

Encourager les relations entre les enfants et la ville



Marseille © Antoine Bennahmias

Introduction

Dessiner la ville de demain, élaborer un diagnostic du quartier, réaliser une maquette de l'existant ou d'un futur rêvé, suivre un chantier, construire à partir de matériaux différents, découvrir le territoire de la grande à la petite échelle, etc : la ville peut s'appréhender de nombreuses manières sensibles et participatives avec le jeune public. Favoriser un apprentissage de l'espace urbain par l'expérience concrète de la ville et de sa matérialité nous semble en effet primordial pour que les plus jeunes puissent expérimenter l'espace vécu par eux-mêmes.

Aussi, encourager les relations entre les enfants et la ville passe nécessairement par une implication des parents et de l'école, cette dernière assurant une continuité pédagogique avec une approche forcément transdisciplinaire qui pourra s'adapter à tous les contextes, scolaire, périscolaire ou extrascolaire.

Par ailleurs, cette démarche visant à tourner les enfants vers la ville est désormais également diffusée grâce à de nombreuses initiatives associatives et à la qualité de leurs supports pédagogiques.

Toutefois, pour qu'un changement réel intervienne, au quotidien, en ce qui concerne la liberté et la sécurité des expériences menées par les enfants au sein de l'espace public, il faut aussi que la ville se tourne vers eux. Pour cela, il est nécessaire que les municipalités prennent les mesures indispensables de réduction du nombre et de la vitesse des voitures pour apaiser la ville et ses quartiers. C'est à cette condition que les multiples apprentissages que permet la ville pourront être pleinement mis en œuvre. Cet aspect essentiel des relations entre les enfants et la ville fait, dans ce dossier, l'objet de la fiche N°10 « [La ville à hauteur d'enfants](#) ».

Encourager les relations entre les enfants et la ville

1. La ville, une expérience personnelle

Pour Louis Kahn, l'enfant, de manière d'abord intuitive puis de plus en plus consciente, engage une relation active avec son environnement.

« Voulant voir, toucher, sentir, entendre, faire résonner, il entretient une relation sensorielle intense avec l'espace et ses configurations, à la différence de l'adulte qui, assuré de son jugement, pense pouvoir se satisfaire d'une approche d'ordre principalement pratique et visuel. Pour l'enfant, l'espace constitue un partenaire dans une démarche et un processus d'apprentissage qui lui sont vitaux, un partenaire clef pour la découverte de ses sens et de son corps, et ainsi des formes, des dimensions, des couleurs, des sons, des matières, des matériaux, de l'herbe, de l'eau, du vent, de la lumière ou encore de l'ombre. » (1)

La relation entre l'enfant et la ville s'exercera dans la continuité du rapport que l'enfant aura entretenu dès sa naissance avec l'espace dans lequel il est introduit.

« Au commencement était l'espace. Bien des conditions président à la création, à l'émergence de la vie et à la construction du sujet. Parmi elles, un préalable : l'espace. Mais pas l'espace en tant que donnée figée et immuable, bien au contraire : l'espace en tant qu'élément en co-construction et en interactions permanentes avec le sujet. Car l'espace n'est pas donné d'emblée, il se conquiert. L'enfant, l'adolescent le découvrent, l'explorent, l'imaginent, le symbolisent, y jouent et en jouent. L'espace réel est infini et mouvementé. Les caprices de la nature, fleuves, montagnes, océans, forêts, le colorent en même temps qu'ils lui confèrent sa grandeur et l'animent, comme l'aménagent et l'organisent les constructions des hommes : la chambre, la maison, le quartier, la ville, autant d'espaces construits par les adultes, à investir. De l'espace partagé par la mère et le bébé à celui qu'investit ou que fantasme l'adolescent,

de l'espace intime de l'appartement ou de la maison familiale à l'espace collectif de la crèche ou de l'école, l'enfant au cours de son développement psychologique affectif et cognitif franchit toute une série d'étapes pour se construire une spatialité, des représentations de l'espace extérieur en lien avec l'espace corporel et l'espace psychique intérieur. » (2)

La ville comme terrain d'exercice de l'enfant lui permettra de poursuivre et d'approfondir cette découverte physique de l'espace et du monde et de reconquérir petit à petit l'espace urbain duquel il a été exclu complètement ou contraint dans des espaces dédiés comptant de la place démesurée que nous avons laissé à la voiture et aux transports motorisés (électriques inclus).



« The Promenade », dessin de Kahn pour le projet de Mill Creek

Ici, Louis Kahn imagine un espace public qui tente de favoriser les relations entre usagers : entre automobilistes et piétons, entre enfants et adultes, entre enfants, etc. ([article source disponible ici](#))

Afin de mieux comprendre l'importance de la notion d'expérience (3), il nous faut partir des besoins de l'enfant ci-dessous :

le besoin de socialisation : les espaces publics sont-ils des lieux de vie ou des lieux de circulation ? Permettent-ils de faire une pause, de jouer, de faire des rencontres, de discuter, de s'ouvrir aux autres et au monde ?

Encourager les relations entre les enfants et la ville

le besoin de repères : dans quelle mesure existe-t-il des repères physiques clairs, visuels, dans l'espace urbain qui permettent aux plus jeunes de se repérer et de se familiariser avec leur environnement, participant ainsi à l'apprentissage géographique ?

le besoin de se déplacer librement : quelle place est dédiée aux jeunes piétons, et plus largement aux usagers des modes de déplacement actifs ? La mobilité motorisée constitue-t-elle un obstacle parfois insurpassable à une mobilité autonome sereine des enfants et adolescents ?

le besoin de se réapproprier les espaces urbains : quand l'espace urbain le permet, les enfants se réapproprient très facilement l'espace libéré de la circulation motorisée, comme nous le montrent les nombreuses expériences des Rues aux enfants, Rues pour tous. Ces espaces urbains sont-ils assez vastes pour accueillir les jeux, assez divers pour être sources de créativité et de curiosité ? Permettent-ils le détournement de certains usages ? Etc. (3 bis)



Marseille © Antoine Bennahmias

Ces quatre besoins et les questionnements attenants constituent une base permettant d'établir un rapide diagnostic de l'espace urbain dans lequel nous vivons et de guider, d'orienter de futures expériences et projets.



Marseille © Antoine Bennahmias

Encourager les relations entre les enfants et la ville

Cet apprentissage fondé sur l'expérience personnelle se fera en priorité par la marche et permettra, en particulier, de placer les cinq sens, trop peu exploités, au cœur de l'expérience de la ville. Il nécessite que les espaces publics de nos villes soient conçus pour que les besoins énoncés ci-dessus soient pris en compte et que des déplacements sûrs assurent aux enfants une autonomie indispensable pour faire dans la ville au quotidien des découvertes sur les autres, sur leur environnement et sur eux-mêmes.

Élaborer des projets transdisciplinaires, mettre les cinq sens (4) au cœur de ces projets afin de développer une approche sensible de l'espace urbain, placer la marche et l'observation au centre de la découverte de l'espace vécu, considérer les besoins des enfants comme centraux, tout cela permet :

_d'apprendre dans la ville, la ville comme environnement, contexte ;

_d'apprendre de la ville, la ville comme agent, émetteur d'éducation ;

_d'apprendre la ville, la ville comme objet de connaissance et contenu d'apprentissage, comme l'indiquait en 1990 Jaume Trilla Bernet à Barcelone à l'occasion du congrès fondateur du Réseau des villes éducatrices (5).

Finalement, considérer les besoins des enfants dans leur globalité a aussi une conséquence bénéfique sur les espaces urbains.

Effectivement, encourager la relation entre la ville et les plus jeunes peut aussi permettre de modifier la ville elle-même.

L'expérience menée dans la ville de Fano, depuis 1991, racontée par **Francesco Tonucci**, pédagogue italien, dans son ouvrage en 1996, vise « à valoriser la ville par l'action des enfants. Ceux-ci connaissent parfaitement leur ville et suggèrent des améliorations qui bénéficient à tous les habitants : les voitures libèrent le

centre (comme à Pontevedra en Espagne), roulent moins vite ; les piétons sont partout prioritaires ; les espaces publics sont plus larges et facilitent le jeu, la végétalisation améliore la santé du sol comme l'air de la ville, le temps libre adopte les rythmes des enfants, le Conseil municipal des jeunes exerce un réel pouvoir de décision, etc. Il est donc possible d'inscrire dans le programme scolaire, l'étude de la ville et plus généralement du milieu de vie des enfants, qui de fait, transversalise toutes les connaissances et écologise les esprits... » (6)



© Frato

2. Le rôle des parents pour la réappropriation de l'espace urbain

« Il est important de souligner le défi paradoxal des parents qui doivent veiller au bien-être de leurs enfants tout en contribuant à leur apprentissage de l'autonomie (Schapiro, 1999). En ce sens, la compréhension du rôle des parents est nécessaire non seulement pour mieux saisir les enjeux du rapport ville-enfant, mais aussi pour intervenir et aménager des milieux afin de vivre et grandir ensemble. » (7)

Hors du cadre scolaire, les parents ont un rôle tout particulier, notamment concernant l'apprentissage de la sécurité des déplacements.

Encourager les relations entre les enfants et la ville

Les parents peuvent par exemple « aller repérer le parcours afin d'examiner celui qui apparaît le moins dangereux compte tenu du trafic, du nombre de rues à traverser, de la visibilité... puis expliquer pourquoi et comment il convient de se comporter plus particulièrement sur certains sites (traversée de routes à trafic dense, rues bordées de voitures stationnées, passages piétons ...) » (cf la fiche 4 du dossier «Sécuriser le trajet domicile-école»).

Cet apprentissage aura d'autant plus de poids qu'il sera effectué par des groupes de parents organisés, notamment autour des rues scolaires ou des aires piétonnes temporaires (cf la fiche 5 du dossier «Sécuriser et apaiser les abords d'école»). De nombreux exemples nous montrent qu'une réflexion collective entre les parents, l'équipe éducative, les riverains et les services communaux est assez efficace et pertinente.



© Ville de Roubaix
Campagne de sensibilisation «Mon école n'est pas un drive» reprise dans plusieurs villes

Le rôle des parents concernant l'écomobilité scolaire est tout aussi importante. En effet, nous devons nous poser la question de l'intérêt d'arriver le plus près possible de la porte d'entrée de l'école en voiture. Une organisation et une réflexion collective peuvent permettre de repenser les trajets quotidiens effectués par les enfants en particulier dans le cadre du plan de déplacement scolaire qui sera évoqué ultérieurement dans cette fiche.

3. Le rôle de l'école

— L'école et le programme scolaire

Les thématiques se rapportant à l'espace, à la découverte de l'environnement urbain ou rural et aux enjeux de l'urbanisation sont très présentes dans les programmes scolaires. Leurs intitulés correspondent à la progressivité des apprentissages et des enseignements des différents cycles et les enseignants sont invités dans les circulaires à avoir un rôle actif pour accompagner les élèves dans la découverte progressive d'un espace qui va s'élargir de l'espace de la classe à l'espace de la ville en fonction des cycles.

• Cycle 1 (maternelle)

« Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique. Créer une dynamique d'apprentissage », « Explorer le monde »

• Cycle 2 (CP, CE1, CE2)

« Questionner le monde » en lien avec l'enseignement de l'éducation physique et sportive et des mathématiques

• Cycle 3 (CM1, CM2, 6ème)

« Découvrir les lieux où j'habite » (CM1), « Se déplacer », « Mieux habiter » (CM2), « Habiter une métropole » (6ème) en géographie

Le cycle 1 a pour objectif de faire acquérir aux enfants, à l'occasion de multiples expériences mises en place par l'enseignant, d'une part des connaissances liées aux déplacements, aux distances et aux repères spatiaux élaborés au cours de leurs activités et, d'autre part, des repères pour situer des objets, se situer par rapport à eux et ainsi commencer à structurer l'espace. Il s'agit de passer progressivement de l'action à la réflexion sur l'action et d'une approche de l'espace égo-centré à une

Encourager les relations entre les enfants et la ville

perception d'un espace distinct de l'activité engagée et partagé. Ainsi l'école maternelle (2ans ½ - 5ans) doit permettre d'élargir les espaces d'action : « *Il s'agit d'étendre les situations spatiales à des environnements nouveaux (les classes, leur localisation dans l'école, la cour, l'école entière, le quartier, le parc, l'espace environnant...). L'enseignant propose progressivement des projets de déplacements nécessitant des repérages plus complexes (jeux de recherches de trésors, situation de guidage, jeux d'orientation...).* »



© Ecole Sainte-Anne Quessoy

Le cycle 2 permet d'apprendre à se repérer dans un espace proche, à situer des objets et des personnes les uns par rapport aux autres. L'appréhension d'un espace organisé est complétée par la réflexion sur les trajets quotidiens, l'observation des commerces, des lieux publics. L'élève passe progressivement de l'utilisation de repères personnels à des repères collectifs puis à des repères géographiques. Dans la suite du travail commencé à l'école maternelle, l'acquisition de connaissances spatiales s'appuie sur des problèmes visant à localiser des objets ou à décrire ou produire

des déplacements dans l'espace réel qui par les connaissances acquises peut alors être mis en relation avec des représentations géométriques « *Dès le CP, les élèves, guidés par le maître, mènent sur le terrain des observations, manipulations, explorations et descriptions, complétées par des récits, des témoignages et des études de documents* ». Ces sorties sont l'occasion d'apprendre à se repérer dans un environnement très proche (école, parc, trajets réguliers...), puis proche et plus complexe (quartier, village, centre-ville, centre commercial...) et de comprendre que l'espace est organisé. Par ailleurs elles seront l'occasion de produire des représentations d'espaces familiers ou moins familiers. Au cycle 2 commence en effet après la maîtrise du vocabulaire lié à l'espace et aux déplacements, l'acquisition de connaissances géométriques qui s'intégreront à l'étude des modes de représentation de l'espace (maquettes, plans, cartes...) et à la pratique du dessin ou de la photographie. La connaissance de l'espace vécu va également servir en CE2 de référence à la découverte d'espaces différents, plus lointains, accueillants des modes de vie variés.

Le cycle 3 fait tout d'abord prendre conscience, à partir du lieu où l'élève habite, des principales composantes de l'habiter : résider, travailler, consommer, se divertir, pour aborder en CM2 les déplacements dans la vie quotidienne, les mobilités lointaines et les problématiques du développement durable : la nature en ville, le recyclage, les écoquartiers. En 6ème, ces sujets sont repris à partir de la thématique de la métropole et de la ville de demain sous la forme d'études de cas qui permettront en particulier de nommer, de caractériser, de localiser et de situer à différentes échelles des espaces et des lieux.

Pour les problématiques des thèmes du cycle 3 (9-11ans) avec la notion centrale d'«habiter » abordée dans ses différentes dimensions, résider mais aussi se déplacer, consommer,

Encourager les relations entre les enfants et la ville

se distraire... la sortie, avec un protocole reposant sur le quotidien des élèves et l'usage des outils du géographe pour sa préparation, est une modalité naturelle de l'enseignement du programme de géographie. Ainsi pour le thème de CM1 « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » il est précisé « *Le point de départ à privilégier pour ce thème est une sortie sur le terrain, conjuguant observation et compréhension des lieux, repérage des itinéraires, déplacements, confrontation à des représentations (photographie) et rencontre avec des habitants* ». Découvrir, décrire et comprendre au contact des réalités des espaces du quotidien (rue, place, parc, espaces sportifs, commerces...) est la démarche proposée qui, par ailleurs, souligne les dimensions affective, esthétique et sensible de l'«habiter».

De même, l'étude de cas proposée pour le CM2 pour le thème « Se déplacer » propose l'analyse des déplacements de l'élève et de sa famille au cours d'une journée et d'une semaine en s'adaptant au milieu urbain ou rural pour évoquer les différents moyens de transport utilisés. Cet exercice peut être l'occasion d'un repérage des parcours avec l'explicitation de la perception des lieux traversés selon leur agrément ou leur caractère désagréable. Dans le cadre du parcours citoyen, les enjeux de l'augmentation des déplacements pour le développement durable et l'intérêt des mobilités actives et des transports collectifs peuvent être abordés.

Avec le thème « Mieux habiter » les élèves de CM2 sont amenés à « explorer des réalisations ou des projets qui contribuent à améliorer le cadre de vie, dans des domaines variés : l'environnement, les mobilités, la sociabilité et le vivre ensemble ». Quatre axes sont suggérés dans le document ressource : la nature en ville, le recyclage, modes de déplacement, habiter un écoquartier. En fonction des opportunités concernant les réalisations ou les projets dans ces domaines et après un temps de réflexion

sur le « Mieux habiter » à partir de l'expérience personnelle des élèves, « un second temps peut être consacré à une sortie de terrain à partir de quelques questions sélectionnées » avec des rencontres avec les habitants, les acteurs de terrain

Pour les élèves de 6ème, l'étude des caractéristiques principales des métropoles en se référant à la notion d'habiter et à la possibilité d'un développement urbain durable sera l'occasion d'utiliser les notions abordées sur « l'habiter » au CM1 et CM2 à partir d'études de cas pouvant ouvrir à s'interroger sur la ville de demain en continuant le cas échéant à travailler sur leurs territoires de proximité.



Adolescents en classe dehors à Marseille
© Antoine Bennahmia



Enfants en classe dehors à Amsterdam © [Designing Child-Friendly High Density Neighbourhoods](#)

On remarque dans les circulaires une constante qui est **l'invitation faite aux enseignants, quel que soit le cycle concerné, à aller en**

Encourager les relations entre les enfants et la ville

extérieur et en dehors de l'école, mais on peut constater au niveau de la pratique majoritaire des enseignants une attitude très souvent réservée avec quelques pratiques pionnières. L'impact du plan Vigipirate mais aussi du Covid a été réel mais ne suffit sans doute pas à expliquer ce peu d'intérêt pour le « dehors ».

__La prise en compte d'un apprentissage à la sécurité routière

Dans le cadre des programmes scolaires des différents cycles, l'éducation à la sécurité routière permet aux enfants l'acquisition progressive des règles essentielles de sécurité et du code de la route, favorise le développement de capacités cognitives (anticiper, mémoriser, traiter et restituer l'information par le langage oral ou écrit, mener en parallèle plusieurs actions) et de compétences de savoir-être (être respectueux des autres usagers).

Par ailleurs une éducation à la sécurité routière destinée à apprendre les règles de sécurité routière et à acquérir les compétences pour les mettre en pratique est organisée :

_dans le cadre de l'attestation de première éducation à la route (APER) qui valide de manière progressive l'acquisition de règles et comportements liés à l'usage de la rue et de la route et à la connaissance de leur justification;

_lors de séances de sensibilisation et d'apprentissage ou de situations pratiques à l'école ou en dehors de l'école.

Différents supports et démarches pédagogiques sont proposés, en particulier le **«permis piéton»**, le **«savoir rouler à vélo»** ou encore, pour accompagner, **« l'éducation aux mobilités actives et citoyennes »**.

A l'occasion de la mise en œuvre de cet apprentissage à la sécurité routière ou à l'usage

du vélo, différentes associations d'éducation populaire (Ligue de l'enseignement, Léo Lagrange, l'USEP...) ou spécialisées (Prévention routière, FUB...) sont sollicitées.

__Le plan de déplacement scolaire

En complément d'un accompagnement pour découvrir l'espace urbain, le cas échéant hors les murs de l'école, la communauté éducative peut décider de mettre en place un plan de déplacement scolaire. Celui-ci *« permet à partir d'un diagnostic local de proposer et de mettre en œuvre des actions favorables au développement de la marche, du vélo, des transports en commun ou du co-voiturage. »* (cf la fiche 6 du dossier [Favoriser l'écomobilité scolaire](#))



Pédibus © Ville de Chaville

Rendre possible des trajets quotidiens maison-école en mode doux (marche et vélo) apporte plusieurs bénéfices. D'une part, cela prédispose les enfants à l'activité physique, d'autre part, cela permet à l'enfant de construire des relations sociales (avec ses parents mais aussi avec ses camarades) sûrement plus riches qu'à l'arrière d'une voiture.

Encourager les relations entre les enfants et la ville

__Un partenaire privilégié de l'Education nationale : le CAUE

Un CAUE (Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement) est un organisme qui est investi d'une mission d'intérêt public et qui a pour objectif de promouvoir la qualité de l'architecture, de l'urbanisme et de l'environnement dans le territoire départemental.

Le CAUE est créé à l'initiative des responsables locaux et présidé par un élu local. C'est :

- _ un organe de conseil auprès des collectivités et des particuliers et de concertation entre les acteurs impliqués dans la production et la gestion de l'espace rural et urbain ;
- _ un lieu de ressources, en particulier pour les enseignants ou les animateurs.



Atelier pédagogique sur la ville © CAUE 75

Dans de nombreux CAUE, des professionnels (architectes, urbanistes, paysagistes...) ont mis en place des supports et des actions pédagogiques adaptés aux différents cycles des programmes scolaires et interviennent dans les classes ou sur site.

Les questions abordées tiennent souvent compte de la nécessité d'intégrer les nouveaux enjeux liés à la transition écologique et au changement climatique auxquels les villes doivent aujourd'hui faire face.

4. L'action des associations pour accompagner la découverte de la ville

Souvent en lien avec une collectivité, de nombreuses associations interviennent pour accompagner et guider les enseignants dans la découverte de l'espace en dehors de l'école.

Afin de pouvoir intervenir dans les établissements primaires, les structures associatives doivent passer par les Directions Régionales des Affaires Culturelles. Celles-ci délivrent des attestations de compétences pour les intervenants extérieurs (cette attestation est obligatoire à partir d'un certain nombre d'heure d'interventions dans la même classe).

Les associations voulant intervenir en milieu scolaires en zone REP et REP+ peuvent également s'appuyer sur le rôle primordial des coordinateurs REP. Ils permettent de faire le lien entre les différents niveaux, notamment dans le cycle 3 entre écoles primaires et collèges.

Les associations qui agissent ainsi ont souvent un ancrage local ou régional. Leur approche souvent créative et originale permet, à partir de supports pédagogiques, de démarches de terrain, ou d'exemples concrets, de faire comprendre aux enfants et aux adolescent·es la nature et les qualités de l'espace public, d'analyser le quartier, la rue et ses usages, les composantes d'une ville, son lien avec la nature et l'importance du paysage. Leur objectif est aussi de susciter la participation des plus jeunes pour témoigner ce que représente pour eux la ville d'aujourd'hui et imaginer le cadre de vie qu'ils pourraient souhaiter.

On peut citer :

- _ [Robins des Villes](#)
- _ [Vivacités Ile-de-France](#)
- _ [Récréations Urbaines](#)
- _ [La compagnie des rêves urbains](#)
- _ [Les Archiminots](#)

Encourager les relations entre les enfants et la ville

[Le CPIE de Montpellier](#)

[Carton plein](#)



© Récréations Urbaines



© Robins des Villes

On trouvera les différents supports pédagogiques de ces associations, des CAUE et de l'Education Nationale dans l'[Annexe 1](#).

Par ailleurs, cette dynamique associative reçoit depuis quelques années le renfort de démarches souhaitant montrer l'importance d'un enseignement hors les murs et la richesse du contact avec la nature, tel le mouvement des « classes dehors » né lors de la crise du COVID. Mais plus généralement, comme vient de le souligner un rapport du Haut conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge, « mettre les enfants dehors » pour lutter contre la dépendance aux écrans et la situation de confinement souvent vécue dans le logement familial, est aussi un impératif de santé et de santé mentale. Cela bénéficie également à l'environnement et

encourage la citoyenneté (8).

Ainsi l'activité des [classes dehors](#) s'exerce le plus souvent dans des lieux qui permettent un lien avec la nature qu'il s'agisse d'espaces en milieu rural ou de jardins publics. L'intérêt d'un « contact direct et régulier » avec la nature est souligné à titre dans la présentation de la démarche : « *Là, à portée de pas, aller à la rencontre de la nature et faire classe : compter, lire, réciter des poésies, écrire, pratiquer des activités physiques et des arts plastiques, chanter, jouer ou toute autre activité compatible avec l'extérieur.* »

Les lieux «propices» recensés dans le questionnaire destiné à décrire une fiche d'activité sont en conséquence les suivants: forêts, cours d'école, parcs et jardins autour de l'eau, fermes, vergers, potagers, champs, terrains d'aventure...

Toutefois le mouvement des classes dehors, en particulier à l'occasion des 2èmes Rencontres internationales de la Classe dehors du 14 au 17 mai 2025 à Marseille, s'est orienté vers un élargissement de ses actions au sein des espaces publics. Le dispositif "Les enfants enchantent Marseille" a invité les enseignants, les éducateurs et animateurs, de la crèche à l'université, à sortir dehors au moins une demi-journée pour apprendre, dans Marseille, en autonomie ou avec l'appui d'un partenaire. A cette occasion une rubrique « [Classe dehors en ville](#) » a été mise en place sur le site du mouvement.

D'autres dispositifs retrouvent une seconde jeunesse. C'est le cas des terrains d'aventures nés dans l'après-guerre. Aujourd'hui, les Ceméa (Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active) coordonnent un réseau d'organisateur·rices de 22 terrains d'aventures, menés par 10 associations territoriales de leur réseau et accompagnent des partenaires éducatifs, notamment à travers des parcours de formation. Ils définissent les terrains d'aventure

Encourager les relations entre les enfants et la ville

comme « des lieux d'accueil en milieu urbain à destination des enfants et jeunes, implantés dans des espaces verts ou terrains vagues, à proximité des habitations, libres d'accès, gratuits et sans inscription préalable. Le maître mot est : "le jeu libre". Un cadre est posé par des adultes (animateur.rice.s), mais il n'y a pas de programmes. Il y a une liberté de faire, ou ne pas faire. A l'origine, l'activité principale proposée était la construction de cabanes mais au fil du temps d'autres activités en lien avec la nature, les animaux, la création se sont développées à l'initiative des enfants accueillis. »



© Céméa Pays de la Loire

Enfin les initiatives de balades urbaines se multiplient, organisées par les collectivités ou les associations locales. Des supports pédagogiques ont désormais été mis en place pour faciliter la mise au point d'un parcours et de son contenu.

Conclusion

Il est essentiel que les enfants éprouvent la ville par eux-mêmes. Les parents, l'école et les associations, en partant des besoins des enfants et de leurs leviers d'actions respectifs, peuvent initier un enseignement fondé sur la «pratique» du territoire de référence de l'école en donnant la priorité aux projets d'actions qui

permettent de faciliter des déplacements libres et son besoin de réappropriation de l'espace public. Considérer les besoins des enfants, s'ils sont pris à leur juste mesure, peut amener à une modification radicale de notre espace public.

Encourager les relations entre les enfants et la ville passe par une approche transdisciplinaire. Dans le cadre scolaire, une multitude de matières peuvent être convoquées. Cette fiche nous donne quelques axes de réflexions intégrés au programme scolaire autour des 4 cycles d'enseignement et pourront être complétés par les récentes orientations pour accompagner l'enseignement au développement durable.

Le rôle des parents est tout aussi important. Ils ont au quotidien une responsabilité pour guider leurs enfants et leur apprendre les règles et les comportements pertinents. Ils sont par ailleurs en capacité de s'organiser afin de mener une réflexion et des actions communes concernant la sécurité des déplacements autour des écoles et sur les trajets maison-école.

Les associations ont, quant à elles, souvent un rôle de médiation et font le lien entre le cadre scolaire, les parents et les institutions publiques. Elles facilitent l'invitation faite aux enseignants à aller en dehors de l'école et participent aussi d'un mouvement pour que les enfants puissent trouver dehors, au sein de l'espace public, un cadre de vie attractif réduisant le temps d'une sédentarité dévastatrice en termes de santé publique et de développement personnel.

Bien sûr, le rôle des collectivités est primordial aussi dans l'encouragement à l'appropriation de la ville par les enfants. Plus les aménagements favoriseront les mobilités douces, par exemple, plus les adultes (parents, animateurs, enseignants, etc), sécurisés, auront tendance à laisser un peu plus de liberté aux enfants, développant chez ces derniers une plus grande autonomie dans la ville. La fiche 10 « La ville à hauteur d'enfants » aborde plus précisément ce sujet de la nécessité d'une ville apaisée qui se tourne vers les enfants.

Encourager les relations entre les enfants et la ville

Références

- (1) Bendicht Weber, « [L'enfant : un impensé du travail de conception architecturale ?](#). La trajectoire réflexive de Louis Kahn », Métropolitiques, 15 avril 2015.
- (2) «De l'espace avant toute chose», de Férodja Hocini, Jean-Louis Le Run et Catherine Potel Baranes dans [Enfances & Psy 2006/4 \(no 33\)](#), pages 6 à 7
- (3) Pour aller plus loin sur l'importance de la notion d'expérience : [conférence de Michel Lussault](#) au congrès de l'association française des villes éducatrices à Lille en 2017 « La ville à hauteur d'enfant » (à partir de 48min 49sec citant Jean Marie Schaeffer)
- (3bis) : Antoine Bennahmias a animé à Marseille en 2016, avec l'équipe de l'association Plan M, des ateliers pédagogiques sur le thème « Ville aux enfants....Ville pour tous ? »
Une [brochure](#) rend compte des différentes démarches pour rendre l'espace public aux enfants et coconstruire la ville avec les enfants. Le développement sur les besoins de l'enfant provient de cet ouvrage.
- (4) Agences d'urbanisme A'urba Bordeaux, [Eprouver une ville par les 5 sens](#)
- (5) Ajuntamento de Barcelona La ville éducatrice Introduction Jaume Trilla Bernet 1990, et texte autour des villes éducatrices Congrès de Barcelone 1990 / Les villes éducatrices: une réponse au lien entre territoire et éducation ? Safa Bejaoui, Aminata Cissé, Flora Gilardi, Camille Gicquelet, Rhania Labyad, Charlotte Libert, Leslie Monroy, Zineb Traoré, dans [Spécificités 2010/1 \(N° 3\)](#), pages 73 à 90
- (6) Francesco Tonucci « La ville des enfants Pour une (r)évolution urbaine ». Editions Parenthèses 2019
- (7) Juan Torres Marie Soleil Cloutier, [L'enfant et la ville Notes introductives Enfant et psy N°12 Printemps 2010](#)
- (8) Rapport du Haut conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge 2024
[«Quelle place pour les enfants dans l'espace public, dans la nature ? Education, Santé, Environnement»](#)