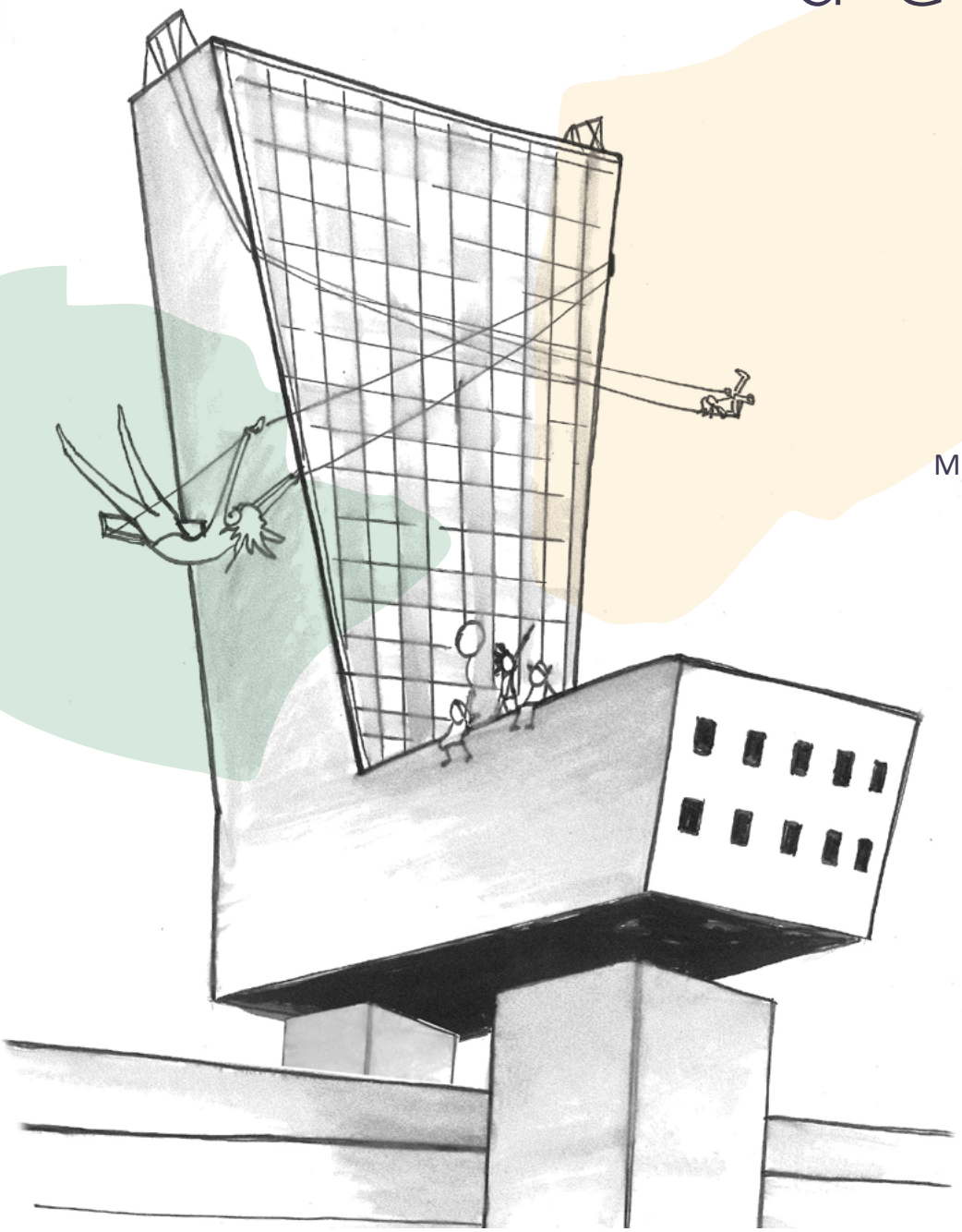
# La ville à hauteur d'enfants



Flore HORRAS

Mémoire de fin d'études
Master 2 Sciences du territoire
Urbanisme et Projet Urbain

Sous la direction de
Charles AMBROSINO

Alternance réalisée à la
Métropole Européenne de Lille

Année 2017-2018

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes
Institut d'Urbanisme & Géographie Alpine – UNIVERSITÉ Grenoble Alpes
MEL MÉTROPOLE EUROPÉENNE DE LILLE

Flore HORRAS

# La ville à hauteur d'enfants

***Mémoire de Master 2 "Sciences du territoire"***

Mention : Urbanisme et Aménagement
Parcours : Urbanisme et Projet Urbain

***Sous la direction de M. Charles AMBROSINO***

Année universitaire 2017-2018

## Déclaration sur l'honneur de non-plagiat

Je soussigné(e) Flore HORRAS déclare sur l'honneur :

- être pleinement conscient(e) que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur et un délit de contrefaçon, sanctionné, d'une part, par l'article L335-2 du Code de la Propriété intellectuelle et, d'autre part, par l'université ;

- que ce mémoire est inédit et de ma composition, hormis les éléments utilisés pour illustrer mon propos (courtes citations, photographies, illustrations, etc.) pour lesquels je m'engage à citer la source ;

- que mon texte ne viole aucun droit d'auteur, ni celui d'aucune personne et qu'il ne contient aucun propos diffamatoire ;

- que les analyses et les conclusions de ce mémoire n'engagent pas la responsabilité de mon université de soutenance ;

Fait à : Lille
Le : 21.06.18
Signature de l'auteur du mémoire :

## Projet de Fin d'Etudes Master Urbanisme et Projet Urbain

**Auteur** : Flore Horras
**Titre du Projet de Fin d'Etudes** : La ville à hauteur d'enfants
**Date de soutenance** : 03.07.2018
**Organisme d'affiliation** : Institut d'Urbanisme et de Géographie Alpine, Université Grenoble Alpes.
**Organisme dans lequel le stage a été effectué** : Métropole Européenne de Lille
**Directeur du Projet de Fin d'Etudes** : Charles Ambrosino

**Collation** : Nb de pages : 139 / Nb d'annexes : 3 / Nb de références bibliographiques : 61
**Mots-clés** : Enfants ; Espace public; Mobilité ; Ambiances urbaines; Accessibilité ;
**Mots-clés géographiques** : Lille; Métropole Européenne de Lille; Lille; Région de Bruxelles - Capitale ;

**Résumé**
Les enfants sont de moins en moins présents dans l'espace public. Ils sont moins mobiles, et surtout moins autonomes dans leurs déplacements. Autant d'éléments qui interrogent l'évolution des sociétés urbaines à l'heure des injonctions au développement durable et à l'accessibilité. Pourtant, les enfants demeurent un sujet discret des études urbaines. Nous proposons donc de prendre les enfants comme centre de perspective, de connaissance et d'action sur la ville. Pour cela, nous avons choisi une clef d'entrée particulière : la mobilité quotidienne. Car la mobilité des enfants est une question d'apprentissage de la ville ; mais aussi une expérience physique, sociale et sensible au quotidien. Cette démarche repose donc sur le croisement de plusieurs disciplines issues des sciences humaines et sociales avec le champ des études urbaines et de la mobilité. Nous proposons également de développer une approche sensible de la mobilité des enfants dans le territoire de la Métropole Européenne de Lille, afin de montrer que la multiplicité des perspectives est un moyen de construire des villes inclusives, et donc durables.

**Summary**
Many kids have been gone from streets and public spaces. They move less frequently, and they are less independent in their daily mobility. Those facts question the ability of current cities to be resilient and to be inclusive. However urban studies seem to set this topic aside. So, we propose to explore the city through the uses and perceptions of children because it can improve both knowledge and urban-planning. Our study is focusing on children's mobility as a learning process of urban life. It allows to consider mobility as a physical, social and sensitive experiment of the city. It's based on different fields of expertise, mixing human and social sciences with urban studies and mobility. Finally, it proposes to vary the perspective on inclusive and sustainable cities through a sensorial approach of children's mobility in the area of Metropole Européenne de Lille.

# REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire et de master Monsieur Charles AMBROSINO de m’avoir accompagnée dans la réalisation de ce travail et de m’avoir permis de réaliser deux très belles années d’étude au sein de l’Institut d’Urbanisme et de Géographie Alpine. Je souhaite d'ailleurs exprimer toute ma reconnaissance aux équipes enseignantes du master Urbanisme et Aménagement pour m'avoir donné l'envie de ne jamais arrêter d'apprendre et d'être curieuse.

Je remercie Madame Rachel THOMAS de m'avoir aidée à approfondir mes réflexions et d'avoir aimablement accepté de participer au jury de ce travail.

J’adresse mes très sincères remerciements à ma tutrice d’apprentissage Isabelle SMAGHUE. Je la remercie pour son soutien, sa confiance et son aide précieuse tout au long de l’année.

Je souhaite exprimer toute ma gratitude aux membres de la direction Mobilité de la Métropole Européenne de Lille, Mesdames Audrey MASQUELIN, Cécile DURAQUET, Laurence POUILLAUDE, Elie DELOFFRE, Messieurs Alexis MARCOT, Benoît WIATRACK, Mathias FONTAINE, Jean-François NEDELEC et toutes les autres personnes évidemment. Le manque de place me contraint de m’arrêter là, mais je sais que j’aurai l’occasion de vous remercier toutes et tous de vive voix.

Je veux également remercier l'enseignant qui m'a permis de rencontrer sa classe de seconde, ainsi que tous les adolescents qui ont accepté de participer au protocole d'enquête que je leur avais concocté.

Je veux dire à ma mère, Françoise BERNARD, que sans son soutien infaillible et ses heures de relectures attentives, je n’en serais sûrement pas arrivée là.

Je tiens à remercier aussi mon cher Lilian CHAUBET d’avoir su donner formes et couleurs à mes idées, mais aussi de m’avoir aidée et soutenue en toutes circonstances.

Je remercie enfin Mariette CANNARD, fidèle amie grâce à qui cette année de travail s’est révélée géniale. J’en profite aussi pour remercier les étudiants de mon master d’avoir bien voulu partager leurs compétences et leurs singeries tout au long des ateliers de cette année.

# SOMMAIRE


INTRODUCTION ..... 3

PREMIÈRE PARTIE :
LA PLACE DES ENFANTS DANS LA VILLE, UN ENJEU D'ACCESSIBILTÉ ..... 11

A. Des enfants de moins en moins présents dans les espaces publics urbains ..... 12
1. Un phénomène différencié selon l'âge ..... 12
2. L'impact des territorialités sur l'apprentissage de la ville par les enfants ..... 15
3. Le genre à l'épreuve des espaces dédiés aux enfants ..... 19

B. Des tentatives pour intégrer les enfants à la planification et au projet urbain ..... 24
1.La place des enfants dans la conception des formes urbaines : des neighborhood units aux play streets ..... 24
2.Droit des enfants et politiques publiques locales : planifier pour et avec les enfants ?..... 29
3.Expérimenter pour faire évoluer les normes et les pratiques autour de l'accessibilité ..... 35

C.La ville à hauteur d'enfants, une « ville récréative » ?..... 40
1.La « ville récréative » : enfants, jeux et espaces publics ..... 40
2.« ludicité urbaine » et mobilistes actives ..... 44

DEUXIÈME PARTIE :
LA MOBILITÉ DES ENFANTS, UN LEVIER POUR LA VILLE DURABLE ?..... 53

A.Du transport à la mobilité des enfants ..... 55
1.La mobilité des enfants, une pratique encore mal connue ..... 55
2.Une fonction urbaine en mutation..... 59
3.La mobilité scolaire, du service public de transport au conseil en mobilité..... 64

B.La mobilité des enfants dans le territoire de la Métropole Européenne de Lille ..... 69
1.Une enquête déplacements qui confirme les tendances nationales ..... 70
2.La mobilité des enfants, une question transversale à l'échelle métropolitaine ..... 72
3.L'écomobilité scolaire, un enjeu fédérateur ? ..... 79

C.Pour une approche sensible de la mobilité des enfants..... 85
1. Ambiances urbaines et mobilité des enfants ..... 85
2.Observer in situ la relation entre mobilités enfantines et ambiances urbaines..... 89
3.Des adolescents – explorateurs de leurs propres expériences sensibles de mobilité ..... 99

CONCLUSION ..... 114

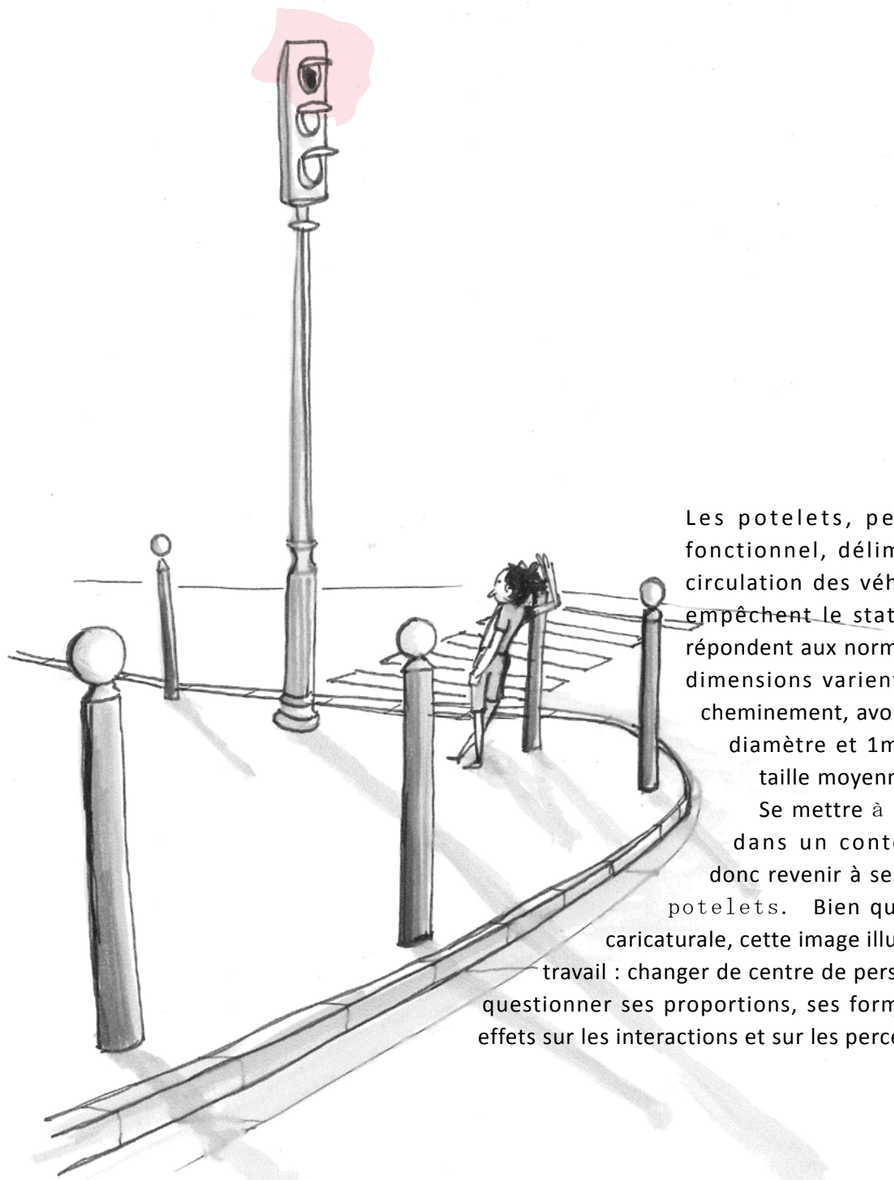
TABLE DES ANNEXES ..... 118

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des actions de la Métropole Européenne de Lille en matière d'écomobilité scolaire..... 119
Annexe 2 : Plaquette de communication sur les Plans de déplacement Etablissements Scolaires de la Métropole Européenne de Lille (document de travail, en cours de validation)..... 121
Annexe 3 : Livret distribué aux adolescents participant à l'enquête sur les ambiances urbaines et leur mobilité quotidienne..... 122

TABLE DES ILLUSTRATIONS ..... 124

BIBLIOGRAPHIE ..... 128

TABLE DES MATIERES ..... 136



Les potelets, petit mobilier urbain fonctionnel, délimitent les espaces de circulation des véhicules et des piétons, empêchent le stationnement gênant et répondent aux normes d'accessibilité. Leurs dimensions varient avec les surfaces de cheminement, avoisinant souvent 6 cm de diamètre et 1m10 de hauteur. Soit la taille moyenne d'un enfant de 6 ans.

Se mettre à hauteur d'enfants dans un contexte urbain pourrait donc revenir à se mettre à hauteur de potelets. Bien qu'elle soit relativement caricaturale, cette image illustre notre démarche de travail : changer de centre de perspective sur la ville pour questionner ses proportions, ses formes, ses matériaux, ses effets sur les interactions et sur les perceptions.



# INTRODUCTION

« La ville à hauteur d'enfants » est un titre que nous empruntons aux Rencontres nationales des villes éducatrices, un événement à destination des élus, des professionnels et des parents qui a eu lieu à Lille en décembre 2017. Il ne s'agit pas de s'inscrire exactement dans la lignée de cet événement, mais plutôt de s'inspirer des démarches théoriques et empiriques qui ont été discutées.

L'objectif de ce projet de fin d'études est de questionner les mutations des villes contemporaines, dites *en transition* ou *durables*, et qui se veulent *inclusives*. Il ne s'agit pas uniquement de *voir* ces mutations à travers les yeux des enfants, mais aussi d'entendre l'écho des évolutions sociétales, de toucher du doigt les injonctions parentales, de sentir le rythme des transformations socio-spatiales etc. Précisons ici que les contrastes de taille entre les enfants et leur environnement sont aussi importants que les différentes définitions de la catégorie « enfants ». Pour clarifier notre analyse, nous avons donc décidé de prendre en compte les enfants de 0 à 18 ans, tout en distinguant certaines « sous-catégories » (enfants, préadolescents, adolescents). Nous nous appuierons donc sur ce flou sémantique pour affiner nos analyses théoriques et empiriques.

Plus concrètement, le point de départ de cette démarche est le constat d'un déclin de la présence des enfants dans les espaces publics urbains. Si ce phénomène n'est pas récent, il semble mettre à mal les principes d'accessibilité et de durabilité. Il convient donc de s'interroger sur la signification et la portée d'un tel déclin sur l'évolution des sociétés urbaines contemporaines.

Que nous apprend ce phénomène sur les rapports des enfants et des adultes aux espaces publics ? Dans quelle mesure les pratiques et les représentations des enfants sont-elles déterminées par les injonctions parentales, dans un contexte médiatique et politique sous tension ? En quoi la conception des formes urbaines influence les expériences urbaines des enfants ? Ont-elles des effets sur leurs usages, que ce soit dans leur fréquentation des espaces publics (appropriations, détournements) ou dans leurs pratiques urbaines quotidiennes (jeux, rencontres, explorations, déplacements) ? Quelles formes cet « évincement » des enfants prend-il dans la ville ? Peut-on observer des tendances générales ou existe-t-il des nuances entre les âges, les genres, les territoires ? Est-ce un phénomène d'âge, de génération, ou les deux ? Que nous révèle-t-il sur l'apprentissage de l'environnement social et urbain par les enfants ? Ce déclin peut-il avoir un impact sur les villes de demain où grandiront les enfants d'aujourd'hui ? Comment les « faiseurs » de ville s'emparent-ils de cette question ? Dans quelle mesure l'espace urbain impacte-t-il la place des enfants dans la ville, et réciproquement ? Peut-il contribuer à la restreindre, ou au contraire la valoriser ?

Pour tâcher de répondre à l'ensemble de ces questions, nous nous intéresserons aux études urbaines et aux actions (politiques, projets urbains, expérimentations) qui ont intégré la place des enfants dans leurs réflexions. Rappelons toutefois la complexité de cette posture, dans la mesure où elle ouvre une multitude de questionnements sur la ville et son devenir. En 1977, Marie José Chombart de Lauwe déclarait : « Introduire la catégorie sociale des enfants dans la planification semble au premier abord n'entraîner que des actions ponctuelles (précision d'espaces réservés), mais en fait oblige à une réorganisation importante[1] ». Pour l'historien Philippe Ariès, prendre en compte cette idée revient finalement à « repenser la ville » (Ariès, 1979).

1 Propos tenus par la sociologue et spécialiste de l'enfance dans un numéro spéciale de la revue Autrement, à l'occasion de l'exposition du Centre Pompidou sur « La ville et l'enfant ». Cité par Philippe Ariès in « L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville », *Urbi*, n°2, 1979.



Paradoxalement, les enfants ont une place discrète dans l'histoire des études urbaines et dans la planification. Au début des années 1990 les *Childhood studies* ont commencé à valoriser cette question dans la compréhension de la ville, mettant en valeurs les compétences enfantines plutôt que la seule domination des adultes sur les activités des enfants (Garnier, 2015). Néanmoins, ce courant de recherche n'a été diffusé que de manière partielle dans l'urbanisme opérationnel et son écho international est resté limité. En France, les enfants font partie depuis longtemps des préoccupations des sciences humaines et sociales (sociologie, psychologie, philosophie, histoire etc.) mais sont encore très peu présents dans le champ des sciences du territoire. Plusieurs disciplines s'en saisissent, mais les études continuent d'être relativement dispersées. Ce que nous proposons c'est donc de s'intéresser à la manière dont les différentes approches urbaines peuvent se combiner pour conjuguer la question des enfants à celle de la ville.

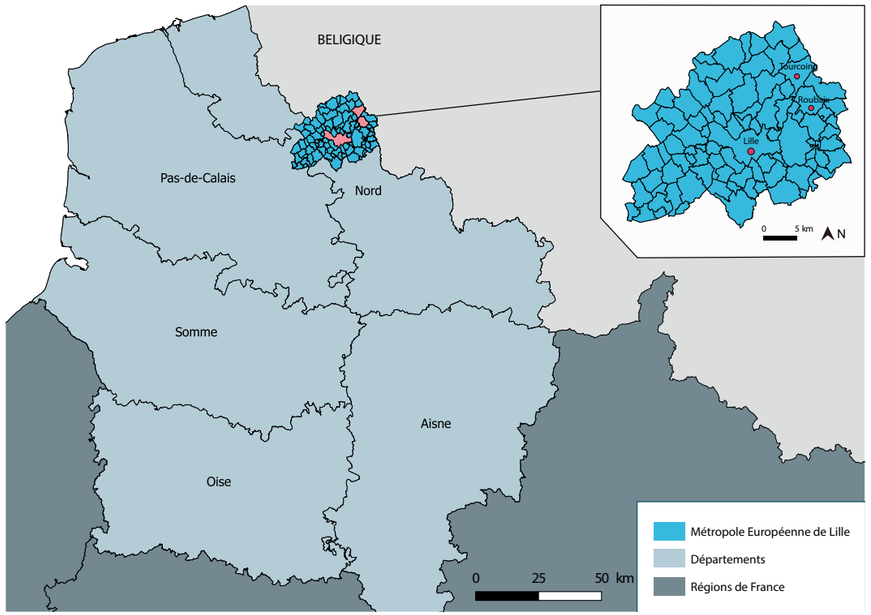
En outre, pour ancrer notre réflexion dans la réalité, nous souhaitons focaliser notre attention sur une pratique enfantine particulière : la mobilité quotidienne. Si la mobilité s'impose comme une norme dans les sociétés urbaines actuelles (Orfeuil, 2011), elle n'est pas pour autant exempt d'inégalités. A l'instar du déclin de leur présence dans les espaces publics, on constate en effet que les enfants se déplacent moins, et qu'ils sont de moins en moins autonomes dans leurs déplacements. La mobilité des enfants croise donc plusieurs enjeux de la ville durable : des enjeux liés à leurs compétences, à leur « motilité » (Kaufmann, 2001), et des enjeux liés à l'organisation de l'espace ou l'accessibilité (Beaucire, Desjardins, 2014). Enfin, s'il nous a semblé pertinent de traiter cette question c'est parce que les enfants ont des compétences propres en matière de mouvement, de cognition et de perception de l'environnement, qui déterminent leurs pratiques de mobilité et donc leur apprentissage de la ville au quotidien.

Nous partons donc du postulat que les enfants constituent un enjeu de connaissance et d'action sur la ville. Notre première hypothèse est que le déclin de leur présence dans la ville révèle des incohérences dans les manières de concevoir et d'organiser l'accessibilité de l'espace public[2].

2 Nous employons ici le terme « espace public » au singulier afin de l'appréhender de manière globale, bien que dans le reste de ce travail nous parlerons plutôt « des espaces publics ». Ne pouvant traiter toute la complexité des débats que sa définition suscite, nous préférons alterner entre des approches globales et particulières, tout en gardant à l'esprit que des précisions peuvent être faites selon chaque utilisation.

Puis, à partir de cet enjeu de connaissance, découle notre seconde hypothèse : pour construire une ville plus durable et inclusive, il existe plusieurs leviers d'action, dont la mobilité des enfants ; cet objet complexe pourrait en effet être un moyen d'agir sur la continuité des villes, et donc de (re)créer du sens entre ses espaces fragmentés.

Nous articulerons notre travail autour d'analyses théoriques et empiriques, fondées notamment sur nos missions d'apprentissage et le territoire dans lequel elles se sont déployées. Nous avons eu la chance de travailler au sein de la direction Mobilité de la Métropole Européenne de Lille (MEL) ; rappelons-en brièvement les caractéristiques.




*Carte de la Métropole Européenne de Lille. Production personnelle de Mariette Cannard*



En tant que territoire, la MEL correspond à un ensemble de 90 communes situées dans le département du Nord et la région des Hauts-de-France. Quatrième agglomération française par sa taille après Paris, Lyon et Marseille, elle recouvre des réalités socio-territoriales très disparates, notamment avec une composition de territoires urbains et ruraux, de très grandes communes (Lille, Roubaix, Tourcoing, Villeneuve d'Ascq) tout autant que de petits villages. Avec 1,2 million d'habitants vivant sur 61 000 ha, elle se situe actuellement au 2e rang des agglomérations françaises les plus denses. En outre, elle se distingue des autres métropoles françaises par son organisation urbaine singulière et sa position transfrontalière qui l'ont conduite à intégrer l'Eurométropole Lille – Kortrijk –Tournai en 2008, premier Groupement européen de coopération territoriale (GECT). On constate à cet égard des stratégies politiques et projets urbains valorisant la position de cette métropole au cœur de l'Europe (Quartier « Euralille », gare « Lille Europe » etc.).

En tant qu'institution, la MEL est un établissement public de coopération intercommunale instauré en 1966. Initialement, la Communauté urbaine de Lille (CUDL) avait pour vocation de « remédier aux inconvénients résultant du morcellement des communes dans les grandes agglomérations[3] ». Devenue Lille Métropole Communauté Urbaine (CUDL) en 1996, elle a finalement obtenu le statut de Métropole au sens de la loi MAPTAM le 1er janvier 2015. 184 élus siègent au Conseil métropolitain, dont la présidence est assurée par Damien Castelain. Elle emploie près de 2000 agents qui travaillent dans des unités centrales et fonctionnelles réparties sur l'ensemble du territoire.

Au sein du service Politiques de déplacements de la direction Mobilité, nous avons assisté une chargée de mission sur la thématique des « modes doux » qui inclut notamment les modes de déplacement des enfants. Pendant près d'une année, cet apprentissage a donc été le lieu d'inspiration et d'expérimentation de questionnements sur la place des enfants dans la ville.

3 Site de la Métropole Européenne de Lille, rubrique "Institution". URL <http://www.lillemetropole.fr/mel/institution.html>

Dans un premier temps, nous analyserons en quoi la place des enfants dans la ville constitue un enjeu d'accessibilité (Première partie). Nous verrons que cette question est nécessairement située et que son analyse doit donc être nuancée selon l'âge des enfants, leurs territoires de vie ou encore selon leur genre (A). Nous étudierons ensuite comment les institutions publiques et privées se sont saisies de cette question à travers l'histoire, dans la conception des formes urbaines comme dans la planification et l'expérimentation (B). Enfin, nous verrons comment certains penseurs et concepteurs revendiquent aujourd'hui la prise en compte de la place des enfants dans la ville, à partir de propositions théoriques et opérationnelles (C).

Dans un second temps, nous tâcherons de montrer en quoi la mobilité des enfants peut constituer un levier de réflexion et d'action pour la ville durable et inclusive, répondant aux enjeux préalablement soulevés (Deuxième partie). Nous étudierons d'abord les changements de paradigme autour de la mobilité qui ont impacté les pratiques de mobilité des enfants, leur gestion par les pouvoirs publics en tant que fonction et service particulier (A). Puis nous analyserons plus précisément la mobilité des enfants dans la Métropole Européenne de Lille, ses évolutions et sa prise en charge par les différents acteurs du territoire (B). Enfin, en nous inscrivant dans la continuité des travaux des *social studies of childhood* nous avons mis en place un protocole d'enquête particulier qui cherche à mettre en valeur les compétences des enfants en matière d'expérience urbaine sensible. Nous tâcherons donc d'expliquer notre démarche méthodologique et de dégager des pistes de réflexion à partir des résultats obtenus et mis en résonnance avec le reste de notre étude (C).

# PREMIÈRE PARTIE :
# LA PLACE DES ENFANTS DANS LA VILLE, UN ENJEU D'ACCESSIBILTÉ

En novembre 1979, lors du Congrès International de Montréal sur *L'enfant et la vie urbaine*, l'historien Philippe Ariès déplorait le déclin de la présence des enfants dans les espaces publics urbains, conséquence d'un « long processus d'enfermement » des enfants depuis l'Ancien Régime (Rivière, 2016).

Près de quarante ans plus tard, les spécialistes de l'enfance et de la ville continuent de faire référence à P. Ariès et s'accordent sur l'amplification de ce phénomène dans les sociétés contemporaines. Les pistes d'explications sont multiples et diffèrent selon les perspectives disciplinaires. Toutefois, et c'est ce que nous allons tâcher de démontrer, toutes semblent converger vers l'idée que le déclin de la présence des enfants dans les espaces publics constitue un véritable enjeu d'accessibilité.

Pour comprendre la portée de cet enjeu, nous montrerons tout d'abord que le déclin de la présence des enfants dans la ville est à nuancer selon leur âge, leur lieu de résidence, ou encore leur genre (A). Nous étudierons ensuite comment les acteurs de la ville se sont saisis de la question des enfants à travers le temps, et comment elle est progressivement entrée dans les préoccupations d'accessibilité et d'inclusion, du projet urbain à la planification (B). Enfin, nous nous intéresserons à des théories et propositions d'actions plus récentes en matière d'intégration des enfants dans l'aménagement et la conception, notamment à travers la requalification du lien entre jeux et espaces publics urbains (C).

# A. Des enfants de moins en moins présents dans les espaces publics urbains

## 1. Un phénomène différencié selon l'âge

Le déclin de la présence des enfants dans les espaces publics n'est pas un phénomène récent. Dans la continuité de Philippe Ariès, nombre d'auteurs considèrent que ce processus trouve ses origines dans les sociétés modernes de la fin du XVIe siècle, marquées par l'intégration de la vie familiale, l'avènement d'un « sentiment de l'enfance » (Ariès, 1979) et surtout par le développement de la scolarisation. Le transfert progressif des activités de travail et de sociabilité vers des espaces privés impacta directement les enfants : ceux-ci furent progressivement "enfermés" dans un monde « fait pour eux », c'est-à-dire celui du domicile familial, de l'école et des aires de jeux (Garnier, 2015). Cette redéfinition sociale et spatiale de l'enfance participa aussi à l'évolution des représentations : l'« enfant des rues » devint progressivement une figure extrême de la vulnérabilité du jeune âge (*Ibid.* p.3) suscitant l'émotion, mais aussi la suspicion, devenant peu à peu le marqueur d'une négligence voire d'une  irresponsabilité parentale (Rivière, 2016).

Pour étudier ce processus dans une période plus récente, il est intéressant d'analyser l'évolution de l'autonomie de mouvement et de déplacement des enfants dans les espaces publics urbains. Malgré des différences contextuelles, les auteurs qui se sont penchés sur la question constatent une baisse significative de cette autonomie. Pour l'expliquer, plusieurs facteurs ont été avancés :  qu'ils soient d'ordre social, culturel ou technologique, tous sont liés à l'émergence de la société de consommation de masse dans les années 1960 en Europe, puis à ses évolutions.

### a. Le « confinement » des enfants dans les espaces dédiés

Tout d'abord, l'augmentation du nombre de voitures en circulation. Pour les enfants, ce phénomène eut pour effet de réduire considérablement les espaces de jeu disponibles dans la ville, au profit du besoin grandissant de places de stationnement. Pour les parents, ce fut de nouvelles inquiétudes à l'égard des dangers urbains : risques d'accident, augmentation du niveau de pollution atmosphérique etc. Ensuite, l'amélioration considérable des conditions de vie au sein du domicile impacta la présence des enfants dans les espaces publics. Réseaux d'approvisionnement en énergie et en eau, collecte des déchets, réfrigérateur, nouveaux moyens de



communication, diffusion massive de la télévision…autant d'avancées techniques et technologiques qui rendirent la coprésence des citadins dans l'espace public de moins en moins nécessaire[1]. Des travaux plus récents étudient également l'impact des nouvelles technologies de l'information et de la communication sur les pratiques urbaines des enfants. Avec le développement des jeux-vidéos, des téléphones portables, d'Internet et des réseaux sociaux ce sont les frontières entre espace public et espace privé qui se modifient et des sociabilités enfantines qui se concentrent de plus en plus dans l'espace du domicile privé (Rivière, 2016).

*"Bolides", Robert Doisneau, 1956*

Par ailleurs, d'autres explications de type socioculturel peuvent être avancées pour analyser le déclin de la présence des enfants dans la ville. Dans le contexte français, certains considèrent que la forte médiatisation des procès pour pédophilie ou pour enlèvement dans les années 1990 a modifié en profondeur les pratiques d'encadrement des enfants. Exposés à des informations angoissantes et stressantes, les parents seraient davantage sujets que leurs aînés par des préoccupations sécuritaires[2], renforçant le « confinement » des activités de leurs enfants. Enfin, la place des enfants dans la ville ne peut être appréhendée sans prendre en compte les normes de responsabilité parentale. Plusieurs éléments ont fait évoluer les pratiques et les représentations des parents, notamment l'adoption de la Convention relative aux droits de l'enfant en 1989 et sa diffusion par des réseaux internationaux.

Le système de "surveillance informelle" décrit par Jane Jacobs dans les années 1960[3] aurait changé : la confiance accordée par les parents aux "yeux de la rue", c'est-à-dire aux interconnaissances de quartier se serait amoindrie avec la disparition du commerce de proximité, la mobilité résidentielle des ménages, le sentiment d'insécurité dans

1 Lyn Lofland, *A world of Strangers. Order and action in Urban Public Space*, New York, Basic Books, 1973. Cité  par Clément Rivière, Les temps ont changé, p.7

2 Philippe Robert et M-L Pottier, « Les préoccupations sécuritaires : une mutation ? », *Revue française de* sociologie, vol. 45, 2004. Cité par Clément Rivière, Les temps ont changé, p.10

3 Jane Jacobs, *The death and life of great american cities*, Random House, New York, 1961

l'environnement urbain etc. Selon Clément Rivière ce système n'aurait pas disparu (les parents recommandent encore à leurs enfants de se réfugier dans le bureau de tabac ou la boulangerie la plus proche en cas de problème), mais il aurait fait changer le regard sur le rôle des parents[4]. Ainsi, un parent qui ferait le choix de laisser son enfant se déplacer seul dans l'espace public serait considéré comme un "mauvais parent".

### b. Défection des espaces dédiés par les adolescents

Il convient néanmoins de distinguer ce processus selon l'âge des enfants concernés. Bien qu'elles ne soient pas des catégories figées, l'enfance et l'adolescence ne revêtent pas les mêmes réalités concernant les logiques de sociabilité, d'appropriation de l'espace ou de déplacement. Des travaux récents montrent en effet qu'à l'inverse de leurs cadets, les adolescents sont largement présents et mobiles dans la ville (Authier, Bathellier, Lehman-Frisch, 2016). La quête d'autonomie, caractéristique de la période adolescente, peut se traduire par la conquête de nouveaux espaces dans la ville. Or, cette conquête aux multiples fonctions (affirmation de soi, prise de risque, sociabilité..) est difficile à saisir puisqu'elle se joue souvent en dehors des lieux dédiés à l'enfance. Pour illustrer cette idée, regardons la notion d' « angles morts » proposée par Elsa Ramos et François de Singly. En s'appuyant sur l'expression d'un adolescent, les deux auteurs s'intéressent aux lieux « un peu cachés », aux « coins tranquilles » ou isolés… (Ramos, De Singly, 2016). Ces lieux où les expériences communes se font, où les identités se construisent, loin du regard de l'autorité parentale ou scolaire. Les adolescents sont donc plus présents dans la ville que les enfants, mais les places qu'ils occupent ne correspondent pas à celle que leur attribuent les parents ou les pouvoirs publics.

Les adolescents ne sont pas pour autant exemptés des effets de transformations sociétales et technologiques sur leurs pratiques urbaines. Comme nous le verrons en seconde partie, la mobilité des adolescents s'amoindrit avec la baisse du nombre d'activités extrascolaires hors du domicile familial. Hervé Glevarec a également étudié l'impact de l'usage précoce des nouvelles technologies sur l'autonomisation des « préadolescents ». En permettant de développer des contacts et des liens amicaux autonomes, les supports technologiques et médiatiques actuels donnent en effet l'occasion de se distancer des parents, tout en restant au sein de la sphère domestique (Chateauneuf-Malclès, 2010). Cette « culture de la chambre » aurait

4 Extrait de l'émission de radio « Just Kids ? 2/4 - L'enfant dans la jungle urbaine » diffusée sur France Culture le 13 décembre 2016. Emission préparée par Clémence Allezard, invités : Thierry Paquot et Clément Rivière.



donc un impact sur la place des enfants dans les espaces publics, et plus largement sur le statut de ses derniers dans les familles contemporaines.

A l'instar des travaux de Georg Simmel sur le lien entre évolutions technologiques, pratiques urbaines et sensorium humain, l'analyse du déclin de la présence des enfants dans la ville ne peut se passer d'explications complexes et situées, composées d'éléments matériels, socio-culturels et perceptifs. Si le mouvement de « confinement » des enfants est continu depuis le XVIe siècle, des contrastes s'affirment avec les avancées technologiques, la mutation des villes et des regards portés sur la ville. Les adolescents demeurent en quête d'autonomie tandis que les enfants sont davantage contraints d'évoluer dans des espaces de plus en plus restreints. Au-delà des nuances d'âge et de génération, la moindre présence et visibilité des enfants dans les espaces publics est une réalité, et donc un véritable enjeu d'accessibilité. Si ce mouvement suit son cours, comment évolueront les pratiques urbaines des enfants actuels quand ils seront adolescents, et potentiellement parents ? Quels seront les impacts des injonctions parentales actuels sur les comportements urbains de demain ?

## 2. L'impact des territorialités sur l'apprentissage de la ville par les enfants

Au-delà des contrastes selon les classes d'âges, la présence des enfants dans la ville dépend d'un autre facteur qui est précisément cette « ville » et ses multiples transformations. A l'heure de la ville « diffuse »[5] ou fragmentée il convient en effet de s'interroger sur l'expérience urbaine des enfants et des adolescents selon les contextes urbains. A titre d'exemple, l'INSEE estimait que 60% des adolescents français vivaient dans des pôles urbains denses en 2006 (26% des adolescents de 15 à 17 ans vivaient en centre-ville, 34% en banlieue), tandis que 23% d'entre eux vivaient en secteur périurbain et 17% en milieu rural (Aragau, Didier-Fèvre, Rougé, 2016). En nous appuyant sur trois cas de figure spécifiques (enfants et adolescents vivant dans le périurbain, en zones urbaines sensibles et sans logement) nous tâcherons d'analyser l'impact des territorialités sur la places des enfants et des adolescents dans la ville, pour montrer en quoi les enjeux d'accessibilité qu'elle révèle sont nécessairement situés dans l'espace et dans le temps.

5 Le concept de « ville diffuse » est apparu en Italie dans les années 1990 avec la publication de *La Citta Diffusa* de Francesco Indovina, puis s'est diffusé en France par l'intermédiaire de Bernardo Secchi et de son ouvrage *L'émergence de la ville diffuse* en 2002.

## a. Enfances dans le périurbain

Etudier la place des enfants dans le périmètre périurbain peut sembler compliqué dans la mesure où la définition même du périurbain pose problème. Des auteurs se sont toutefois penchés sur cette question puisqu'elle est une réalité bien tangible : dans les contextes qu'ils ont étudiés[6], les périmètres périurbains affichent les plus forts taux de croissance des moins de 19 ans ces dernières années (*Ibid.* p. 53). En étudiant les pratiques et les représentations des jeunes, ils montrent que grandir dans le périurbain revêt bien des spécificités. A titre d'exemple, les activités de loisirs des enfants sont longtemps contraintes par les déplacements automobiles de leurs parents du fait des longues distances, caractéristiques des zones périurbaines. L'apprentissage de la spatialité périurbaine est donc intimement lié à l'acquisition de connaissances des lieux accessibles ainsi que des possibilités de déplacement autonomes. Contrairement aux centres – villes où l'offre de services est généralement plus concentrée et accessible, les zones périurbaines imposent donc aux jeunes de combiner plusieurs moyens de déplacement pour avoir accès aux activités : « parents – taxis », covoiturage, car, scooter, marche à pied, vélo, auto-stop… (*Ibid*. p.56).

Mais ces particularités du périurbain sont d'autant plus intéressantes qu'elles créent des perceptions différenciées du territoire. Dans cette étude, les auteurs ont analysé les sentiments d'appartenance – ou de rejet – des adolescents vivant dans le périurbain, c'est-à-dire leur territorialité[7]. Ils distinguent ainsi deux types d'attitude : quand certains attestent d'un fort sentiment d'attachement au territoire dans lequel ils ont grandi, d'autres expriment leurs appréhensions voire leur rejet de celui-ci. Les auteurs expliquent que ces rapports différenciés aux territoires périurbains sont liés à la diversité des trajectoires individuelles des adolescents, c'est-à-dire à leurs origines sociales et résidentielles. L'attachement au territoire de vie diffère par exemple selon que les adolescents y soient nés ou arrivés tardivement, après avoir vécu dans des contextes plus ruraux ou éloignés des grandes villes. Cette étude montre bien que l'apprentissage de la ville est un processus long et largement contextualisé.

6 Franges de l'Ile-de-France et communes bourguignonnes, de 1975 à 2010.

7 La territorialité es un concept qui permet d'exprimer « un sentiment d'appartenance (ou d'exclusion), ainsi qu'un mode de comportement au sein d'une entité, qu'elle qu'en soit l'étendue ou le groupe social qui le gère, car les territoires sont l'objet d'affects collectifs et individuels ». Source : « Territoires, territorialisation, territorialité », Glossaire de Géoconfluences, juillet 2005. URL <geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/territoires-territorialisation-territorialite>



## b. Grandir en zone urbaine sensible

A l'échelle du quartier, les travaux de Nicolas Oppenchaim font désormais référence[8] : en étudiant les pratiques de mobilité des adolescents qui vivent dans des contextes de forte ségrégation urbaine, il interroge les liens entre ancrage résidentiel, mobilité, socialisation et construction identitaire des adolescents (Benaise, 2017). Autrement dit, il met en exergue l'impact des inégalités socio-territoriales sur les rapports à la ville, qu'ils soient physiques ou symboliques. Dans une démarche similaire, Isabelle Danic s'est intéressée aux adolescentes des zones urbaines sensibles (ZUS) pour montrer que leur place dans les quartiers – et *a fortiori* dans la ville – est à la fois subie et active (Danic, 2016).

*Extrait du film "La Haine" de Mathieu Kassovitz (1995)*

Une place « subie » parce qu'elle est affectée aux adolescents par les politiques publiques, par les professionnels qui les mettent en place et par les habitants du quartier. Depuis les années 2000 et la recrudescence de politiques publiques encadrant les pratiques des adolescents de « cité », l'usage de l'espace public semble en effet de plus en plus régulé : interdiction des regroupements dans les halls d'immeuble, pénalisation des incivilités et désordres publics etc. Mais ce sont aussi des lieux affectés aux adolescents qui délimitent clairement leur place dans l'espace public urbain : l'apparence des bâtiments sur lesquels les tags sont autorisés, ou les noms de ces lieux (« club ados », « espace jeunes ») sont autant de marqueurs physiques et symboliques de la place des adolescents dans les ZUS. Les professionnels engagés dans les quartiers ont également un rôle dans l'affectation de cette place puisqu'ils s'approprient les directives politiques, tout en incitant les jeunes à explorer de nouveaux lieux hors du quartier. Enfin, les normes sociales et familiales traduisent une inégale autorisation d'appropriation des lieux par les filles et les garçons.

8 Publications de Nicolas Oppenchaim sur la mobilité des adolescents (liste non exhaustive) : *Mobilité, socialisation et ségrégation : une analyse à partir des manières d'habiter des adolescents de zones urbaines sensibles* (thèse) Laboratoire ville, mobilité, transport, Université Paris-Est Marne-la-Vallée, 2011 / *Adolescents de cité. L'épreuve de la mobilité*, Tours, PUFR, 2016 / « Les fonctions socialisantes de la mobilité pour les adolescents de zones urbaines sensibles : différentes manières d'habiter un quartier ségrégué », *Enfances, Familles, Générations,* n°19, 2013.

Mais Isabelle Danic montre que la place des adolescents dans le périmètre des ZUS n'est pas seulement subie passivement. En observant les modalités d'appropriation des espaces publics, elle constate en effet que les adolescents peuvent s'approprier, modifier voire élargir la place qui leur est attribuée, voire « assignée ». Cela se traduit concrètement pas une mobilisation du corps dans l'espace public en dehors des temps familiaux et scolaires : les jeunes s'accaparent certains lieux ou déambulent collectivement, manifestant leur existence de manière visuelle et sonore. Dans un contexte de ségrégation sociale, l'appropriation spatiale serait donc un moyen d'affirmer un « droit de présence » voire un « droit de cité ». En d'autres termes, et pour élargir cette perspective, la place des adolescents dans les espaces publics découlerait donc de mécanismes socio-spatiaux de différenciation, plus ou moins transgressés selon les lieux et les temporalités.

### c. Le cas des Enfants sans logement

Enfin, un exemple peut-être plus « extrême » mais tout aussi pertinent pour étudier le poids des territorialités dans l'expérience urbaine des enfants, celui des enfants sans logement. Constatant l'invisibilité des enfants dans les travaux scientifiques sur le « sans – abrisme », Emmanuelle Guyavarch, Erwan Le Méner et Nicolas Oppenchaim se sont intéressés aux pratiques urbaines des enfants sans logement[9]. Leur étude rappelle tout d'abord que les sans-domiciles sont de plus en plus nombreux en France, et que ce phénomène est principalement urbain ; en outre, un nombre croissant de ménages avec enfants occupe les différents lieux d'hébergement, notamment dans les grandes agglomérations (Guyavarch, Le Méner, Nicolas Oppenchaim, 2016). A travers leur étude, ils montrent que l'instabilité résidentielle impacte directement la place des enfants dans les espaces publics : plus leur lieu de résidence est instable (déménagements à répétition, succession de lieux d'hébergement différents etc.), plus l'articulation entre les espaces de leur quotidien est difficile à assurer. Pour des citoyens en plein apprentissage de la ville, la stabilité résidentielle est donc une condition à la découverte de l'environnement, à l'appropriation des espaces proches et éloignés.

9 Nous ne traiterons pas ici de l'ensemble des « pratiques urbaines des enfants » évoquées dans cet article puisque les auteurs s'intéressent à l'ensemble des espaces quotidiens (lieux de résidence (centres d'hébergement, centres d'accueil etc.), lieux de scolarisation et de sociabilité dans les espaces privés et publics). Pour clarifier notre analyser, nous nous focaliserons sur les pratiques urbaines des enfants dans les espaces publics urbains.



Les trois figures que nous venons d'étudier révèlent le poids des inégalités socio-territoriales dans l'expérience urbaine des enfants et des adolescents. Il convient toutefois de ne pas trop les segmenter, ni d'en faire des catégories figées, puisqu'elles sont justement contextualisées. Finalement, elles montrent que la moindre visibilité des enfants et des adolescents dans les espaces publics peut cacher des phénomènes complexes d'exclusion sociale et spatiale.

## 3. Le genre à l'épreuve des espaces dédiés aux enfants

Si le lien entre genre et ville continue de susciter des débats entre les disciplines, de la géographie aux études de genre en passant par l'histoire, la sociologie ou la science politique, force est de constater qu'il a progressivement intégré le champ des études urbaines, voire des politiques publiques, dans un nombre croissant de pays (Blidon, 2017). Dans l'introduction du numéro 112 des *Annales de la recherche urbaines* consacré au genre et à la ville, la géographe Marianne Blidon explique en effet que « la ville (produit) le genre comme le genre produit la ville ». Mais cette relation n'est pas neutre : la plupart des études montrent que la ville participe à la production des inégalités de genre, tout comme le genre peut avoir des effets sur la reproduction de ces inégalités dans les expériences urbaines quotidiennes. Comme se propose de le faire l'Agence d'urbanisme de Bordeaux dans son rapport de 2011, il semble donc nécessaire de déconstruire les représentations collectives qui présupposent que les usages urbains sont généralement mixtes et peu différenciés entre hommes et femmes[10]. Mais l'étude des usages ou de la « consommation » de la ville n'est pas suffisante pour comprendre les mécanismes de reproduction des discriminations spatiales liées au genre ; il faut y ajouter l'analyse de sa « production », c'est-à-dire des concepts, théories qui régissent la pratique des professionnels, des aménageurs aux scientifiques.

Si nous avons choisi de traiter ici la question du genre c'est parce que des travaux ont récemment montré que les espaces publics dédiés aux enfants (aires de jeux, espaces de loisirs…) étaient bien souvent le terreau des inégalités de genre. Comme nous l'avons vu précédemment, les enfants peuvent être « confinés » dans ces espaces, et donc conditionnés par les imaginaires qu'ils véhiculent et les pratiques qu'ils proposent selon qu'on soit fille ou garçon. Mais la reproduction

10 Cécile Rasselet (dir.), « L'usage de la ville par le genre », Rapport en co-production A'URBA / ADES-CNRS, Bordeaux, 2011

des inégalités de genre ne s'arrête pas aux barrières de ces espaces particuliers puisque l'ensemble de l'environnement urbain est lui aussi largement concerné par cette question. Bien que les femmes et les hommes se côtoient (dans les espaces publics, dans les transports, dans les lieux de consommation) et que les filles et les garçons soient éduqués ensemble, les inégalités demeurent : les hommes occupent toujours davantage les espaces publics que les femmes, les garçons jouent au centre de la cour de récréation quand les filles restent en bordure etc. (Maruéjouls, 2011). Analyser la place des enfants dans la ville à travers le prisme du genre nous permet donc de révéler dans quelle mesure elle constitue un enjeu de justice sociale et donc de construction d'une ville plus ou moins accessible ou inclusive.

### a. Conception urbaine et reproduction des inégalités entre les sexes

En étudiant la répartition des filles et des garçons dans les espaces, équipements et temps de loisirs de trois communes de Gironde, la géographe Edith Maruéjouls a montré qu'on était loin de l'idéal de mixité et d'égalité prôné par les pouvoirs publics (*Ibid*, p.80). Parmi les différents constats qu'elle dresse, figure le « décrochage » des filles à partir de la sixième : avec cette notion empruntée aux sciences de l'éducation, l'auteure montre en effet que les filles disparaissent progressivement des équipements et des espaces publics destinés aux loisirs des jeunes à partir de leur entrée au collège (*Ibid*. p. 81). Pour analyser cette répartition sexuée des loisirs des jeunes, rappelons que l'approche de la mixité doit être contextualisée : dans les temps et les lieux scolaires, la mixité est obligatoire et « totale » ; dans ceux des activités périscolaires (centres de loisirs, maisons de jeunes, centres sociaux…) la mixité est « choisie » et parfois inexistante (Raibaud, 2007).

Magali Bacou s'est ainsi intéressée aux activités d'animation organisées par des services jeunesse municipaux (Bacou, 2014). Partant du constat d'une présence majoritaire des garçons dans ces activités, elle a cherché à comprendre les freins au processus de mixité dans ces lieux particuliers. Elle identifie quatre obstacles principaux : l'aménagement des lieux, les postures et pratiques des professionnels vis-à-vis du genre, la division sexuelle du travail et l'orientation de ces activités vers la compétition. Concernant l'impact de l'organisation de l'espace sur la fréquentation, l'auteure rappelle que les filles et les garçons ne s'approprient pas les espaces de la même manière du fait de leur socialisation différenciée. Les garçons vont par exemple se sentir plus légitimes que les filles dans des espaces publics ouverts et collectifs, tandis que ces dernières vont privilégier des espaces clos et des activités en petits groupes. Or, dans les espaces de loisirs qu'elle observe, l'auteure



constate qu'ils sont généralement constitués d'une vaste pièce, très ouverte, avec très peu de coins aménagés. Cela pourrait donc expliquer la moindre présence et participation des filles dans ces lieux de loisirs, d'autant plus à un âge où les corps changent et occupent une place centrale dans le rapport à l'environnement social et spatial. Yves Raibaud considère à cet égard qu'une vision androcentrique continue de peser sur la construction de la ville, dans les réalisations des aménageurs comme dans les décisions politiques (Raibaud, 2014).

L'auteure montre également que les professionnels du monde de l'animation jouent en rôle dans cette répartition sexuée des loisirs des jeunes. Que ce soit dans les critères de leur recrutement ou dans les messages pédagogiques, elle note une « naturalisation » des compétences des animateurs-trices qui révèlent de fortes contradictions à l'égard de l'égalité entre les sexes. Elle constate également une forte division sexuelle du travail des animateurs-trices : : les femmes encadrent majoritairement des activités manuelles et en direction des plus petits, tandis que les hommes sont en charge des activités physiques des plus grands. Enfin, dans les objectifs des activités de loisirs proposées on observe la prédominance des notions de compétition et de performance. Or, les représentations des animateurs-trices à l'égard de ces notions engendreraient un décalage entre garçons et filles, défavorable à la participation de ces dernières à ces activités ; elles se sentiraient dès lors moins légitimes à être présente dans les lieux où elles sont exercées.

### b. Un encadrement différencié des pratiques urbaines des filles et des garçons

En dehors des temps et des espaces de loisirs, la place des garçons et des filles dans la ville peut également être analysée du point de vue des injonctions sociales et parentales qui leur sont faites. En s'appuyant sur les travaux d'Erwin Goffman, Clément Rivière montre en effet que l'expérience urbaine des espaces publics est fortement structurée par la dimension de genre (Rivière, 2012). Il considère en effet que la socialisation urbaine des enfants est doublement différenciée : tout d'abord parce que l'expérience d'interactions diffère entre filles et garçons ; ensuite, parce que les filles font l'objet d'une attention particulière de leurs parents, souvent plus stricte que celle des garçons (apprentissage des « bonnes réactions en cas d'agression », contrôle de l'habillement, des sorties nocturnes etc.). Il souligne à cet égard un paradoxe tout à fait intéressant : alors que les filles sont souvent perçues comme plus « matures » que les garçons de leur âge, les parents leur font confiance plus tôt pour se déplacer de manière autonome ; en revanche, la vulnérabilité

supposée des filles augmente avec l'âge, notamment à partir de la puberté : une « peur sexuée » s'instaure et structure les craintes des parents, inversant ainsi les marges d'autonomies des filles et des garçons au profit de ces derniers.

L'encadrement différencié des filles et des garçons repose donc sur des représentations péjoratives de la ville et des espaces publics urbains, perçus comme plus dangereux pour les personnes de sexe féminin. Produisant et reproduisant cette association entre « espaces publics urbains, féminité et danger »[11], cette attitude à l'égard des enfants participerait de leur inégale présence dans la ville. A titre d'exemple, ces imaginaires urbains fortement sexués impactent l'apprentissage de l'autonomie de déplacement des filles puisque que de nombreux parents considèrent que les filles doivent être accompagnées pour sortir, notamment le soir. Cette dépendance à autrui, d'abord imposée aux filles, se répercutent ensuite sur les pratiques urbaines des femmes et participent ainsi à reproduire les inégalités de genre dans l'usage des espaces publics urbains.

### c. La fabrique des garçons, de la ville à la cour de récréation

En somme, l'approche de la ville par le genre permet de montrer que les discriminations entre les sexes s'immiscent dans les espaces dédiés aux expériences urbaines enfantines, produisant et reproduisant ainsi des imaginaires et des pratiques inégalitaires. Rappelons toutefois que cette approche par le genre reste pertinente à condition de ne pas réduire l'analyse à cette seule dimension, tout comme nous l'avons montré précédemment pour les effets d'âge et de territoire. La conjugaison de ces approches est en effet la preuve que la place des enfants dans la ville constitue un enjeu fort d'accessibilité, puisque toutes et tous n'ont pas le même « droit à la ville » selon leur âge, leur expérience territoriale ou encore leur genre.

Pour illustrer ce propos, il nous semble intéressant de citer ici le travail documentaire d'Eléonor Gilbert intitulé « Espaces ». Dans ce film de 14 minutes on observe et écoute une petite fille raconter son quotidien dans la cours de récréation de son école primaire. Avec une feuille blanche et un crayon, elle dessine la façon dont l'espace et les jeux se répartissent entre les enfants, notamment entre les filles

11 Marylène Lieber, *Genre, violences et espaces publics. La vulnérabilité des femmes en questions,* Presses de Sciences Po, Paris, 2008. Citée par Clément Rivière, Les enfants : révélateurs de nos rapports aux espaces publics, p.2



et les garçons. Avec une franchise et une maturité étonnantes, elle dépeint les comportements profondément ségrégatifs des petits et des grands (instituteurs, parents). La documentariste et la petite fille ne pointe personne du doigt ; néanmoins, elles pointent ici des paradoxes et injustices du quotidien vis-à-vis du genre dans l'espace, ici restreint à la cours d'école. Malgré ses différentes tentatives pour régler cette situation qu'elle considère comme problématique, la petite fille ne semble pas trouver de solution. En insistant sur le fait que « tout le monde s'en fiche », elle rappelle que cette question passe souvent inaperçue dans le monde des enfants et des adultes, dépeignant ainsi toutes les subtilités de cette spatialisation des inégalités de genre dans la ville.

*Extrait du documentaire "Espace" (14min) réalisé par Eléonor Gilbert (2014). Diffusé en 2017 au Musée Hébert de La Tronche dans le cadre de l'exposition "Paysage en mouvements", saison 02 de Paysage > Paysages organisé par le département de l'Isère.*

## B. Des tentatives pour intégrer les enfants à la planification et au projet urbain

A l'heure où se dessinent des théories et des politiques publiques sur la ville durable et inclusive, nous venons de voir que la place des enfants constitue un enjeu complexe mais bien réel. Nous allons étudier maintenant comment les acteurs qui « font » la ville se sont emparés de cet enjeu selon les contextes, ainsi que les effets de leurs visions et réalisations sur la transformation des villes.

Nous analyserons tout d'abord la place des enfants dans les modèles urbanistiques anglo-saxons et français qui l'ont intégrée, ainsi que leurs effets sur l'évolution des formes urbaines (2.1). Nous verrons ensuite comment cette question a gagné en visibilité dans la planification urbaine depuis les années 1990, notamment avec la multiplication d'initiatives mettant en valeur les enfants comme concepteurs et acteurs de leur ville (2.2). Enfin, nous étudierons le dispositif des Conseils Municipaux d'Enfants au regard des enjeux sur la place des enfants dans la ville, comprise au sens spatial et politique (2.3).

### 1. La place des enfants dans la conception des formes urbaines : des neighborhood units aux play streets

#### a. L'école, au centre des premiers modèles urbanistiques anglo-saxons

Lorsque l'on s'intéresse à l'histoire des doctrines et théories de l'urbanisme, on constate que les enfants trouvent une première occurrence dans les réflexions anglo-saxonnes de la fin du XIXe siècle. Dans le modèle de *cité-jardin* développé par Ebezener Howard, les enfants intègrent discrètement les préoccupations d'organisation de l'espace : chacun des « wards » qui composent la cité-jardin est traversé par une grande avenue plantée qui accueille six écoles, et le long de laquelle s'organisent les habitations[12].

12 La cité – jardin d'E. Howard reposait sur un modèle radiocentrique. Chaque cité – jardin était composé de six secteurs de taille équivalente (« wards »), distincts par des boulevards. Chaque *ward* était traversé par une grande avenue plantée accueillant six écoles, au long de laquelle les habitations s'organisaient en *crescents.* Source : « Doctrines et théories de l'urbanisme », enseignement dispensé par Gilles Novarina dans le cadre du master Urbanisme et Aménagement de l'IUGA, année 2016 – 2017.



En concevant la proximité des équipements et les courtes distances, E. Howard invente le « quartier » comme lieu d'échange et de rencontre. Ce modèle, basé sur un optimum démographique à ne pas dépasser (32000 habitants), considère les enfants comme un des éléments clefs pour garantir l'épanouissement de la vie sociale. Leur place est donc physiquement assurée par un nombre précis d'équipements, disposés le long des voies de circulation (schéma ci-dessous, à gauche).

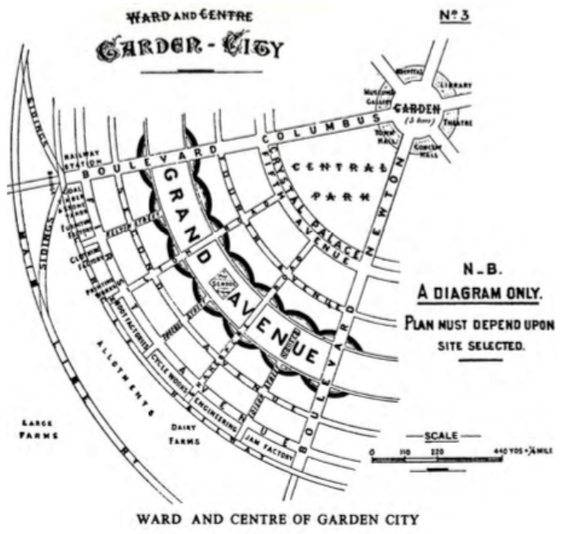
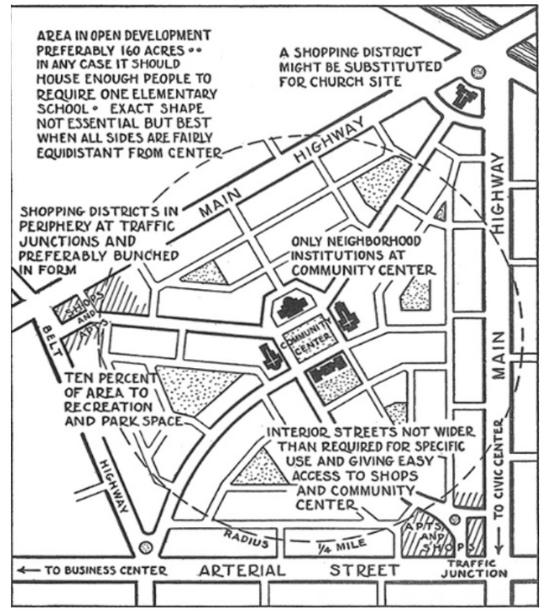



*Diagramme "Ward and Centre" au sein du modèle de la Cité-Jardin, E. Howard, Garden City of To-Morrow, 1898*




*Principes de conception d'une "Neighborhood unit" par Clarence. Perry, New York Regional Survey, 1929.*

Mais la place des enfants apparaît encore plus clairement dans le concept de *neighborhood units* (« unités de voisinage »), développé de l'autre côté de l'Atlantique par Clarence Perry dans les années 1920 (schéma ci-dessus, à droite). Le sociologue propose en effet de diviser la ville en plusieurs « unités », tracées selon un plan radioconcentrique. Poursuivant la réflexion sur le positionnement des équipements, il pose les jalons d'un modèle urbanistique organisé autour de l'école. Les unités de voisinage, structurées en fonction des déplacements de l'enfant, devaient ainsi être disposées en cercle autour d'un centre communautaire où se trouvaient des équipements et services, dont

l'école (Jannière, 2008). De plus, le nombre d'habitants de chaque unité ne devait pas dépasser les capacités d'un équipement scolaire : 5000 à 6000 habitants, soit environ 1 200 élèves. Les voies étaient hiérarchisées et les rues dimensionnées pour assurer une circulation interne fluide, mais dissuasive pour un trafic trop important car chaque unité devait pouvoir être traversée à pied. Les espaces libres (petits parcs, espaces récréatifs) étaient également destinés aux enfants pour assurer leur usage quotidien.

Bien qu'il faille relativiser la place accordée aux enfants dans ces deux modèles, force est de constater que la forme urbaine a été pensée autour de l'école, tout comme l'organisation des circulations. Dans un esprit profondément moderne, les enfants dans la ville sont considérés à travers ses fonctions éducatives (équipement scolaire, foyer familial, espaces récréatifs). Placés au centre des quartiers ou des unités de voisinage, ils deviennent les sujets d'un projet fonctionnaliste qui cherche à répartir les équipements de manière rationnelle et équilibrée, tout en suscitant l'identité communautaire.

Il semble alors intéressant de faire écho au développement des « espaces spécialisés » évoqués par Philippe Ariès, et que nous décrivions précédemment pour expliquer le déclin de la présence des enfants dans les espaces publics urbains. Ce lien semble d'autant plus pertinent que les travaux d'E. Howard et de C. Perry ont influencé de nombreux penseurs, architectes et urbanistes, lesquels ont pu transposer ces conceptions des formes urbaines et de la vie quartier pendant de nombreuses années (Raes, Stroo, 2017)[13].

13 Le travail de Clarence Perry conduit à la création des *National Neighbourhood Planning Standards*, lesquels furent publiés par la U.S. Federal Housing Administration, devenant ainsi la norme pendant quatre-vingts ans aux Etats-Unis.



### b. Interprétations de L'unité de quartier dans le contexte français

En France, la diffusion de l'unité de voisinage se fit plus tardivement que dans d'autres pays européens (Jannière, 2008), et dans le contexte particulier de l'après-guerre (Ambrosino, 2007). Du point de vue théorique, les concepts d'*unité d'habitation* et d'*unité de quartier* développés respectivement par Le Corbusier et André Lurçat furent assez proches des modèles anglo-américains dont ils s'inspiraient. On retrouve dans les modèles français cette distribution particulière des équipements autour d'un centre où se trouve l'école.

Pour Le Corbusier, les fonctions éducatives centralisées sont couplées avec des fonctions sociales et sanitaires avec la création de maisons des jeunes, de terrains de sports[14] etc. Chez Lurçat, on trouve une attention particulière aux conditions de vie des enfants et de leurs parents : les surfaces d'habitation devaient être calculées en fonction des distances à parcourir pour « la ménagère revenant chargée de son marché » ou par « les enfants se rendant à l'école » (*Ibid*, p.4). Enfin, la taille de ces unités devait être déterminée par la situation démographique, c'est-à-dire par le nombre d'enfants qu'un groupe scolaire peut supporter.

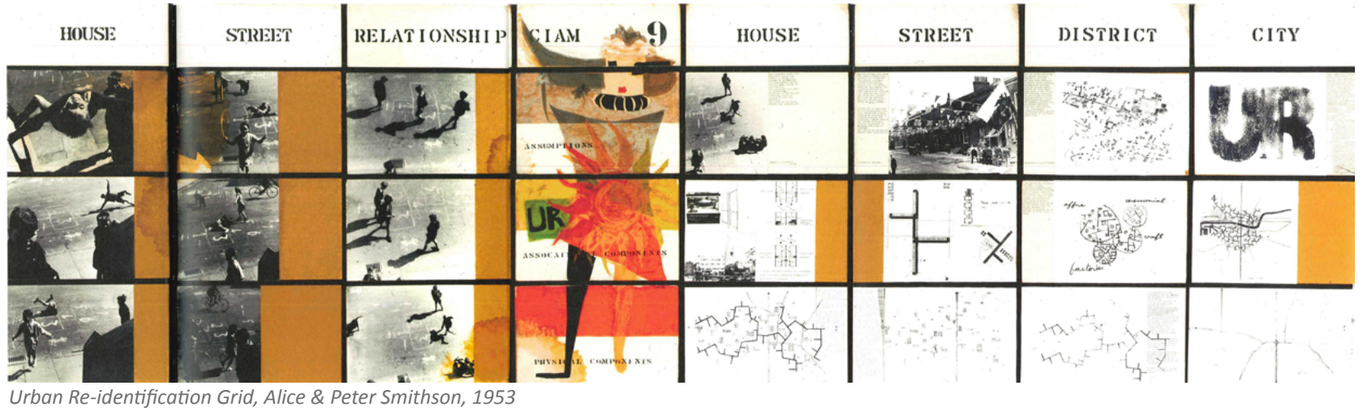
La particularité de la France réside moins dans la transcription théorique de ces modèles que dans leur mise en pratique. Dans le contexte de la reconstruction, les ingénieurs et concepteurs s'emparèrent de l'unité de voisinage comme d'une simple technique de découpage des habitations au sein des grands ensembles. Le concept de voisinage en fut d'autant plus appauvri que les modèles anglo-américains, plus souples, étaient davantage considérés comme des instruments de conception architecturale et paysagère que des instruments de planification urbaine.

14 Gilles Novarina & Muriel Galland-Seux, « Fragments de modernité en Bas-Dauphiné », in Chalas Y., *De la ville nouvelle à la ville contemporaine*, Paris, La Documentation Française, 2005. Cité par Charles Ambrosino, Ces unités qui font la ville, p. 5

### c. La rue et l'enfant dans les critiques de l'urbanisme moderne

A la fin des années 1960, de nouvelles conceptions virent le jour en France et à l'étranger pour contrebalancer les grands ensembles tant décriés. A l'instar des principes de la *cluster city* développée par les époux Smithson, on voit réapparaître un intérêt pour les notions de voisinage, de proximité, de communauté. Les membres du *Team X* critiquent ouvertement les interprétations fonctionnalistes au nom d'une « ville relationnelle » dans laquelle les enfants ont un rôle à jouer. Ils prônent le retour à la rue comme lieu de rencontre intergénérationnelle, comme lieu de commerce, d'échange et d'expérimentation. A travers cette revalorisation de la « rue », c'est une conception renouvelée de la présence des enfants qui se joue, puisqu'ils sont invités à occuper ces « espaces de liaison » entre les espaces publics et privés. L'enfant devient alors un indicateur d'échelle pour construire cette ville, comme l'illustre la grille de réidentification urbain d'Alison et Peter Smithson, présentée au CIAM IX en 1953 (Castaros, 2017).

Dans *Déclin et survie des grandes villes américaines* (1961), Jane Jacobs militait elle-aussi pour une reconsidération de la place des enfants dans la ville. En déconstruisant le mythe des enfants qui traînent dans la rue, elle dénonçait le manque d'interactions possibles entre les enfants et les adultes hors des contextes éducatifs et familiaux, alors même que ces interactions sont fondamentales pour l'apprentissage de l'environnement social et urbain. Elle prônait ainsi le développement d'espaces publics capables de supporter le jeu des enfants plutôt que des espaces dédiés et limités, en intégrant le jeu dans les espaces fréquentés par les adultes.




*Urban Re-identification Grid, Alice & Peter Smithson, 1953*



## 2. Droit des enfants et politiques publiques locales : planifier pour et avec les enfants ?

### a. Le tournant des années 1990 : droits des enfants et design for all

Il est souvent reproché aux gouvernements de n'accorder qu'une place modeste aux enfants dans leurs agendas. Souvent segmentée entre plusieurs politiques publiques, l'enfance est en effet un enjeu politique fort mais qui fait rarement consensus, ne serait-ce qu'à propos de sa définition. Historiquement, la Déclaration de Genève fut le premier texte international à reconnaître des droits spécifiques aux enfants. Adopté en 1924 par la Société des nations, ce texte déclarait que « l'humanité doit donner à l'enfant ce qu'elle a de meilleur ». La vision qui primait était alors celle d'une responsabilité des adultes à l'égard des enfants, c'est-à-dire celle d'un droit de protection. Les Etats signataires firent la promesse de transcrire ses principes dans leur législation nationale ; néanmoins, l'absence de valeur juridique contraignante empêcha une véritable mise en application de ces principes. Après la Seconde Guerre Mondiale, l'Organisation des Nations Unies réaffirma et approfondit ce texte en créant la Déclaration des Droits de l'Enfant, le 20 novembre 1959[15]. Mais n'étant toujours pas contraignants juridiquement, ces droits ne connurent qu'une véritable reconnaissance à partir de 1989, date à laquelle fut créée la Convention relative aux droits de l'enfant. Celle-ci introduisit le concept d'*intérêt supérieur de l'enfant*, et fit passer l'enfant d'*objet* à *sujet* de droit. Pour de nombreux auteurs cette Convention marque un véritable tournant dans la considération des enfants dans les politiques publiques, puisqu'elle a impulsé la création de nombreux travaux et commissions de suivi pour l'application réelle de ces droits à différents échelons. Néanmoins, il semblerait que les enfants continuent d'occuper une place modeste dans les politiques publiques locales (Torres, Blanchet-Cohen, 2016), déconnectant ainsi les droits de l'enfant du droit à la ville. En France, l'anthropologue et urbaniste Pascale Legué considère d'ailleurs que la réflexion sur la conception de l'urbain en fonction des enfants demeure très faible à l'échelle locale[16].

15 La date du 20 novembre est désormais la journée internationale consacrée aux droits de l'enfant.

16 « Journée des Droits de l'Enfant : "S'inspirer de l'enfant-piéton pour une ville plus humaine" par Pascale Legué », Lumières sur la ville (en ligne), 25 novembre 2014. URL <https://lumieresdelaville.net/journee-des-droits-de-lenfant-sinspirer-de-lenfant-pieton-pour-une-ville-plus-humaine-par-pascale-legue>

### b. Réseau « Ville amie des enfants » et Réseau français des villves éducatrices

Face à ce constat d'une action territoriale limitée en matière de droits de l'enfant, l'UNICEF créa en 1996 un programme international intitulé Child Friendly Cities (« Villes amies des enfants ») dans le cadre de la Conférence mondiale d'Istanbul sur les établissements humains (Habitat II). Les enfants prenaient ainsi une place dans les réflexions sur les villes comme « lieux vivables pour tous », selon l'expression issue de la conférence internationale. Dans le sillage de ce programme, un partenariat se mit en place en 2002 entre l'UNICEF et l'Association des Maires de France pour créer le réseau « Villes amies des enfants ». Pour obtenir ce titre, une collectivité (ville ou intercommunalité) doit prouver qu'elle met en place des actions et des initiatives de qualité en direction des 0-18 ans[17]. La place des enfants doit être marquée dans l'espace (équipements et services dédiés, aménagement adapté) et dans l'organisation administrative de la collectivité (service enfance ou jeunesse). A travers ces initiatives, les collectivités « amies des enfants » s'engagent donc à construire une ville pour les enfants. Mais la particularité de ce réseau réside surtout dans le fait qu'elles doivent la construire avec les enfants, en s'efforçant de connaître leur point de vue particulier en tant qu'usagers et interlocuteurs privilégiés (Garnier, 2015). Elles doivent donc mettre en place des dispositifs d'écoute et de participation pour susciter l'appropriation de la ville par les enfants. En théorie, ces quelques 250 villes mettent donc en valeur la place des enfants comme concepteurs et acteurs de la ville (Ibid, p.3).

Deux chercheurs canadiens se sont intéressés aux effets de cette accréditation sur les politiques locales québécoises à travers le programme Municipalité amie des enfants (MAE), créé lui aussi en partenariat avec l'UNICEF. Si le MAE met clairement en avant les bénéfices d'un travail pour et avec les enfants, son impact semble assez limité puisque les enfants continuent d'être perçus comme de simples usagers de services et d'équipements récréatifs que la municipalité a la responsabilité de fournir (Torres, Blanchet-Cohen, 2016). Ainsi, malgré quelques actions innovantes, les pratiques et représentations des professionnels ne semblent pas avoir changé de manière significative. En outre, certaines municipalités peuvent instrumentaliser l'accréditation MAE pour attirer des familles vers le territoire, et le développement économique qui va avec. Néanmoins, les chercheurs considèrent que cela fait évoluer les pratiques institutionnelles et professionnelles puisque la préparation

17 Présentation du réseau « Ville Amie des Enfants » sur le site de l'UNICEF (en ligne). URL : <https://www.unicef.fr/article/ville-amie-des-enfants>



de la demande d'accréditation implique la collaboration des services municipaux, le recensement des acteurs locaux et des actions en lien avec la prise en compte des enfants et leur participation à la prise de décision (*Ibid*, p.104). L'impact réel de cette accréditation sur la transformation des politiques locales doit donc être limité, même si elle engage une ouverture progressive des modes de faire et des mentalités.

Pour comprendre la place des enfants dans la planification urbaine, il est intéressant de mettre en perspective ce réseau « Villes amies des enfants » avec celui des « Villes éducatrices ». A peu près au même moment, alors que l'Espagne se reconstruisait après des années de dictature franquiste, Barcelone présentait une approche renouvelée du développement urbain et culturel : s'inspirant d'une longue tradition municipale d'intervention dans le champ de l'éducation, elle revendiquait un « urbanisme éduqué », respectueux du passé historique tout en cherchant à se projeter dans le futur (Bejaoui, 2011). A la fin des années 1980 émergea donc un modèle basé sur l'idée que les habitants font la ville, tout autant que la ville peut être un cadre pour les habitants, capable d'éduquer à la citoyenneté. En 1990, lv 1er Congrès international des villes éducatrices eut donc lieu à Barcelone, à la suite duquel fut crée l'Association internationale des villes éducatrices (AIVE)[18]. Selon la charte de l'AIVE « toute la ville est une source d'éducation. Elle éduque à travers ses institutions éducatrices traditionnelles, ses projets culturels, mais aussi à travers sa planification urbaine, ses politiques environnementales, ses moyens de communication, son tissu productif et ses entreprises[19] ».

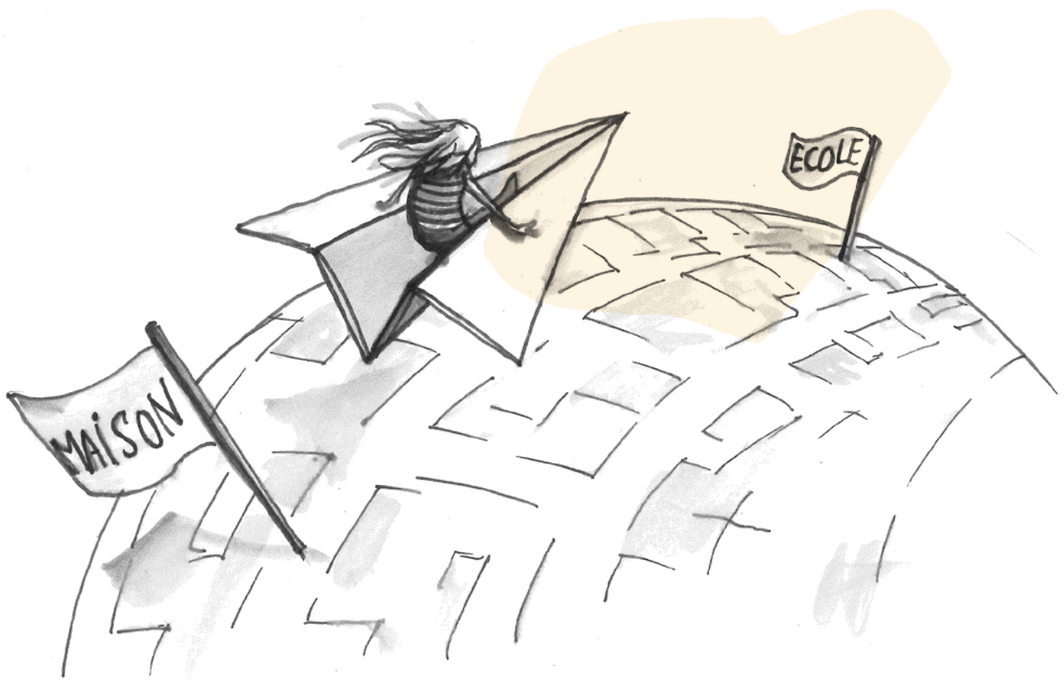
Si cette approche de la ville ne traite pas uniquement la question des enfants, son interprétation française semble l'avoir saisie beaucoup plus explicitement. Depuis 1991 le « Réseau français des villes éducatrices » (RFVE) promeut en effet l'idée d'un « territoire apprenant » (Bier, 2010). Rejetant la longue tradition française d'une éducation centralisée autour de l'école, les membres de ce réseau défendent l'idée d'une « éducation partagée » entre tous les acteurs qui permettent aux enfants de se socialiser et d'apprendre la ville : professionnels de l'éducation, responsables des politiques sociales et urbaines, urbanistes, architectes, acteurs du secteur économique, culturel, associatif… S'inscrivant dans une logique de démarche plutôt qu'une logique de dispositif, ce réseau réunit les élus d'une cinquantaine de villes pour échanger sur les expériences mises en place dans les

18 L'association compte aujourd'hui plus de 300 autorités locales dans 34 pays différents (Bejaoui, 2011).

19 Charte de l'Association internationale des villes éducatrices.

territoires, disposer de ressources et d'une veille sur les évolutions réglementaires ou les projets ministériels, élaborer des prises de positions communes etc. Selon le sociologue Bernard Bier, avec cette entrée par les politiques éducatives, ce réseau d'élus cherche à établir un lien nouveau entre éducation et territoire, pour passer d'une approche « scolaro-centrée » à une conception d'un « territoire éducatif » (*Ibid*, p.119). On peut dès lors se demander dans quelle mesure cette approche remet en en cause les formes urbaines précédemment décrites, dans laquelle l'école est placée au centre du quartier, de l'unité ?

Bien que nous n'ayons pas assez d'éléments pour mesurer les effets de cette approche sur la conception des formes urbaines dans les villes membres de ce réseau, force est de constater qu'elle bouscule les codes de la planification traditionnelle : les « experts » du territoire sont aussi nombreux que le nombre d'habitants, et leur collaboration est nécessaire pour que la ville devienne un lieu d'apprentissage pour tous.




### c. Les Conseils Municipaux d'Enfants, une instance démocrative inclusive?

Si la Convention de 1989 affirmait la place des enfants dans l'élaboration des politiques publiques, celle-ci fut renforcée avec l'adoption de l'Agenda 21 lors du Sommet de la terre à Rio en 1992. Il identifiait en effet les enfants comme un groupe dont la prise en compte et la participation sont essentielles à la création de milieux de vie plus durables (Torres, Blanchet-Cohen, 2016). La participation des enfants gagne du terrain dans les débats sur la reconfiguration des politiques sociales et urbaines sous l'impulsion de ces directives internationales. A l'échelle locale, Manfred Liebel considère que la reconnaissance de la capacité d'action des enfants et leur plus grande implication dans la vie locale peut progressivement influencer les processus de prise de décision; il voit dans cette place accordée par les pouvoirs publics aux enfants le passage d'une citoyenneté latente à une citoyenneté manifeste[20]. Observons comment les acteurs locaux se sont saisis de cette apparente exigence de participation des enfants à la vie politique locale.

En France, les Conseils Municipaux d'Enfants (CME) sont généralement présentés comme des instances phares de la participation des enfants. Accueillant les enfants entre 9 et 12 ans (CM1 - CM2), ils ont comme double objectif de leur permettre de s'exprimer, tout en favorisant leur apprentissage politique (Boone, 2016). Créés en 1979, les CME s'inscrivent dans un long mouvement de recherche de modes de participation avec les enfants, depuis le projet de parlement des jeunes proposé par le Commissariat à la jeunesse en 1944 jusqu'aux revendications des mouvances alternatives (pédagogie Freinet) et des réseaux d'éducation populaire. Il existe aujourd'hui près de 2000 CME en France, dont un dans la ville de Lille depuis 1999. Dans le supplément de son magazine municipal, la ville explique que le CME permet de répondre à l'exigence de participation des enfants à laquelle elle tient, notamment avec la reconduction du label "Ville amie des enfants" en 2016. Elle déclare que "cette instance de démocratie participative (...) montre à quel point les enfants ont des idées, au bénéfice de leurs camarades et de la société. Et combien ils sont motivés pour les faire aboutir". La ville a ainsi donné l'occasion aux jeunes élus du CME de créer un journal, le "Mini Lille", qui est ensuite distribué en classe. Elle a également financé des programmes de formation à destination des agents de la Direction des actions éducatives pour encourager l'évolution des représentations

20 Manfred Liebel, Children's rights from below. Cross-cultural perspectives, New York, Palgrave Macmillan, 2012. Cité par Juan Torres et Natasha Blanchet-Cohen, Au-delà de l'accréditation : changmement et continuité au sein des « villes amies des enfants » du Québec, p. 102.

et des pratiques professionnelles. Pour permettre d'accueillir et de recueillir la parole enfantine, la ville cherche donc à former les adultes aux "attitudes positives" qui favorisent l'écoute et l'implication.

Si la multiplication du nombre de CME semble témoigner d'une place plus importante accordée aux enfants et à leur participation à la vie politique locale, certaines nuances méritent d'être pointées. En analysant les CME de deux communes du Nord, Damien Boone souligne en effet plusieurs paradoxes. Tout d'abord, si les CME revendiquent une approche renouvelée de la participation, leurs encadrants semblent véhiculer une vision de l'enfance encore très idéalisée et homogène (Boone, 2016). L'enfance serait le lieu de la naïveté, de l'innocence ou de la vulnérabilité, contrairement à l'univers des adultes, fait de fractures et de divisions. Cette vision, qui porte finalement l'idée d'une innocence politique "naturelle" chez les enfants, limiterait la portée des CME. Le sociologue considère en effet que ces structures répondent à l'image que l'on se fait des enfants : un espace "protégé" de toute conflictualité et donc dépolitisé. Cela s'observe assez bien dans ce qui est proposé par les CME : des thématiques et des activités consensuelles et fédératrices (la sécurité routière, la solidarité intergénérationnelle, l'amélioration du cadre de vie, le développement durable etc.).

En outre, les jeunes élus des CME sont invités à discuter des problèmes publics de manière isolée, et presque uniquement selon leur point de vue. Pas de vision globale de la ville ni de la société, afin de répondre immédiatement à des problèmes visibles (et donc valorisable dans les médias), fragmentés et individualisés. Enfin, les encadrants des CME seraient eux-mêmes contraints par les craintes d'endoctrinement et de manipulation des parents, faisant ainsi du caractère "apolitique" des CME la condition de leur légitimité. Si l'auteur propose une critique relativement acerbe de ces structures, c'est aussi parce qu'il affirme qu'en dehors du cadre des CME les enfants - élu(e)s qu'il a interrogé(e)s ont un véritable avis politique, des opinions tranchées et des compétences propres qui déterminent la perception de leur environnement. Il révèle ainsi le poids et les conséquences du regard porté sur l'enfance et sa participation à la fabrique de la ville.



## 3. Expérimenter pour faire évoluer les normes et les pratiques autour de l'accessibilité

### a. Planifier, projeter, expérimenter

Au travers de l'évolution des formes urbaines, de leur conception à leur planification, nous venons de voir que la place des enfants constitue un enjeu complexe et relativement peu compris dans l'organisation de la distribution des espaces et des équipements. Néanmoins, et pour compléter ce panel d'initiatives (non exhaustif) il est nécessaire de s'intéresser aux principes et effets des projets urbains ou expérimentations qui se sont saisis eux aussi de cette question. Depuis les années 1980, la remise en cause des schèmes traditionnels de la planification a en effet engendré le développement d'actions visant à concevoir et dessiner les espaces publics urbains. Dans la mouvance de l'analyse typo-morphologique des villes, ces actions ont cherché à s'inscrire dans des démarches plus intégrées, situées, évolutives et négociées.

Nous allons donc étudier comment certaines approches dites "de projet" ou "d'expérimentation" se sont combinées aux stratégies de planification pour traiter la question des enfants dans l'espace public. Nous analyserons pour cela les démarches de « rues aux enfants », de leurs origines anglo-saxonnes à leurs effets sur la législation actuelle et sur les mentalités. Malgré les différences entre planification et projet (méthodes, acteurs, temporalités) nous verrons en quoi ces démarches se font nécessairement écho et s'enrichissent ou se complètent au fur et à mesure des réalisations.

### b. L'impact des "play streets" et des "woornef" sur l'évolution des normes de circulation

Parmi les mouvements qui revendiquent aujourd'hui le « droit à la ville » des enfants, nombreux sont ceux qui font référence au concept de « play streets » apparu dans les années 1960 à New York. Celui-ci reposait sur la fermeture temporaire des rues pour permettre aux enfants d'y jouer. Paradoxalement, les « play streets » ne reposaient pas sur les principes d'accessibilité, d'inclusion ou de « droit à la ville » des enfants, mais plutôt sur une préoccupation sécuritaire. Dans un contexte de violences urbaines entre la police new yorkaise et les jeunes des quartiers populaires, l'objectif des autorités était d'occuper les enfants durant l'été pour empêcher l'ennui, la formation de bandes et la montée des violences. Ainsi, les rues d'une trentaine de blocs des quartiers populaires furent fermées à la

circulation pour en faire des terrains de jeux, pendant l'après-midi de chaque jour des mois d'été. Symboliquement, ce geste était fait par les policiers eux-mêmes afin d'apaiser les tensions et d'assurer la paix sociale entre police et communautés.

*Photo de Robert Walker pour le New York Times, 1960*

Notons ici que si les « play streets » ont fait l'objet de nombreuses interprétations et déclinaisons à travers le monde, c'est notamment parce que la littérature anglophone a permis de distinguer le « play » du « game ». Le « play » est le jeu libre, spontané, développé hors de toute contrainte ; le « game » est le jeu soumis à des règles (par exemple les jeux sportifs) où une fin est déterminée, ainsi qu'une victoire ou un gain quelconque (Vademecum de l'IBGE, 2017, p.90). Les « play streets » ont donc incité la création d'espaces dédiés au jeu « libre » ou créatif, qui fait la part belle à l'imagination.



Dans les années 1975, ce sont des associations de parents qui se mobilisèrent pour la modération de la vitesse de circulation au Pays-Bas. Grâce au concept de « woornef », littéralement « cour urbaine », ces associations firent la promotion d'aménagements plus favorables au partage de la rue : en transformant des parcelles libres en terrains de jeux, ils cherchaient à favoriser des activités sociales variées, la rencontre entre les générations, le repos des plus jeunes et des aînés… Initié dans les zones résidentielles, ce mouvement pris de l'ampleur pour finalement se réaliser dans des rues commerçantes ou autour des écoles, avec toujours l'idée d'un espace unique, favorable à un usage multifonctionnel de la rue. Si la circulation automobile n'est pas bannie, les vitesses sont réduites et ces espaces dont généralement considérés comme des « rues pour les enfants où les automobilistes sont admis » (Loiseau, 2005).

Ce concept fut repris par plusieurs pays et fit émerger un mouvement européen de modération du trafic. En 1998, la Belgique intégra une « rue réservée au jeu » dans le code de la route, à l'article 2.36 : "Le terme "rue réservée au jeu" désigne une voie publique qui est temporairement et à certaines heures pourvue à ses accès de barrières sur lesquelles est apposé le signal C8 complété par un panneau additionnel portant la mention "rue réservée au jeu"[21] ».

A Londres, ce n'est pas le législateur qui s'appropria cette notion mais une organisation, « London Play », qui promeut la réalisation de « play streets » plus ou moins temporaires. A la fin des années 1990, l'organisation créa un guide à destination des communes de Londres, instaura une démarche partenariale entre des structures publiques et privées autour de la place du jeu et des enfants dans la rue. En France, on retrouve ce principe dans la réglementation des « zones de rencontre » ou des « aires piétonnes » dans laquelle la priorité est donnée au piéton. Mais ces idées firent également l'objet d'expérimentations urbaines citoyennes ou « militantes », à l'instar du mouvement des « rues aux enfants ».

21 Code de la route belge, URL <https://www.code-de-la-route.be/textes-legaux/sections/ar/code-de-la-route/186-art22septies>

### c. « Rues aux enfants, rues pour tous » ?

En 2005, l'association « Cafézoïde » organisait une « Rue aux enfants » le long du bassin de la Villette, dans le 19ème arrondissement de Paris. En s'inspirant du modèle anglo-saxon, la « rue aux enfants » est une rue fermée à la circulation motorisée, de manière temporaire ou non, pour « permettre aux enfants et aux adultes de s'exprimer, ne rien faire, jouer gratuitement, en toute sécurité et en tranquillité[22] ». Cette définition provient d'une charte élaborée en octobre 2017 par le collectif français « Rues aux enfants, rues pour tous » qui regroupe les associations Cafezoïde, Rue de l'avenir, Vivacités Ile-de-France et l'Association nationale des conseils d'enfants et de jeunes (ANACEJ). Ce groupe considère que les enfants ont une place dans la ville, et que celle-ci leur est due en vertu des principes définis par la Convention de 1989. Dans la mesure où l'excès de circulation automobile dans les milieux urbains aurait bafoué ce droit, la « rue aux enfants » serait un outil pour rééquilibrer le partage de la rue et de l'espace public, entendu comme un « bien commun » inaliénable. Notons que ces opérations, plus ou moins temporaires, sont généralement d'initiative citoyenne (mobilisation de parents, d'associations de quartiers) mais qu'elles peuvent également être organisées par des collectivités.

La particularité de ce collectif est de chercher à redonner une place aux enfants dans l'espace public pour favoriser les rencontres, les solidarités intergénérationnelles et le lien social dans les quartiers, notamment ceux considérés comme « en difficultés ». Ainsi, le collectif a lancé un appel à projet en 2015 pour favoriser le développement de « rues aux enfants » sur le territoire français, et en particulier dans les territoires suivis par la Politique de la ville. Constatant que 22 des 43 candidatures retenues pour ce projet étaient situées dans des quartiers prioritaires de la ville et que les porteurs de projet étaient autant d'associations privées que d'équipes municipales, le collectif a récemment exprimé son souhait d'intégrer le dispositif de « Gestion Urbaine de Proximité » . Selon ses représentants, les « rues aux enfants » sont en effet l'occasion de développer des démarches partenariales entre services urbains privés et publics, dans une approche de court terme (événement) et de long terme (pérennisation des liens), pour améliorer la qualité de vie et l'attractivité des quartiers[23].

22 Extrait de la Charte « Rues aux enfants, rues pour tous ».

23 Extrait du guide « Rues aux Enfants – La ville autrement ».



Après quelques années d'expériences, le collectif a constaté que ces évènements ponctuels ont fait évoluer certaines pratiques et réflexions sur les aménagements. Ainsi, des fermetures temporaires de rues auraient servi à tester des fermetures définitives (par exemple aux abords d'une école), d'autres auraient permis d'accompagner les habitants dans une réflexion sur la limitation de la vitesse de circulation dans leur quartier, d'autres auraient participé à améliorer les connaissances et les représentations à l'égard des espaces des quartiers etc. En outre, le projet « Rendre la rue aux enfants » fut lauréat du premier budget participatif initié par la ville de Paris en 2014. L'objectif de ce projet était d'équiper une vingtaine de tronçons de rues parisiennes de barrières mobiles et de marquages au sol pour les fermer à certaines heures et offrir l'espace de la chaussée aux enfants, « pour le jeu et la détente[24] ». Si ce prix a renforcé la visibilité de ce concept, sa mise en œuvre s'est avérée plus laborieuse puisque la première Rue aux enfants n'a pu être réalisée que trois ans après le vote du projet[25]. Il faut toutefois relever un élément : les négociations entre la Ville et la Préfecture de police ont conduit à revoir l'ambition du projet à la hausse, puisque qu'ils ont conclu sur la piétonisation et l'aménagement pérenne de ces rues en faveur de « l'appropriation par les enfants et les parisien.ne.s » et de la « redistribution plus équitable de l'espace public entre les différents usagers[26] ». Dans ce contexte, le collectif « Rues aux enfants, rues pour tous » a formulé une demande auprès des pouvoirs publics pour que la « rue réservée au jeu » soit inscrite dans le Code de la route, comme cela a été fait en Belgique[27]. Cette expérimentation montre donc l'intégration progressive de tout un réseau d'acteurs publics et privés autour de cette question de la place des enfants dans la rue, et plus largement dans les espaces publics urbains.

24 « Rendre la rue aux enfants », projet lauréat du budget participatif de la ville de paris en 2014. URL <https://budgetparticipatif.paris.fr/bp/jsp/site/Portal.jsp?document_id=2204&portlet_id=158>

25 Première édition de la Rue aux enfants, 24 et 25 juin 2017, rue Bignon (12e).

26 Site du budget participatif de la ville de Paris. URL <https://budgetparticipatif.paris.fr/bp/jsp/site/Portal.jsp?document_id=2204&portlet_id=158>

27 En France, les « zones de rencontre » (introduites en 2008 dans le droit français) sont indiquées par un panneau montrant un piéton au premier plan, mais sans distinction adulte ou enfant. Source : CEREMA.

## C. La ville à hauteur d'enfants, une « ville récréative » ?

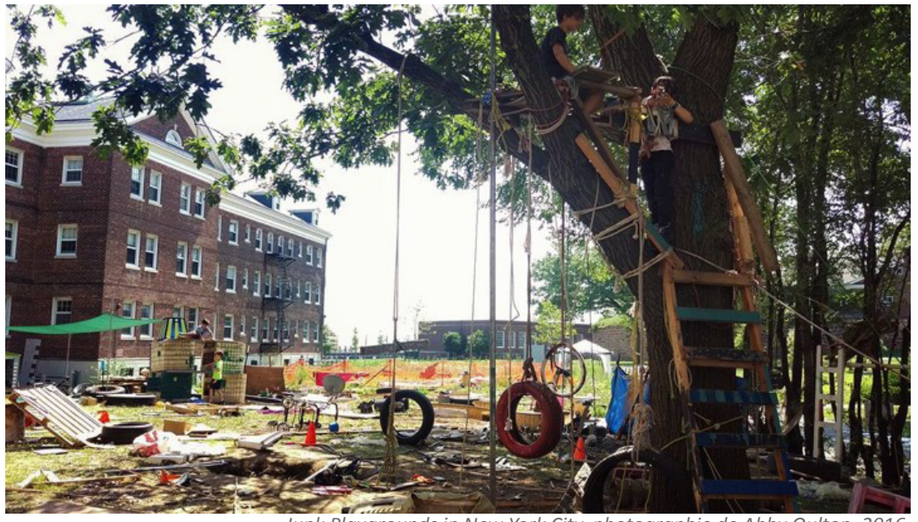
Après avoir montré que le déclin de la présence des enfants dans la ville révélait certaines limites de son accessibilité, nous avons vu que cette question était traitée de manière relativement isolée par les « faiseurs » de ville. Si des liens ont été faits avec d'autres problématiques urbaines (participation citoyenne, solidarités de proximité, politique de la ville…) force est de constater que la place des enfants dans la ville a généralement fait l'objet de considérations « mineures » et segmentées, que ce soit dans la conception des formes urbaines, dans les stratégies de planification ou dans les projets urbains et expérimentations.
Explorons à présent comment des penseurs et penseuses de l'urbain tentent d'intégrer cette question à des réflexions plus globales sur les usages, l'aménagement et les potentialités des espaces publics urbains. Si les approches diffèrent, on constate qu'elles ont toutes en commun de s'interroger sur la place du je(u) dans la ville, pour les enfants mais pas seulement.

### 1. La « ville récréative » : enfants, jeux et espaces publics

#### a. L'espace public, une aire de jeux ?

En 2015, la Halle aux Sucres de Dunkerque accueillait une exposition temporaire et une série d'ateliers et conférences autour de « La ville récréative ». Dans un ouvrage éponyme, Thierry Paquot et ses collaborateurs cherchent à dessiner les contours de cette ville « récréative », « buissonière », qui se veut davantage ouverte et généreuse. En croisant les approches disciplinaires (philosophie, sciences de l'éducation, anthropologie, urbanisme, géographie, architecture…) ils défendent l'idée d'une ville qui donne sa place à « l'inorganisé » afin que chacun, enfant et adulte, puisse apprendre la ville par le jeu, par la rencontre, par la prise de risque et l'exploration.

Pour comprendre cette approche de la ville, rappelons l'intérêt de ces auteurs pour les pédagogies alternatives (Winnicott, Montessori) et leur définition du jeu comme "un espace-temps transitionnel entre l'amour des parents et le monde que l'enfant doit pouvoir explorer, organiser et construire en toute confiance. Un fragment de temps et d'espace entre un individu et un environnement qui va progressivement lui permettre de faire la distinction entre lui-même et ce qui l'entoure (Zotian, 2016). Cette source d'inspiration n'est pas neutre puisqu'elle permet de porter un regard critique sur la place du jeu dans les sociétés urbaines contemporaines. Selon l'architecte Dominique Gauzin-Müller les sociétés montrent des rapports au jeu très contrastés : alors que les pays anglo-saxons créent des « junk playgrounds[28] » et que l'Allemagne développe des « Waldkindergarten[29] », la France se distingue par l'aspect « sécuritaire » de ses aires de jeux.



*Junk Playgrounds in New York City, photographie de Abby Oulton, 2016*

#### b. Sortir du « tout sécuritaire » des aires de jeux françaises

Depuis le décret de 1996 sur l'organisation de l'aménagement des aires de jeux, l'objectif imposé aux aménageurs est en effet de limiter toute cause potentielle d'accident (Zotian, 2016). En outre, l'organisation des fonctions scolaires et récréatives semblent de plus en plus déconnectées spatialement, n'offrant plus de lien (physique et symbolique) entre les temps et les espaces de vie des enfants. Les prises des enfants pour explorer leur environnement seraient ainsi réduites, dans une société « sécuritaire » qui délimite et morcèle les espaces de jeu et de développement.

---

28 Littéralement des « plaines de jeux aux déchets », c'est-à-dire des lieux remplis de déchets en tout genre (briques, bois, tuyaux, féraille etc.) pour jouer.

29 Jardins d'enfants situés en forêt.

La « ville récréative » propose donc de repenser les espaces publics desquels les enfants sont exclus, justement parce qu'ils écartent le jeu de leur priorité. Rêvant d'une « ville buissonnière[30] », Thierry Paquot considère que la question du développement des enfants et de leur place dans la ville permet d'ouvrir les cadres de la conception des formes architecturales et urbaines. La ville récréative n'est donc pas celle du jeu à proprement parler, mais plutôt celle qui offre à chacun, enfant ou adulte, la possibilité de jouer avec l'environnement au quotidien, pour s'y confronter, l'appréhender, l'apprivoiser. Cette approche de la ville pose donc les jalons d'une réflexion sur la qualité du milieu de vie et ses potentielles zones d'expérimentation, d'apprentissage et de transition.

### c. Ville récréative, ville créative ?

Cette approche de la ville montre que la question du jeu transcende celle des enfants, puisqu'elle est une manière d'appréhender vl'environnement (social, spatial ou sensible) et de concevoir la ville comme une affaire d'apprentissage, et ce tout au long de la vie. Il nous a donc semblé intéressant d'établir un parallèle avec des approches et des aménagements qui s'articulent autour de ce caractère « universel » du jeu et de ses bienfaits pour les sociétés urbaines.

30 Communiqué de presse de l'exposition temporaire « La ville récréative », du 20 juin au 24 décembre 2015 au Learning Center de la Halle aux Sucres de Dunkerque.



En 2011, dans le quartier des spectacles à Montréal, 21 balançoires « musicales » étaient installées le long de la promenade des artistes[31]. Chacune produisait un son individuellement, recréant les timbres de quatre instruments (piano, guitare, vibraphone et harpe) ; la couleur des sièges indiquait l'instrument, et la hauteur du balancier influençait les notes (photo ci-contre).

Malgré l'usage enfantin qu'on leur associe habituellement, ces balançoires étaient destinées à tous les passants, quel que soit leur âge. Dans une vidéo de promotion faite par la ville, on entend des montréalais dirent qu'« il n'y a pas d'âge pour se balancer, il n'y a pas d'âge pour s'amuser ![32] ». Et les deux fondatrices de cette œuvre de rajouter : « *Les 21 Balançoires, c'est loin d'être seulement pour les enfants. En fait, c'est pour l'enfant qui sommeille en chacun de nous. Chaque printemps, sur les sièges colorés se succèdent des têtes blondes, brunes, blanches, colorées ou dégarnies. Le souvenir et la nostalgique de la balançoire attirent les gens vers l'installation.[33]* »

Si cette œuvre ne reprend pas explicitement les principes de la « ville récréative », le succès qu'elle a rencontré mérite d'interroger leur résonnance dans différents contextes urbains. Initialement conçue de manière temporaire (l'installation devait durer 5 semaines), cette œuvre est devenue une « tradition » voire un symbole montréalais qui revient au printemps de chaque année. Forte de son succès médiatique et politique, l'œuvre a été transposée aux Etats-Unis (Floride, Michigan, Californie, Colorado...) dans une version itinérante intitulée *The Swings : An exercice in Musical Cooperation*. On peut donc interroger ici le lien entre ville « récréative » et ville « créative », où le jeu et le divertissement sortent de leurs espaces dédiés pour s'immiscer dans l'espace public. Celui-ci devient un lieu d'expression et d'expérimentation pour le designer et le passant, pour l'adulte et l'enfant. En laissant place à l'interprétation et à l'appropriation, les villes ré-créatives rompent avec les approches fonctionnalistes qui dédiaient à chaque espace les qualités d'un apprentissage particulier.

31 Installation artistique créée par Mouna Andraos et Melissa Mongiat, designers de « Daily tous les jours ».

32 « 21 balançoires, le retour d'un symbole », Blog du Quartier des Spectacles de Montréal, 14 avril 2016. URL <https://www.quartierdesspectacles.com/fr/blogue/651/21-balancoires-le-retour-dun-symbole>

33 *Idem.*

## 2. « ludicité urbaine » et mobilistes actives

### a. Changer d'échelle pour intégrer le jeu dans la ville

Parmi les concepteurs et aménageurs qui tentent d'intégrer la question des enfants et du jeu dans la ville, nombreux sont ceux qui s'inspirent de l'approche des espaces publics développée par Jan Gehl. Dans son ouvrage *Cities for people* (2010) l'architecte et urbaniste danois explique en quoi les défis démographiques et écologiques du XXIe siècle imposent de remettre l'humain au centre des préoccupations de l'urbanisme. Si son approche ne traite pas spécifiquement la question des enfants, elle nous intéresse dans la mesure où elle apporte une critique du mode dominant de la conception urbaine tout en faisant des propositions pour une ville plus humaine, plus agréable à vivre et donc plus durable (Boquet, 2015).

La ville à « échelle humaine » décrite par Jan Gehl repose sur quatre objectifs : l'animation, la sécurité, la durabilité et la santé. Or, pour y parvenir, l'urbanisme doit quitter le paradigme moderniste des années 1960 pour s'occuper davantage des piétons, des cyclistes et de la vie urbaine en général (Gehl, 2013[34]). La ville à laquelle il aspire est en effet une ville « où il fait bon marcher, où l'on prend le temps de s'arrêter, où il est possible de s'exprimer, de jouer, de faire de l'exercice, des villes propices aux rencontres, des villes cyclables, des villes pour les enfants, pour les moins valides, etc. » (*Ibid.* p.130).

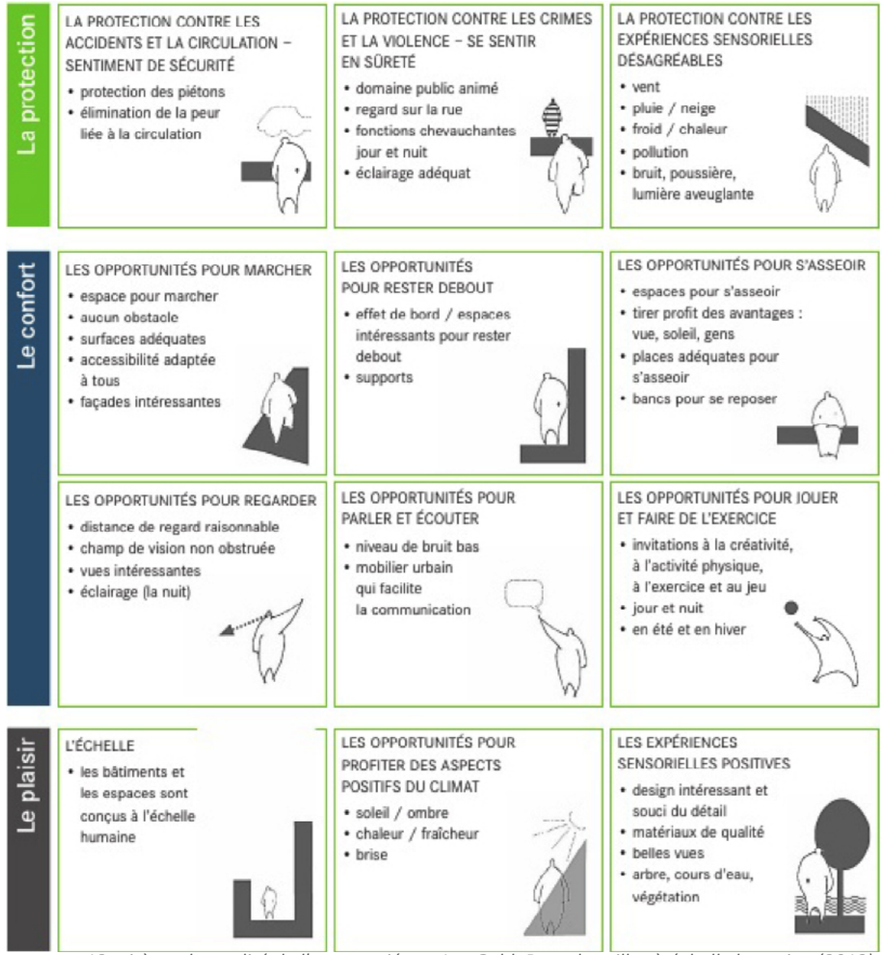
Gehl préconise ainsi d'inverser les modes de faire et de penser la ville : avec sa méthodologie « life, space, building » il propose de partir de l'observation de la vie, des usages et des cheminements que le vivre ensemble induit, pour ensuite concevoir les espaces publics et enfin, en dernier lieu, délimiter la place à consacrer aux bâtiments (Lavandinho, 2011). Il considère par ailleurs que la « marche » est un élément central *pour des villes à échelle humaine*, et que le « piéton » doit donc y trouver sa place. Dans sa « boîte à outils » il décrit 12 critères de qualité de l'espace piéton.

Parmi ceux-ci figurent les « opportunités pour jouer et faire de l'exercice » comme un critère de confort, qui sont autant d'invitations à la créativité, à l'activité physique, à l'exercice et au jeu. S'il ne précise pas que ces opportunités sont destinées à satisfaire les besoins et les perspectives des enfants, c'est précisément parce qu'il pense les espaces publics comme autant de lieux d'expression de la

34 Traduction française de l'ouvrage de Jan Gehl, Pour des villes à échelle humaine, Editions Ecosociété, Montréal, 2013.



diversité des activités, des rencontres et des temporalités. A l'instar du mouvement des « villes éducatrices » qui considère l'éducation des individus à la ville et *par* la ville, Gehl affirme que « les villes nous façonnent autant que nous les façonnons » (Gehl, 2013).



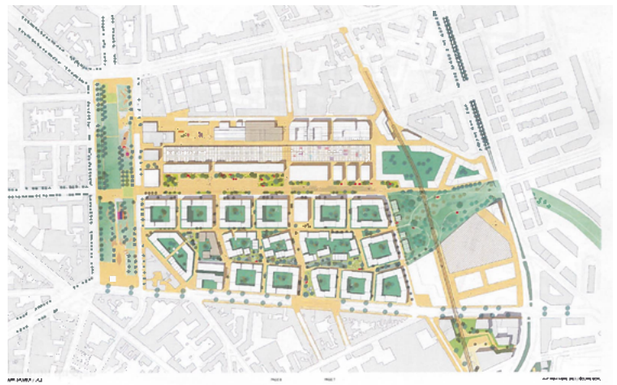

*12 critères de qualité de l'espace piéton, Jan Gehl, Pour des villes à échelle humaine (2013)*

### b. Jeux et espaces publics dans le projet d'aménagement de la friche Saint Sauveur à Lille

Etudions à présent comment le lien entre espaces publics, mobilités et jeu a été traité dans un projet d'aménagement à l'échelle du quartier. En 2013, la SPL Euralille choisissait l'Agence de Jan Gehl pour l'aménagement de la friche Saint Sauveur à Lille, une friche ferroviaire de 23 hectares située au cœur de la ville. Ce projet s'inscrivait dans la continuité de deux aménagements : celui d'un parc attenant en 2005 (le parc Jean-Baptiste Lebas) et celui des deux halles du site en 2009 (la Gare Saint Sauveur). La dynamique amorcée par ces projets était celle d'une revitalisation du quartier par l'attraction d'un nouveau public familial et la création d'un équipement culturel d'envergure en cœur de ville et de métropole. Pour la ville, ces projets préfigurent « la renaissance d'un quartier » et sa reconnexion au reste de la ville.

Si l'aménagement de ce nouveau quartier a suscité de vives réactions citoyennes, les pouvoirs publics confirment leur volonté d'inscrire l'humain au cœur de ce projet. En choisissant la « philosophie » et la méthodologie développées par Jan Gehl, les maîtres d'ouvrage expriment leur souhait de créer un quartier dense mais « propice à l'émergence d'une sociabilité de voisinage : des enfants qui jouent entre eux, des voisins qui se parlent, s'échangent des services… [35]». Ils voient également dans cet aménagement une capacité à créer un « réseau d'espace public » (parc, halles), des continuités urbaines et écologiques.

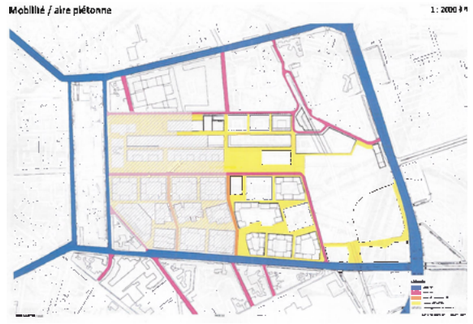
Dans le plan guide de l'avant-projet (ci-contre), on constate que les principes d'un aménagement à « échelle humaine » concordent avec une présence accrue des enfants dans les espaces publics et dans la rue, notamment grâce à une attention particulière aux circulations apaisées à l'intérieur même du quartier. Structuré autour d'un axe de 700 m de long (le Cour Saint Sauveur), le projet relierait



35 « Focus Gare Saint-Sauveur Lille », livret produit par la ville de Lille, 2015.



le parc existant (parc JB Lebas) à un nouveau parc (Jardin de la vallée). Plusieurs particularités : cet axe, considéré comme la « colonne vertébrale » du futur quartier, serait un espace piéton, planté et fait de multiples ambiances et ouvert à « tous les usages ». A son extrémité Sud, un ensemble d'équipements sportifs, de loisirs et d'espaces verts, lesquels seraient ouverts et capables d'assurer l' « inorganisé », ou l'« informalité ». La topographie du site devrait en effet pouvoir offrir aux habitants et aux passants les conditions d'une appropriation par le jeu, la flânerie, le sport, la détente etc. Au nord de l'axe, un lieu de vie qui prolongerait l'équipement culturel de la Gare Saint-Sauveur et qui se déploierait en des lieux alternatifs et créatifs (Saint-So Bazaar, petits commerces, cafés, restaurants, bureaux, logements…). Au sud de l'axe, un ensemble d'îlots où priment « l'échelle humaine et la qualité de vie », favorisant la sociabilité de voisinage.




Selon ce plan guide, l'école se trouverait au centre de ces îlots d'habitation. S'il apparaît une forte ressemblance avec la conception des « unités de voisinage » ou de quartier, on remarque que l'aménagement ne serait pas aussi « scolaro – centré » qu'il n'y paraît. A l'échelle du logement, l'école se trouve toujours au milieu ; mais à l'échelle du quartier, elle est placée dans un « angle » Sud-Ouest et la centralité est mise en avant non pas sur cet équipement, mais sur l'axe de circulation (apaisée) qui relie les différents secteurs du quartier. Les pratiques de jeu, de rencontre et d'exploration de l'environnement semblent donc être tout autant mises en avant que les pratiques de mobilité des habitants et des passants, adultes ou enfants.

Notons toutefois que ce plan guide n'est pas définitif, et que s'il semble très « idéal » sur le papier, les débats que l'aménagement suscite font pressentir certains désaccords qui pourraient empêcher une telle appropriation du quartier par ses habitants et les passants. Néanmoins, des efforts « originaux » ont été faits pour expliquer le projet, notamment avec l'élaboration d'une maquette en briques LEGO que les enfants et les adultes peuvent construire et déconstruire à l'infini[36], dans l'espace de l'actuelle Gare Saint Sauveur.

36 Nicolas Guillon, « Voici le plan guide de l'agence Gehl pour Lille Saint-Sauveur », Le Moniteur (en ligne), Lille, 13 octobre 2014. URL <https://www.lemoniteur.fr/article/voici-le-plan-guide-de-l-agence-gehl-pour-lille-saint-sauveur-26088440>

### c. Plan piétons et « Maillage jeu » de la Région de Bruxelles-Capitale

A l'échelle de la région[37], Bruxelles a récemment développé un panel d'outils destiné à valoriser la présence des enfants dans la ville à travers leurs pratiques de mobilité et de jeux. S'il s'agit davantage de recommandations plutôt que des réalisations, il est intéressant de voir que leurs stratégies d'aménagement s'inspirent largement de la méthodologie développée par Jan Gehl et des réflexions interdisciplinaires sur la place et le rôle des enfants dans la ville. Deux documents sont significatifs à cet égard : le plan piéton de la Région Bruxelles Capitale, et le « maillage jeu » développé par l'Institut Bruxellois pour la Gestion de l'Environnement (IBGE). L'approche originale et commune à ces deux stratégie réside dans le fait de partir d'une réflexion sur le maillage urbain, sur les réseaux, connections et liens entre les espaces et équipements, pour ensuite penser les projets urbains (nouveaux ou de rénovation) afin d'assurer la « convivialité » de la ville. Les décideurs locaux ont en effet déclaré pouvoir « rendre la ville plus conviviale pour les piétons, à l'échelle du quartier et à l'échelle de la rue[38] ».

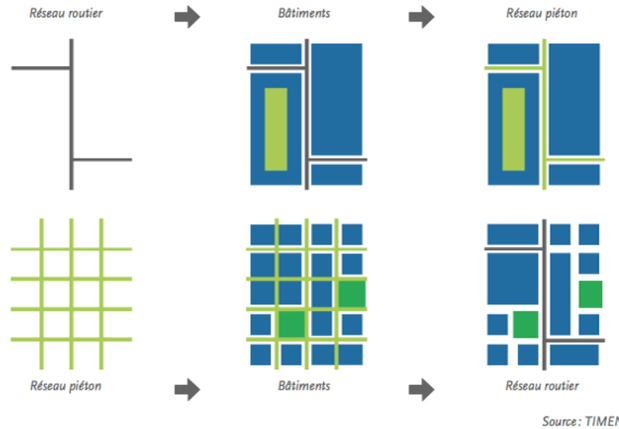
La stratégie du Plan piéton de Bruxelles repose sur la volonté de créer un maillage fin, capable de renforcer la notion de « ville des proximités » qui questionne les frontières entre les espaces publics et privés, favorise les contacts, les rencontres interpersonnelles et intergénérationnelles. Dans le vade-mecum de ce plan piéton, les auteurs expliquent qu'ils se sont inspirés du maillage piéton de Genève pour définir leur norme d'aménagement : dans les nouveaux projets d'urbanisme et/ou de voirie, des traversées piétonnes doivent être directement prévues selon un maillage indicatif de 50 mètres ; dans les quartiers existants, les possibilités de créer des liaisons supplémentaires par le biais de traversées doivent être recherchées[39].
Le choix d'un tel maillage a été fait pour faciliter la mobilité piétonne : avec des mailles de 50m, il donne plus de choix aux piétons dans leurs itinéraires, et donc plus de souplesse dans leurs déplacements puisqu'il diminue le nombre de détours nécessaires, contrairement à des mailles grandes et distendues. C'est donc un maillage qui augmente l' « acceptabilité » de la marche et démultiplie les possibilités d'appropriation au cours des déplacements. Ce type de prescription semble donc propice à la mobilité des enfants, dont les lignes de désir sont bien souvent fonction de leur imagination – plutôt que d'une chaussée ou d'un passage piéton.

37 Les « régions » en Belgique sont à peu près l'équivalent des métropoles en France en terme d'institution.

38 Plan piéton stratégique. Vadémécum Piétons en Région de Bruxelles – Capitale, 2012.

39 Idem.






*Extrait du Vadémécum Piétons en Région de Bruxelles-Capitale, 2012*

Ce Plan piéton insiste également sur la nécessité de créer un tissu urbain perméable, favorable aux traversées de parcs, de galeries, de bâtiments et d'îlots… Autrement dit, un tissu urbain propice à l'exploration et à la découverte de l'environnement par le piéton, ce qui semble encore une fois en adéquation avec les pratiques urbaines des enfants. Il souhaite aussi créer des « chemins de l'école », composés d'itinéraires scolaires visibles et sécurisés. Dans une logique similaire, il souligne la nécessité de créer des abords d'écoles apaisés, voire sans circulation. Enfin, il pose la question des espaces de circulation « partagés » dont font partie les « rues de jeux » que nous avons étudiées précédemment, entrées dans la réglementation du Code de la route belge.

Le « Maillage jeu », quant à lui, a été déterminé récemment par l'autorité dont la mission est d'assurer le assurer le développement de liaisons au sein de la région bruxelloise. Fait surprenant, aux côtés des maillages vert, bleu et potager, un « maillage jeu ». Comme pour le Plan piéton, la région a publié un vade-mecum à destination des maîtres d'ouvrage et des concepteurs. Celui vise à les encourager à développer la dimension ludique de l'espace urbain, qu'ils considèrent comme fondamentale au regard de l'évolution démographique (migrations familiales et hausse du nombre de jeunes et d'enfants) et la pression qu'elle exerce sur l'espace public. L'idée de départ est en effet que la place des enfants dans la ville n'a quasiment pas été pensée jusqu'à présent : les activités des enfants gênent des adultes et réciproquement[40].

40 *Id.*

Ils développent ainsi une vision du jeu dans la ville inspirée des travaux de multiples disciplines. Aux côtés des fonctions traditionnellement associées au jeu (divertissement et apprentissage), ils voient dans celui-ci une fonction de « supportabilité » (le jeu permet de supporter la vie et ses vicissitudes) et une fonction d' « intéressement » (se prendre au jeu de la vie, ne pas se complaire dans la passivité face à la réalité).

Promouvant le « play » plutôt que le « game », cette approche voit donc dans le jeu des enfants – et *a fortiori* de tout le monde – une capacité d'avoir prise sur le réel. Ils recommandent donc le développement d'espaces de « jeux créatifs » afin de décloisonner les aires de jeux, de plus en plus spécialisées, limitées et sécurisées.

Le maillage jeu devrait ainsi permettre d'agir sur plusieurs notions fondamentales au développement des enfants et à la cohésion entre les générations. Ainsi, des préconisations sont faites à l'égard des matériaux : dans la mesure où les enfants découvrent leur milieu dans une interaction constante, en le transformant autant qu'ils se laissent transformer par lui, des recherches récentes ont montré leur engouement pour la *transformation* des matériaux et de l'environnement lui-même. Les spécialistes recommandent donc l'usage de matériaux modulables dans les espaces de jeu à l'air libre, comme autant d'opportunités d'émulation, d'effervescence et d'exploration pour les enfants.

En outre, dans ces espaces spécialement dédiés aux jeux, ils insistent sur la notion *d'intimité*, sur ce goût des enfants pour les recoins, les lieux cachés, loin du regard des parents, les « angles morts » définis par Elsa Ramos et François de Singly pour décrire les besoins et les pratiques des adolescents. Enfin, ils soulignent un aspect peu évoqué dans les travaux sur les aires de jeux, celui de la place et de la participation des accompagnants. En effet, si certains sont plus « joueurs » et veulent partager les activités ludiques des enfants, d'autres recherchent dans ces espaces une certaine tranquillité. Le propos de cette stratégie est donc de développer des espaces propices à cette participation plurielle des accompagnants, dans une logique d'attraction et d'inclusion.

Déployé à l'échelle de la Région Bruxelles Capitale, ce « maillage jeu » viendrait donc conforter la « ludicité urbaine ». Selon ses défenseurs, il serait une réponse à de nombreux enjeux : réhabiliter la place du jeu dans la fabrique de la ville, lutter contre la sédentarité en créant des aires de jeux attrayantes, aménager des espaces publics capables d'accueillir des usages multiples, variés et intergénérationnels, permettre une certaine autonomie des enfants dans les espaces ludiques, favoriser



la convivialité et la socialisation de tous à l'intérieur de ces espaces, éviter l'excès de spécialisation des aires de jeu… Et donc éviter le risque de ségrégation spatiale des enfants dans la ville en encourageant l'ouverture des espaces au jeu, en complémentarité avec les autres maillages et réseaux qui composent la ville.

*Südliche Lohmüleninsel, quartier de Kreuzberg, Berlin, 2010.*
*Source : "Maillage Jeu" de la Région de Bruxelles-Capitale.*

# DEUXIÈME PARTIE :
# LA MOBILITÉ DES ENFANTS, UN LEVIER POUR LA VILLE DURABLE ?

Nous venons de voir que la place des enfants dans la ville est un enjeu complexe qui révèle des paradoxes dans nos rapports à l'environnement et à la fabrique de la ville. En outre, lorsqu'on étudie les préoccupations des acteurs à l'égard des enfants dans la ville, on constate certains points de convergence, notamment autour de la question de leur mobilité.

Pour la géographe Sonia Lavadinho, les mobilités, et notamment les mobilités actives (marche, vélo, trottinette etc.) sont un levier fondamental pour les villes qui tendent à (re)devenir à taille humaine, qui cherchent à être compactes et mixtes, encourageant la proximité, les cheminements vertueux et les lieux de séjour informels (Lavadinho, 2011). En d'autres termes, elle considère que les mobilités actives sont un mode de déplacement privilégié pour relier les espaces, les équipements et les habitants, et qu'elles répondent aux préoccupations de santé publique et d'amélioration de la qualité de vie. La « marchabilité » de la ville étant de plus en plus promue comme un enjeu de durabilité et d'attractivité. Et le lien avec les enfants apparaît d'autant plus clairement qu'ils sont largement considérés comme des usagers – piétons de la ville.

Or, la marche n'est pas chose aisée à développer dans les politiques urbaines et dans les pratiques quotidiennes des habitants car, comme l'affirme Jan Gehl, il y a bien plus derrière le concept de la marche que simplement l'acte de marcher[1]. Pour y répondre, Sonia Lavadinho et Yves Winkin ont développé une approche qui s'appuie sur les liens entre le jeu et la ville pour inciter les habitants à marcher et créer des villes à échelle « plus humaine », car « une ville ludique est une ville où il fait bon marcher » (*Ibid*. p.4). Cette approche repose sur le concept de « ludification », croisant « ludique » et « fluidification ». Il évoque la capacité des villes à augmenter

1 Présentation de la démarche de l'Agence Gehl sur le site internet dédié. URL <http://www.gehlarchitects.com>

les déplacements en modes actifs grâce à un recadrage ludique, qu'il soit éphémère ou permanent, des espaces traversés (*Ibid*. p.5). Cela fait écho aux travaux récents que nous venons d'étudier sur la « ville récréative » ou la « ludicité urbaine », tout en donnant un rôle central à la mobilité.

En aménageant des lieux propices à la marche – et aux modes actifs en général – les villes pourraient réveiller une « part d'enchantement » chez l'ensemble des usagers - piétons, adultes ou enfants, afin « que leur regard indifférent de piétons pressés brille soudain avec joie au fur et à mesure qu'ils avancent, pas à pas, au sein de la ville, et que celle-ci leur dévoile des surprises aussi inespérées que plaisantes, et le tour est (presque) joué ! » (*Ibid*, p.5).

Nous allons donc interroger ce pari d'une entrée par la mobilité des enfants pour modifier nos perceptions et nos pratiques de la ville, en tant que citoyen et/ou aménageur de l'urbain. Nous partirons de l'hypothèse que la mobilité des enfants contient des enjeux de connaissance et d'action nécessaires au développement de villes plus conviviales, plus accessibles et donc plus durables.

Dans un premier temps, nous montrerons que le changement de paradigme d'une vision « transports » à une vision « mobilité » dans les champs scientifiques et politiques ressort d'autant plus depuis une perspective de la mobilité enfantine (A). Nous nous appuierons ensuite sur une étude de cas, celle de la mobilité des enfants dans le territoire de la Métropole Européenne de Lille (MEL), pour montrer dans quelle mesure l'analyse de cet objet complexe doit être située (B). Enfin, nous proposerons une réflexion méthodologique particulière, celle du lien entre ambiances urbaines et mobilités des enfants, comme complément à l'appréhension de la place des enfants dans la ville (C).



# A. Du transport à la mobilité des enfants

Si le terme « mobilité » est utilisé de manière courante aujourd'hui, l'évolution de son acception dans les champs scientifiques, techniques et politiques illustre d'importants changements dans les pratiques et les représentations à l'égard des déplacements tout au long du XXe siècle. D'abord comprise dans le champ de la sociologie, la mobilité a peu à peu pris une dimension spatiale dans l'appréhension du mouvement des personnes, des marchandises, des informations…

Parmi les différentes typologies de la mobilité[2], nous nous focaliserons ici sur la mobilité quotidienne des personnes, qui se distingue par ses motifs (travail, études, loisirs etc.). Si la mobilité des enfants a tendance à être « scolaro – centrée » (déplacements scolaires et périscolaires) nous nous intéresserons à d'autres dimensions qui la caractérisent, au-delà des motifs (expérience sensible, temporalités) et qui la distinguent de la mobilité des adultes.

En outre, nous distinguerons la mobilité en tant que *pratique* des enfants (1), *fonction urbaine* organisée (2) et *service* rendu ou utilisé (3). Cette différenciation ne correspond pas exactement à la réalité puisque ces différentes dimensions sont nécessairement indépendantes les unes des autres. Néanmoins, elle nous permet de révéler certaines spécificités pour étudier la mobilité des enfants dans la ville. Il faut donc relativiser cette catégorisation afin qu'elle ne soit pas réductrice mais bien facilitatrice pour la compréhension de notre objet.

## 1. La mobilité des enfants, une pratique encore mal connue

### a. Les enfants, ces oubliés des Enquêtes déplacements ?

La mobilité des enfants est un objet complexe qui a plutôt été étudié de manière isolée par les différents champs disciplinaires. Quand elle était considérée par certains comme une population particulière à étudier dans le cadre des déplacements urbains, elle était perçue par d'autres comme une des dimensions pratiques du développement de l'enfant. Or, des travaux récents ont cherché à démontrer qu'une transversale permet de mieux saisir cette pratique urbaine spécifique.

2 Typologies de mobilité spatiale : mobilité quotidienne, résidentielle, saisonnière, internationale, migrations, voyages…

Un des premiers enjeux de la mobilité des enfants est donc un enjeu de connaissance. Les contours ou les seuils de définition des termes « mobilité » ou « enfants » posent question : comme nous le verrons dans des études de cas pratiques, ces définitions sont presque toujours comprises de manière différente selon les acteurs et les périmètres d'observations. Cela révèle donc certains paradoxes scientifiques, techniques mais également politiques dans son observation et dans son analyse.

Ensuite, les travaux sur la mobilité des enfants se sont beaucoup spécialisés sur la mobilité des adolescents dans les quartiers en difficulté (Rivière, 2012), à défaut de traiter les autres dimensions complexes qu'elle revêt. Si Nicolas Oppenchaïm a par exemple montré que la mobilité des adolescents dans les quartiers prioritaires était spécifique et méritait d'être analysée en tant que telle, force est de constater que cette focalisation a revêtu certains aspects politiques et qu'elle ne synthétise pas l'ensemble des problématiques de la mobilité des enfants. Comme nous l'avons vu pour d'autres pratiques urbaines, l'âge est par exemple un facteur important de différenciation : « petits », les enfants sont d'abord « déplacés » (Breviglieri, 2015) dans les bras de leurs parents ou dans des poussettes ; en grandissant, leurs déplacements sont de moins en moins encadrés (Ramos et De Singly, 2016) et la mobilité des adolescents se met donc à revêtir d'autres réalités.

Par ailleurs, Sandrine Depeau a montré que la mobilité des enfants reste aujourd'hui une oubliée ou une négligée des enquêtes de déplacements (Depeau, 2013). Ces dernières, dont l'objectif consistent à relever les grands mouvements et les déplacements d'une longueur significative sur une période donnée (*Ibid*, p.104), reposent en effet sur des normes de mesure des déplacements qui écartent tacitement les enfants. Parmi ces normes figure des seuils de distances (étendue de déplacement) ou de temps (pour qu'un *trajet* soit considéré comme une activité, et qu'il compte parmi la somme des trajets qui compose un *déplacement,* il doit

être supérieur à 10 minutes[3]). Dans cette approche des déplacements, on constate donc qu'en prenant en compte les rapports distances – temps, ces seuils fixent des normes de vitesse, lesquelles sont largement en faveur d'une comptabilisation des déplacements rapides. Cette logique constitue donc un frein à l'appréhension des déplacements piétons, excluant de fait les enfants (*Ibid*, p.107). De manière encore plus évidente, on constate que la définition même d'un *trajet* ne prend pas en compte les pratiques de mobilité piétonne puisqu'un trajet est un mouvement effectué avec un mode *mécanisé*[4]. Considérée comme « insignifiante », la mobilité lente et *a fortiori* la mobilité des enfants, semble ainsi mise à l'écart par les enquêtes déplacements, empêchant la production de données spécifiques et nécessaires à son étude.

Si certains efforts réflexifs sont faits pour appréhender les plus « lents » dans les enquêtes déplacements, on constate que ces normes continuent d'infléchir nos rapports à l'espace et au mouvement. Dès lors que la mobilité est considérée comme un déplacement *actif* qui se déroule dans un temps et une distance suffisante, les enfants ne peuvent être qu' « invisibles » car dépendants de leurs parents (et donc passifs) et « immobiles » car contraints par leurs statut d'enfant – piéton. Pour étudier la mobilité quotidienne des enfants, Sandrine Depeau propose donc d'élargir la définition de la mobilité : plutôt que de s'intéresser au mode (et donc à la vitesse), la mobilité des enfants doit comprendre les dimensions d'activité et d'indépendance vis-à-vis de l'accompagnement (Depeau, 2013). Comme nous allons le voir juste après, cette approche nous semble d'autant plus pertinente qu'elle permet d'observer un phénomène récent, la régression de l'autonomie de déplacement des enfants.

### b. Construction des identités sociales et spatiales à travers la mobilité enfantine

Malgré les écueils méthodologiques que nous venons de voir, des chercheurs ont montré que la mobilité des enfants est une pratique distincte de celle des adultes. Pour illustrer cela, nous nous appuierons sur des travaux de sociologie et de psychologie environnementale, qui ont eux-mêmes croisé des données

3 Selon les normes explicitées par le CEREMA, un « déplacement » est un mouvement entre deux lieux et entre deux motifs (origine – destination). Un « trajet » est quant à lui un mouvement effectué avec un mode de déplacement, mécanisé.

4 CEREMA : « déplacement » = mouvement entre deux lieux et entre deux motifs (origine – destination). « Trajet » = mouvement effectué avec un mode de déplacement, mécanisé.

quantitatives et qualitatives des enquêtes déplacements avec des analyses issues de leurs champs disciplinaires.

Pour montrer que la mobilité est une pratique aussi socialisée que socialisante, des sociologues se sont penchés sur la mobilité quotidienne des adolescents. Ils se sont plus particulièrement intéressés au rôle de l'environnement familial, du contexte résidentiel et de la sphère scolaire sur ces pratiques.  A travers ces trois types de socialisation, ils ont montré que les adolescents incorporent des normes et des dispositions qui déterminent leurs pratiques, que ce soit dans le choix des modes de transport, dans le rapport à l'anonymat urbain ou dans la coprésence avec des inconnus lors de leurs déplacements (Devaux et Oppenchaïm, 2012). Ils ont également montré que cette expérience urbaine particulière joue un rôle dans la socialisation des adolescents puisqu'elle est un temps et un espace d'apprentissage des conduites et des manières d'être en société. Ainsi, lorsque les adolescents se retrouvent dans des cadres non scolaires, ils deviennent des « motifs » de déplacement (« se rendre chez un copain », « se donner rendez-vous ») tout autant que des partenaires privilégiés dans la quête d'auto-mobilité (*Ibid*, p.5).

Dans le champ de la psychologie environnementale, des travaux ont montré que la mobilité participait à la construction de l'identité spatiale des enfants. En se déplaçant, les individus perçoivent l'espace qui les entoure tout autant qu'ils se le représentent et le mémorisent ; ils acquièrent ainsi une connaissance de l'environnement (Hamza et Ramadier, 2005). Or, il semblerait que l'âge soit un facteur déterminant de cette relation « cognitive » entre l'individu et l'environnement puisqu'à partir de l'âge de 12 ans les représentations se structurent autour de certains lieux de référence, et ce jusqu'à l'âge de 18 ans. Ces lieux deviennent alors des points de repères au fur et à mesure qu'ils sont « pratiqués », habités, appropriés par les enfants… Des souvenirs se forgent à partir de ces expériences et de l'attachement aux lieux où elles se sont déroulées, construisant peu à peu les préférences et les attitudes des individus (Depeau, 2006).

Ces approches de la mobilité révèlent à quel point cette pratique revêt des enjeux particuliers pour les enfants. En tant que pratique urbaine, elle forge les rapports au monde social et au territoire, structurant la construction des identités sociales et spatiales. Il convient donc de se demander quels seront les impacts d'une mobilité enfantine moins importante (en volume) et moins autonome, sur le rapport des individus à leur environnement, qu'il soit urbain ou social ?



### c. Le constat d'une mobilité enfantine de moins en moins autonome

Historiquement, les données sur les pratiques de mobilité des enfants sont rares. On constate toutefois une diminution progressive de leur autonomie à partir des XVIIIe et XIXe siècles, d'abord au sein des classes aisées, puis progressivement parmi les groupes sociaux moins favorisés[5]. Beaucoup plus récemment, des travaux de sociologie urbaine et de géographie ont confirmé cette diminution de la mobilité autonome des enfants (Depeau, 2013) : le nombre de trajets réalisés seul(e) a diminué (notamment pour se rendre à l'école), la marche à pied a diminué autant que l'accompagnement en voiture a augmenté etc.

Comme nous le soulignions dans la première partie de ce travail, les causes de cette moindre autonomie de déplacement sont multiples et de plusieurs ordres : augmentation du danger réel et ressenti lors des déplacements des enfants avec la hausse du nombre d'automobiles en circulation, craintes des parents à l'égard des violences urbaines, évolution des normes de responsabilité parentales etc. Il convient toutefois de nuancer la portée de ce phénomène en le contextualisant, comme nous le montrerons avec l'exemple de la mobilité des enfants dans le territoire de la Métropole européenne de Lille (MEL).

## 2. Une fonction urbaine en mutation

### a. Transports, déplacements et mobilités des enfants

Si l'on survole rapidement l'histoire du développement urbain, on constate qu'elle est intimement liée à l'évolution des modes de transports. Trois périodes se distinguent : d'abord la ville préindustrielle, caractérisée par un urbanisme de faubourgs et la marche à pied, puis la ville industrielle en « doigts de gants » et le développement des transports en commun (train, tramway…), et enfin, la ville contemporaine qui voit ses transports éparpillés dans un tissu urbain fragmenté. Pour étudier la place des enfants dans la ville contemporaine, il semble donc nécessaire de comprendre les évolutions des politiques urbaines du « mouvement » et de son organisation, puisqu'elles sont nécessairement liées à l'urbanisation.

---

5  Monica Vercesi, La mobilita autonoma dei bambini tra ricerca e interventi sul territorio, Milan, Franco Angeli, 2008. Cité par Clément Rivière, Les temps ont changé, p.8

En France, ces politiques urbaines ont connu d'importants changements entre les années 1960 à aujourd'hui, passant d'une vision « transports » à une vision « déplacements » puis « mobilité ». Alors que la France manquait cruellement d'infrastructures au lendemain de la guerre, les politiques publiques des années 1960-70 se consacrèrent à l'équipement et donc à l'ouverture des territoires. Mais très vite cet engouement pour les infrastructures montra ses limites, dans un contexte de chocs pétroliers et de frilosité croissante des dépenses publiques. Progressivement, le mouvement de décentralisation s'immisça dans les politiques de transports. L'une des premières lois significatives à cet égard est notamment la loi LOTI qui confirma les compétences des Autorités organisatrices des transports urbains (AOTU) et créa le Plan de déplacements urbains. Dans les années 1980 on passa donc d'une vision infrastructures / transports à une vision « déplacements » : le regard portait désormais sur les usages des différents modes (notamment des transports en commun) pour revaloriser leur image et ainsi optimiser les réseaux d'infrastructures existants.

Dans les années 1990, c'est l'émergence de la question écologique qui engendra de nouvelles conceptions des politiques de déplacements, notamment avec la loi LAURE (1996). Si elle ne concernait pas directement les transports, cette loi marqua en effet un tournant dans les représentations du lien entre urbanisme, transports et la qualité de l'air en rendant obligatoire le PDU. Par ce document de planification, les collectivités étaient incitées à limiter progressivement l'usage de l'automobile, au nom de la préservation de l'environnement. Cette approche des politiques de déplacements se voulait donc davantage tournée vers la prise en compte des personnes, de leur qualité de vie, de leurs pratiques et représentations à l'égard des modes de vie et de déplacement.

Puis, dans les années 2000, le lien entre urbanisme et mobilités fut renforcé par une série de lois visant à responsabiliser les collectivités vis-à-vis de l'environnement (au sens large) et de son accessibilité (loi SRU, acte II de la décentralisation, loi Egalité). Les préoccupations à l'égard de l'accessibilité des personnes à mobilité réduite jouèrent notamment un rôle dans l'émergence de ces débats et évolutions législatives autour du droit à la ville et du droit à la mobilité. Enfin, les lois MAPTAM et ALUR de 2014 et la loi NOTRe de 2015 renforcèrent les compétences des régions et des EPCI en matière d'organisation, de gestion et de financement des transports, et notamment des transports scolaires.



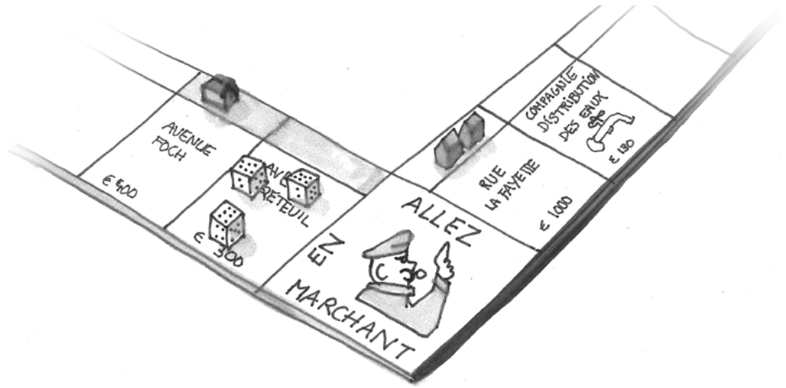
### b. Des compétences de plus en plus décentralisées : l'exemple de la mobilité scolaire

La mobilité des enfants dans la ville est loin de se limiter aux transports scolaires. Néanmoins, pour comprendre l'impact des évolutions législatives sur la gestion et l'organisation des mobilités, il convient de revenir un instant sur l'évolution de ce service urbain particulier[6].

En 1983, les lois de décentralisation confièrent les transports scolaires aux départements, pour les transports situés à l'extérieur des ressorts territoriaux des autorités organisatrices des transports urbains (AOTU), devenues autorités organisatrices des mobilités (AOM) avec la loi MAPTAM. Pendant plus de trente ans, cette question du transport des enfants vers l'école a été assurée par ces deux autorités locales. Puis, avec les lois MAPTAM, ALUR (2014) et NOTRe (2015) les compétences des régions et des EPCI en matière de transports ont été renforcées. A partir du 1er septembre 2017, les régions se sont ainsi vu confié la compétence « transports scolaires » en lieu et place des départements. Les AOM (communes, intercommunalités ou syndicats mixtes) ont quant à elles gardé cette compétence à l'intérieur de leur périmètre.

On constate donc une montée en puissance des régions et des EPCI dans l'organisation et la gestion des transports en France, qui se vérifie dans le domaine des transports scolaires. Comme nous le verrons par la suite, ces transferts de compétences impactent la prise en compte de la question des enfants dans les politiques de mobilité puisque les acteurs qui sont en charge de cette question n'ont pas nécessairement les mêmes approches et représentations.

6 Le Code des transports définit les transports scolaires comme les « services réguliers publics routiers créés pour assurer à titre principal à l'intention des élèves la desserte des établissements d'enseignements ».



### c. Visibilité des enfants dans les Assises nationales de la mobilité : une préoccupation citoyenne renouvelée ?

En 2017, la question de la mobilité des enfants a été mise à l'agenda politique d'une manière assez originale, dans la forme comme dans le fonds. Un ensemble d'acteurs s'est en effet mobilisé dans le cadre des Assises nationales de la mobilité pour faire émerger des questionnements et des propositions autour de l'apprentissage de la mobilité, pour les enfants comme pour les adultes.
Rappelons que ces Assises ont été lancées par Elisabeth Borne (ministre en charge des transports) entre septembre et décembre 2017. La volonté du gouvernement était d'inviter tous les acteurs du territoire à identifier les besoins et les attentes collectives autour de la mobilité, en accordant une attention particulière aux mobilités quotidiennes.  Ces contributions, issues de groupes de travail réunissant des usagers, collectivités, opérateurs, acteurs économiques et associations, devaient ainsi préparer la future Loi d'orientation des mobilités, prévue pour le premier semestre 2018.

Il est intéressant de voir que les enfants apparaissent clairement dans le groupe de travail « mobilités actives », présidé par Jean-Baptiste Gernet (adjoint au maire de Strasbourg). Notons ici un changement sémantique relativement significatif : le groupe de travail ne s'est pas intitulé « modes doux » mais « modes actifs ». Si les deux termes évoquent généralement les mêmes modes de déplacements (marche, vélo, trottinette etc.) ils se réfèrent à deux approches différentes. En France, la terminologie « modes doux » correspond à l'approche de la loi LAURE (1996) qui défendait les modes de déplacements respectueux de l'environnement, donc alternatifs aux modes motorisés. La terminologie « modes actifs », apparue une dizaine d'années plus tard, fait quant à elle écho à une approche davantage « santé » que « environnement », même si elle combine nécessairement les deux. Dans les années 2000, l'émergence de préoccupations d'obésité et de surpoids fit réagir les pouvoirs publics, au regard de leurs conséquences sur la dégradation de l'état sanitaire de leur population, à commencer par les enfants[7]. Si les deux approches sont aujourd'hui utilisées sans véritable distinction, le choix qui a été fait lors de ces Assises semble confirmer l'attention particulière aux volets environnementaux et sanitaires des mobilités.

7 Fiche « Mobilité et transports » du CEREMA. URL <http://www.territoires-ville.cerema.fr/velo-et-marche-modes-doux-ou-modes-actifs-a807.html>



Ce groupe de travail a donc proposé 19 orientations stratégiques, considérant que la France soit « se doter d'une réelle stratégie pour le développement des mobilités actives, et (…) s'engager de manière forte sur le sujet, affin de rattraper son retard[8]. » Parmi ces proposition, une seule concerne spécifiquement et directement les enfants : « Mesure 11 : Mettre en place un « savoir pédaler » à l'image du « savoir nager » dans l'Education nationale pour que 100% d'une classe d'âge sache se déplacer à vélo. ». Pour cela, deux moyens ont été proposés. Tout d'abord, l'apprentissage théorique (dans les programmes scolaires) et pratique (dans les temps périscolaires) du vélo en milieu urbain, pour faire de celui-ci une première étape dans le continuum éducatif de la mobilité[9]. Ensuite, le groupe de travail recommande que les Plans de déplacements établissements scolaires (PDES) deviennent obligatoires pour les établissements de plus de 100 personnes[10].

La mobilité des enfants apparaît donc discrètement dans cette consultation citoyenne, et elle se spécialise sur un mode en particulier. Bien qu'il semble pertinent, on peut se demander dans quelle mesure il a été impulsé par la forte représentation des cyclistes dans le groupe de travail (Fédération française urbaine des usagers de bicyclette (FUB), Club des villes et territoires cyclables, Association Française des véloroutes et voies vertes, Union Sport et Cycle, Fédération Française de cyclotourisme etc.). Notons à cet égard qu'en introduction de leur travail, les participants considèrent que la France doit « rattraper son retard » en matière de développement des mobilités actives ; or, pour justifier cette idée, ils s'appuient sur une « approche vélo » : « la France n'est située qu'à la 20e place sur 28 quant à l'usage quotidien du vélo par ses habitants, alors qu'avec 3 millions de vélos vendus chaque année, elle figure en bonne place parmi les utilisateurs potentiels ».

Les enfants tiennent donc une place relativement discrète dans ces propositions. Néanmoins, et c'est peut-être le fait qui nous intéresse le plus ici, les objectifs stratégiques développés par ce groupe révèlent une attention particulière à l'*apprentissage* ou à l'éducation  aux modes actifs. Ainsi, les quatre premières mesures doivent permettre de « passer du Code de la route au Code de la rue et

8 Extrait de la Synthèse des ateliers de l'innovation, Groupe de travail Mobilités actives, Assises nationales de la mobilité, décembre 2017

9 Aujourd'hui, l'apprentissage de la mobilité est fondé sur le Code de la route, notamment avec une première étape en classe de 5e, l'Attestation Scolaire de Sécurité Routière (ASSR).

10 L'obligation de réaliser un PDES diffère selon les régions. En Hauts-de-France, où il y a d'importants problèmes de pollution atmosphérique, les PDES sont obligatoires pour les collèges et lycées de plus de 250 personnes, élèves et personnels.

de la route ». Quatre autres visent à « mettre l'humain au cœur du changement des habitudes de mobilité ». Le changement de comportement nécessaire au développement des mobilités durables n'apparaît donc plus seulement comme une question relative aux valeurs intégrées par les enfants, mais aussi comme un enjeu d'apprentissage, d'éducation et d'accompagnement pour l'ensemble des citoyens, quel que soit leur âge.

## 3. La mobilité scolaire, du service public de transport au conseil en mobilité

### a. Les enfants, une aubaine pour la « mobilité intelligente » ?

Lorsqu'on évoque la mobilité des enfants et des adolescents, une image revient très souvent : des adolescents dans un tram ou un bus, casques audio sur les oreilles, les yeux rivés sur leurs téléphones portables pendant tout le temps du trajet. Comme l'a montré Georg Simmel et comme nous tâcherons de le montrer dans le troisième temps de ce travail, les évolutions technologiques ont un impact direct sur les perceptions, les pratiques (notamment les pratiques de mobilité) et donc les ambiances urbaines. Mais pour l'instant, ce qui nous intéresse c'est bien le rapport entre la mobilité des enfants et les nouvelles technologies, notamment le numérique. Face à l'essor de la « mobilité intelligente », plus connue sous le nom de « smart mobility » ou services de transports intelligents (STI), il convient en effet d'analyser ses impacts sur la mobilité des plus jeunes. Rappelons que les STI sont à la croisée du secteur du numérique et du transport, et qu'ils sont à l'origine d'initiatives locales de plus en plus nombreuses (start-up, expérimentations public – privé etc.).

Si peu d'études ont été consacrées aux sujets des enfants et de la mobilité intelligente, nous pouvons dresser quelques constats. Tout d'abord, les enfants ne semblent pas une cible principale des entreprises de mobilité intelligente, contrairement à leurs aînés, les « jeunes » (18-30 ans) dont l'envergure de déplacement est plus importante (multiplication des applications de covoiturage, d'aide à l'orientation etc.). On peut toutefois souligner une initiative intéressante qui a élargi la définition des jeunes pour penser leurs mobilités en lien avec le numérique : le « Ti Lab ».



Créé dans le cadre du inOut de Rennes en mars 2018[11], ce laboratoire d'innovation publique a été porté par la Région Bretagne et les services de l'Etat. L'objectif affiché était de mettre en avant « la mobilité de demain pour les jeunes et par les jeunes». Il a donc été demandé à des étudiants en design d'imaginer des solutions innovantes de mobilité pour une tranche d'âge particulière, les 10-30 ans.

Parmi les projets ont émané de ce laboratoire, le projet « Andy » qui visait à créer un objet connecté et ludique permettant de renseigner les enfants sur les transports (horaires, arrêts, etc.), ou de les guider lorsqu'ils utilisent un moyen de transport personnel (vélo, trottinette...). Ou encore le projet « Guss » qui proposait une application mobile pour les pré-adolescents et les adolescents visant à sécuriser leurs déplacements en cas de transports plus longs. Cette application leur permettrait par exemple de s'orienter dans une gare ou vers des espaces sécurisés pour se retrouver entre jeunes[12]. Si ces projets n'ont pas été testés, il est intéressant de voir qu'en réfléchissant à cette thématique, les « jeunes » ont proposé d'agir sur les mobilités en considérant les différentes temporalités des personnes et des activités, mais aussi en pensant plusieurs échelles de territoire (les autres projets se répartissent dans le territoire métropolitain, les environnements périurbains et ruraux). L' « innovation » et le numérique ont donc été un moyen d'interroger la complexité des situations de vie et de mobilité des jeunes de 10 à 30 ans.

S'il semble difficile d'analyser ici les ressorts de cette relation entre mobilités « intelligentes » et mobilités des enfants, on peut supposer qu'elle transforme progressivement la mobilité en tant que « nouvelle » économie de services (aide à l'orientation par exemple) et économie collaborative (covoiturage entre parents d'élèves). Il convient donc de s'interroger sur un débat commun à l'ensemble des services concernés par le numérique, mais qui revêt une importance encore plus grande avec une population mineure : le contrôle des données numériques dans ces outils dédiés au déplacement.

---

11 « Ti Lab : pour la mobilité des jeunes, l'imagination au pouvoir ! », article du 30 mars 2018. URL <https://webzine.inout2018.com/2018/03/30/ti-lab-pour-la-mobilite-des-jeunes-limagination-au-pouvoir>

12 Idem.

### b. Eduquer les parents : développement de services dédiés au covoiturage scolaire

En tant que service, la mobilité des enfants ne peut donc pas se passer d'un questionnement sur la mobilité des parents. Pour illustrer cette idée, il est intéressant de constater le développement de services dédiés au covoiturage entre parents. Ces services, privés ou sous forme de partenariats avec les collectivités, viennent généralement compléter l'offre de services dédiés à la mobilité, en spécifiant certains aspects qui concernent les enfants, depuis les préoccupations et les pratiques des adultes – parents.

Affiche promotionnelle de Cmabulle, 2017

En 2017, la Société du Grand Paris et Ile-de-France Mobilités lançaient un appel à projets innovants « pour de nouvelles mobilités actives, électriques et numériques ». Parmi les lauréats figure l'entreprise Flexineo, pour l'application mobile « Cmabulle » qu'elle a créée et dont l'objectif est de mettre en relation des parents pour faciliter et sécuriser les déplacements de leurs enfants.

En partenariat avec un des deux grands opérateurs français de transport (Keolis), l'entreprise a développé certains aspects qui semblent spécifiques à cette mobilité des enfants, en tant que pratique dépendante de la mobilité des parents. Par exemple, la mise en relation des parents ne se limite pas à des liens numériques : ils doivent se rencontrer, échanger et ensuite décider de « covoiturer » ensemble pour les trajets de leurs enfants. Ensuite, ses développeurs insistent sur la sécurisation des données, que ce soit sur l'application mobile ou le site web dédié, dans l'idée d'une protection renforcée des enfants. Dans ses outils promotionnels, Cmabulle insiste par exemple sur l'image d'une « bulle » de confiance, protectrice et confortable pour les usagers, parents et enfants. En outre, pour s'inscrire dans les dynamiques actuelles, ce service dédié à la mobilité des enfants et de leurs parents cherche à promouvoir d'autres solutions de mobilité alternatives à la voiture. Cette mise en réseau des familles inciterait ainsi les parents à s'organiser pour accompagner leurs enfants et ceux des autres à leurs activités (scolaires et extrascolaires) à pied, à vélo, à trottinette etc.



Cette initiative est donc intéressante dans la mesure où elle valorise la transformation des pratiques de mobilité des parents à travers celle de leurs enfants, puisque les premiers ont un outil pour organiser leurs propres déplacements (pour se rendre au travail, faire des courses etc.) en fonction de ceux des seconds. Les arguments proposés par Cmabulle aux parents et aux institutions publiques (établissements scolaires, collectivités) reposent en effet sur un gain de temps et d'argent, mais aussi un renforcement des liens de voisinage, un sentiment de confiance renforcé etc. Pour les pouvoirs publics, on peut donc supposer que ce type de service transforme les rapports à la mobilité des enfants dans un sens particulier : elle devient un vecteur efficace de changement de comportement et de pratique de mobilité des parents, pour une responsabilisation et une « éducation » mutuelle des enfants et des parents aux mobilités douces et actives. Dans la continuité des travaux de Sandrine Depeau sur les « pédibus » (bus pédestres) on peut s'interroger sur la portée de ce type de service, d'un point de vue social et spatial. Si les bus pédestres et Cmabulle sont des dispositifs différents, ils ont en effet en commun l'encadrement et l'interventionnisme des adultes dans les trajets des enfants. Or, Sandrine Depeau a montré que les bus pédestres sont organisés très souvent par des parents issus de catégories sociales supérieures ou intermédiaires, très impliqués dans l'éducation et les activités de leurs enfants, et disposant d'une certaine flexibilité temporelle (Depeau, 2013). Au regard de la fracture numérique, on peut donc se demander si ce type de service dédié à la mobilité n'aurait pas tendance à renforcer lui aussi l'homogénéité sociale des familles concernées.

### c. Enjeux et limites des Plans de déplacements établissements scolaires

Les notions d'accompagnement, d'éducation ou d'aide à la mobilité des enfants et des parents reflètent l'évolution des paradigmes autour des mobilités de manière générale. En 2015, la loi NOTRe provoquait d'importants changements pour les acteurs institutionnels disposant de la compétence transports scolaires, impactant aussi les différents opérateurs et acteurs privés autour de cette question. Elle impulsait également une vision élargie des enjeux de la mobilité des enfants : enjeux environnementaux, énergétiques, économiques, sociaux mais également de santé publique et d'occupation de l'espace. Et ce qui en ressort est une convergence des propositions pour une mobilité plus « responsable », plus connue sous le terme d' « éco-mobilité ».

Dans cette approche très contemporaine de la mobilité, l'idée est que les aménagements ne suffisent plus, il faut accompagner les usagers (adultes, enfants) pour les encourager à être plus responsables dans leurs choix de déplacement (favoriser l'intermodalité, les modes actifs etc.). Il s'est donc dessiné progressivement un « management de la mobilité » où les services publics et les opérateurs privés travaillent à rendre visibles et acceptables les alternatives de déplacement.

Concernant la mobilité des enfants, on voit émerger cette notion dans les Plans de déplacement établissements scolaires (PDES). Créés dans la continuité et dans l'esprit des Plans de déplacement urbains (PDU), Plans de déplacement administrations (PDA) et Plans de mobilité des entreprises (PDE), les PDES ont vocation à responsabiliser les établissements scolaires (équipes pédagogiques, administratives), les parents et les enfants vis-à-vis de leurs déplacements. Dès lors qu'ils s'engagent dans cette démarche, ils sont tenus de réaliser un diagnostic de mobilité (sur les conditions de mobilité, les habitudes de déplacement, les représentations sociales à l'égard de cette mobilité), puis d'élaborer un plan d'actions qui s'échelonne dans le temps et qui a promeut l'écomobilité.

Dans cette démarche, le rôle des collectivités tient davantage de l'accompagnement que de l'aménagement. Ainsi, quand un établissement scolaire ou une association de parents d'élèves met en place un PDES, ils doivent réunir les services municipaux ou intercommunaux concernés, les gestionnaires de transport, les représentants de l'éducation nationale… Lesquels apportent des conseils en terme de méthode, de suivi, d'accompagnement. Car les PDES reposent sur l'idée que les acteurs locaux sont les plus à même de connaître et donc de gérer leur mobilité, responsabilisant de manière croissante les adultes et les enfants. Cet outil, rendu obligatoire dans certaines régions, rencontre toutefois un succès très limité et reste peu approprié dans sa globalité.

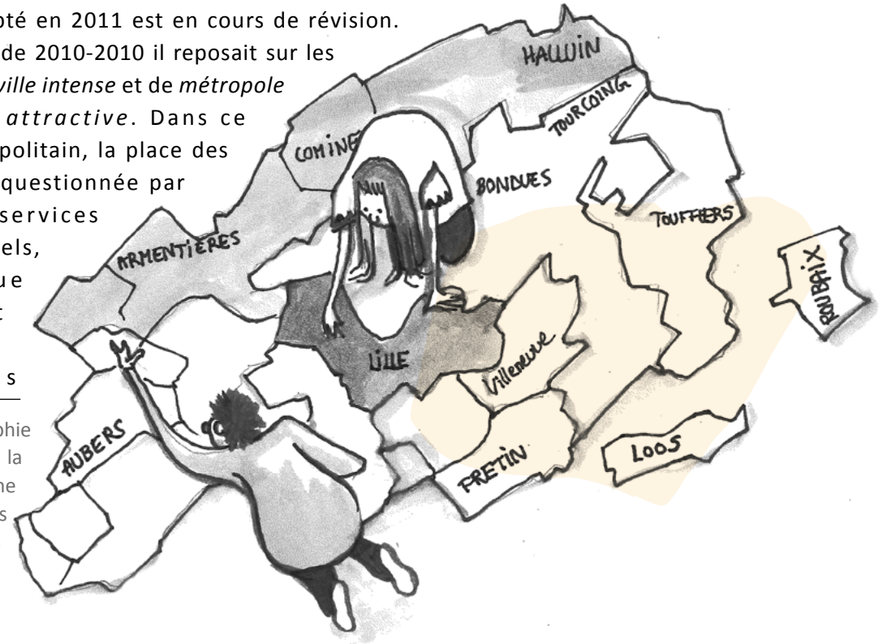


## B. La mobilité des enfants dans le territoire de la Métropole Européenne de Lille

Nos missions d'apprentissage au sein de la Métropole Européenne de Lille (MEL) ont été une véritable source d'inspiration, tout autant qu'elles ont constitué un terrain privilégié d'observation. Il  nous semble donc intéressant de revenir sur la mobilité des enfants dans ce territoire, afin de mettre en perspective les enjeux que nous venons de soulever avec ce contexte particulier.

Revenons un instant sur les caractéristiques de ce territoire en matière de déplacements : comme nous le disions en introduction, il existe de fortes disparités socio-spatiales entre les communes de la MEL. D'importants déséquilibres persistent entre les habitants et les territoires, malgré des dispositifs tels que le Contrat de ville adopté pour la période 2015 – 2020[13]. Ce qui est étonnant, c'est l'apparente transposition de ces disparités dans l'offre de transports publics, principalement concentrée dans les territoires les plus urbanisés, au centre et à l'Est de la métropole.

Par ailleurs, d'importants changements sont en cours puisque le Plan de déplacements urbains adopté en 2011 est en cours de révision. Pour la période 2010-2010 il reposait sur les principes de *ville intense* et de *métropole durable et attractive*. Dans ce cadre métropolitain, la place des enfants est questionnée par différents services institutionnels, en dialogue permanent avec les autres




13 La géographie prioritaire de la MEL concerne 21 communes et 26 quartiers prioritaires.

échelons publics d'intervention (notamment le département et la Région). Pour étudier comment la MEL saisit la question de la mobilité et de la place des enfants dans la ville, soulignons que ces derniers sont définis de manière assez différente selon les services et les stratégies d'action. Si de nombreux agents considèrent les enfants parmi la catégorie « jeunes » de moins de 30 ans, notre attention restera portée sur les moins de 18 ans, tout en nuançant nos propos entre les enfants et les adolescents.

A travers une analyse des données de la dernière Enquête déplacements, nous verrons en quoi la mobilité des enfants de la MEL suit les mêmes tendances que celles observées à l'échelle nationale, avec quelques nuances concernant leur mobilité extrascolaire et de loisirs (1). Nous verrons ensuite que la mobilité des enfants est traitée de manière transversale par les services de la MEL, des politiques de déplacements aux politiques de développement durable en passant par les politiques de participation citoyenne et de la jeunesse (2). Enfin, nous focaliserons notre attention sur l'« écomoblité scolaire », une thématique particulièrement traitée par la direction mobilité dans laquelle nous avons travaillé, afin de montrer les enjeux et spécificités de cette question sur ce territoire (3).

## 1. Une enquête déplacements qui confirme les tendances nationales

### a. Baisse de la mobilité autonome et des déplacements liés aux loisirs

Pour étudier la mobilité des enfants dans le territoire de la MEL, nous nous appuyons ici sur les données de l'Enquête Déplacements parue en 2016 (ED 2016) ainsi que sur les discussions et travaux que nous avons réalisés au sein du service Politique de déplacements, avec les agents des deux directions qui le composent (direction Etudes et direction Mobilité). Comparant les données actuelles avec celle de l'enquête de 2006, l'ED 2016 s'inscrit dans une longue tradition d'enquêtes[14]. S'appuyant sur la « méthode standard Certu[15] », elle distingue plusieurs tranches d'âges au sein de la catégorie « jeunes » : 5-10 ans, 11-17 ans et 18-24 ans. Au regard

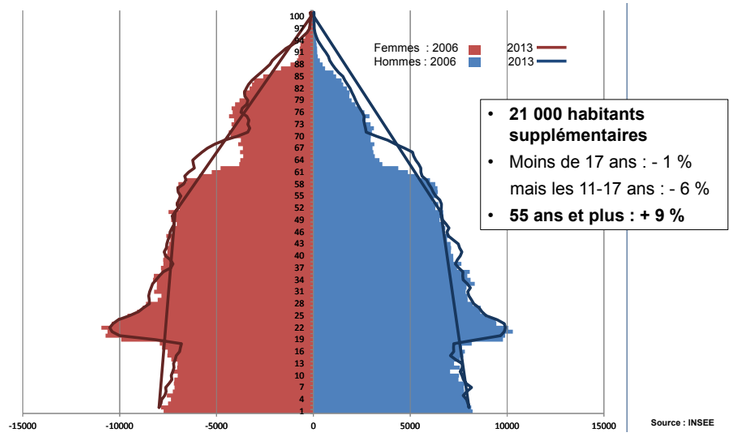
14 La première Enquête Ménages Déplacements a été réalisée en 1976, à partir de prémisses dessinés en 1965 sur un périmètre plus réduit (50 communes). L'outil standard « EMD CERTU » est encore très utilisé aujourd'hui dans les politiques de mobilité de la MEL.

15 Fiche du CEREMA sur L'enquête ménages déplacements « standard Certu », URL <https://www.cerema.fr/fr/centre-ressources/boutique/enquete-menages-deplacements-standard-certu>



de cette méthode et de notre sujet d'étude, il est important de nuancer certaines données. Tout d'abord parce que nous laisserons de côté la tranche d'âge la plus élevée, et ensuite parce que la mobilité des plus petits (moins de 5 ans) n'est pas évoquée. Il est donc nécessaire de garder en tête cette limite propre aux enquêtes déplacements qui rend « invisible » ou « immobiles » certains enfants, comme nous l'avons évoqué précédemment.

Notons que ces données comparatives reposent sur une période de dix ans (2006-2016) pendant laquelle la situation démographique a été positive et relativement stable[16]. Les quelques variations démographiques relèvent du vieillissement de la population[17] et de l'augmentation du nombre de familles monoparentales. Du point de vue de la mobilité quotidienne[18], on constate une tendance commune à d'autres grandes agglomérations françaises : après une baisse dans les années 1990 – 2000 (notamment liée au recul de l'usage de l'automobile), le territoire a vu sa mobilité quotidienne se stabiliser autour de 4 déplacements par personne sur un jour type (de 4,03 en 2006 à 3,99 en 2016[19]).




*Evolution démographique 2006 2013, source INSEE. Enquête déplacements de la Métropole Européenne de Lille, 2016.*

16 2006 : +26000 personnes, 2012 : + 21000 personnes. Source : Enquête Déplacements de la MEL, 2016.

17 Entre 2006 et 2012, l 'âge moyen des habitants de la MEL est passé de 35,4 à 36 ans.

18 La mobilité quotidienne est calculée à partir du nombre de déplacement moyen par personne sur un jour type.

19 Enquête Déplacements de la MEL, 2016.

S'il faut nuancer cette tendance en fonction des territoires de la MEL, il faut surtout souligner que cette stabilisation de la mobilité quotidienne cache en réalité deux grandes tendances : l'augmentation de la mobilité des plus de 55 ans a augmenté (notamment la mobilité automobile), en partie compensée par la baisse de la mobilité des moins de 25 ans (-8% entre 2006 et 2016). En outre, ce sont toutes les sous-catégories d'âge « jeunes » qui sont concernées par cette évolution : -7% pour les 5-10 ans, -7% pour les 11-17ans et -9% pour les 18-24 ans.

### b. Des enfants qui marchent de moins en moins

L'enquête révèle un autre fait important : la baisse des mobilités actives (marche, vélo) chez cette partie de la population. La part modale de la marche chez les jeunes aurait ainsi baissé de 7%, concernant surtout les 5-10 ans (-10%) et les 11-17 ans (-15%), c'est-à-dire des primaires aux lycéens. Notons que cette part modale évolue en faveur de la voiture (en tant que passager) puisqu'en 2016 les enfants âgés entre 5 et 10 ans ont davantage été passagers que marcheurs au cours de leurs déplacements quotidiens. Notons que la baisse de la part modale de la marche est toutefois contrastée selon les secteurs géographiques, et ne semble donc pas être une donnée homogène sur l'ensemble du territoire de la MEL entre 2006 et 2016. Par ailleurs, on remarque une hausse importante de l'usage des transports en commun pour les plus âgés, c'est-à-dire les 11 – 24 ans (+10%).

Si les raisons de cette baisse de la mobilité des jeunes n'ont pas encore été toutes éclaircies, cette enquête a révélé un phénomène nouveau et *a priori* préoccupant pour les acteurs publics : la baisse de la mobilité pour le motif « loisirs » chez les jeunes. Des études (notamment sociologiques) ont donc été lancées par la MEL pour comprendre cette évolution et sa portée sur les pratiques de mobilité des enfants, et donc des futurs adultes.

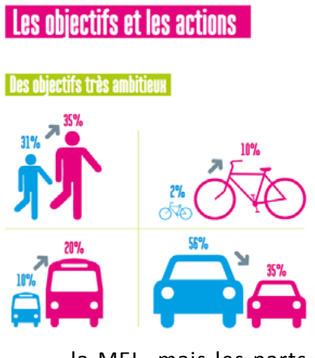
## 2. La mobilité des enfants, une question transversale à l'échelle métropolitaine

La mobilité des enfants est une question traitée par plusieurs services au sein de l'institution métropolitaine. Nous allons voir maintenant que les approches diffèrent selon les politiques, les agents et les moyens d'actions. D'abord, nous verrons en quoi les enfants sont valorisés comme un atout pour la promotion des modes actifs dans le service en charge des politiques de déplacement (a). Puis, nous analyserons



la manière dont les services Jeunesse et politique de la ville se combinent pour travailler autour de la mobilité des jeunes à travers un Programme d'investissements d'avenir (b). Enfin, nous étudierons comment le service Développement durable souhaite intégrer la mobilité dans un projet de familles « responsables » (c).

### a. Les enfants, un levier pour promouvoir les modes actifs ?




*Source : PDU 2010-2020 de Lille Métropole*

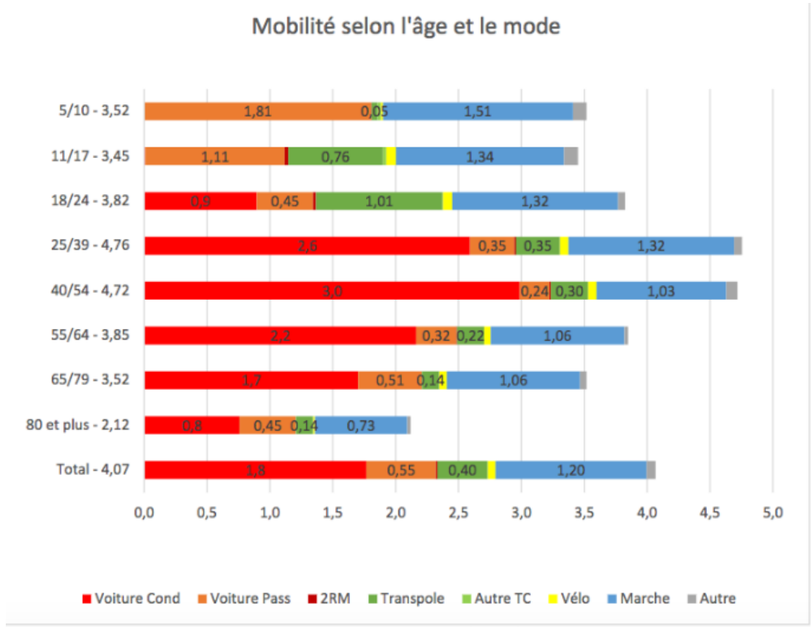
Dans son PDU 2010 – 2020 la MEL annonçait des objectifs très ambitieux en matière d'évolution des parts modales des déplacements quotidiens : passer de 31 à 35% pour la marche, de 2 à 10% pour le vélo, de 10 à 20% pour les transports en commun et de 56 à 35% pour la voiture.

Or, les résultats affichés à mi parcours par l'enquête déplacements montrent que ces objectifs n'ont pas été atteints. La voiture et la marche demeurent les premiers modes de déplacements utilisés par les habitants de la MEL, mais les parts modales qu'ils représentent n'ont pas suivi les ambitions attendues : la majorité des déplacements quotidiens continue d'être réalisée en voiture individuelle (43% en tant que conducteur, 13,6% en tant que passager), la part modale des modes doux et actif a baissé, contrairement aux objectifs affichés (de 31 à 29,6% pour la marche, de 10 à 9,9% pour les transports en commun et de 2 à 1,5% pour le vélo[20]).

L'évolution de la mobilité des enfants suit donc des dynamiques communes à l'ensemble des mobilités quotidiennes sur le territoire. Dans le cadre de la révision du PDU, il est intéressant de voir que les enfants ont une place dans l'analyse (enjeu de connaissance) et les propositions d'action (aménagement, sensibilisation) pour développer les modes actifs, notamment la marche. Il est en effet question d'intégrer un volet « marche » dans le futur PDU, afin que celle-ci soit comptabilisée de manière spécifique dans les déplacements. Cette nouveauté méthodologique permettrait d'affiner les approches de la marche et donc les actions à son égard. A titre d'exemple, la marche pourrait être comptabilisée comme un *déplacement* et plus seulement comme un *trajet*. Cette approche de la marche pourrait ainsi affiner les connaissances à l'égard de ce mode, notamment en distinguant la marche « exclusive » (un déplacement réalisé uniquement à pied) de la marche

20 Calcul pour 4,20 millions de déplacements par jour, en semaine.

« complémentaire » à un autre mode de déplacement (voiture, transport en commun…). Or, un tel renouvellement de pensée implique de reconsidérer les « seuils » de la marche : doivent-ils être calculés en temps ou en distance de déplacements ? Si oui, comment les définir ? Dans la mesure où les perceptions de la marche sont généralement très « subjectives » il est en effet très complexe de déterminer à partir de quand un déplacement à pied est suffisamment significatif pour être un déplacement. Quoiqu'il en soit, on observe dans ces réflexions une volonté de changer de regard sur la *vitesse* comme critère principal d'analyse des déplacements, ce qui semble davantage jouer en faveur d'une considération des déplacements des enfants, majoritairement piétons.




*Source : Enquête Déplacements 2006-2016 de la MEL*

A travers ce graphique, nous pouvons remarquer que le nombre de déplacements à pieds par jour et par personne atteint son niveau maximal chez les 5-10 ans, puis ne fait globalement que décroître au cours du cycle de la vie.



Les analyses menées par la direction Etudes montrent que les enfants constituent un des enjeux de connaissance des politiques de déplacements, en complément de la direction Mobilité qui met en place des actions qui les concernent, plus ou moins directement. Au-delà des actions autour de l'écomobilité scolaire que nous étudierons après, une « carte des temps de parcours piétons » est par exemple en cours de réalisation. Expérimenté avec trois communes (la ville-centre (Lille) et deux petites communes de la première couronne), cet outil de communication et d'orientation a pour objectif de renforcer la « marchabilité » des villes. Des points d'intérêts touristiques et/ou quotidiens sont repérés par la collectivité, puis des temps de parcours sont indiqués pour les rejoindre à pied, en transport en commun, en vélo etc. En s'inspirant d'expériences similaires réalisées en France et en Suisse (notamment à Genève, où travaille Sonia Lavadinho), cette carte révèle une attention relativement nouvelle à l'égard de la marche. Celle-ci ne semble plus être un simple mode *pour se déplacer*, mais également un moyen de vivre la ville, une temporalité et une expérience spatiale à part entière, constitutive des moments de vie quotidiens ou inédits.

Dans sa version « carte du quotidien » (prototype réalisé dans les deux communes de la première couronne), l'idée est en effet de faciliter et de rendre agréables les trajets des enfant et des parents, depuis le domicile jusqu'à la pharmacie, en passant par l'école, la poste, le square et l'épicerie. L'accessibilité piétonne étant déterminée comme un critère central pour calculer ces temps de parcours. En outre, cet outil révèle une volonté de penser la marche comme un lieu et un temps d'expérimentation de la ville, dans ses dimensions physiques, sociales et sensibles. Ainsi, dans sa version « touristique » (prototype réalisé pour la ville de Lille), les tracés de ces parcours piétons ont volontairement été dessinés de manière « floue ». Ne suivant pas nécessairement les tracés viaires ou parcellaires, ils invitent les piétons à déambuler, flâner, essayer une ruelle plutôt qu'une autre pour rejoindre le point d'intérêt… Il est d'ailleurs intéressant de noter que les travaux de Sonia Lavadinho ont inspiré cette approche qui dénote d'une vision élargie, *a priori* propice à l'expérimentation de la ville par les enfants, et donc par tous.

### b. Participation et politique de la ville autour des enjeux de mobilité des enfants

La mobilité des enfants fait également l'objet de réflexion et d'actions au sein des services en charge du développement territorial et social, de l'aménagement et de l'habitat. Avant d'analyser leurs initiatives, soulignons que la mobilité des « enfants » est plus généralement comprise ici comme la mobilité des « jeunes » jusqu'à 30 ans.

Le service Mobilité a par exemple sollicité le service Citoyenneté et jeunesse pour organiser une consultation citoyenne sur la marche, dans le cadre de la révision du PDU. Cela s'inscrit donc dans les démarches organisées en référence à la Charte de la participation citoyenne de la MEL, votée en décembre 2016. Porté par la direction Relations avec les usagers, ce projet a pour objectif de connaître les pratiques de la marche, ses freins et ses leviers, chez un public de « jeunes » et de « séniors ». Réalisée à l'échelle métropolitaine, cette consultation aurait aussi pour vocation de tester et de recueillir des idées d'actions pour la promotion et l'encouragement à la pratique de la marche. Elle aurait lieu pendant six mois et pourrait s'organiser autour de trois temps : une consultation dématérialisée pour recueillir les perceptions des jeunes et des seniors sur la marche, leurs pratiques et représentations ; puis des ateliers en présentiel, par exemple sous forme de marches exploratoires aux abords d'établissements scolaires, d'associations sportives, de polarités commerciales et de loisirs ; enfin, une rencontre entre métropolitains et agents de la MEL (« Fab'Mel ») pour tester ou créer des actions autour de cette question. Les équipes qui encadrent cette consultation seraient issues de différents services de la MEL (mobilité, citoyenneté et jeunesse, communication), mais aussi d'un bureau d'études spécialisé dans les mobilités. Il est donc intéressant de voir que les jeunes sont consultés à l'étape « diagnostic » d'un projet politique de valorisation de la marche, à l'échelle intercommunale. Si cette démarche reste relativement discrète, elle donne une place à l'expertise des jeunes (et des seniors) sur leurs propres pratiques de mobilité à travers plusieurs supports, du numérique aux marches exploratoires[21].

Par ailleurs, la MEL a lancé en 2015 un Programme d'Investissements d'Avenir (PIA) sur « les jeunesses », entendues cette fois comme personnes de 13 à 30 ans, c'est-à-dire des collégiens aux jeunes actifs. Impulsé au niveau national par le Commissariat général à l'investissement (CGI) et l'Agence nationale pour la

21 Dans le cadre de nos missions, il nous a d'ailleurs été demandé de produire un document de présentation du « Diagnostic en marchant ».



rénovation urbaine (ANRU), ce programme établit pour une durée de 4 ans un lien direct entre les politiques jeunesse et la politique de la ville. Au niveau local, la MEL s'est vu transféré des compétences sociales en matière de jeunesse (notamment le fonds d'aide aux jeunes (FAJ) géré jusqu'alors par le Département du Nord) et de politique de la ville. Avec ce PIA, l'institution métropolitaine a ainsi décidé de considérer « les jeunesses » comme un axe central de con Contrat de ville. Un des quatre axes majeurs de ce programme s'intitule « Encourager la mobilité locale[22] et internationale ».

Parmi les six actions de cet axe, deux actions sont proposées à l'échelle communale et intercommunale (les autres concernent les mobilités transfrontalières et internationales) : créer une plateforme permettant aux jeunes de mieux connaître les dispositifs de mobilité pour accéder à l'emploi, et financer le permis de conduire en contrepartie d'un engagement solidaire sur le territoire. Comme dans beaucoup d'approches ou d'outils destinés à la mobilité des jeunes, on constate que le PIA ne considère pas la mobilité quotidienne des plus jeunes (ici 13 ans) et que cette dernière n'est considérée que dans la mesure où elle est tournée vers l'insertion sociale et l'emploi. Autre limite de cette approche : cet axe ne représente que 20% des actions du PIA, et 17% de son budget. Si elle a le mérite de pointer la mobilité des jeunes comme un enjeu pour le développement territorial et la cohésion sociale, cette démarche ne propose pas de vision globale ou intégrée de cet objet.

### c. Un enjeu de développement durable : intégration de la mobilité des enfants dans les « défis familles » métropolitains

Aux côtés des politiques de déplacement, de participation citoyenne et de politique sociale de la jeunesse, la mobilité des enfants a récemment fait l'objet d'un intérêt du service Développement Durable de la MEL. Cette question est en effet apparue comme un levier d'action potentiel pour « massifier » une politique déjà mise en place autour du changement de comportement des familles pour des modes de vie et des villes plus durables. Ce service a mis en place deux « défis » à destination des familles pour répondre à l'objectif du Plan climat (axe 9) : accompagner les changements de comportement dans la durée pour répondre aux enjeux climat, air, énergies, et garantir l'accès à toutes les familles en recherchant la diversité des profils à l'image des caractéristiques socio-économiques des ménages métropolitains (précarité énergétique, habitants du parc locatif social, bénéficiaires

22 Si le terme « mobilité locale » est assez ambigu, il recouvre en fait l'idée de mobilité quotidienne ou résidentielle, à l'échelle d'un territoire local.

du CCAS etc.)[23]. Deux dispositifs ont été mis en place : le défi « Familles à énergie positive » (FAEP) et le défi « Familles zéro déchets » (OD).

Le défi FAEP propose aux habitants de réduire leurs consommations énergétiques en changeant quelques habitudes de vie quotidienne (chauffage, eau chaude, équipements domestiques). Pour chaque famille engagée dans cette démarche, l'objectif est d'atteindre au moins 8% d'économies d'énergie par rapport à l'hiver précédent l'inscription. Le défi 0D consiste quant à lui à réduire les déchets ménagers de 30% en 6 mois grâce à une démarche progressive de tri, de compostage, de récupération, de fabrication chez soi etc.

*Plaquettes de communication de la MEL, 2017-2018*

23 Axe 9 du Plan Climat-Energies Territorial de la région des Hauts-de-France.



Réalisées dans le cadre du Plan Climat – Energies Territorial et du programme local de Prévention des déchets, ces démarches de la MEL ont la particularité de s'appuyer sur un réseau associatif très engagé sur le territoire, et qui assure le suivi et l'accompagnement de chacune des familles participantes. Malgré certaines limites que les acteurs institutionnels cherchent à dépasser (notamment la forte « homogénéité sociale et spatiale » des familles engagées), ces démarches rencontrent jusqu'à présent un franc succès sur le territoire.

Le service développement durable souhaite donc opérer un changement d'échelle en passant d'une centaine de familles accompagnées, à plusieurs milliers, et d'une trentaine de communes volontaires à la totalité du territoire. Mais au-delà de ces aspects quantitatifs, ce qui nous intéresse ici c'est la volonté d'intégrer la dimension « mobilité » des familles dans ces propositions. S'il semble étonnant qu'elle n'ait pas été traitée directement dans le défi FAEP (celui-ci se limite aux consommations d'énergies liées à l'habitat), la mobilité semble trouver toute sa légitimité dans ce projet. Les discussions sont donc en cours pour intégrer un troisième « défi mobilités », soulignant ainsi les préoccupations sociales et environnementales liées à la mobilité des enfants et de leurs familles. Lorsque nous avons rencontré les acteurs institutionnels (agents de la MEL et des associations partenaires), nous avons pu constater à quel point était prégnante l'idée d'une éducation mutuelle des parents et des enfants.

### 3. L'écomobilité scolaire, un enjeu fédérateur ?

La mobilité domicile – école est une thématique relativement récente mais importante au sein des services métropolitains. Elle figure par exemple dans la stratégie « jeunesse métropolitaine » qui sera votée en juin 2018. A côté du PIA et d'aides pour l'accès à la culture, la mobilité scolaire est en effet considérée comme un enjeu prioritaire pour tisser des liens sur le territoire[24]. Cette question pose toutefois des difficultés techniques et politiques car elle nécessite de travailler en collaboration avec plusieurs institutions (Education nationale, Région, Département, Commune, délégataire de transport etc.). Néanmoins, les préoccupations environnementales et sanitaires liées à la mobilité des enfants ont incité la direction Mobilité à s'en saisir formellement, et spécifiquement. Etudions donc comment cette question est abordée dans le cadre des politiques de déplacement à l'échelle métropolitaine.

24 Propos issus d'un entretien avec des représentants du service jeunesse, 17 avril 2018.

### a. Politique de sensibilisation et de communication autour de l'écomobilité scolaire

Faisons tout d'abord une précision sémantique : pour traiter la thématique de la mobilité scolaire, le terme employé est celui de l' « écomobilité scolaire ». Emprunt des discours nationaux (CEREMA, ADEME, Plans Climat…) et des locaux (notamment promu par le tissu associatif), ce lexique révèle un choix de considérer la mobilité scolaire comme une thématique complexe qui mêle des enjeux environnementaux, sanitaires et sociaux.

Observons le tableau récapitulatif des actions de la direction Mobilité en faveur de l'écomobilité scolaire durant l'année où nous y avons travaillé[25]. Le premier constat que nous pouvons faire est l'importance donnée aux actions de sensibilisation, de communication et d'animation (en jaune dans le tableau). La particularité de ces actions est qu'elle vise autant à « conscientiser » les élèves et leurs parents à travers des événements (Challenges) et des outils (carte des temps piétons, PDES) qu'à sensibiliser les institutions (bibliothèques du réseau *A suivre*, communes du groupe de travail).

Parallèlement, quelques actions sont menées dans le domaine de l'aménagement (voirie, stationnement, espace public aux abords d'une école, par exemple dans le cadre d'un PDES) ou du jalonnement (signalétique pédibus). D'autres actions relèvent de la formation, notamment pour les communes qui proposent des services en direction des jeunes dans leurs pratiques de mobilité (nous le verrons juste après). La MEL travaille également en partenariat avec des associations qui promeuvent l'écomobilité scolaire (notamment l'Association Droit Au Vélo et son Centre de ressources en écomobilité scolaire), ainsi que des entreprises privées (Cmabulle) à travers son délégataire de transports publics. Enfin, comme nous l'avons vu précédemment, une réflexion est en cours pour mutualiser les connaissances, les outils et les moyens d'action avec d'autres services à l'intérieur de l'institution, de manière transversale (liens avec les services jeunesse et développement durable).

### b. Former les formateurs

Comme nous l'avons vu en première partie, des travaux sur les inégalités de genre dans les espaces de loisirs ont montré l'impact des représentations et des pratiques des « encadrants » sur les expériences urbaines des enfants (Raibaud, 2007 ; Bacou,

25 Cf. Annexe 1



2014). Dans une démarche relativement similaire, la MEL a décidé de « former des formateurs » à la question de l'écomobilité scolaire. Cette démarche nous a semblé intéressante à souligner car elle rappelle qu'un changement de pratique et de mentalité en faveur des modes actifs ne peut concerner uniquement les enfants.

Des journées de formation sont donc proposées aux animateurs de centres sociaux ou de centres de loisirs du territoire métropolitain. Elles proposent d'aider les animateurs à organiser des sorties à vélo avec les enfants, dans un cadre scolaire ou périscolaire. En combinant des aspects théoriques (normes réglementaires, organisation) et pratiques (exercices de maniabilité du vélo, atelier de réparation de vélo) ces journées sont l'occasion de discuter des enjeux liés à la mobilité des enfants, que ce soit en terme de santé, d'environnement ou encore de sociabilité.

Ces journées de formation sont également l'occasion pour la MEL de soutenir des associations qui participent activement au développement de la pratique du vélo chez les enfants et chez les adultes sur le territoire. Ainsi, des rencontres et des réseaux se forment lors de ces journées de formation, décuplant potentiellement les compétences individuelles et collectives de ces acteurs autour de l'écomobilité scolaire. Enfin, notons que ces journées de formation sont ouvertes à plusieurs « types » d'animateurs. Certains ne sont donc pas spécialisés autour de la question des enfants et travaillent avec des publics seniors, handicapés etc. Lors des journées auxquelles nous avons participé, nous avons ainsi pu constater des échanges de « bonnes pratiques », des débats sur l'accessibilité physique des villes, sur les barrières sociales et psychologiques qui freinent l'usage de certains modes de déplacement (notamment le vélo) pour certaines population selon l'âge, le sexe, le lieu de résidence etc. Autant de questionnements et de paradoxes que nous avons tâché de relever dans nos réflexions sur le triptyque mobilité – enfants – espaces publics.

*Journée de formation à destination des animateurs de centres sociaux, 24 mai 2018. Photo personnelle.*

### c. Complexité des jeux d'acteurs et outils limités : l'exemple des Plans de déplacement établissements scolaires

L'analyse de l' « écomobilité scolaire » à l'échelle métropolitaine est également une occasion pour interroger la recomposition des systèmes d'acteurs autour de cette question, notamment à travers les Plans de déplacement établissements scolaires (PDES). Rappelons que cet outil s'inscrit dans la continuité des lois LOTI, LAURE, SRU et du Grenelle de l'environnement et qu'il a pour objectif d'engager les établissements scolaires dans des démarches de connaissance et d'action en faveur de l'écomobilité scolaire. Si les PDES sont encadrés par des dispositions nationales, leurs contours sont dessinés plus précisément à l'échelle régionale, puisque les préfectures déterminent les règles et enjeux auxquels ils doivent répondre selon les besoins de leur territoire. Le territoire de la MEL est concerné par le Plan de Protection de l'Atmosphère (PPA) adopté de 2014, lequel a rendu les PDES obligatoires pour les collèges et lycées de plus de 250 personnes (élèves et personnels compris), dans les départements du Nord et du Pas-de-Calais.
Carte MEL (Mariette).

L'une des particularités d'un PDES est qu'il peut être à l'initiative de différents acteurs (équipes pédagogiques ou administratives d'un établissement scolaire, association de parents d'élèves) et qu'il peut être soutenu par plusieurs échelons de partenaires publics (communes, intercommunalités, conseils généraux et régionaux, conseils de quartiers etc.) et partenaires privés, notamment des associations (associations pour la promotion des modes de déplacements alternatifs, de la sécurité routière) et des entreprises de service (covoiturage entre parents). Compétente en matière d'espaces publics, de voirie et de transports (Autorité organisatrice des mobilités) la MEL a assumé jusqu'à présent un rôle relativement discret dans la conduite des PDES : elle soutient les démarches engagées (orientation des acteurs, suivi des comités de pilotage), communique sur son utilité et joue un rôle de conseil en mobilité via son délégataire de transports publics.

Dans la région des Hauts-de-France, cet outil demeure cependant très faiblement utilisé : en mars 2018, seulement 32 établissements avaient déclaré un référent PDES auprès de la DREAL, et 15 d'entre eux étaient en contact régulier avec des institutions publiques ou privées pour gérer cette question[26]. En outre, les états d'avancement de ces PDES sont très variés, certains étant à l'état d'ébauche de

26 Données produites par le Centre de ressources en écomobilité scolaire (CREM) au printemps 2018.



projet quand d'autres réalisent leur évaluation. Paradoxalement, si l'ADEME recense chaque année un nombre important d'actions en faveur de l'écomobilité scolaire[27] l'outil qui est censé les organiser et les systématiser ne rencontre qu'un succès très limité.

A la lumière de notre expérience au cours de cette année, des comités de pilotage et des réunions entre institutions auxquelles nous avons participé, nous pouvons établir quelques pistes de réflexion pour comprendre cette situation. Tout d'abord, les PDES sont une démarche qui responsabilisent fortement des acteurs autour des enjeux de la mobilité scolaire, quand bien même elle ne relève pas de leurs compétences. Ainsi, à l'instar des Plans de mobilité des entreprises (PDE) et des administrations (PDA), les PDES s'appuient sur des « porteurs de projet » et impliquent directement les usagers (élèves, parents, équipes administratives et pédagogiques) dans les phases de diagnostic comme dans les phases d'actions et d'évaluation. Ce qui peut être perçu comme un atout pour la participation citoyenne est finalement bien souvent considéré comme une charge, car les temporalités du projet ne correspondent pas aux temporalités scolaires ou familiales.

On constate donc que cette démarche repose souvent sur le caractère « militant » des équipes scolaires et/ou des parents (environnement, santé, sécurité) mais qu'elle a tendance à s'essouffler d'une année scolaire à l'autre. Dans la mesure où les représentations sociales à l'égard de la mobilité durable et le changement de pratique prennent du temps, on peut donc noter une certaine inadéquation de cet outil à la faisabilité « sociale » de son projet, d'autant plus qu'il n'est à ce jour pas contraignant légalement.

En outre, s'il est décrit par les institutions nationales comme un outil clef pour favoriser  l'écomobilité scolaire, la plupart des acteurs déplorent sa complexité et son manque de lisibilité. Les acteurs institutionnels pointent par exemple l'absence de coopération entre les collectivités et l'Education nationale autour de cette question. Quand les premières font la promotion de cet outil auprès de l'ensemble des établissements scolaires, les seconds ne communiquent dessus qu'auprès des établissements labellisés E3D[28]. A l'intérieur des institutions se sont également des enjeux politiques de priorisation de certains enjeux et non d'autres qui continuent

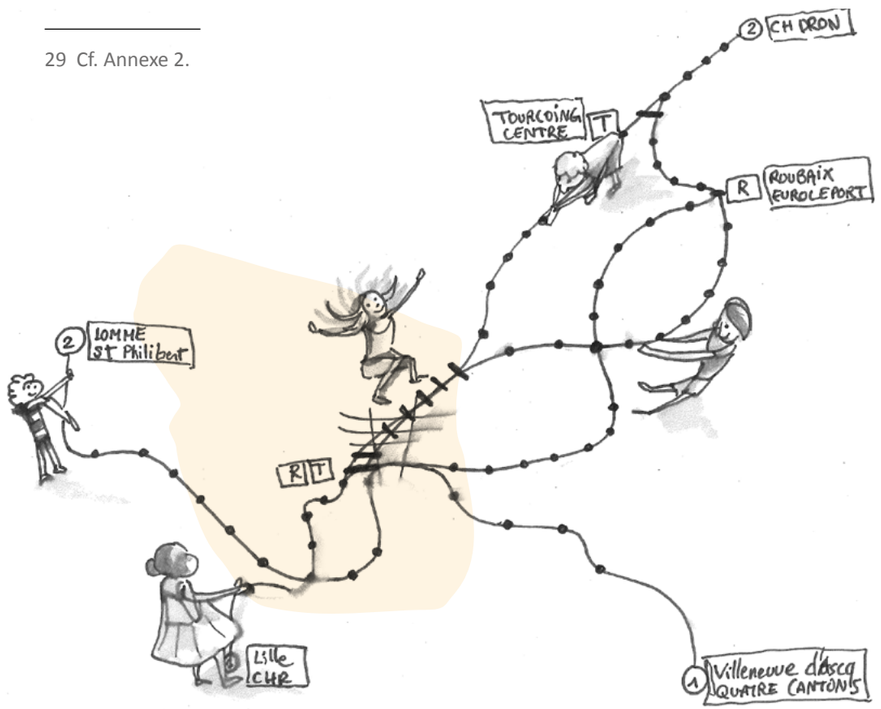
27 Selon l'ADEME, on comptait en 2008 près de 1500 opérations d'écomobilité scolaire en France. Celles-ci concernaient principalement les enfants de 3 à 12 ans, les écoles élémentaires (67%) et les maternelles (22%), et elles étaient réalisées dans des communes de moins de 100 000 habitants.

28 E3D = Ecole/Etablissement en démarche de développement durable

de laisser en marge la mobilité scolaire. Certaines tentatives d'ouverture et de transversalité commencent toutefois à apparaître, menées notamment par des « acteurs – relais » (principalement des associations) qui invitent à leur table les représentants des différentes institutions. Dans le cadre d'une telle réunion, une réflexion a par exemple été amorcée pour intégrer l'écomobilité scolaire et les PDES dans les projets pédagogiques des établissements, notamment par le biais des programmes scolaires.

Dans un souci de clarification, la MEL s'est également engagée dans une démarche de communication et de diffusion d'informations autour de cet outil. Nous avons ainsi réalisé une plaquette à destination des acteurs concernés (établissements scolaires, parents, enfants, représentants des collectivités publiques etc.) que nous pouvons diffuser car elle est en cours de validation[29]. Conçu pour faciliter et encourager les réflexions et les actions autour de l'écomobilité scolaire à l'échelle locale et « très locale » (établissement scolaire), le PDES est souvent mal connu et peu approprié par les acteurs concernés. Il peine donc à dépasser certaines contradictions que l'on retrouve dans d'autres outils de planification des mobilités (PDE, PDA). Bien qu'il ne soit qu'un volet de la mobilité des enfants, il révèle selon nous le manque de transversalité dans le traitement de cette question.

29 Cf. Annexe 2.






## C. Pour une approche sensible de la mobilité des enfants

Pour étudier la mobilité des enfants sur le territoire de la MEL, nous nous sommes appuyée jusqu'à maintenant sur des données quantitatives et qualitatives assez classiques : enquêtes statistiques, analyses des représentations sociales et des actions mises en œuvre autour de cette question. En croisant différentes approches, nous avons pu montrer dans quelle mesure certaines configurations matérielles et sociales peuvent déterminer la mobilité des enfants et réciproquement, étant entendu qu'ils ne sont pas totalement « passifs » mais que lleurs pratiques impactent elles aussi leur environnement.

Pour compléter ces analyses, il nous a semblé intéressant d'approfondir cette thématique à partir d'une approche sensible de la ville, c'est-à-dire en concevant l'espace urbain à partir de ce qu'il donne à sentir et à percevoir (Thibaud, 2006). En nous appuyant sur les publications et méthodologies de l'urbanisme sensoriel nous avons donc tenté d'analyser la mobilité des enfants au prisme des ambiances urbaines.

### 1. Ambiances urbaines et mobilité des enfants

#### a. Les apports de l'urbanisme sensoriel dans l'étude des mobiltiés

Si nous nous avons choisi de développer cette approche sensible de la mobilité des enfants c'est parce qu'elle nous permet de montrer que l'espace urbain dans lequel elle se déploie n'est pas seulement une affaire d'usage des formes bâties ou de rencontre avec autrui, mais qu'il est également un espace – temps que les individus éprouvent par leurs sens[30]. Or, l'expérience sensible de la ville, nécessairement multiple, revêt un aspect particulier pour les enfants. Parce qu'ils ont des facultés perspectives propres (leur acuité visuelle, par exemple, ne se réalise véritablement qu'à partir de l'âge de 7 ans) mais également parce que leurs manières d'être dans l'espace les distinguent de leurs aînés. Il nous a donc semblé pertinent de questionner leur mobilité (et à travers elle, leur place dans la ville) à travers cette perspective propre à l'urbanisme sensoriel.

30 Réflexion issue d'un atelier animé par Laure Brayer et Charles Ambrosino dans le cadre du Master 2 Urbanisme et Aménagement, juin 2018.

En réaction à l'urbanisme moderne, des théoriciens des sciences humaines et sociales se sont intéressés à la « sensorialité urbaine », c'est-à-dire au système de relations sensorielles (visuelles, sonores, tactiles…) et sensibles, qui se tisse entre un individu et son milieu (Manola, 2013). Si l'approche sensible a progressivement intégré le domaine de la recherche urbaine, il en est autrement dans les représentations des praticiens et donc dans les projets urbains. Malgré leur volonté d'être « à échelle humaine », certains projets contemporains perpétuent par exemple le règne du sens de la vue, omettant ainsi la nature poly-sensorielle de notre rapport au monde (Zardini, 2005[31]). D'autres encore réduisent l'approche sensible selon une approche quantitative et pour la mobiliser à des fins « curatives » : ils s'appuient sur l'analyse des modalités sensorielles de l'espace pour en faire ressortir les aspects négatifs (pollutions, nuisances, risques etc.) (Manola, 2013).

Pour illustrer cette idée, étudions comment le CEREMA a récemment introduit la notion d'ambiances urbaines dans un cahier technique consacré à la planification et à l'aménagement durable. En introduction de ce chapitre, le centre d'étude rappelle que l'ambiance (au singulier) est « l'expression de la vie urbaine » (Cerema, 2017), et qu'elle constitue autant un outil de connaissance qu'une opportunité pour le développement urbain durable. Des préoccupations techniques sont faites autour des dimensions physiques, humaines, spatiales et temporelles de l'espace urbain, pour créer des « ambiances confortables et agréables à vivre » (*Ibid.* p.4).

Si cette approche de la conception urbaine semble intégrer le caractère multisensoriel de l'espace, on constate que les ambiances urbaines viennent en fait répondre à des préoccupations de sûreté : « une zone industrielle déserte, la nuit et par temps de pluie suscitera un sentiment d'insécurité ; a contrario, un quartier animé, en journée et par beau temps sera perçu comme un lieu sûr. Cette notion de sûreté dépend surtout de la conception urbaine, bien plus que de la mise en place de dispositifs de surveillance ». Cela fait écho à ce que Jean-Paul Thibaud décrit comme la tendance à l' « aseptisation » des espaces par le biais des ambiances urbaines (Thibaud, 2006). En étudiant l'aménagement des rues ou des galeries commerciales il démontre par exemple que les dispositifs dédiés aux ambiances réduisent la part d'indétermination propre aux activités humaines (telle que la marche), appauvrissant finalement l'expérience vécue des passants.

31 Mirko Zardini, *Sense of the City. An Alternative Approach to Urbanism*, Zürich, Lars Müller Publishers, 2005. Cité par Manola, La sensorialité, dimension cachée de la ville durable, p.1



L'approche par les ambiances peut donc devenir un outil d'analyse et d'action tout à fait intéressant à condition de se prémunir de telles considérations réductrices. Si elle nous a paru pertinente au regard de notre sujet d'étude, c'est aussi parce que la mobilité est une façon d'interroger le mouvement (et donc le non mouvement) dans l'espace urbain ; or, les travaux issus de l'écologie de la perception considèrent que le mouvement est une condition de la perception puisque toute perception tourne autour de son objet, l'explorant de plusieurs points de vue (Joseph, 1997). Déchiffrer la mobilité des enfants revient donc à considérer cette multiplicité des perspectives, ainsi qu'à leur caractère nécessairement situé. A travers cette approche, nous avons souhaité interroger la relation entre le « mouvement » des enfants et les ambiances urbaines. Comprendre dans quelle mesure la mobilité des enfants est impactée par les ambiances urbaines, mais qu'elle contribue également à transformer.

### b. Environnement sensoriel et mouvement dans l'espace public

Dans le cadre de notre apprentissage nous avons rencontré un groupe de travail qui intègre cette approche du mouvement par les ambiances urbaines. Dans le cadre d'une recherche-action sur le « sport plaisir dans la ville », des chercheurs issus des sciences cognitives et des industries créatives (plateformes de recherche et d'innovation sur les environnements visuels numériques et interactifs) se sont intéressés à l'impact des environnements sensoriels sur les pratiques urbaines « actives » (marche à pied, sport…). Leur hypothèse de départ est que des environnements sensoriels surprenants peuvent encourager les citoyens à être plus tolérants à l'effort physique, pour ressentir le plaisir d'être actif au quotidien.

L'expérimentation repose sur deux types de dispositifs complémentaires, répartis dans des lieux clefs de l'espace public. D'un côté des installations ludiques ou stimulantes, de l'autre des capteurs de mouvements et d'émotions. Dans la mesure où l'expérimentation n'a pas encore été réalisée, nous ne pouvons qu'évoquer des propositions de dispositifs. Il s'agirait par exemple d'installer des balançoires interactives, lumineuses et sonores (comme dans le quartier des artistes à Montréal que nous évoquions dans le chapitre précédent), des escaliers « sonores » dans le métro qui produisent des sons différents à chaque marche, des poubelles « paniers de baskets » qui changent de couleur selon le « score » du lanceur, des lampadaires qui détectent les pas et s'éclairent en rythme pour inciter les passants à danser, des trottoirs larges où sont tracées des pistes de course etc. Concernant les capteurs, il s'agirait d'installations permettant de détecter les changements de posture, les dynamiques corporelles, les réactions physiologiques (respirations,

battements cardiaques, conductance cutanée etc.). Autant de stimuli sensoriels dédiés à mesurer l'impact de l'environnement urbain sur les pratiques et les perceptions des citoyens au quotidien.

Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, c'est le choix de combiner ces expérimentations scientifiques au concept de « Playful city » développé notamment en Irlande[32] et dont le slogan est « *Creating a more playful, engaging and inclusive city* ». Cette démarche, soutenue par l'UNICEF, repose sur la promotion du jeu dans la ville grâce à la conception et au design urbain, au nom de villes plus inclusives. L'expérimentation vient donc associer les sciences cognitives, les innovations numériques et le design urbain autour des modalités sensibles de la ville et de ses impacts sur les mouvements physiques, cognitifs et perceptifs des usagers de l'espace public. En s'intéressant aux pratiques sportives (« game ») et ludiques ou distrayantes (« play »), cette approche prend donc en considération les aménagements physiques, les interactions sociales et les éléments sensibles « stimulants » pour comprendre l'expérience urbaine de la mobilité en s'appuyant sur le caractère universel du jeu dans l'espace public.

### c. Elaboration d'un protocole d'enquête pour étudier la mobilité des enfants dans la MEL au prisme des ambiances urbaines

Pour compléter nos analyses de la mobilité des enfants dans le territoire de la MEL, nous avons donc décidé d'expérimenter des méthodes d'enquête propres à l'urbanisme sensoriel. Pour élaborer ces méthodes nous nous sommes notamment inspiré des travaux dirigés par Michèle Grosjean et Jean-Paul Thibaud dans *L'espace urbain en méthodes* (2008). Compte tenu de notre contexte d'étude et de nos contraintes (notamment temporelles), nous avons décidé de combiner deux méthodes, en complémentarité : d'une part des observations *in situ* et de l'autre des enquêtes réalisées avec des enfants (adolescents), mêlant « parcours commentés » (Jean-Paul Thibaud) et « réactivations sensorielles » (Jean-François Agoyard, Pascal Amphoux).

L'objectif initial des observations *in situ* était de saisir dans quelle mesure les modalités spatiales, physiques ou sensibles, impactent la mobilité des enfants dans les espaces publics urbains. Les enquêtes étaient quant à elles l'occasion de mettre en avant les ressources et les compétences des enfants en tant que « coproducteurs » de l'espace public.

32 Site irlandais du « Playful city ». URL <https://www.aplayfulcity.com/about-a-playful-city>



Nous avons réalisé ce travail de terrain de février à avril 2018, dans trois communes de la Métropole Européenne de Lille. Etant donné le contexte de notre apprentissage, nos « échantillons » sont évidemment limités, d'un point de vue social comme d'un point de vue spatial[33]. Mais rappelons qu'il n'est pas question ici de généraliser les résultats obtenus. Il s'agit plutôt de réfléchir sur les aspects suivants : la place de l'instrumentation dans l'approche sensible d'un objet « en mouvement » (la mobilité des enfants) et le rôle de l'expertise habitante et professionnelle dans la fabrique de la ville. Et plus globalement, malgré certains écueils et un caractère quelque peu inachevé, cette expérimentation méthodologique nous a permis de saisir à quel point les phénomènes que nous souhaitons observer sont situés dans l'espace et dans le temps, et qu'ils questionnent donc indéfiniment notre perception en mouvement.

## 2. Observer *in situ* la relation entre mobilités enfantines et ambiances urbaines

### a. Cadre et limites de cette méthode d'enquête sensible

Pour réaliser nos observations, nous avons choisi deux espaces particuliers de la ville de Lille : le parc Jean-Baptiste Le Bas du quartier Saint Sauveur (que nous avons évoqué plus haut avec le projet de Jan Gehl) et l'espace entre les deux gares urbaines (Lille Flandres et Lille Europe). D'un point de vue de leur forme, les deux espaces se distinguent par la place qu'ils accordent aux enfants et à leurs mobilités : d'un côté nous avons un espace dans lequel des équipements sont clairement consacrés aux enfants (aire de jeux, cheminements) et de l'autre un espace ouvert aux différents usages et à la multimodalité dans lequel les enfants n'ont a priori pas d'espaces « dédiés ». En outre, si la forme du parc n'a presque pas changé depuis sa création en 2005, l'espace entre les deux gares était en pleine mutation au moment de nos observations. Si nous aurions aimé pouvoir réaliser des observations dans des contextes spatiaux différents (par exemple dans des zones moins denses ou périurbaines), ces deux sites ont eu l'avantage de révéler des aspects différents du lien entre ambiances urbaines et mobilités des enfants.

33 Le choix des méthodes, des lieux, des temporalités et des personnes enquêtées a été contraint par notre contexte d'apprentissage (notamment par nos horaires de travail et notre présence à l'université). Il faut toutefois souligner que notre entourage professionnel nous a très largement soutenu et offert les conditions de sa réalisation.

*Sites des observations in situ à Lille. Source : carte personnelle*

Nous nous sommes rendue dans ces lieux plusieurs fois aux mêmes horaires (17h30-19h30), en jours de semaine et en période scolaire, car nous souhaitons étudier la mobilité quotidienne des enfants, et que nous supposons que celle-ci a des caractéristiques propres le week-end et en période de vacances. Soulignons ici que cette tranche horaire, qui ne semble *a priori* pas la plus adaptée à la présence des enfants dans la ville, était cadrée par nos horaires de travail et les conditions physiques (froid et tombée de la nuit).

Du point de l'instrumentation de nos observations, nous avons souhaité utiliser plusieurs supports : photos, vidéos, prises de son, croquis et prises de notes. Croyant pouvoir déterminer un support plus adapté qu'un autre, nous nous sommes finalement rendue compte encore une fois que cela dépend de l'objet étudié et de son contexte. Or, le problème principal réside dans la nature intrinsèquement mouvante de la relation entre mobilité des enfants et ambiances urbaines. Nous avons donc décidé d'expérimenter plusieurs techniques d'observation, de manière statique (assise sur un banc du parc, debout dans un arrêt de bus) ou en



mouvement. Dans ce dispositif, nous avons donc adopté une posture semblable à celle de l'observation participante, en nous interrogeant continuellement de manière réflexive sur notre place symbolique, sociale et spatiale vis-à-vis de notre sujet. Car, à l'instar de la mobilité des enfants et des ambiances urbaines que nous souhaitions étudier, cette méthode d'observation *in situ* fut une expérience sensible à part entière pour un corps engagé dans l'espace urbain.

Enfin, le principe initial qui a motivé nos observations était de ne pas faire de distinction entre les enfants (selon l'âge, le genre, le mode de déplacement utilisé) afin de saisir leur relation d'une façon la plus globale possible. Cependant, nous nous sommes vite rendu compte que cette approche était trop large et qu'elle nécessitait certaines catégorisations, ou du moins des spécifications de notre sujet pour l'observer de manière fine.

Il nous a semblé important de détailler nos intentions premières et les limites méthodologiques auxquelles nous avons été confrontée, car cela a joué un rôle dans la construction de notre pensée et l'élaboration de notre second dispositif d'étude empirique.

### b. A l'entrée du parc

Lorsqu'on interroge les lillois sur le parc Jean-Baptiste Le Bas, c'est généralement « le parc aux grilles rouges » qui est convoqué. L'une des particularités visuelles de cet espace est en effet son encadrement par des grilles hautes de 4 mètres et de couleur rouge vif. Ancien parking, il est devenu un des rares espaces verts du centre ville où se mêlent plusieurs générations tout au long de la journée, jusqu'à la fermeture des grilles vers 21 heures. Grand de trois hectares, ce parc urbain est composé d'une vaste pelouse, de plantations d'arbres et de fleurs, d'une aire de jeux (environ 1/6$^{ème}$ de la surface totale) et de huit portes réparties sur quatre côtés. Pour observer la mobilité des enfants dans cet espace qui leur est *en partie* dédié, nous nous sommes installée à plusieurs endroits différents : soit à l'intérieur de l'aire de jeux, par exemple sur un banc entre les parents et leurs enfants, soit près d'une « porte » pour observer les flux, les comportements des enfants au moment de leur entrée ou de leur sortie du parc. Voici un extrait de nos observations, que nous avons recueillies sous forme de notes et de croquis.

**Mercredi 7 mars 2018, 17h30.**

(*Observation en mouvement, je traverse le parc en diagonale depuis l'entrée Gare*)

Mercredi en fin de journée, les plus petits n'ont pas eu école cet après-midi, l'aire de jeux est bondée. Beaucoup arrivent en courant depuis la Gare Saint Sauveur où l'exposition « Lille Neige » bat son plein et la patinoire temporaire ne désemplit pas. A une centaine de mètres de l'aire de jeux des adultes sont assis sur des bancs. Ils sont majoritairement seuls (ou du moins sans enfants) et s'adonnent à des activités variées (lecture, musique, conversations téléphoniques). Ils n'ont pas la même attitude que les adultes qui surveillent les enfants. Ceux-ci ne les regardent pas, beaucoup ont des casques audio sur les oreilles, ils semblent s'être mis à l'écart pour se préserver du bruit. Ou peut-être parce que c'est le seul endroit où il y a des bancs, et que la pelouse est gelée.

*Parc Jean-Baptiste Lebas, Lille. Source : Office du tourisme de Lille*

*(Observation en statique, je m'assieds sur un banc près de l'entrée Gosselet)*

A travers les grilles rouges je distingue quatre enfants qui traversent prudemment le passage piéton ; ils sont accompagnés d'une adulte. A peine passés la porte, ils s'élancent en courant dans le parc. Leurs trajectoires semblent complètement aléatoires, elles ne suivent plus le tracé rectiligne de la rue et du passage piéton. L'adulte crie « stop ! » et les quatre enfants s'arrêtent net, au pied de la prochaine porte. Pendant ce bref instants, ils ont crié mais aucun adulte alentour ne semble avoir été gêné, si même ne les avoir remarqué. La mixité des usages et la cohabitation « sonore » semblent possibles, dans l'espace semi – clos par les grilles du parc. Enfants et adultes ne se gênent pas mutuellement. Mais je remarque justement que le niveau sonore est important : le parc est bordé de grands carrefours routiers, d'avenues et d'allées très passantes tout au long de la journée. Il faudrait enregistrer ces sons, je n'ai pas le matériel adéquat.



**Jeudi 15 mars 2018, 18h**

*(Observation en statique, je suis assise sur un banc dans l'aire de jeux)*

J'observe la différence de rythme de circulation des enfants, hors du parc (sur un trottoir, un passage piéton) et dans le parc (près de l'aire de jeux). Je constate presque le même phénomène chez tous les petits enfants (probablement entre 3 et 7 ans) : en dehors du parc, ils sont lents, les parents les portent, les tiennent par la main ou les suivent de près ; une fois passé la grille, les distances parents – enfants augmentent, les mains se lâchent et les enfants courent. Ils courent presque tous, ils zigzaguent, à pied, à trottinette, à vélo… Les injonctions parentales se font de moins en moins audibles au fur et à mesure que les enfants atteignent l'aire de jeux.

Le parc est récent, les matériaux sont variés : longs bancs en bois et en métal, revêtements de sol mous et colorés, les volumes et les plantations sont autant d'espaces investis par les enfants qui jouent, se cachent et grimpent là où ils peuvent, sous le regard a peu près tranquille des parents qui discutent entre eux. Des écoles sont proches, ils semblent se connaître, des voisins *a priori.* La différence de comportement des uns et des autres semblent dessiner une frontière nette entre les espaces : le parc est un lieu d'expérimentation libre, la rue est le lieu du danger et du contrôle.

18h30 : l'aire de jeux se vide au fur et à mesure que la luminosité naturelle décroît. Les premiers lampadaires scintillent et quelques adolescents arrivent. Leurs portables diffusent de la musique électronique. Ils hésitent, s'arrêtent un instant près de l'aire de jeux, rient très forts et puis repartent, ils ne restent pas dans le parc.

*Aire de jeux du parc Jean Baptiste Lebas, Lille. Source : monnuage.fr*

A partir de ces observations, quelques idées fortes à faire ressortir.

Concernant la mobilité des enfants, on constate une nette différence de *rythmes* et de *trajectoires* selon qu'ils soient dans la rue ou dans le parc. Une certaine « liberté » de mouvement se déploie dans cet espace qui ne leur est pourtant dédié qu'en partie. Ainsi, les portes et les grilles rouges marquent visuellement la distinction entre les espaces de contrôle (la rue, le passage piéton) et de liberté de mouvement (l'aire de jeux, les cheminements piétons du parc). Le phénomène de « confinement » des enfants que nous avons décrit en première partie semble donc prendre ici une dimension sensible évidente.

Mais la distinction avec l' « extérieur » (étant entendue ici « la rue ») est plus ambiguë qu'il n'y paraît : les matériaux, les formes et les couleurs des grilles semblent jouer en la faveur d'une certaine connexion entre l'espace du parc et la rue, comme si le premier protégeait de la seconde tout en restant en contact sonore et visuelle avec elle. En outre, la variété des mobiliers, des textures naturelles et synthétiques de l'aire de jeux semble être pour les enfants autant de prises sur leur environnement. Enfin, dans cet espace de « permission » qui reste sous contrôle, on constate une certaine mixité des ambiances urbaines et on devine une certaine tolérance mutuelle, par exemple entre celles produites par les enfants (jeux bruyants, cris) et celles recherchées par certains adultes (quiétude).

D'un point de vue méthodologique, ce lieu nous a permis de voir qu'il était assez simple d'observer les comportements des enfants en lien avec les ambiances urbaines, puisque le périmètre est relativement restreint  et que l'on peut, en tant qu'observateur, circuler aisément au gré du mouvement des enfants et des ambiances pour les étudier. En outre, s'il n'est pas très difficile de distinguer les enfants, jeunes adultes, parents et grands-parents présents, peu d'adolescents (collégiens ou lycéens) semblent fréquenter ce lieu durant les horaires observés. Enfin, s'il est intéressant, ce lieu ne semble pas le plus propice à l'observation des pratiques des mobilités des enfants, si ce n'est aux points spécifiques que sont les entrées et les sorties en lien direct avec la rue et l'espace public non dédié.



### c. Entre deux gares

Le second espace dans lequel nous avons tenté d'observer la relation entre mobilité des enfants et ambiances urbaines se situe entre deux pôles d'échanges majeurs, en plein cœur de la ville-centre. La gare Lille Flandres d'une part, proche de la vieille ville, et la gare Euralille d'autre part, située dans le quartier d'affaires éponyme, dessiné par Rem Koohlaas dans les années 1990. Dans les 500 mètres qui séparent les deux gares à vol d'oiseau se trouvent des espaces publics (parvis, esplanade), des équipements (centre commercial, équipements culturels) et des logements (logements étudiants, hôtels). Du point de vue des modes de transport, en plus des deux gares ferroviaires se trouvent des accès aux métros et au tramway, des arrêts de bus et des bornes de vélos en libre service ; les accès sont piétonniers, cyclistes et routiers. Mais lorsque nous avons réalisé nos observations, la particularité de cet espace était surtout son aspect *en transition*.

Depuis 2017 la MEL, la ville de Lille et la SPL Euralille réalisent en effet le projet « Euraflandres » qui a pour objectif de repenser les espaces publics autour et entre les deux gares (ci-dessous). Isabelle Menu, architecte urbaniste en charge de ce projet et élève de Rem Koohlaas, explique sa volonté de « donner l'impression que les deux gares n'en forment qu'une avec un sol continu, unique et sécurisé », donnant aux piétons la possibilité de « circuler en toute sécurité[34]».

Dans ce contexte de travaux et de reconfigurations des espaces, où la place des enfants semble avoir été considérée parmi les différentes composantes de l'accessibilité, nous avons souhaité observer le comportement des enfants vis-à-vis des ambiances et de leurs mobilités. Comme pour le précédent lieu, voici un extrait de nos observations, réalisées à partir de notes, de photos, de vidéos et d'enregistrements sonores.

---

34 Emmanuel Lesquel, « Euraflandres : 13 millions pour transformer l'espace public entre les deux gares lilloises », *Le Moniteur* (en ligne), 1er février 2018. URL <https://www.lemoniteur.fr/article/euraflandres-13-millions-pour-transformer-l-espace-public-entre-les-deux-gares-lilloises.1963049>

**Lundi 26 février 2018, 17h30**

*(Observations « en statique », debout, à côté d'un arrêt de bus du parvis de la gare Lille Fandres)*

La température est très basse, mais le temps est au beau fixe et les rues sont pleines. Bien que j'aie du mal à estimer le nombre d'enfants ou de « jeunes », ils semblent être en minorité parmi la foule des passants. La plupart arrivent en transport en commun (métro, tramway, bus), et peu d'entre eux utilisent des modes actifs (mis à part quelques trottinettes et skateboard). Impossible de savoir lesquels ont été déposés en voiture.

*Parvis de la gare Lille Flandres. Photo personnelle.*

Très peu de jeunes sont seuls : les enfants sont accompagnés, les adolescents se déplacent en paire ou en bande. Beaucoup écoutent de la musique en marchant, même s'ils sont plusieurs et en train de discuter. La mobilité des adolescents se déroule selon des rythmes variés : certains flânent, d'autres marchent vite en parlant fort, d'autres encore « paradent ».

*(Observations « en statique », assise dans la gare Lille Flandres, entre la sortie de métro et les quai des grandes lignes de train)*

La bouche de métro est un lieu de rendez-vous pour beaucoup d'adolescents. Dans la vingtaine de groupes observés, les garçons ont tendance à ne pas rester sur place : une fois arrivés en haut de l'escalator, ils se serrent la main, se font « la bise » et repartent immédiatement après s'être retrouvés. Des groupes de filles restent plus longtemps devant la sortie du métro, assises sur un banc, sous les hauts parleurs qui annoncent les prochains trains. Elles rient et parlent fort, restent groupées.

*(Observations en mouvement, du parvis à l'entrée du centre commercial Euralille)*

Beaucoup d'enfants sont agrippés à leurs parents qui les tiennent fermement par la capuche, le bras ou par la main. Les plus petits sont portés sur les épaules ou en poussette. Les gens vont vite, les trajectoires se croisent : les parents et les enfants ont plutôt des visages tendus, l'espace semble dangereux, difficile à appréhender. On observe aussi des petits qui sautillent et jouent avec les dessins tracés par



le revêtement de sol et les obstacles créés par le chantier. Mais peu d'entre eux s'approprient le mobilier urbain. Beaucoup sont rappelés à l'ordre par les parents qui marchent plus vite et sur des trajectoires rectilignes. Une petite zigzague et semble s'amuser : elle se cogne contre le mobilier (poubelle) qui la dépasse, devant les portes vitrées du centre commercial.

Depuis la gare, une mère peine à traverser le parvis avec une poussette et une petite fille d'environ trois ans à ses côtés. Le cheminement semble long et pénible, elles traversent en diagonale jusqu'à l'abri de bus, marquent une pause puis repartent en diagonale, face au vent, jusqu'aux portes du centre commercial. A côté d'elles, un «  bouchon de poussettes » se forme devant l'ascenseur qui mène au Parking du centre commercial, des parents s'énervent.

*(Observations et entretiens spontanés, semi-directifs, avec trois adolescentes, sur l'esplanade de la gare Lille Europe)*

Sur notre chemin, nous croisons trois adolescentes qui marchent bras dessus bras dessous et semblent joyeuses. Je les interpelle, leur explique que je suis étudiante et que je m'intéresse aux déplacements quotidiens des jeunes dans la ville. Elles semblent flattées d'être interrogées et acceptent de me raconter le trajet qu'elles sont en train de réaliser.

Elles sortent justement de la station de métro Lille Europe, et se rendent au centre commercial. Toutes les trois sont au collège, l'un en classe de 6ème, les deux autres en 5ème. Elles vont faire l'aller-retour en métro jusqu'à chez elle, à quelques arrêts de métro d'ici, dix minutes environ. Elles ont l' « habitude » de faire ça. Je leur demande depuis quand : « Euh, bah depuis cette année ». Pour se rendre au collège, l'une fait vingt minutes de bus, et les deux autres, des sœurs, marchent pendant cinq minutes et cela leur convient ; « on a toujours fait comme ça », « c'est cool d'être toutes seules (rires) ».

*Devant la gare Lille Flandres. Photo personnelle.*

*(Observations en mouvement, dans une rame de métro)*

Deux enfants sont collés à la vitre avant de la rame du métro : il n'y a pas de chauffeur, ils le remplacent virtuellement. Dans un passage éclairé de petites lampes jaunes contre les parois, l'un d'eux s'écrie « c'est comme dans star wars ! ». A l'autre bout de la rame, une fille d'environ dix ans est collée à son père et se bloque contre la vitre.

A partir de cet extrait réalisé sur une journée et des observations réalisées au même endroit dans les semaines qui ont suivi, relevons quelques idées à retenir.

Dans un espace d'observation si vaste (environ 2 hectares) et non dédié spécifiquement aux enfants, l'observation de leurs mobilité en prise avec les ambiances urbaines s'avère être compliquée dans un temps limité. On peut toutefois remarquer quelques distinctions entre les enfants et les adolescents. Les enfants, assez lents, sont très peu autonomes dans leurs déplacements, et peu d'entre eux utilisent l'espace ou le mobilier comme des supports de jeu ou d'expérimentation. Les adolescents, plus visibles, se déplacent en bande et occupent l'espace sonore d'une manière assez spécifique, en multipliant les sources de production (enceintes ou téléphones portables émettant de la musique, discussions fortes, cris) et de réception (écouteurs, chuchotements au creux de l'oreille). On semble distinguer des comportements assez différents entre les jeunes filles et les jeunes garçons, notamment du point de vue des trajectoires de déplacement et de l'utilisation des mobiliers urbains ; mais cela reste difficile à saisir, et les contraintes météorologiques (notamment le froid et le vent) perturbent l'observation.

D'un point de vue méthodologique, l'observation la plus discrète demeure la prise de note, lorsque nous sommes assise. Mais elle est également moins spontanée et manque certains aspects qui sont difficiles voire impossible à verbaliser directement. Lorsque nous essayons de filmer ou de prendre des photos, nous nous faisons vite remarquer et certains jeunes ou adultes viennent nous interroger sur la raison de notre intéressement dans « un endroit comme ça ». Notre démarche suscite la curiosité mais aussi la suspicion, nous ne la poussons pas. En revanche, les entretiens semi-directifs et spontanés fonctionnent assez bien : pour faciliter la prise de contact, je m'adresse à des adolescents, j'annonce ma position d'étudiante et ne fait pas durer les entrevues (entre 3 et 5 minutes). Seule limite à ces entretiens : je ne peux ni filmer ni enregistrer les mots, et doit donc retranscrire au mieux les nuances des propos et les postures de chacun, de mémoire.



## 3. Des adolescents – explorateurs de leurs propres expériences sensibles de mobilité

### a. Un protocole d'enquête en trois étapes

Pour compléter nos observations *in situ*, nous avons tenu à interroger les enfants sur leurs expériences sensibles de la ville dans les temps et les espaces de leur mobilité. Notre volonté initiale était d'interroger plusieurs tranches d'âge, notamment pour se rendre compte de la différence de perception entre les enfants de moins de 7 ans (âge auquel l'acuité visuelle commence à ressembler à celle des adultes), de moins de 12 ans (âge moyen de l'entrée au collège, donc du début de la mobilité autonome en transports en commun) et de moins de 18 ans (âge moyen de sortie du lycée). Mais compte tenu de notre contexte d'apprentissage, il n'a pas été possible d'être aussi exhaustive dans notre enquête de terrain, faute de temps et de connaissances interpersonnelles suffisantes. Néanmoins, notre entourage professionnel et personnel nous a permis de réaliser une enquête de terrain auprès d'un public en particulier, les adolescents. Si cette démarche n'est évidemment pas globale, elle nous a conduite à réfléchir sur les méthodes d'approche sensible de notre sujet dans toute leur complexité, du protocole à l'analyse de données.

Nous nous sommes donc inspirée des méthodes des *parcours commentés* et des *réactivations sensorielles* pour configurer un protocole d'enquête particulier, dont l'idée principale était de donner la parole aux adolescents en les rendant acteurs – enquêteurs de leur propre mobilité. Pour cela, nous avons souhaité qu'ils puissent s'exprimer de différentes manières : par le langage écrit et oral, le dessin, la prise de photos, les enregistrements sonores ou vidéos. L'accroche devait rester simple et ouverte (*Quels sont vos déplacements quotidiens ? Comment les vivez-vous ?*) afin de les laisser libres de définir les contours de leurs mobilités et des ambiances associées. Avant de décrire plus précisément ce protocole d'enquête, précisons que la prise de contact avec les adolescents s'est appuyée soit sur des parents, soit sur un enseignant ; car travailler avec un public mineur nécessite certaines précautions et délicatesses, afin d'instaurer dès le début un climat de confiance avec les enquêtés et leur entourage.

Ce protocole s'est déroulé en trois étapes.
Etape 1 : première rencontre avec les adolescents. Explication de la démarche et de notre position (enquête pour un projet de fin d'études en urbanisme). Discussion pour « prendre le pouls » et leur expliquer qu'il n'y a pas de « bonnes » réponses à donner mais qu'il s'agit plutôt d'un temps qu'ils peuvent prendre pour s'exprimer librement sur les impressions, sensations et modalités de déplacement dans leur quotidien. Distribution d'un livret en format papier[35] et proposition d'utiliser d'autres supports (possibilité d'envoyer leurs photos, vidéos par mail ou par téléphone via les SMS ou l'application Snapchat). Durée de l'enquête envisagée : 1 semaine ou 10 jours, selon leurs disponibilités.

L'idée de cette première étape était donc de réaliser un certain type de parcours commentés où les adolescents étaient eux-mêmes les rapporteurs et observateurs de leurs pratiques. Ne pouvant être présente à leurs côtés pendant leurs déplacements, cette méthode était un moyen de s'intéresser à leurs perceptions tout en variant les supports d'expression.

Etape 2 : seconde rencontre avec les adolescents, au même endroit que la première fois. Présentation de leurs matériaux, analyse collective puis explication de notre démarche universitaire (travaux qui seront rendus anonymes et qui serviront notre analyse, paroles rendues dans un travail qu'ils pourront consulter).

Cette étape cherchait donc à se rapprocher de la méthode des réactivations sensorielles, notamment à travers la visualisation et l'écoute de leurs matériaux papiers (écrits, dessins), audio et vidéo. Il convient évidemment de rappeler que cette méthode a été une source d'inspiration pour nous, puisque nous n'étions pas en mesure de la réaliser pleinement.

35 Cf. Annexe 3



Etape 3 : analyse personnelle des « résultats » et de notre démarche. Matériaux à disposition : prises de notes *a posteriori,* enregistrements des entretiens réalisés lors des étapes 1 et 2, analyse des livrets, des photos et vidéos produites par les adolescents.

Pour cette dernière étape, il s'agissait de mettre en exergue les perceptions des adolescents vis-à-vis de leurs mobilités et des ambiances urbaines, mais également vis-à-vis de la méthode et des outils employés. Comme nous allons le voir maintenant, il s'agissait autant de réfléchir sur le fond que sur la forme de cette enquête de terrain quelque peu expérimentale. Cette troisième étape n'apparaîtra pas en tant que telle ici, puisqu'elle est en fait l'analyse des deux premières.

Notons enfin que les entretiens réalisés au cours de cette enquête ont été faits au mois de mars 2018 dans trois communes de la MEL, et sous deux formes différentes : des entretiens collectifs (35 élèves d'une classe de seconde d'un lycée lillois, avec l'accord et le soutien d'un professeur d'histoire – géographie) et trois entretiens individuels (deux collégiens et un lycéen).

### b. Des secondes en mouvement

Le lycée public dans lequel nous nous sommes rendue pour réaliser cette enquête se trouve à Lille, à proximité d'une sortie de métro. Les adolescents avec lesquels nous avons travaillé étaient en classe de seconde au moment de l'enquête, et nous nous sommes rencontrés dans le cadre de leur cours d'histoire – géographie. Notons ici que leur enseignant proposait au même moment un module d'enseignement sur la ville durable (notamment à travers un jeu informatique), et qu'ils étaient donc relativement sensibilisés aux enjeux urbains, dont la mobilité.

Etape 1 - première prise de contact avec les adolescents
Contexte : 15 mars 2018 au lycée, dans le cadre d'un cours d'histoire géographie.
Durée : 30 minutes.
Supports : enregistrement et prises de notes personnelles.

Analyse du contenu : lors de cette première rencontre, nous avons pu remarquer une certaine sensibilité des adolescents à l'égard des enjeux environnementaux, économiques et sociaux de la mobilité urbaine. L'un d'eux déclarait par exemple : « moi je viens en voiture mais c'est parce que j'habite loin, et je sais que c'est pas

bien pour la planète et tout mais j'ai pas le choix, c'estv ma mère qui m'emmène[36] ». Ils ont posé peu de question sur le protocole d'enquête et semblaient exprimer un certain enthousiasme à son égard. La majorité s'est déclarée prête à la réaliser et m'envoyer tout au long de la semaine des photos et des vidéos témoignant de leurs ressentis au cours de leurs déplacements.

Analyse de la méthode : après avoir été présentée par l'enseignant, nous avons exposé notre démarche, debout face à la classe. Craignant une certaine distance liée à cette posture, nous avons cherché à établir une confiance avec les adolescents en insistant sur notre considération à leur égard : nous ne venions pas les « observer » ou les « espionner », mais bien les reconnaître comme des experts de leurs propres expériences urbaines. Il semble que ce point ait surpris certains adolescents, déclarant qu'ils n'y connaissaient rien, ou qu'ils n'avaient rien à dire. Puis au fil de la discussion les adolescents se sont montrés de plus en plus réceptifs, et semblaient amusés de répondre à cette enquête qui sortait des attentes scolaires. Nous avons donc distribué des livrets à l'ensemble des élèves (35), lesquels ont presque tous déclaré qu'ils étaient prêts à y répondre et à « jouer le jeu » la prochaine fois que nous nous reverrions.

## Etape 2 - Analyse collective des matériaux

Contexte : 22 mars 2018 au lycée, dans le cadre d'un cours d'histoire géographie.
Durée : 50 minutes.
Supports : enregistrement et prises de notes personnelles.

Analyse du contenu :
Parmi les 35 élèves, 12 m'ont remis leurs livrets complétés lors de cette seconde étape, et 2 m'ont envoyé des photos et commentaires par e-mail dans les jours qui ont suivi. Lorsque nous les avons interrogés sur cette expérience d'une semaine d'enquête, beaucoup ont déclaré que c'était « cool » ou « marrant » ; ils ont toutefois exprimé des difficultés, notamment parce qu'ils ne savaient pas de « quoi » parler. Parmi ceux n'ayant pas rempli les livrets, les raisons étaient qu'ils les avaient oubliés, ou qu'ils n'avaient « rien à dire ». Nous pouvons donc pointer une première limite sur l'appréhension du sujet, peut-être due à des imprécisions de notre part ou une trop forte volonté de laisser les adolescents définir eux-mêmes les ambiances de leurs mobilités quotidiennes.

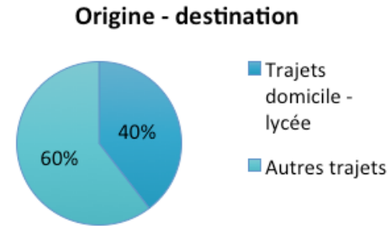
36 Extraits du premier entretien, en classe.



Analysons les matériaux rendus par les élèves.

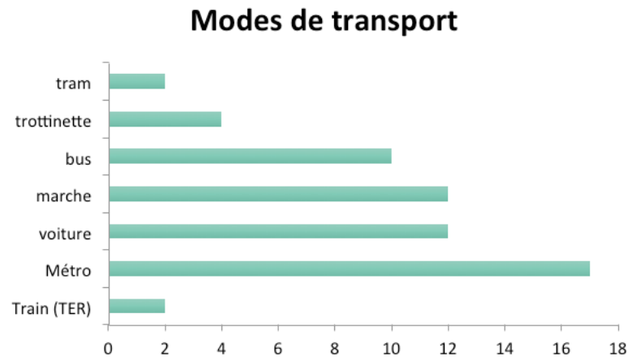
Parmi les 35 élèves de la classe, 12 nous ont rendu leurs livrets (7 étaient remplis par des mots, 5 associaient mots et dessins). Une dizaine de photos nous ont été envoyées par mail, réalisées par deux adolescentes, et aucune vidéo n'a été réalisée.

Il est intéressant de voir que la majorité des « trajets » répertoriés par les adolescents étaient hors cadre scolaire (60%) : aller au basket, à Eurallille (centre commercial), voir des amis, manger en centre – ville, aller au conservatoire, aller à la salle de sport, « faire les magasins » etc.

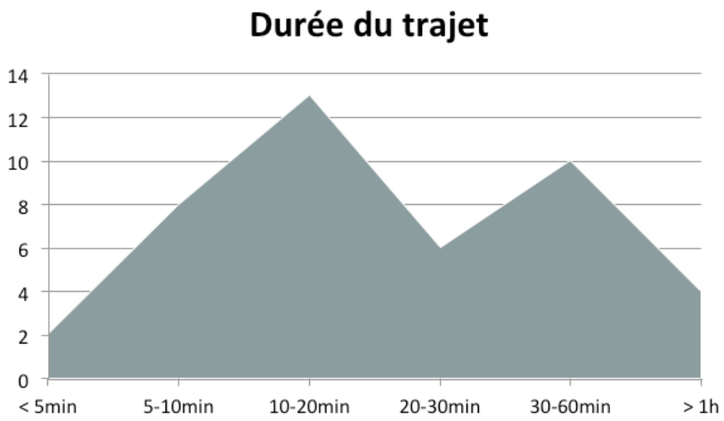



L'origine est très souvent « ma maison », « chez moi », et les adolescents ont souvent répertorié le même trajet plusieurs fois (par exemple : 4 trajets donc deux allers-retours maison – lycée) tout en faisant des commentaires différents.

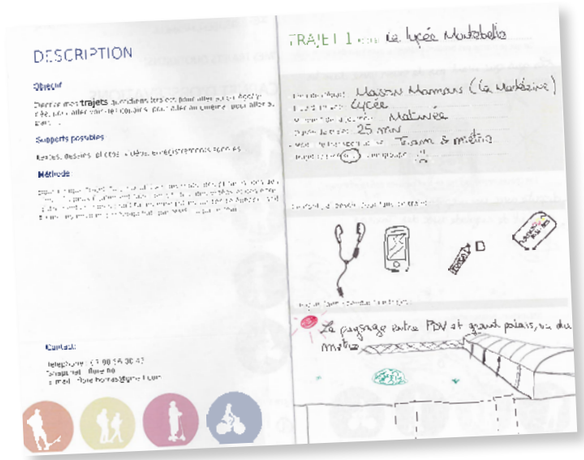
En nous appuyant sur le langage commun, nous leur avions proposé d'enquêter sur leurs « trajets » du quotidien, ne faisant pas la différence entre trajet et déplacement, habituellement faite dans les études statistiques. Or, nous remarquons qu'ils font cette distinction et qu'ils incluent presque naturellement la marche dans leurs considérations. Ainsi, les adolescents ont identifié 43 « déplacements », mais ont en fait décrit 58 « trajets », révélant une certaine autonomie à l'égard de l'intermodalité. Précisons toutefois que la surreprésentation du métro dans les modes de transport utilisés par ces adolescents est probablement liée au fait que le lycée contienne des sections « internationales » qui attirent des jeunes de toute la métropole, et qu'il est situé précisément devant une sortie de métro.

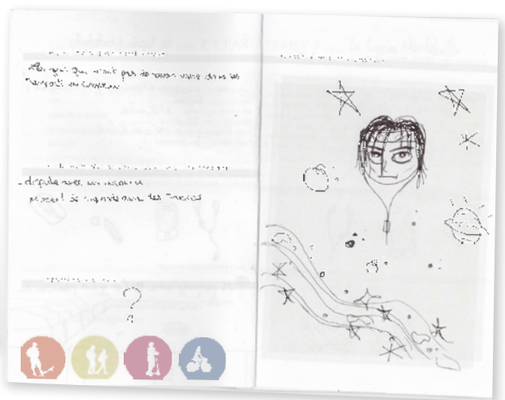



Comme nous pouvons le constater sur ce graphique, le nombre de déplacements à pied équivaut à celui des déplacements en voiture (en tant que passager ; les parents sont d'ailleurs souvent évoqués dans les livrets).

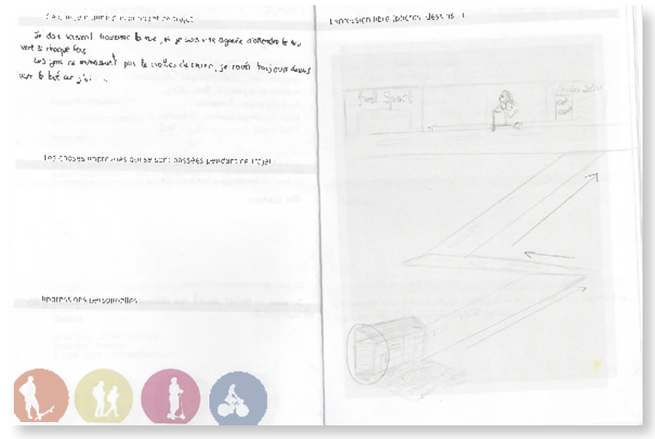


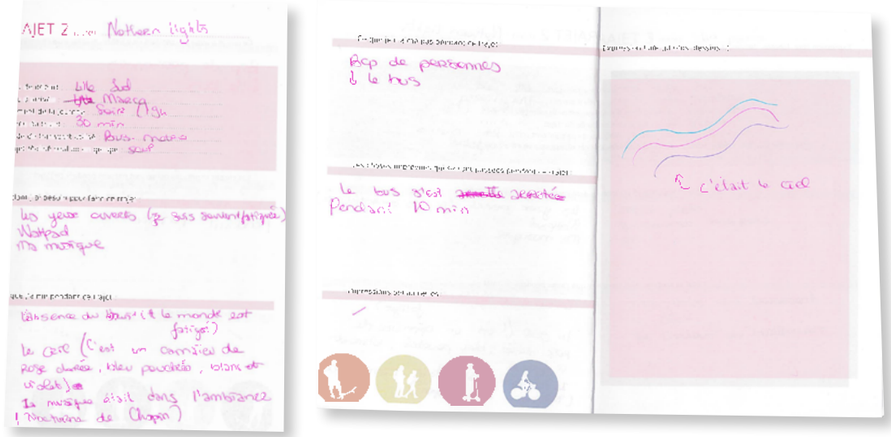

Quant aux durées estimées de leurs déplacements, elles se situent généralement en dessous de 20 minutes, et plusieurs d'entre eux ont voulu noter les trajets de moins de 5 minutes (alors même que ce type de trajet est souvent mal compris dans les méthodes d'enquêtes déplacements).

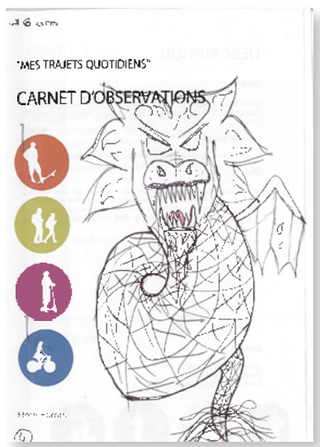


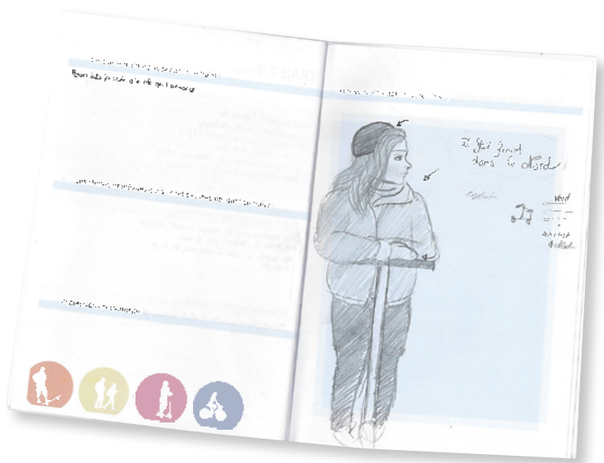









Pour faciliter la lecture de leurs réponses aux questions, voici des nuages de mots qui recensent les réponses aux questions posées dans les livrets : « ce dont j'ai besoin pour faire ce trajet », « ce que j'aime pendant ce trajet » et « ce que je n'aime pas pendant ce trajet ».

« Ce dont j'ai besoin pour faire ce trajet »

« Ce que j'aime pendant ce trajet »

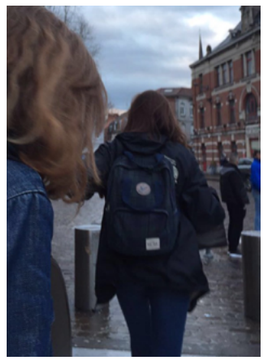
« Ce que je n'aime pas pendant ce trajet »

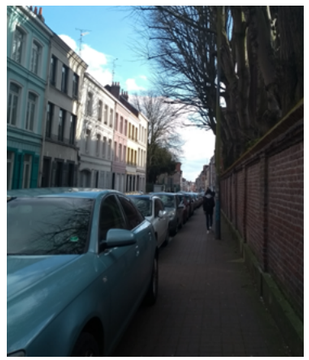
Analyse du procédé méthodologique :

Lors de notre deuxième entrevue, les adolescents nous ont fait part de leur contentement à l'égard de cette enquête, mais beaucoup restaient perplexes vis-à-vis de la « question ». Nombre d'entre eux ne savaient pas « quoi dire ». Il semblerait donc qu'un meilleur cadrage initial soit requis pour que les adolescents s'approprient vraiment l'enquête, par exemple en définissant ensemble la « mobilité », les « trajets », les « ambiances » etc.

En outre, la configuration de cette seconde étape n'était pas optimale : si les adolescents ont accepté d'être enregistrés, la prise de son n'était pas assez bonne pour capter l'ensemble des réponses des adolescents ; en outre, comme ils n'avaient pas produit de vidéo ni de photos qu'ils souhaitaient montrer en classe, devant les autres, nous avons dû animer cet entretien collectif sans supports variés, ce qui a posé certains problèmes de discipline. Si l'enseignant nous a aidé à maintenir une bonne ambiance de travail, on peut toutefois supposer que sa présence a limité la « liberté » de parole des adolescents qui, par exemple, semblaient se retenir de dire des mots d'argot ou vulgaires, étant donné le cadre scolaire. Or, à la lecture de certains livrets, nous pouvons constater des perceptions parfois très positives ou très négatives, qui semblaient bien amoindries lors de cet entretien.

Enfin, nous avons été surprise par la quasi non utilisation des autres supports (photo, vidéo, enregistrements sonores). Nous avions pourtant proposé des outils utilisés par les adolescents (par exemple l'application Snapchat) ; mais la remarque discrète d'un adolescent à propos de son « profil » numérique nous permet de supposer qu'il existe aussi un rapport à la confidentialité qui n'a pas pu être franchi dans le cadre de cette enquête. Ils se sont donc presque tous tournés vers le livret au format papier, jouant entre textes et dessins, dans les cases ou juste à côté (dessins sur la page de couverture, mots dans les marges ou sur la dernière page).





*Photos prises par des adolescentes dans le cadre de l'enquête (anonymes)*

### c. Des expériences individuelles singulières

En parallèle de ces entretiens collectifs avec une classe de seconde, nous avons rencontré trois adolescents individuellement, une fille et deux garçons, respectivement âgés de 12, 13 et 16 ans.

Le contexte de ces entretiens était relativement similaire : nous nous sommes rencontrés deux fois à leur domicile, et ils ont réalisé leur enquête pendant une semaine entre ces deux entretiens. Nous avons rencontré les deux garçons ensemble (ils sont frères) mais nous considérons ici que l'entretien se rapproche davantage de l'entretien individuel que collectif, étant donné le temps consacré à la parole de chacun. L'adolescente a quant à elle été rencontrée seule ; sa mère et sa petite sœur étaient présentes dans la pièce, intervenant de temps à autre, mais elles sont restées très discrètes et n'ont pas semblé perturber les propos de l'enquêtée. Pour recueillir les données, nous avons fait des enregistrements audio, pris des notes, distribué des livrets et proposé des supports papiers et cartographiques pour dessiner. Analysons les différences entre les propos et les comportements de chacun de ces trois adolescents.

Etape 1 : au domicile des enquêtés.
Contexte : 30 minutes d'entretien avec les deux frères, 20 minutes avec l'adolescente.

Lors du premier échange avec les adolescents, nous avons pu constater une attitude différente entre le lycéen de 16 ans (en classe de première) et les deux collégiens de 12 et 13 ans (en classe de quatrième). Avant même d'avoir expliqué le fonctionnement de l'enquête (livrets, photos, vidéos) le lycéen a réagi à nos propos sur les déplacements quotidiens des adolescents en nous racontant ses trajets domicile – lycée (il est d'ailleurs dans le même lycée que celui où nous avons interrogé la classe de seconde). Se déclarant autonome dans ses déplacements depuis un an (entrée en classe de seconde), il nous a longuement parlé de ses expériences sociales et sensibles dans l'espace clos du métro : pauvreté « visible », violences de genre, fraude, mauvaises odeurs etc. Mais ses expériences quotidiennes de mobilité ne se réduisaient pas à des qualificatifs négatifs puisqu'il insistait tout autant sur sa capacité à se débrouiller en cas d'imprévus (un métro en retard, un bus dévié) et son autonomie de déplacement depuis un an (entrée en seconde).



Les deux plus jeunes sont restés beaucoup plus discrets lors de ce premier entretien. L'adolescent de 13 ans n'a pas beaucoup pris la parole, et lorsque nous l'avons interrogé sur ses déplacements quotidien il a évoqué quelques dérangements sur le chemin du collège (où il se rend à pied), de l'ordre de la confrontation avec les plus grands « qui font du scooter sans casque », « je me sens oppressé et en plus ça fait du bruit, avec les flics et tout ».

Comme lui, l'adolescente est restée peu expansive, bien qu'affirmant qu'elle était d'accord pour participer à l'enquête. Au bout de vingt minutes, alors que finissait notre premier entretien, elle me demandait soudain : « pourquoi ça t'intéresse ? ». Alors, comme pour le groupe de lycéen, je lui expliquais ma position : considérer les adolescents comme des coproducteurs de la ville, dotés de compétences et de sensibilités propres à étudier pour saisir au plus près leurs expériences de la ville et des ambiances urbaines.

Etape 2 : au domicile des enquêtés.
Contexte : 45 minutes avec les deux frères, 30 minutes avec l'adolescente.

Lorsque nous avons revu ces trois adolescents une semaine plus tard, les différences se sont creusées entre les deux garçons et la collégienne. Effet d'âge ou de genre ? Difficile à déterminer. Quoiqu'il en soit, si les deux premiers nous ont avoué avoir rempli les carnets « un peu à la dernière minute », « de mémoire parce qu'à chaque fois on oubliait », la plus jeune a déclaré s'être beaucoup amusée à le faire, presque tous les jours de la semaine.

Nous avions apporté des supports cartographiques de leur quartier et de la ville, mais cela semblait trop difficile à lire. Le plus grand a pu se repérer, notamment avec les lignes de transport en commun, mais les deux collégiens n'ont pas su s'en servir, et déclaraient ne pas en voir l'utilité.

Les deux garçons ont rempli leurs carnets avec du texte et des dessins. Très vite, ils se sont exprimés sur le fait que ce soit « cool » de pouvoir dessiner (ils ont produit des cartes mentales et des dessins de situation). Le lycéen a répertorié quatre trajets, soit deux allers-retours domicile – lycée, principalement en bus et en métro. Ce qui ressort de son livret et de la discussion, c'est une différence d'appréciation entre les *allers* pour se rendre au lycée, vécus comme une contrainte, et les *retours*,

vécus comme un espace et un temps de relative liberté. Contrairement à d'autres livrets de lycéens que nous avons pu analyser, il ne considérait pas la marche comme un moment du trajet (par exemple entre le bus et le domicile). Et comme lors du premier entretien, il évoquait les ambiances gênantes du métro : voir et sentir la pauvreté des autres, entendre et voir des comportements misogynes, constater la fraude etc. Ses propos écrits et oraux révélaient donc une vision de la mobilité très tournée vers les transports, dans lesquels les ambiances sont plutôt nuisibles à son confort mais lui permettent aussi de réagir et donc de se forger une certaine autonomie de pensée, en se déplaçant.

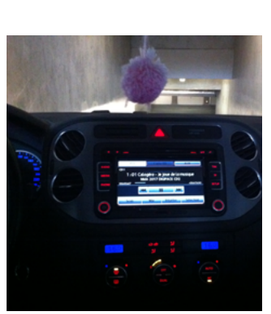
Le plus jeune frère a identifié 2 trajets dans son livret, dont la destination n'était pas liée à sa scolarité (se rendre au McDonalds avec ses copains, et se rendre au cours de dessin).

Puis, pendant que nous discutions avec son frère, il reprit son carnet et dessina un troisième trajet, « imaginaire », intitulé « trajet désagréable » (cf dessin). S'il n'était pas aussi précis que son frère sur ses modalités de déplacement, il insista davantage sur des descriptions d'ordre sensoriel : gênes liées au bruit des camions et des voitures en traversant, odeurs des pots d'échappement, obligation de changer de trajectoire à cause des voitures mal stationnées etc. Se déplaçant principalement à pied entre son domicile et le collège, et de temps à autre en dehors de ce périmètre pour voir ses amis, il semblait considérer cette situation de gêne comme un fait « normal », « c'est comme ça ».



La collégienne que nous avons rencontrée a quant à elle répondu à l'exercice d'une manière assez différente : elle a rempli son livret avec des phrases et des mots clefs, pris quelques photos et enregistrements vidéos. Notre entretien s'est donc articulé autour du visionnage de ces différents matériaux, ce qui nous a permis de tester un peu plus précisément la méthode des « réactivations sensorielles ». Elle a donné un titre à chacun de ses quatre trajets «Le retour de la Chasse aux œufs», «Retour du collège», «Allons au collège!» et «A la danse». Elle décrivait ses déplacements comme autant de moments pour avoir du temps à soi, pour lire, observer, rêver…

Si elle a pris des photos (ci-dessous) et des vidéos, c'est pour raconter les « petits trucs bizarres » : une affiche sur un mur qu'elle n'avait jamais remarquée alors qu'elle passe devant chaque jour, un lecteur CD qui fonctionne enfin et recrache le CD qu'elle adore, une pub sur un bus, un gâteau alléchant dans une boulangerie, le ciel bleu qu'elle n'avait pas vu depuis longtemps… Elle raconte par exemple qu'en sortant du collège elle a récupéré sa petite sœur à l'école et qu'elles sont rentrées ensemble au domicile familiale ; en chemin, l'odeur de cette boulangerie les a attirées, elles sont entrées pour acheter des chouquettes « mais il faut pas le dire à ma mère » (en chuchotant).



Les deux petites vidéos qu'elle a réalisées montrent ses pieds, en sortant du domicile familiale ; puis une ambiance de l'avenue principale qu'elle connaît bien, « pour montrer le beau temps et entendre les voitures ». Autonome depuis la 6ème pour revenir du collège, elle continue de s'y rendre en voiture le matin, accompagnée de sa mère. Celle-ci nous interrompt à ce sujet pour expliquer que l'adolescente demande à y aller en vélo, mais que « pour l'instant c'est trop dangereux ». Elle décrit longuement son trajet en trottinette pour se rendre à la danse, en fin de journée ; il ne dure pas longtemps (moins de 5 minutes) mais elle l'adore, parce que « ça va vite » et ça lui permet d'aller dans « des rues assez silencieuses, sans

voitures ». Elle explique enfin qu'elle a pris une moto en photo dans le garage de la copropriété, parce que c'est son rêve plus tard, elle pourra « aller vite ». Globalement, ces différents supports semblent donc avoir été l'occasion d'exprimer un certain contentement vis-à-vis d'une autonomie qui grandit, comme elle.

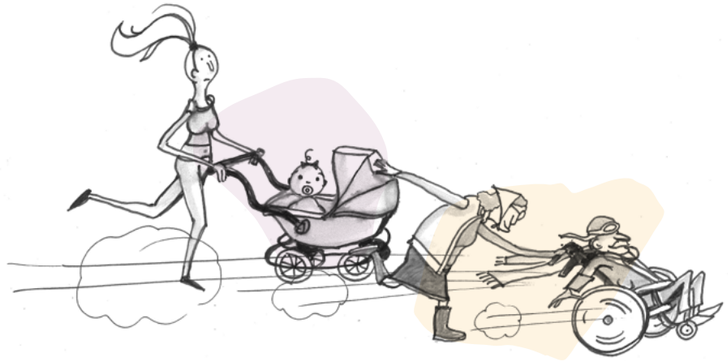
# CONCLUSION

En choisissant les enfants comme centre de perspective sur la ville, nous avons pu mettre en résonnance ce travail de fin d'études avec notre parcours universitaire et professionnel. Cette approche a résonné tout au long de nos travaux d'apprentissage, puisque les missions « modes doux » sur lesquelles nous nous sommes penchée ont été l'occasion de réfléchir sur la place des enfants dans la ville, sur leurs pratiques de mobilité, les prises en compte de ces questions par les pouvoirs publics etc. La clef d'entrée aurait pu être différente (étudier la place des enfants vis-à-vis de l'habitat, de la politique de la ville etc.) mais elle montre aussi la transversalité et la globalité de cette problématique.

Plus concrètement, en constatant le déclin de la présence des enfants dans la ville, nous avons dû aller au-delà de la seule dimension physique du phénomène : pour le comprendre dans sa globalité, nous avons questionné ses dimensions sociales et sensibles, en croisant les approches disciplinaires et les méthodes d'expérimentation. De plus, en étudiant différentes pratiques urbaines des enfants (appropriations des espaces, jeux, déplacements), nous avons pu jouer sur l'équivocité du terme « espace public », entre lieu physique de rencontre et de circulation des individus, et lieu politique du débat et la vie de la Cité démocratique.

En s'intéressant plus spécifiquement à la mobilité des enfants, nous avons étudié le passage d'une vision « équipements » (garantir la quantité, la qualité et l'accès de tous aux équipements de transports) à une vision « individus » (participation de tous à la vie urbaine, spatiale ou politique). Et nous avons surtout tâché de montrer que ce changement de paradigme a impacté les pratiques de mobilité des enfants et leurs représentations. La baisse de la mobilité autonome, corrélée à la moindre présence des enfants dans les espaces publics, apparaît dès lors comme une incapacité latente des villes à répondre à cet enjeu d'accessibilité. Or, la combinaison d'analyses théoriques et empiriques nous a permis de considérer la mobilité des enfants comme un levier essentiel des villes durables, dans la mesure où elle relie nécessairement les dimensions physiques, sociales et sensibles qui peuvent gêner l'accessibilité des villes, ou au contraire l'encourager.





Ce travail résonne donc avec les préoccupations des villes contemporaines, portées par un souci d'inclusion et de durabilité. En nous inspirant des travaux d'Isaac Joseph, nous souhaitons ouvrir cette réflexion sur la place des enfants dans la ville en proposant qu'elle soit un moyen de penser et d'agir en faveur de l'*hospitalité* des villes (Joseph, 1997). Dans la mesure où cette notion englobe et dépasse la dimension technique de l'accessibilité, le sociologue de l'urbain et philosophe comprend  l'hospitalité des villes comme leur capacité à accueillir la différence, l' « étranger » dans leurs espaces publics. La placve des enfants devient alors une pièce maîtresse de cette hospitalité, puisqu'ils sont justement ces citadins « différents » par leurs capacités physiques, cognitives et perceptives.

En d'autres termes, à travers ce travail nous n'avons pas cherché à montrer que les enfants constituent une catégorie d'analyse et d'action *en soi*, mais plutôt un moyen de faire des liens avec d'autres populations qui peuvent se trouver de manière continue ou temporaire dans des situations similaires. Concrètement, des liens existent déjà dans les politiques d'accessibilité liées à la mobilité : les enfants tendent à être considérés comme des personnes à mobilité réduite, pouvant bénéficier des mêmes attentions que les personnes handicapées dans leurs déplacements. Si cela permet une transversalité dans les politiques et les dispositifs techniques dédiés à l'accessibilité des villes, on peut toutefois constater qu'elle tend à considérer les enfants comme des « passagers », transportés dans les bras ou les poussettes de leurs parents. Le risque de cette approche réside donc dans le fait de porter davantage attention aux accompagnants qu'aux usages et perceptions propres des enfants. A travers cette idée, nous souhaitons montrer que si des efforts sont faits pour intégrer les enfants aux politiques d'accessibilité, leurs compétences continuent d'être relativement négligées, à la défaveur d'actions adéquates et situées.

Cela fait écho avec deux questions que nous souhaitons soulever pour conclure et ouvrir les cadres de cette réflexion. Tout d'abord, cela résonne avec le souci contemporain de « participation » ou de « co-construction » de la ville par ses habitants, qu'ils soient usagers, techniciens ou politiques. Changer de regard sur les compétences des enfants nous amène en effet à considérer que ces adultes en devenir ne sont pas complètement assujettis à leur condition (par exemple de mobilité réduite) ou à leur environnement (potentiellement dangereux). Cette approche propose au contraire de considérer leurs compétences propres, motrices, cognitives ou perceptives, qui légitiment leur place dans la construction de la ville puisque, comme chacun des citoyens, ils expérimentent, se représentent et transforment l'environnement dans lequel ils évoluent. Si les débats fleurissent autour des moyens et des limites des processus participatifs, il semblerait que ce changement de perspective sur une partie des habitants puisse s'appliquer à l'ensemble des habitants. Le changement de regard serait un potentiel outil pour repenser les cadres de cette nécessité démocratique.

Enfin, la question des enfants au prisme de l'*hospitalité* des villes nous interroge sur une notion qui est très souvent définie comme un fondement de l'accessibilité : l'*autonomie*. Si cette notion semble considérer les compétences de chacun en matière de déplacement ou de séjour dans l'espace public, elle interroge aussi le caractère « durable » de l'accessibilité et donc la capacité des villes à être plus *hospitalières.* Prenons l'exemple de l'autonomie de déplacement : dans quelle mesure répond-elle aux enjeux de l'hospitalité ? En (a)ménageant l'espace de manière à ce qu'il soit accessible à chacun sans l'intervention d'autrui, une ville ne laisse-t-elle pas de côté l'entraide, la bienveillance mutuelle voire la solidarité ? Cette thématique de l'accessibilité nécessite en effet d'être réaliste et de prendre en compte le fait que *tous* les espaces, publics ou privés, ne peuvent être parfaitement accessibles selon les temporalités (un métro bondé à l'heure de pointe) ou les caractéristiques physiques (une protection patrimoniale empêchant la modification du bâti). Plutôt que de promouvoir l'autonomie de déplacement comme condition ultime de l'accessibilité, il nous semble donc intéressant de la considérer comme une dimension importante, mais qui ne peut se suffire à elle-même : pour être véritablement *durable*, une ville devrait encourager ses citoyens à se considérer mutuellement plutôt qu'organiser les conditions matérielles d'une possible indifférence mutuelle. Et le lien avec les enfants fait d'autant plus sens qu'une telle approche de l'expérience urbaine ne peut se passer d'éducation à l'environnement ambiant.

# TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des actions de la Métropole Européenne de Lille en matière d'écomobilité scolaire..... ..pp.119-120

Annexe 2 : Plaquette de communication sur les Plans de Déplacements Etablissements Scolaires (document de travail).....p.121

Annexe 3 : Livret distribué aux adolescents participant à l'enquête sur les ambiances urbaines et leur mobilité quotidienne .....p.122



## Annexe 1 : Tableau récapitulatif des actions de la Métropole Européenne de Lille en matière d'écomobilité scolaire

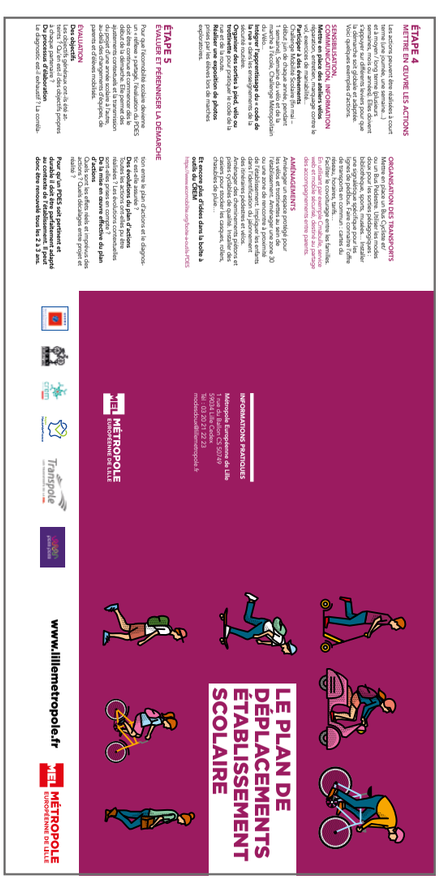
**Actions de la MEL en faveur de l'écomobilité scolaire**

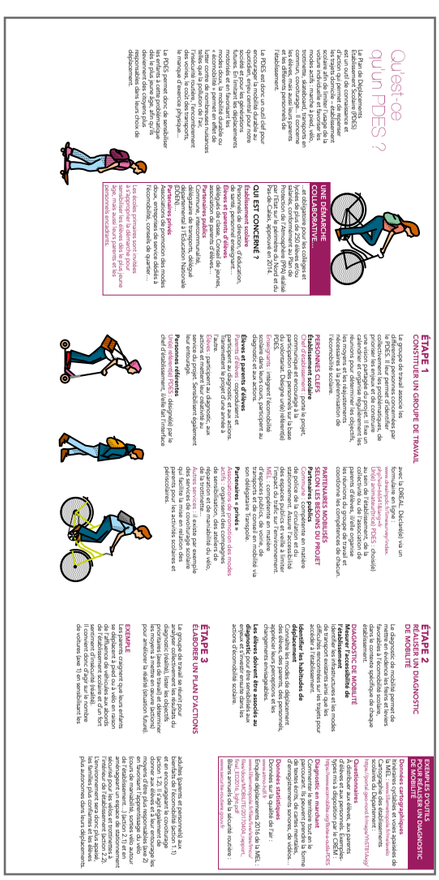
| Type d'action | Intitulé de l'action | Descriptif action | Partenaires | Objectif | Statut |
|---|---|---|---|---|---|
| Sensibilisation, communication, animation | Convention ADAV / CREM | Depuis 2003, la MEL mène une politique partenariale avec les usagers cyclistes via l'Association Droit Au Vélo (ADAV). Celle-ci dispose du Centre ressource régional en écomobilité (CREM) qui diffuse des fiches "bonnes pratiques", alimente un site internet, une liste de diffusion, une revue de presse mensuelle et une boîte à outils numérique pour les PDES. Les membres de l'ADAV et du CREM portent également conseil aux porteurs de projets d'écomobilité scolaire, par exemple pour la réalisation d'un PDES. | MEL, ADAV, CREM | Soutenir un acteur clef de l'écomobilité scolaire, reconnu sur l'ensemble du territoire. | En cours, depuis 2003 |
| Animation, sensibilisation | Challenge Ecomobilité Hauts-de-France | Organisée par le CREM, ce challenge propose aux établissements scolaires de mobiliser leurs écoliers pendant une semaine pour modifier leurs comportements de mobilité en faveur des modes actifs. La MEL soutient le CREM pour ce challenge, relaie les informations et aide à l'organisation. | ADAV, CREM, ADEME, DREAL, Education Nationale, Diocèse, Collectivités locales (dont MEL), Sociétés privées, *Les Enchanteurs* | Encourager au changement de comportement pour les trajets domicile-établissement scolaire. | En cours, depuis 2016. Edition 20 du 28 mai au 1e juin. |
| Animation, sensibilisation | Challenge Métropolitain du Vélo | Compétition de cyclisme urbain en équipe, sur le modèle du Challenge Eurpoéen du Vélo qui s'est tenu jusqu'en 2017. Les équipes doivent enregistrer le plus de kilomètres à vélo pendant le mois de mai. Parmi les équipes possibles figurent les écoles, collèges, lycées et universités. | MEL | Enregistrer le plus de kilomètres à vélo lors des déplacements quotidiens, notamment pour les trajets domicile - établissement scolaire, en équipe. | En cours, depuis 2013. Edition 20 du 1er au 31 ma 2018. |
| Communication, sensibilisation | Boite à outils "Carte de temps piétons" | Boite à outils à disposition des communes pour réaliser des cartes des temps de parcours piétons. Outil à destination des touristes et/ou des usagers du quotidien pour encourager le recours aux modes actifs (marche, transports collectifs, intermodalité...). La MEL met à disposition des gabarits types à remplir, une charte graphique à décliner et une fiche méthodologique. | MEL et communes de la MEL | Sensibiliser les habitants à la marche à pied sur les trajets de courtes distances, notamments pour les trajets domicile-établissemnet scolaire | Diffusion à parti septembre 2018 |
| Information, communication, Conseil | Accompagnement des Plans de Déplacement Etablissements Scolaires (PDES) | La MEL accompagne les établissements scolaires dans la réalisation de leurs PDES dans le cadre de ses compétences en espaces publics, transports publics et conseil en mobilité via son délégataire Transpole. Elle soutient également le CREM dans son accompagnement des PDES. | MEL, Transpole, CREM, Etablissements scolaires | Aider les établissements scolaires à la réalisation de leur PDES | En cours |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Information, communication, sensibilisation | Réseau *A suivre* | La MEL travaille avec le réseau des bibliothèques métropolitaines "A suivre" pour proposer des activités à destination des jeunes publics : sorties à pied/vélo/trottinette jusqu'à la bibliothèque, mise à disposition de ressources en écomobilité (livres, jeux, DVD...), animations au sein des bibliothèques... Permet de mettre en lien les bibliothèques avec les familles, les établissements scolaires et les communes. | Sensibiliser le jeune public à l'écomobilité scolaire via le réseau des bibliothèques métropolitaines | MEL, Réseau *A suivre* | En cours |
| Information, communication | Groupe de travail écomobilité scolaire | La MEL travaille avec les communes sur les actions liées à l'écomobilité scolaire grâce à la réunion d'un groupe de travail dédié. Ce partenariat permet de partager les informations sur l'évolution des actions et de travailler ensemble à leur amélioration. | Mobiliser et réunir les communes autour de l'écomobilité scolaire | MEL et communes de la MEL | En cours. |
| Jalonnement | Signalétique "pédibus" | Dans le cadre de sa politique de signalétique piétonne, la MEL met à disposition des communes une boite à outils technique pour réaliser une signalétique "pédibus". Celle-ci contient une charte d'utilisation ainsi que la démarche à suivre pour être accompagné dans la réalisation de cette signalétique spécifique. | Encourager l'écomobilité scolaire en favorisant le déploiement d'une signalétique dédiée aux pédibus. | MEL et communes de la MEL | En cours |
| Formation | Formation des animateurs de centres sociaux | La MEL, le CREM et l'association Les Jantes du Nord proposent des journées de formation à destination des animateurs de centres sociaux, intitulées "Accompagner un groupe d'enfants ou d'habitants à la pratique du vélo". | Former des animateurs pour la réalisation d'ateliers autour de l'écomobilité dans les temps scolaires et extra-scolaires | MEL, CREM, Association *Les Jantes du Nord* | En cours. Env formations p |
| Mutualisation, transversalité | Lien avec les services de la MEL dédiés à la jeunesse et au développement durable | Projet de travail en commun avec la direction "Relation avec les usagers, citoyenneté et jeunesse" autour de l'écomobilité scolaire. Travail de réflexion avec la direction "Développement durable et transition énergétique" pour intégrer la thématique mobilité (dont fait partie l'écomobilité scolaire) aux défis "Familles Zero déchets" et "Familles à énergie positive". | Agir pour l'écomobilité scolaire de manière transversale au sein de la MEL | Direction Mobilité, Direction Relation avec les usagers, citoyenneté et jeunesse, Direction Développement durable et transition énergétique de la MEL | Projet à veni |
| Partenariat pour développement de services | CmaBulle | Projet de collaboration entre le délégataire de transports publics (Transpole) et "CmaBulle" pour élaborer des services de mutualisation des déplacement des enfants pour les activités scolaires et extrascolaires. | Faciliter le service de covoiturage entre les familles | Transpole, Cmabulle | Projet à veni |



# Annexe 2 : Plaquette de communication sur les Plans de déplacement Etablissements Scolaires de la Métropole Européenne de Lille (document de travail, en cours de validation)



# Annexe 3 : Livret distribué aux adolescents participant à l'enquête sur les ambiances urbaines et leur mobilité quotidienne

## PROJET

Carnet d'exploration réalisé pour un projet de fin d'études :
**« La mobilité des adolescents dans la ville ».**

Projet réalisé par Flore Horras dans le cadre d'un Master 2 d'Urbanisme à l'Institut d'Urbanisme et de Géographie Alpine de Grenoble, de septembre 2017 à juin 2018.

"MES TRAJETS QUOTIDIENS"

## CARNET D'OBSERVATIONS

**Contact:**

Téléphone : 07 88 56 00 43
Snapchat : flore.ho
E-mail : flore.horras@gmail.com

Flore Horras


## DESCRIPTION

**Objectif :**

Décrire mes **trajets** quotidiens (trajets pour aller au collège/lycée, pour aller voir des copains, pour aller au cinéma, pour aller au parc...).

**Supports possibles :**

textes, dessins, photos, vidéos, enregistrements sonores...

**Méthode :**

pour chaque trajet, tu peux utiliser des mots, des phrases, des dessins... Tu peux également faire des photos, des vidéos et des enregistrements sonores : soit tu les enregistres sur ton téléphone, soit tu me les envoies par Snapchat, par MMS ou par e-mail.


**Contact:**

Téléphone : 07 88 56 00 43
Snapchat : flore.ho
E-mail : flore.horras@gmail.com

## TRAJET 1 (titre) .....

Expression libre: (photos, dessins...)

- Lieu de départ : .....
- Lieu d'arrivée : .....
- Moment de la journée : .....
- Durée du trajet : .....
- Mode de transport utilisé : .....
- Trajet réalisé seul ou en groupe : .....

Ce dont j'ai besoin pour faire ce trajet :

Ce que j'aime pendant ce trajet :

Ce que je n'aime pas pendant ce trajet :

Expression libre (photos, dessins...)

Les choses imprévues qui se sont passées pendant ce trajet :

Impressions personnelles :

Motif répété 5 fois (5 trajets).

# TABLE DES ILLUSTRATIONS

**Carte de la Métropole Européenne de Lille.**
Source : production personnelle de Mariette Cannard.....p.6

**"Bolides" de Robert Doisneau, 1956**.....p.13

**Extrait du film "La Haine"de Mathieu Kassovitz, 1995**.....p.17

**« Espace », film documentaire de 14 minutes réalisé par Eléonor Gilbert, 2014.**
Produit par Les Films-Cabanes. Diffusé en décembre 2017 lors de l'exposition « Paysage en mouvements » au Musée Hébert de La Tronche (38), dans le cadre de la saison 02 de Paysage > Paysages du Département de l'Isère.....p.23

**Diagrammes des modèles urbanistiques de E. Howard et C. Perry.**
Extraits du cours dispensé par Gilles Novarina aux élèves de Master 1 de l'IUGA sur les modèles et théories de l'urbanisme, 2016-2017.....p.25

**"Urban Re-identification Grid", Alice & Peter Smithson, 1953.**
Extrait du cours dispensé par Sylvie Laroche aux élèves de Master 1 de l'IUGA sur les mutations des sociétés urbaines contemporaines, 2016-2017.....p.29

**Officier de la Police Athletic League ouvrant une borne incendie dans le quartier du Bronx, à New York en juin 1960.**
Photo de Robert Walker pour le New York Times. Extrait de l'article de Ginia Bellafante, « Making Play Streets Mean Streets », The New York Times (en ligne), 8 mai 2015. URL <https://www.nytimes.com/2015/05/10/nyregion/making-play-streets-mean-streets.html>.....p.36

**Junk Playgrounds in New York City.**
Photographie de Abby Oulton, extrait de l'article de Timothy D. Walker, « The Junk Playground of New York City », The Atlantic, 11 août 2016.....p.41

**« 21 balançoires »**
Photographie de Ulysse Lemerise, OSA Images.....p.42



**Douze critères de qualité de l'espace piéton, Jan Gehl, Pour des villes à échelle humaine (2013).**
Extrait de l'enseignement dispensé par Sylvie Laroche aux élèves de Master 1 aux élèves de l'IUGA sur les mutations des sociétés urbaines contemporaines, 2016-2017.....p.45

**Avant-projet d'aménagement de la friche Saint Sauveur, Agence Gehl, 2017.**
Document de travail fournit par la SPL Euralille à la Métrople Européenne de Lille, consulté dans le cadre de nos missions d'apprentissage.....pp.46-47

**Maillage préconisé par le Plan Piétons de la Région de Bruxelles-Capitale.**
Extrait du vademecum « Le jeu dans la ville – Pour un maillage jeux à Bruxelles », Institut Bruxellois pour la gestion de l'environnement, 2017.....p.49

**Südliche Lohmüleninsel, quartier de Kreuzberg, Berlin, 2010.**
Extrait du vademecum « Le jeu dans la ville – Pour un maillage jeux à Bruxelles », Institut Bruxellois pour la gestion de l'environnement, 2017.....p.51

**Affiche promotionnelle de Cmabulle.**
Document fourni dans le cadre nos missions d'apprentissage à la Métropole Européenne de Lille, partenaire de Cmabulle via son délégataire Transpole.....p.66

**Evolution démographique de la Métropole Européenne de Lille (MEL) 2006-2013.**
Extrait de l'Enquête Déplacements 2016, Métropole Européenne de Lille.....p.71

**Objectifs du Plan de déplacements urbains de la MEL 2010>2020.**
Extrait du Plan de déplacements urbains de la MEL, 2011.....p.73

**Graphique des parts modales selon l'âge.**
Extrait de l'Enquête Déplacements 2016, Métropole Européenne de Lille.....p.74

**Campagne de communication de la MEL sur le Défi Familles à Energie Positive et le Défi Zéro déchets.**
Documents transmis dans le cadre de nos missions d'apprentissage.....p.78

**Journée de formation à destination des animateurs de centres sociaux, mai 2018.**
Photo personnelle, prise dans le cadre de nos missions d'apprentissage.....p.81

**Carte des sites d'observation *in situ*.**
Carte personnelle, réalisée dans le cadre de notre enquête de terrain.....p.90

**Photo du parc Jean-Baptiste Lebas, Lille.**
Source : office du tourisme de Lille.....p.92

**Photos de l'aire de jeux du parc Jean-Baptiste Lebas, Lille.**
Source : anonyme, site Monnuage.fr.....p.93

**Plan du projet Euraflandres, 2018.**
Document fourni par la SPL Euralille à la MEL, consulté dans le cadre de nos missions d'apprentissage.....p.95

**Adolescents sur le parvis de la gare Lille Flandres, avril 2018.**
Photos personnelles, réalisées dans le cadre de notre enquête de terrain....pp.96-97

**Résultats obtenus à partir de l'enquête de terrain sur les ambiances urbaines et la mobilité des adolescents dans la MEL, entretiens collectifs.**
Source : graphiques personnels.....pp.103-104

**Extraits des livrets remplis par les adolescents dans le cadre de l'enquête de terrain sur les ambiances urbaines et la mobilité des adolescents dans la MEL.**
Source : personnelle.....pp.104-105

**Nuages de mots crées à partir de l'analyse des livrets et des entretiens individuels et collectifs avec les adolescents enquêtés.**
Source : personnelle.....p.106

**Photos prises par deux adolescentes dans le cadre de l'enquête de terrain.**
Source : anonyme.....p.107

**Extraits des livrets, dessins et photos réalisés par les adolescents dans le cadre de l'enquête de terrain.**
Source : anonyme.....pp.110-111



**Page de couverture et illustrations, réalisées au lavis.**
Réalisées par Lilian Chaubet.....pp.2, 9, 10, 32, 52, 56, 61, 69, 84, 100, 113, 115

# BIBLIOGRAPHIE

Nous avons organisé cette bibliographie par thématique, chacune contenant des références et des supports variés.

## Ville et Enfants


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

AUTHIER, Jean-Yves, BATHELIER, Virginie, LEHMAN-FRISCH, Sonia. La place des enfants et des adolescents dans les espaces urbains – Editorial. Les Annales de la recherche urbaine n°111, 2016, La ville des enfants et des adolescents, pp. 58-67

BEJAOUI, Safa et al., Les villes éducatrices : une réponse au lien entre territoire et éducation ?, Spécificités, 2010/1, n°3, pp.73-90

BENAISE, Adrien. « Les adolescents de cité ne tiennent pas les murs », Métropolitiques, 15 mai 2017. URL : http://www.metropolitiques.eu/Les-adolescents-de-cite-ne.html

BIER, Bernard. Des villes éducatrices ou l'utopie du « territoire apprenant ». Informations sociales, 2010/5, n°161, pp.118-124

CASTAROS, Christophe. « L'enfant au coeur du projet urbain », Le temps (en ligne), 15 décembre 2017. URL <https://blogs.letemps.ch/christophe-catsaros/2017/12/>

CHATEAUNEUF-MALCLES, Anne. « Hervé Glevarec, La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial », Lectures [En ligne], Les comptes rendus, 2010. URL <http://journals.openedition.org/lectures/979>

GARNIER Pascale. Une ville pour les enfants : entre ségrégation, réappropriation et participation. Métropolitiques (en ligne), 10 avril 2015. http://www.metropolitiques.eu/Une-ville-pour-les-enfants-entre.htmlv

GAYET-VIAUD Carole, RIVIERE Clément, SIMAY Philippe. Les enfants dans la ville. Métropolitiques (en ligne), 8 avril 2015. <http://www.metropolitiques.eu/Les-enfants-dans-la-ville.html>





GUYAVARCH, Emmanuelle, LE MENER, Erwan, OPPENCHAIM, Nicolas. La difficile articulation entre les espaces du quotidien chez les enfants sans logement. Les Annales de la recherche urbaine n°111, 2016, La ville des enfants et des adolescents, pp. 18-29v

LOISEAU, Françoise. Childstreet - Evolution des rues à vivre dans quelques villes européennes, Compte rendu de la Conférence « Childstreet2005 » qui s'est tenue à Delft (Pays-Bas) en août 2005, CERTU, Lyon, décembre 2005.

RIVIERE, Clément. Les enfants : révélateurs de nos rapports aux espaces publics, Métropolitiques (en ligne), 18 juin 2012. <http://www.metropolitiques.eu/Les-enfants-revelateurs-de-nos.html>

RIVIERE, Clément. Les temps ont changé. Les Annales de la recherche urbaine n°111, 2016, La ville des enfants et des adolescents, pp. 6-17

TORRES, Juan, BLANCHET-COHEN, Natasha. Au-delà de l'accréditation : changement et continuité au sein des « villes amies des enfants » du Québec. Les Annales de la recherche urbaine n°111, 2016, La ville des enfants et des adolescents, pp. 100-111

ZOTIAN, Elsa. Plaidoyer pour des villes propices au développement des enfants. Métropolitiques (en ligne), 22 avril 2016. <http://www.metropolitiques.eu/Plaidoyer-pour-des-villes-propices.html>

Vademecum « Le jeu dans la ville – Pour un maillage jeux à Bruxelles », Institut Bruxellois pour la gestion de l'environnement (IBGE), 2017.

« Espace », film documentaire de 14 minutes réalisé par Eléonor Gilbert, produit par Les Films – Cabanes, 2014, France. Diffusé en décembre 2017 lors de l'exposition « Paysage en mouvements » au Musée Hébert de La Tronche (38), dans le cadre de la saison 02 de Paysage > Paysages du Département de l'Isère. Disponible en ligne, URL <http://www.genrimages.org/plateforme/?q=genrimages/voir_fiche2/708>

« Just Kids ? 2/4 - L'enfant dans la jungle urbaine », France Culture, Emission « Cultures monde », présentée par Clémence Allezard le 13 décembre 2016.

## Mobilité des Enfants


DEPEAU, Sandrine. Approche psycho-environnementale de la mobilité spatiale quotidienne des enfants en milieux urbains : Aperçu d'un programme de recherche. Revue travaux et documents de l'UMR ESO, 2006, n°2, pp. 29-35.

DEPEAU, Sandrine. Mobilité des enfants et des jeunes sous conditions d'immobilité? e-Migrinter (en ligne), 2013/11 <http://e- migrinter.revues.org/302>

DEVAUX Julian, OPPENCHAIM Nicolas. La mobilité des adolescents : une pratique socialisée et socialisante. Métropolitiques (en ligne), 28 novembre 2012. <http://www.metropolitiques.eu/La-mobilite-des-adolescents-une.html>

HAMZA, Kaira, RAMADIER, Thierry, « Chapitre 4 - Cognitions et pratiques spatiales de l'adolescent » in Ramadier T., Les mobilités quotidiennes : représentations et pratiques. Vers l'identité de déplacement, Laboratoire Image et Ville UMR 7011, Strasbourg, septembre 2007.

OPPENCHAIM, Nicolas. Ancrage et mobilité des adolescents de ZUS : quels effets des déplacements en dehors du quartier ? Rapport de l'Observatoire de la Jeunesse et des politiques de jeunesse. La Documentation Française, 2015, pp.133-145

RAMOS Elsa, SINGLY (de) François. La construction d'un espace « à nous » : la mobilité spatiale à l'adolescence. Les Annales de la recherche urbaine n°111, 2016, La ville des enfants et des adolescents, pp. 58-67

Etude – action régionale sur l'écomobilité scolaire. ADEME, Région Nord – Pas de Calais, Inddiggo, Novembre 2013

L'écomobilité – Repenser nos déplacements. ADEME, Montrouge, avril 2012

Les plans de déplacements scolaires en Région de Bruxelles – Capitale. Le Cahier du Moniteur de la Mobilité, Bruxelles, n°7, mars 2008

Plan de déplacements Etablissements Scolaires – Se déplacer autrement, on est tous gagnants !, ADEME n°7857, Valbonne, novembre 2013

Synthèse des ateliers de l'innovation, Groupe de travail Mobilités actives, Assises nationales de la mobilité, décembre 2017




## Architecture et Enfants


BREVIGLIERI, Marc. 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), 20 avril 2015. URL <http://ambiances.revues.org/509;DOI:10:4000>

ISHIGAMI, Junya. « Cloud Garden », « Forest Kindergarten », « Kids Park », trois projets présentés dans le cadre de l'exposition Freeing Architecture à la Fondation Cartier pour l'art contemporain, du 30 mars au 10 juin 2018.

MASQUELIN, Audrey. Desv musées des enfants. Mémoire de fin d'études. Architecture. Ecole nationale supérieure d'architecture et de paysage de Lille. 2002


## Ambiances urbaines


GROSJEAN Michèle, THIBAUD Jean-Paul (dir). L'espace urbain en méthodes, Editions Parenthèses, Marseille, 2008.

MANOLA, Théa. « La sensorialité, dimension cachée de la ville durable », Métropolitiques (en ligne), 20 septembre 2013. URL <https://www.metropolitiques.eu/IMG/pdf/met-manola.pdf>

MONSAINGEON, Guillaume. Villissima ! des artistes et des villes. Editions Parenthèses. Marseille : 2015. 180 p.

THOMAS, Rachel. Ambiances publiques, mobilité, sociabilité : approche interdisciplinaire de l'accessibilité piétvonnière des ville. Thèse. Sociologie. Université de Nantes, 2000.

THOMAS, Rachel. La marche en ville. Une histoire de sens. L'Espace géographique, 2007/1 (Tome 36), pp.15-26.

« Définitions et enjeux des ambiances urbaines », CEREMA, Cahiers techniques de l'AEU2, n°1, 2017

## Espace public

GEHL, Jan. Pour des villes à échelle humaine, Editions Ecosociété, Montréal, 2013.
JOSEPH, Isaac. « Prises, réserves, épreuves », Communications, n°65, 1997, pp. 131-142

LAVADINHO, Sonia. Réenchanter la marche, ludifier la ville. Les Cahiers nouveaux, n°180, Décembre 2011.

## Mobilité

ASCHER, François. « Le mouvement dans les sociétés hypermodernes », Conférence à l'Université de tous les savoirs, 4 janvier 2006. Retranscription en ligne, URL < http://laboratoireurbanismeinsurrectionnel.blogspot.com/2011/10/francois-ascher-droit-la-mobilite.html>

BEAUCIR, Francis, DESJARDINS, Xavier. Mobilité - Motilité, accessibilité. Cités, territoires, gouvernance. Décembre 2014. <http://www.citego.org/bdf_fiche-document-128_fr.html>

BOURDAGES, Jade, CHAMPAGNE, Eric. Penser la mobilité durable au-delà de la planification traditionnelle du transport. VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement [En ligne], Hors-série 11 | mai 2012, mis en ligne le 07 mai 2012, consulté le 08 avril 2018.

DEROUX, Clélie. Développer la pratique de la marche à pied dans les métropoles : enjeux et mise en place d'un programme d'actions. Mémoire. Architecture, aménagement de l'espace. Université Grenoble Alpes, 2016

KAUFMANN, Vincent. « De la mobilité à la motilité », in Michel Bassand, Vincent Kaufmann, Dominique Joye (dir.), Enjeux de la sociologie urbaine, Presses polytechniques et universitaires romandes, Coll. science, technique et société, Lausanne, 2001

ORFEUIL, Jean-Pierre. Dix ans de « droit à la mobilité », et maintenant ? Métropolitiques, 16 septembre 2011. <http://www.metropolitiques.eu/Dix-ans-de-droit-a-la-mobilite-et.html>
Définitions et enjeux de la mobilité. ADEME, Cahiers techniques de l'AEU2, N°2 Mobilité, 2014.



## Planification urbaine

AMBROSINO, Charles. Ces unités qui font la ville. In La résidentialisation en question : témoignages d'acteurs, CERTU, pp. 50-63, 2007

JANNIERE Hélène. Planifier le quotidien – Voisinage et unité de voisinage dans la conception des quartiers d'habitation en France (1945 – 1965). Strates (en ligne) n° 14, 2008. <http://strates.revues.org/6656>

MAES Ellen, STROO Simon, « Le quartier, un monde en constante évolution: Points de vue des 19e et 20e siècles sur le quartier et la vie en société », Vicina (en ligne), octobre 2017. URL <https://vicinia.be/wp-content/uploads/2017/11/8858_BRO_VICINIA_1_FR.pdf>

Plan piéton stratégique. Vademecum Piétons en Région de Bruxelles – Capitale, 2012.

## Genre et ville

BACOU, Magalie. « La fabrique des filles et des garçons dans la sphère des loisirs », in Sylvie Ayral et Yves Raibaud (dir.), Pour en finir avec la fabrique des garçons. Vol. II Loisirs, sport, culture, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, Pessac, 2014, pp.183-198

BLIDON, Marianne. Genre et ville, une réflexion à poursuivre. Les Annales de la recherche urbaine n°112, 2017, Le genre urbain

DEVAUX, Julian, OPPENCHAIM, Nicolas. La socialisation à la mobilité n'est-elle qu'une question de genre ? Les Annales de la recherche urbaine, n°112, 2017, Le genre urbain, pp. 48-59

MARUEJOULS, Edith. La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde. Agora débats / jeunesses, 2011/3, n°59, pp.79-91.

RAIBAUD, Yves. Genre et loisirs des jeunes. Empan 2007/1, n°65, pp. 67 - 73

RAIBAUD, Yves. Sport, culture, loisirs : ces autres lieux de production et de consolidation de l'identité masculine. In : AYRAL Sylvie, RAIBAUD Yves (dir.), Pour

en finir avec la fabrique des garçons, Vol. II – Loisirs, sport, culture. Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, Pessac, 2014

RASSELET, Cécile (dir.). L'usage de la ville par le genre. A-URBA, ADES, CNRS, Rapport d'étude, Bordeaux, 30 juin 2011.

SAYAGH, David. Construction sociospatiale de capabilités sexuées aux pratiques urbaines du vélo. Les Annales de la recherche urbaine, n°112, 2017. Le genre urbain, pp. 126-137

### Métropole Européenne de Lille

CHEVALIER, François. « Atouts & défis de la région des Hauts-de-France », INSEE, 12 décembre 2017.

GENRE-GRANDPIERRE, Cyrille, FOLTETE, Jean-Christophe. « Morphologie urbaine et mobilité en marche à pied », Cybergeo [En ligne], 07 octobre 2003. URL <http://journals.openedition.org/cybergeo/3925 ; DOI : 10.4000/cybergeo.3925>

Enquête Déplacements 2006-2016, Métropole Européenne de Lille, 2016.
PDU 2010>2020, Métropole Européenne de Lille, adopté en 2011.

# TABLE DES MATIERES


**INTRODUCTION ..... 3**

**PREMIÈRE PARTIE :**

**LA PLACE DES ENFANTS DANS LA VILLE, UN ENJEU D'ACCESSIBILTÉ ..... 11**

**A.Des enfants de moins en moins présents dans les espaces publics urbains ..... 12**

1. Un phénomène différencié selon l'âge ..... 12

*a.Le « confinement » des enfants dans les espaces dédiés ..... 12*

*b.Défection des espaces dédiés par les adolescents ..... 14*

2.L'impact des territorialités sur l'apprentissage de la ville par les enfants ..... 15

*a.Enfances dans le périurbain ..... 16*

*b.Grandir en zone urbaine sensible ..... 17*

*c.Le cas des Enfants sans logement ..... 18*

3.Le genre à l'épreuve des espaces dédiés aux enfants ..... 19

*a.Conception urbaine et reproduction des inégalités entre les sexes ..... 20*

*b.Un encadrement différencié des pratiques urbaines des filles et des garçons ..... 21*

*c.La fabrique des garçons, de la ville à la cour de récréation ..... 22*

**B.Des tentatives pour intégrer les enfants à la planification et au projet urbain ..... 24**

1.La place des enfants dans la conception des formes urbaines : des neighborhood units aux play streets ..... 24

*a.L'école, au centre des premiers modèles urbanistiques anglo-saxons ..... 24*

*b.Interprétations de L'unité de quartier dans le contexte français ..... 27*

*c.La rue et l'enfant dans les critiques de l'urbanisme moderne ..... 28*

2.Droit des enfants et politiques publiques locales : planifier pour et avec les enfants ? ..... 29

*a.Le tournant des années 1990 : droits des enfants et design for all ..... 29*

*b.Réseau « Ville amie des enfants » et Réseau français des villves éducatrices ..... 30*

*c.Les Conseils Municipaux d'Enfants, une instance démocrative inclusive? ..... 33*

3.Expérimenter pour faire évoluer les normes et les pratiques autour de l'accessibilité ..... 35

*a.Planifier, projeter, expérimenter ..... 35*

*b.L'impact des "play streets" et des "woornef" sur l'évolution des normes de circulation ..... 35*

*c.« Rues aux enfants, rues pour tous » ? ..... 38*

**C. La ville à hauteur d'enfants, une « ville récréative » ? ..... 40**

1.La « ville récréative » : enfants, jeux et espaces publics ..... 40

*a.L'espace public, une aire de jeux ? ..... 40*

*b.Sortir du « tout sécuritaire » des aires de jeux françaises ..... 41*

*c.Ville récréative, ville créative ? ..... 42*

2.« ludicité urbaine » et mobilistes actives ..... 44

*a.Changer d'échelle pour intégrer le jeu dans la ville ..... 44*

*b.Jeux et espaces publics dans le projet d'aménagement de la friche Saint Sauveur à Lille ..... 46*

*c.Plan piétons et « Maillage jeu » de la Région de Bruxelles-Capitale ..... 48*

**DEUXIÈME PARTIE :**

**LA MOBILITÉ DES ENFANTS, UN LEVIER POUR LA VILLE DURABLE ? ..... 53**

**A.Du transport à la mobilité des enfants ..... 55**

1.La mobilité des enfants, une pratique encore mal connue ..... 55

*a.Les enfants, ces oubliés des Enquêtes déplacements ? ..... 55*

*b.Construction des identités sociales et spatiales à travers la mobilité enfantine ..... 57*

*c.Le constat d'une mobilité enfantine de moins en moins autonome ..... 59*

2.Une fonction urbaine en mutation ..... 59

*a.Transports, déplacements et mobilités des enfants ..... 59*

*b.Des compétences de plus en plus décentralisées : l'exemple de la mobilité scolaire ..... 61*

*c.Visibilité des enfants dans les Assises nationales de la mobilité : une préoccupation citoyenne renouvelée ? ..... 62*

3.La mobilité scolaire, du service public de transport au conseil en mobilité ..... 64

*a.Les enfants, une aubaine pour la « mobilité intelligente » ? ..... 64*

*b.Eduquer les parents : développement de services dédiés au covoiturage scolaire ..... 66*

*c.Enjeux et limites des Plans de déplacements établissements scolaires ..... 67*

**B.La mobilité des enfants dans le territoire de la Métropole Européenne de Lille ..... 69**

1.Une enquête déplacements qui confirme les tendances nationales ..... 70

*a.Baisse de la mobilité autonome et des déplacements liés aux loisirs ..... 70*

*b.Des enfants qui marchent de moins en moins ..... 72*

2.La mobilité des enfants, une question transversale à l'échelle métropolitaine ..... 72

*a.Les enfants, un levier pour promouvoir les modes actifs ? ..... 73*

*b.Participation et politique de la ville autour des enjeux de mobilité des enfants ..... 76*

*c. Un enjeu de développement durable : intégration de la mobilité des enfants dans les « défis familles » métropolitains ..... 77*

3.L'écomobilité scolaire, un enjeu fédérateur ? ..... 79

*a.Politique de sensibilisation et de communication autour de l'écomobilité scolaire ..... 80*

*b.Former les formateurs ..... 80*

*c.Complexité des jeux d'acteurs et outils limités : l'exemple des Plans de déplacement établissements scolaires ..... 82*

**C.Pour une approche sensible de la mobilité des enfants ..... 85**

1. Ambiances urbaines et mobilité des enfants ..... 85

*a.Les apports de l'urbanisme sensoriel dans l'étude des mobiltiés ..... 85*

*b.Environnement sensoriel et mouvement dans l'espace public ..... 87*

*c.Elaboration d'un protocole d'enquête pour étudier la mobilité des enfants dans la MEL au prisme des ambiances urbaines ..... 88*

2.Observer in situ la relation entre mobilités enfantines et ambiances urbaines ..... 89

*a.Cadre et limites de cette méthode d'enquête sensible ..... 89*

*b.A l'entrée du parc ..... 91*

*c.Entre deux gares ..... 95*

3.Des adolescents – explorateurs de leurs propres expériences sensibles de mobilité ..... 99

*a.Un protocole d'enquête en trois étapes ..... 99*

*b.Des secondes en mouvement ..... 101*

*c.Des expériences individuelles singulières ..... 108*



**CONCLUSION ..... 114**

**TABLE DES ANNEXES ..... 118**

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des actions de la Métropole Européenne de Lille en matière d'écomobilité scolaire ..... 119

Annexe 2 : Plaquette de communication sur les Plans de déplacement Etablissements Scolaires de la Métropole Européenne de Lille (document de travail, en cours de validation) ..... 121

Annexe 3 : Livret distribué aux adolescents participant à l'enquête sur les ambiances urbaines et leur mobilité quotidienne ..... 122

**TABLE DES ILLUSTRATIONS ..... 124**

**BIBLIOGRAPHIE ..... 128**

**TABLE DES MATIERES ..... 136**