoi ?
- Où vas-tu quand tu es en ville ?

Ce qui est apprécié

- Est-ce que la ville est un lieu sécuritaire ?
- Comment apprécies-tu la ville aujourd'hui ?
- Quels sont les lieux que tu préfères ?
- Y a-t-il des lieux qui sont particulièrement agréables en ville ?

Ce qui ne plaît pas

- Peux-tu donner des exemples de ce qui ne te plaît pas en ville ?
- Est-ce qu'il t'arrive d'avoir peur en ville ? Quand ?
- Est-ce que des choses manquent en ville ?

Le point de vue sur le fait de donner son avis sur la ville (co-construction)

La participation

- Comment perçois-tu le fait de donner ton avis pour changer la ville de ton quotidien ?
- Est-ce que tu aimerais qu'on te demande plus souvent ton avis pour construire la ville ?
- Est-ce que participer à des ateliers te semble utile ? Y vois-tu une utilité ?

## ANNEXES N°3

Suivi-évaluation de la démarche participative

Étapes	Questions à se poser	Dans mon cas ...	Bilan
Identifier les objectifs de l'évaluation	Quels sont les impacts que nous voulons évaluer ?	Je désire évaluer si les participant·e·s ont appris quelques choses des ateliers, si ces derniers ont été perçus de manière ludique et s'il leur a semblé utile d'y participer.	Référé à la fin du deuxième chapitre
Définir les indicateurs	Quels sont les éléments que nous avons besoins de connaître pour pouvoir évaluer ces impacts ?	J'aimerais savoir si les participant·e·s ont appris leur rôle d'acteur·rice qu'ils ont dans la fabrique de la ville et si ce rôle leur semble important.	
Vérifier la faisabilité	Serons-nous capables de collecter et d'analyser les données des indicateurs listés ?	Est-ce que les personnes consultées seront-elles capables de comprendre les enjeux de la démarche ? Auront-elles les connaissances suffisantes pour participer ? Comprendront-elles le rôle qu'elles ont à jouer dans l'avenir ?	
Identifier les méthodes de suivi-évaluation	Par quels moyens allons-nous collecter ces données ?	<i>Questionnaire</i> : quel groupe cible, ses habitudes urbaines et connaissance de la ville <i>Observation et entretiens</i> : renseigner les propos des participant·e·s sur la ville <i>Représentations</i> : des rêves et des envies des participant·e·s	
Mettre en oeuvre	Qui va collecter les données ? Quand ? Avec quelles ressources ?	Une seule intervenante est présente pour encadrer les enfants, observer et noter les échanges. L'analyse se fait par la même personne.	
Analyser les données	Que disent les données à propos des impacts initialement identifiés ? Y a-t-il des effets inattendus ?	La majeure partie des enfants ont manifestés de la satisfaction à participer. Mécontentement pour certains qui ne comprenaient pas l'utilité	
Partager les résultats	Avec qui voulons-nous partager les résultats et comment	Les résultats seront partagés à travers ce mémoire et communiqué aux participant·e·s	