

ENFANTS AUTO-MOBILES

ATELIER PROFESSIONNEL M2
2023-2024



Encadrement : Aurélien Ramos

Responsable du Projet Forum Vies Mobiles : Matthieu Bloch

Autrices : Coline Bedouret, Élise Bouillon, Héloïse Fort, Léa Lescallier, Margot Powers



Remerciements

La réalisation de ce rapport n'aurait pas été possible sans le soutien et la participation de nombreuses personnes que nous souhaitons remercier ici.

Nous souhaitons d'abord adresser notre gratitude à notre encadrant pour cet atelier, Aurélien Ramos, pour nous avoir accompagnés et guidés tout au long de ce projet mais aussi pour son écoute, sa disponibilité et ses retours (même s'ils étaient parfois très nombreux !). Nos remerciements vont ensuite au Forum Vies Mobiles et à notre référent, Matthieu Bloch, avec qui nous avons pris plaisir à travailler et échanger tout au long de ce projet. Merci également à Juliette Bureau, responsable de projets au Forum Vies Mobiles, qui a aussi assuré un suivi de notre projet.

Nous remercions aussi toute l'équipe pédagogique du Master Urbanisme et aménagement de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne de leur organisation et leur accompagnement. Merci également à nos camarades du Master de l'atelier professionnel « Les territoires à hauteur d'enfants » de leurs conseils et partage de littérature dans la réalisation de notre état de l'art, et à notre camarade Antonin Satti d'avoir partagé son mémoire de recherche sur la marche à pied à Limoges, qui fut d'une grande aide pour notre travail de diagnostic territorial.

Nous remercions les établissements et les équipes pédagogiques qui nous ont permis de réaliser cette enquête et de rencontrer des enfants et leurs parents. Nos remerciements vont plus spécifiquement aux trois enseignant·es, Aron Aberkane, Marion Menanteaud et Olivia Cortay-Rabot pour nous avoir accueilli dans leur classe, pour leur compréhension et leur disponibilité. Leur accompagnement nous a énormément aidé pendant la réalisation de nos ateliers avec les enfants, ce qui nous a permis de profiter au maximum du temps passé dans les classes.

Nous remercions également les représentants des collectivités de la Ville de Limoges et des Cars, ainsi que la neuropédiatre pour nous avoir reçu lors d'un entretien afin d'échanger sur le sujet de la mobilité infantine. Ces échanges ont été très enrichissants et nous ont permis d'approfondir notre étude. Nous adressons notre gratitude à toutes les personnes ayant participé à notre workshop du 12 mars et notamment les quatre expertes, Fanny Delaunay, Nadja Monnet, Anne-Cécile Ott et Sophier Feyder, qui nous ont accordé une demi-journée. Ce workshop a permis d'identifier de nombreuses propositions et d'ouvrir cette recherche sur des actions plus concrètes. Nous sommes ravies d'avoir rencontré toutes ces expertes lors de ce projet.

Nous remercions tous les enfants et leurs parents de l'école de Cosmonautes à Saint-Denis, de l'école Jules Ferry à Limoges et de l'école Michel Guignard aux Cars d'avoir pris le temps de répondre à nos questionnaires, ce qui a rendu possible plus de comparaison entre les différentes tranches d'âge.

Enfin, nous tenons à remercier en particulier la classe de CM2 des Cosmonautes, la classe de CE1 de Jules Ferry et la classe de CE2-CM1 des Cars avec lesquels nous avons enquêtés lors de différentes activités. Nous les remercions pour leur attention, leur gentillesse, leur humour et leur investissement dans cette enquête. Grâce à eux, les résultats ont été riches et nombreux, ce qui nous a donné l'opportunité de répondre à notre questionnement.

Sommaire

Introduction générale.....	1
Phase 1	4
Phase 2	52
Phase 3	137
Conclusion générale	179
Annexes.....	181
Bibliographie.....	225

Introduction générale

Ce rapport est le résultat d'un atelier professionnel commandité par le Forum Vies Mobiles au Master urbanisme et aménagement de l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne en octobre 2023. L'atelier est réalisé par cinq étudiantes encadrées par Aurélien Ramos, enseignant au sein du master, et Matthieu Bloch, référent de l'atelier au Forum Vies Mobiles. L'étude vise à interroger et définir « l'auto-mobilité » enfantine, c'est-à-dire les déplacements autonomes des enfants seuls ou par groupe de pairs, dans ses caractéristiques et son contexte de réalisation. Plus spécifiquement, il s'agit ici de questionner sous quelles conditions la mobilité enfantine peut être autonome.

Trois phases successives structurent l'atelier et structurent le présent rapport. L'état de l'art, première phase de l'atelier, dresse un bilan de la littérature scientifique sur les mobilités enfantines et met en évidence le recul des enfants dans les espaces publics et la diminution de leurs mobilités en autonomie. De ce travail apparaissent des pistes de réflexion et des hypothèses que nous avons mises à l'épreuve lors de l'enquête de terrain.

Nous avons réalisé ce travail d'enquête lors de la seconde phase de l'atelier auprès de trois classes d'enfants âgés de 7 à 10 ans dans les trois écoles élémentaires partenaires. Ces établissements, localisés dans des territoires spatiaux variés (Saint-Denis en Seine-Saint-Denis [93], Limoges et Les Cars en Haute Vienne [87]), ont été volontairement sélectionnés par le commanditaire en amont de l'étude. Les figures d'autorité qui gravitent autour des enfants que sont les parents, les enseignants ou les représentants des collectivités, sont également des publics ciblés par l'enquête de terrain. Cette focalisation sur les enfants et les adultes permet d'avoir un aperçu plus large des appréhensions, des aspirations et des freins liés à la mobilité autonome enfantine dans chaque terrain d'étude. De ce travail d'enquête ressortent ainsi un certain nombre de résultats présentés dans ce rapport.

Enfin, une analyse prospective clôture la réalisation de cet atelier. Dans cette phase, nous avons mis en perspective les différents résultats obtenus sur le terrain sous trois formes : nous avons élaboré un indice de mobilité autonome (IMA), outil de mesure des degrés et des modalités d'autonomie dans les déplacements des enfants ; nous avons également organisé un workshop afin de travailler avec des expert-es issues de la recherche scientifique, du monde opérationnel de la fabrique de la ville et des acteurs militants de la sécurité routière ; nous avons enfin construit, un cahier de références. Ce rapport contribue donc à identifier les différentes conditions, les freins et les leviers d'action, en termes d'aménagement, de politique publique ou d'action de médiation pour favoriser et développer la mobilité autonome chez les enfants.

ATELIER ENFANTS AUTO-MOBILES

À quelles conditions la mobilité enfantine peut-elle être autonome ?



Rue Marcelin Berthelin Berthelot,
R. Doisneau, 1946



Les tabliers de la rue de Rivoli,
R. Doisneau, 1978



L'enfant à la baguette,
R. Burri, 1950

PHASE 1 : ÉTAT DE L'ART

Sommaire

Introduction	7
1. Évolution de la place de l'enfant dans la société	9
1.1. L'enfance comme construction institutionnelle.....	9
1.1.1. <i>Des réformes sociales au XIXe siècle qui participent de l'émergence du « sentiment d'enfance » (Ariès, 1960)</i>	9
1.1.2. <i>L'émergence de l'enfant comme sujet ayant des droits au XXe siècle : l'affirmation institutionnelle de la dépendance de l'enfant, sous couvert d'autonomisation</i>	12
1.2. Évolution de la place de l'enfant dans la famille, entre dépendance et autonomie relative.....	14
1.2.1. <i>Une autonomie relative de l'enfant accordée au sein de la famille</i>	14
1.2.2. <i>L'affirmation contradictoire d'une dépendance de l'enfant-roi envers ses parents</i>	15
2. Les différents facteurs du recul de la présence enfantine dans l'espace public	17
2.1. L'évolution des formes urbaines et de la place laissée à l'enfant.....	17
2.1.1. <i>Une ville appropriée par les enfants dans l'immédiate après-guerre</i>	17
2.1.2. <i>Quelques initiatives prenant en compte l'enfant dans la construction de la ville dans l'après-guerre</i>	18
2.1.3. <i>Une ville fonctionnaliste mettant l'enfance de côté</i>	24
2.2. De l'instauration de la société automobile à l'exclusion des enfants des espaces publics.....	25
2.2.1. <i>Le développement de l'automobile comme perte d'espaces pour l'enfant</i>	25
2.2.2. <i>Les enfants, des usagers « vulnérables » de la route dont l'espace de circulation s'est restreint</i>	26
2.3. « L'autre » comme danger pour l'enfant en ville	28
2.3.1. <i>Une perte de confiance générale dans « l'autre »</i>	28
2.3.2. <i>Des peurs différenciées selon le genre de l'enfant</i>	31
2.4. Un attrait moindre pour l'extérieur, conséquence des évolutions socio-techniques.....	31
3. La sédentarisation des enfants, résultat d'un manque d'autonomie	34
3.1. Vers des « enfants d'appartements » ? Une sédentarisation différenciée selon les catégories sociales.....	34
3.1.1. <i>La figure de « l'enfant d'intérieur »</i>	34
3.1.2. <i>L'autonomie de l'enfant différenciée selon l'origine sociale</i>	35
3.1.3. <i>Une socialisation différenciée selon le genre : les « petites filles d'intérieur »</i>	36
3.2. La dépendance des enfants aux plus grands.....	37
3.2.1. <i>Une réglementation marquée par un impératif d'accompagnement</i>	37
3.2.2. <i>L'hypervigilance des parents sur les enfants, nouvelle norme d'éducation</i>	39
3.2.3. <i>Le contrôle parental des temps libres de l'enfant</i>	40

3.2.4. La réduction de l'autonomie des enfants en matière de déplacements.....	41
3.2.5. La « mobilité sous conditions d'immobilités » (Depeau, 2013).....	42
4. Les apports de la mobilité autonome pour le développement des enfants	43
4.1. La mobilité enfantine contribue à la santé physique de l'enfant.....	43
4.1.1. La sédentarité et les risques sur la santé physique des enfants.....	43
4.1.2. La mobilité enfantine, une mobilité active.....	44
4.2. L'autonomie de la mobilité de l'enfant contribue au développement cognitif et mental.....	45
4.2.1. Le développement de compétences sociales : la sociabilité, apprentissage de la rue.....	45
4.2.2. L'acquisition d'un capital de « motilité » préparant à l'âge adulte (Kaufmann et Flamm, 2002).....	47
4.2.3. Une préparation inégale à la mobilité autonome selon les classes sociales.....	48
4.3. Vers un droit à la mobilité de l'enfant ?.....	48
Conclusion	50

Introduction

La télé-réalité *Comme les grands !* (en japonais « *Hajimete no Otsukai* », qui signifie littéralement « ma première course ») diffusée depuis 1991 sur Nippon Télévision, suit à la manière d'un documentaire la première sortie d'enfants âgés de 2 à 6 ans envoyés seuls faire une course à la supérette ou livrer un paquet à leurs grands-parents. La sortie de l'émission sur Netflix à l'international en 2022 a suscité beaucoup de réactions. Si certains ont trouvé le documentaire intéressant et les enfants attendrissants, d'autres ont été beaucoup plus critiques allant jusqu'à dire que les parents mettent leurs enfants en danger dans un monde extérieur inadapté. Cette télé-réalité a en effet pu provoquer un certain choc chez quelques téléspectateurs, notamment français. Pour eux, cette situation semble culturellement impossible : aujourd'hui, en France, il semble inconcevable que des enfants de 2 à 6 ans se déplacent seuls dehors. Pourtant, il y a quelques années encore, il n'était pas rare de voir des enfants circuler seuls dans les rues. Ce déclin de la place des enfants dans l'espace public (Ariès, 1979) semble, à première vue, contradictoire face à une valorisation croissante des enfants dans la société, dans laquelle ces derniers peuvent même être considérés comme « des rois en marche vers l'aurore » (Montessori, 1949). En tant que membre à part entière de la société, l'enfant a lui aussi un « droit à la ville » (Lefebvre, 1967) et plus largement aux espaces publics. Or pour s'approprier ces espaces publics, encore faut-il pouvoir s'y déplacer librement. Dans la perspective de garantir un « droit à la ville » pour les enfants, nous nous intéresserons à la mobilité des enfants et plus particulièrement à leur mobilité autonome. La mobilité autonome de l'enfant, que nous nommerons « auto-mobilité », peut prendre différentes formes : elle peut être envisagée comme le déplacement seul de l'enfant en extérieur, mais elle peut être également comprise comme un déplacement de l'enfant accompagné par d'autres enfants. De plus, les déplacements des enfants peuvent être lus selon un gradient d'autonomie conditionné par les consignes des adultes : l'enfant est libre de se déplacer, mais seulement dans un périmètre prédéfini par l'adulte, jusqu'à une heure précise ou dans un but prédéterminé (faire des courses, aller à l'école, ...). L'auto-mobilité des enfants est donc une négociation constante avec les adultes. Compte tenu de ce besoin d'individualisation de l'enfant, l'état de l'art et le Cahier de Références ci-présents visent à déterminer dans quelle mesure et par quels moyens la mobilité autonome enfantine peut être encouragée et sous quelles conditions elle devrait l'être.

La question des mobilités enfantines a principalement été appréhendée sous le prisme de la famille ou encore dans le cadre de travaux sur l'espace public. Ainsi, l'étude des mobilités enfantines en tant que tel est un champ de recherche relativement précurseur. Le programme de recherche Mobikids en 2016 traduit la constitution d'un champ de recherche à part entière sur les mobilités enfantines. La littérature sur les mobilités enfantines s'intéresse principalement aux déplacements domicile-école d'enfants scolarisés à l'école élémentaire. Cette tranche d'âge, comprise entre 7 et 10 ans, est considérée comme une période de responsabilisation chez l'enfant. En effet, selon les psychologues de l'enfance, Jean Piaget et Bärbel Inhelder, à partir de 7 ans un enfant est en âge de percevoir l'espace, de se situer, de lire, de comprendre, de produire des représentations spatiales et donc de se déplacer seuls (Piaget et Inhelder, 1948). Trois ans plus tard, à l'âge de 10 ans, la plupart des enfants ont acquis les capacités cognitives et perceptuelles nécessaires pour faire face à des situations de circulation complexes (Joshi et al., 1999). Celle-ci s'accompagne du développement de la capacité d'évaluer et de faire face à d'autres défis qui pourraient survenir dans l'espace public (Alparone et Pacilli, 2012 ; Prezza et al., 2005). De ce fait, ils sont plus susceptibles d'explorer leur

quartier en autonomie (Hillman et al., 1990 ; Jago et al., 2009 ; Foster et al., 2014). En raison de cela, cette étude se focalise sur les mobilités autonomes des enfants âgés de 7 à 10 ans. Afin d'élargir notre approche nous nous appuyés sur de nombreux travaux pluridisciplinaires. Bien que non exhaustive, cet état de la littérature existante mobilise notamment les champs de la sociologie, l'anthropologie, l'histoire, la psychologie, l'architecture, l'urbanisme et la géographie, mais repose également sur l'étude de cas concrets. À cela, s'ajoutent diverses références artistiques et culturelles afin de retracer les évolutions de la mobilité et plus particulièrement celle de la mobilité autonome enfantine depuis le XIXe siècle.

Pour ce faire, nous montrerons, dans un premier temps, que, dès la construction institutionnelle de l'enfance comme catégorie sociale à part entière, il existe une tension intrinsèque en ce qui concerne la place de l'enfant dans la société entre autonomie et dépendance. Paradoxalement à cette mise en visibilité des enjeux liés à l'enfance dans la société, nous nous intéresserons, dans un second temps, à l'effacement de la présence enfantine dans l'espace public constaté depuis la seconde moitié du XXe siècle. Ce recul implique une réduction de la mobilité et entraîne une sédentarisation croissante des enfants, illustrée en troisième partie. La quatrième partie quant à elle vise à montrer la nécessité de la mobilité autonome de l'enfant pour son développement, tant sur le plan physique que psychologique.

1. Évolution de la place de l'enfant dans la société

1.1. L'enfance comme construction institutionnelle

1.1.1. Des réformes sociales au XIXe siècle qui participent de l'émergence du « sentiment d'enfance » (Ariès, 1960)

En France, à l'époque médiévale l'enfant n'existe pas en tant que tel : il oscille entre le « non-être » et « l'adulte miniature » comme l'explique l'historien Philippe Ariès. L'enfant, dès 6 ou 7 ans, travaille, vit, se déplace presque comme un adulte, de manière autonome. Seuls les enfants de milieux favorisés bénéficient d'une éducation particulière. Effectivement, dans un contexte de forte mortalité infantile, combiné à une importante natalité, il est difficile pour les parents de se projeter dans l'avenir avec leurs enfants et de s'investir affectivement. Sous l'Ancien Régime, un « sentiment de l'enfance » commence à émerger (Ariès, 1960). La baisse de la mortalité infantile et le recul des naissances par rapport à l'époque médiévale participent de ce changement. Dorénavant, les parents s'investissent plus affectivement dans leurs relations avec leurs enfants. Pour autant, l'enfant n'occupe toujours qu'une place secondaire dans la famille, comme en témoignent les nombreux abandons d'enfants, l'externalisation des soins auprès des nourrices pour les milieux aristocratiques et bourgeois ou encore les infanticides, chez les familles les moins aisées. 2 000 enfants sont ainsi abandonnés par an à Paris au début du XVIIIe siècle et 35 000 par an en France dans les années 1830 (Sandrin, 1982). Les enfants abandonnés et les orphelins sont certes recueillis par des institutions, mais ces dernières les mettent au travail, voire à la prostitution forcée. Charles Dickens, dans son roman *Oliver Twist*, publié entre 1837 et 1839, dénonce ainsi les injustices et les mauvais traitements que subissent les enfants, et plus particulièrement les orphelins, à cette époque (cf. figure 1).

Figure 1 : « *Oliver Twist asks for more* »



Source : lithographie par J. Williams, 1927.

Avec la Révolution industrielle, le travail des enfants s'intensifie. Cette Révolution n'a pas provoqué une hausse notable du nombre d'enfants au travail, ces derniers travaillant déjà pour la plupart dans les champs ou à la réalisation des tâches domestiques. La famille possède des fonctions économiques, en plus des fonctions sociales (Parsons, Freed Bales, 1955). Mais, l'historien Edward Palmer Thompson constate une augmentation de l'intensité du travail des enfants entre 1780 et 1840 : « Dans les fabriques, la main d'œuvre enfantine et adolescente augmentait tous les ans ; et, dans plusieurs métiers 'indignes', la journée de travail s'allongeait et le travail s'intensifiait » (Palmer Thompson, 1988), la durée du travail des enfants pouvant aller jusqu'à 16 heures par jour. Les tâches sont monotones, répétitives et physiques et les salaires minces (Blairoch, 1997). Les enfants sont recrutés de plus en plus jeunes, leur petite taille et leur souplesse leur permettent en effet de réaliser des tâches que les adultes ne peuvent effectuer (Blairoch, 1997). L'enfant, ayant un salaire, est donc relativement autonome, et ses mobilités le sont aussi : les enfants ont, par exemple, l'habitude de se rendre seuls sur leur lieu de travail.

Figure 2 : Enfants travaillant à l'usine à la forge sous le Second Empire français, vers 1865



Source : Marcel Gouzil, « La Commune de Paris, 1871 », Bibliothèque de travail, n°27, 1971

Victor Hugo, dans son poème « Melancholia », écrit :

Figure 3 : le travail infantile dénoncé par Victor Hugo

*Où vont tous ces enfants dont pas un seul ne rit ?
 Ces doux êtres pensifs que la fièvre maigrit ?
 Ces filles de huit ans qu'on voit cheminer seules ?
 Ils s'en vont travailler quinze heures sous des meules ;
 Ils vont, de l'aube au soir, faire éternellement
 Dans la même prison, le même mouvement.
 Accroupis sous les dents d'une machine sombre,
 Monstre hideux qui mâche on ne sait quoi dans l'ombre,*

Source : Victor Hugo, extrait de « Melancholia », Les Contemplations, 1856

Finalement, les dénonciations faites sur le travail des enfants (rapports de médecins, d'élus ou encore d'écrivains tels que Charles Dickens, Victor Hugo ou Émile Zola) font avancer la loi française dans le sens d'une limitation du travail des enfants. Le rapport Villermé de 1840 a un très grand retentissement : il est à l'origine de la loi Cunin-Gridaine du 22 mars 1841. Différents textes légifèrent

sur le travail infantile, afin de le limiter et de l'encadrer pour améliorer le bien-être de l'enfant (cf figure 4). L'adulte cherche alors à protéger les enfants et cela marque de fait l'émergence d'une dépendance de ces derniers envers l'adulte.

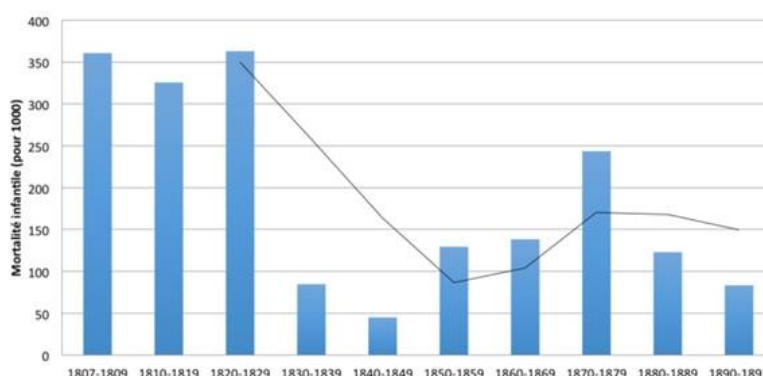
Figure 4 : le travail infantile dénoncé par Victor Hugo

1841 Loi Cunin-Gridaine	Limite l'âge d'admission à 8 ans dans les manufactures, usines et ateliers de plus de 20 salariés Interdit le travail de nuit pour les enfants de moins de 13 ans Limite le temps de travail à 8 heures par jour pour les enfants âgés de 8 à 12 ans et à 12 heures pour les 12-16 ans
1851	Limite à 10 heures par jour pour les 12-14 ans Limite à 12 heures pour les 14-16 ans Interdit le travail de nuit pour les moins de 16 ans
1874 Loi Joubert	Interdit le travail des enfants de moins de 12 ans Interdit le travail de nuit pour les filles de moins de 18 ans et pour les garçons de moins de 16 ans Impose un repos obligatoire le dimanche pour les ouvriers de moins de 16 ans
1881-1882 Lois Jules-Ferry	École primaire gratuite, laïque et obligatoire pour les enfants de 6 à 13 ans Diminue fortement le nombre d'enfants au travail
1892	Impose aux enfants d'obtenir leur certificat d'étude pour pouvoir travailler à 12-13 ans

Source : Autrices, décembre 2023

En parallèle de cette réglementation sur le travail des enfants au long du XIXe siècle, des préoccupations se développent autour de la santé de l'enfant, et plus particulièrement, autour de la mortalité infantile. En effet, si la période de l'Ancien Régime et le siècle des Lumières connaissent une grande baisse de la mortalité infantile par rapport à l'époque médiévale, le taux de mortalité reste important au XIXe siècle. Les grandes découvertes médicales faites par Pasteur sur l'asepsie et l'antisepsie, entre 1862 et 1877, contribuent à l'élaboration de nouvelles règles d'hygiène, notamment dans le domaine médical de la petite enfance. De fait, à partir des années 1880, la mortalité infantile commence à fortement baisser (cf figure 5). À cette période, un grand mouvement de Santé publique en faveur de la petite enfance se développe avec notamment la création en 1902 de la Ligue contre la mortalité infantile. Ce mouvement marque un changement dans l'attention portée à l'enfant : l'adulte essaye de protéger l'enfant des maladies, ce qui conduit à une relation de dépendance de l'enfant envers l'adulte.

Figure 5 : Taux de mortalité infantile (0-1 ans) par moyenne décennale



Source : Un pont sur l'histoire

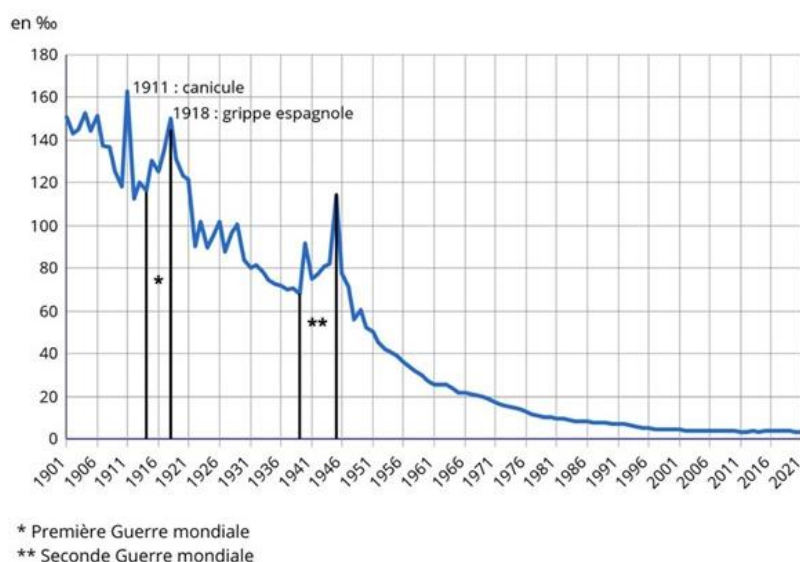
Finalement, au long du XIXe siècle, les lois de régulation du travail infantile et de l'école obligatoire ainsi que la préoccupation naissante pour la santé de l'enfant, participent d'un changement de perception de l'enfant par la société. Le « sentiment de l'enfance » (Ariès, 1960) est né au XIXe

même s'il n'est pas encore pleinement développé. Désormais, l'enfant est considéré comme un être qui doit être un minimum éduqué, respecté et protégé. Or, si l'enfant doit être protégé, cela sous-tend une dépendance de celui-ci vers l'adulte. Le XIXe siècle traduit dès lors l'émergence d'une norme de dépendance de l'enfant à l'adulte qui se renforce au fil du XXe siècle.

1.1.2 L'émergence de l'enfant comme sujet ayant des droits au XXe siècle : l'affirmation institutionnelle de la dépendance de l'enfant, sous couvert d'autonomisation

Le XXe siècle s'inscrit dans la continuité de cette prise en considération de la protection de l'enfance qui a émergé au XIXe siècle. En effet, durant le XXe siècle, la protection de l'enfance se développe et s'accélère jusqu'à être érigée en impératif à l'échelle nationale et internationale. Premièrement, le thème de la protection de l'enfance qui a émergé en France à la fin du XIXe siècle se diffuse en Europe. Suite à la Première Guerre mondiale et la grippe espagnole, les pays européens sont caractérisés par une forte mortalité infantile : en 1918, le taux de mortalité infantile pour 1000 naissances en France est de 150 (INSEE, 2023).

Figure 6 : Taux de mortalité infantile pour 1000 naissances vivantes depuis 1901 en France métropolitaine



Source : Insee Focus, n°301, juin 2023

L'enfant apparaît donc comme une catégorie vulnérable qu'il est important de protéger car celui-ci incarne le futur et apparaît alors comme un acteur central de la reconstruction du pays. En 1919, la Société des Nations (SDN) crée ainsi un Comité de protection de l'enfance. Puis en 1924, inspirée par les travaux de Janusz Korczak considéré comme le père des droits de l'enfant, la SDN approuve le premier texte international sur les droits de l'enfant, la Déclaration de Genève (cf. figure 7). Dès lors, l'enfant, considéré comme une catégorie vulnérable et donc dépendante de l'adulte, devient un sujet ayant des droits spécifiques.

Figure 7 : Déclaration de Genève du 26 septembre 1924 (texte intégral)

Préambule

Par la présente Déclaration des droits de l'enfant, dite déclaration de Genève, les hommes et les femmes de toutes les nations reconnaissent que l'humanité doit donner à l'enfant ce qu'elle a de meilleur, affirmant leurs devoirs, en dehors de toute considération de race, de nationalité, de croyance.

Article 1

L'enfant doit être mis en mesure de se développer d'une façon normale, matériellement et spirituellement.

Article 2

L'enfant qui a faim doit être nourri ; l'enfant malade doit être soigné ; l'enfant arriéré doit être encouragé ; l'enfant dévoyé doit être ramené ; l'enfant orphelin et l'abandonné doivent être recueillis et secourus.

Article 3

L'enfant doit être le premier à recevoir des secours en cas de détresse.

Article 4

L'enfant doit être mis en mesure de gagner sa vie et doit être protégé contre toute exploitation.

Article 5

L'enfant doit être élevé dans le sentiment que ses meilleures qualités devront être mises au service de ses frères.

Source : Humamium

De même, toujours dans le sens d'une affirmation de la dépendance de l'enfant à l'adulte, l'impératif international à la protection de l'enfance s'intensifie après la Seconde Guerre mondiale, de nombreux enfants étant des victimes du conflit. En 1947 est ainsi créé l'*United Nations International Children's Emergency Fund* (UNICEF). Ce fond des Nations Unies pour l'enfance est d'abord focalisé sur la protection et l'accompagnement des enfants victimes de la Seconde Guerre mondiale. L'UNICEF devient une organisation internationale en 1953. En cherchant à « protéger » et à « accompagner » l'enfant, ce dernier devient dépendant des adultes et perd de fait en autonomie.

Pourtant, dans le domaine des sciences, l'enfant est de plus en plus considéré comme un sujet à égalité avec l'adulte, ce qui pourrait impliquer une relative autonomie de l'enfant vis-à-vis de l'adulte. Effectivement, au milieu du XXe siècle, plusieurs sciences telles que la psychologie, la médecine, la sociologie ou encore la pédagogie, commencent à se spécialiser sur l'enfance. Françoise Dolto, pédiatre et psychanalyste française, est l'une des figures centrales de cette science qui s'intéresse au développement et aux comportements des enfants. Elle défend notamment l'idée selon laquelle l'individu est un sujet à part entière dès son plus jeune âge, à égalité avec un adulte. Par ailleurs, fortement médiatisée au travers de diverses émissions (sur RTF pour *La Tribune de Paris*, sur Europe n°1, ou encore sur France inter dans l'émission *Lorsque l'enfant paraît*), Françoise Dolto bénéficie d'une forte popularité et, rapidement, ses thèses conquièrent le grand public. Toutefois, même si l'enfant est considéré comme un sujet à part entière, l'autonomie qui lui est accordée n'est que relative.

De la même manière, la *Convention internationale des droits de l'enfant* entrée en vigueur en 1990 laisse croire à une relative autonomie de l'enfant. En effet, cette convention affirme que l'enfant doit être considéré comme une personne ayant des droits (tels que la santé et l'éducation) et des libertés (de conscience, de religion, d'association) spécifiques. Si la Convention ne précise pas les droits à la mobilité pour les enfants (Fotel et Thomsen, 2003), Margaret O'Brien avance l'hypothèse que dans le cadre de cette convention, l'enfant devient un acteur social et, par extension, un acteur dans la ville qui devrait pouvoir s'y déplacer (2000). En revanche, si l'enfant se voit reconnaître des droits et

apparaît comme un véritable citoyen, son autonomie reste relative puisque l'exercice de ses droits et de ses libertés sont confiés à ses parents qui sont considérés comme les plus à même d'agir dans son intérêt. L'État institutionnalise dès lors une forme de dépendance des enfants envers les parents, considérant ces derniers comme des vecteurs de transmission des valeurs et des normes sociales des organisations et institutions (scientifiques, pédagogiques, juridiques et politiques) (Clark, Dumas, 2021).

1.2. Évolution de la place de l'enfant dans la famille, entre dépendance et autonomie relative

1.2.1. Une autonomie relative de l'enfant accordée au sein de la famille

Conformément aux évolutions institutionnelles, la place de l'enfant dans la famille évolue au cours du temps. Le modèle de la famille lui-même évolue, en laissant une plus ou moins grande autonomie à l'enfant. Comme l'explique Emile Durkheim dans *La famille conjugale* (1892), avant la Révolution industrielle la famille est « paternelle », où père, mère et tous les descendants forment une cellule familiale dont le patrimoine est géré collectivement au travers d'un « communisme familial », qui scelle la dépendance entre les membres de la famille. La famille est ensuite devenue « patriarcale » : la propriété est désormais concentrée entre les mains du père, ce dernier ayant la liberté de tester, qu'il exerce souvent en faveur du droit d'aînesse (Durkheim, 1892). Dans le cas de la famille « paternelle » et « patriarcale », l'enfant, n'ayant pas le droit à la parole et soumis à l'autorité paternelle, a donc assez peu d'autonomie envers sa famille, ce qui est paradoxal car il travaille, vit et se déplace comme ses aînés. Puis au cours du XIXe siècle, du fait d'une hausse des « densités morales et matérielles », de la spécialisation du travail et de l'individualisation, évolutions induites par la Révolution industrielle, la famille devient « conjugale » (Durkheim, 1892). Dans la famille conjugale, les différents membres de la famille se voient reconnaître une identité propre et individuelle, ils ne sont plus écrasés derrière la figure paternelle. L'enfant obtient donc son individualité et une autonomie au sein de la famille. François de Singly souligne ainsi dans *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune* (2000), que la famille contemporaine est, d'une part, « relationnelle », car fondée sur des liens électifs dans un contexte de diminution du nombre de mariages arrangés face à la hausse des mariages d'amour, et d'autre part « démocratique » puisque contrairement au modèle de la famille « paternelle », tous les membres de la famille, dont l'enfant, peuvent délibérer. En donnant à l'enfant le droit de s'exprimer, la famille lui reconnaît de fait une certaine autonomie.

De même, les déplacements de l'enfant sont relativement autonomes, même s'ils ont été modifiés par le fait de la réglementation du travail enfantin : l'enfant ne se rend plus à l'usine mais à l'école. Effectivement, la Loi Jules Ferry de 1882, en rendant la scolarité obligatoire, introduit l'école comme lieu de vie pour l'enfant. Se développent alors de nouveaux déplacements et de nouvelles modalités d'accompagnement avec l'apparition de trajets domicile-école qui se substituent aux trajets domicile-travail. Le travail de l'enfant n'est donc plus central dans la famille et il fait ainsi place à l'éducation et au ludique, même si certaines formes de travail de l'enfant subsistent au sein de certaines familles, notamment dans les familles agricoles (Chombart de Lauwe, 1976).

1.2.2. L'affirmation contradictoire d'une dépendance de l'enfant-roi envers ses parents

Néanmoins, cette autonomie au sein de la famille est relative car la place croissante accordée à l'enfant dans la famille participe d'une hausse de la dépendance de l'enfant, vis-à-vis de cette dernière. Ainsi, au cours du temps, et dans une société de plus en plus individualisée, l'enfant est pourtant de plus en plus dépendant de la famille, comme en témoignent les expressions « l'enfant-roi », « le fils à papa » ou encore « fille à maman » utilisées dans le langage courant. Lors de ses enquêtes, Clément Rivière souligne que les parents interrogés affirment s'impliquer davantage dans l'éducation de leurs enfants que leurs parents ne l'ont fait, « une attention plus marquée [est] accordée [au] ressenti et [aux] désirs [des enfants] » (Rivière, 2021). Cette évolution peut également s'expliquer par une baisse tendancielle de la natalité, combinée à une hausse des revenus réels.

En effet, en partant de ce double constat, si la natalité baisse alors que les niveaux de vie augmentent, c'est qu'il y a eu une hausse d'exigences de qualité pour les enfants par les parents (Becker, Gregg Lewis, 1973). Les exigences parentales sont de plus en plus hautes et les parents s'investissent de plus en plus pour assurer le bien-être de l'enfant, dans un contexte d'évolution des normes sur la « bonne éducation » de l'enfant. Les notions de « maternité intensive » et de « maternité scientifique » (Clark, Dumas, 2021) témoignent de cette évolution. Selon Emily Clark et Alex Dumas, la société attend dorénavant des mères qu'elles aient des savoirs experts sur l'enfant et qu'elles exercent sur lui une surveillance étroite et bienveillante. Cette surveillance par les parents est même possible à distance avec des outils numériques, remettant en question l'autonomie accordée aux enfants même quand ils ne sont pas accompagnés en personne par un adulte (Fotel et Thomsen, 2003). Ces nouvelles normes d'éducation nécessitent un investissement plus important des parents pour chaque enfant, ce qui participe d'une hausse de la dépendance de l'enfant envers ses parents. De plus, ce paradigme d'enfant-roi est à mettre en lien avec l'évolution du contrôle de la natalité par la population, au travers de l'amélioration de la contraception (cf. figure 8).

Figure 8 : Brève histoire de la contraception en France

1855 : apparition des premiers préservatifs en caoutchouc
1956 : invention de la pilule contraceptive par le Docteur Grégory Pincus
1960 : création du Planning Familial
1967 : loi Neuwirth, légalisant la prescription de la pilule contraceptive
1974 : la pilule contraceptive est remboursée par la Sécurité Sociale
1975 : loi Veil, légalisant l'avortement
1999 : la pilule du lendemain est disponible dans les pharmacies sans prescription

Source : Autrices, décembre 2023

Avoir un enfant au sein d'un couple est dorénavant un « projet de vie », axé sur un désir de parentalité. Or, la parentalité est désormais tournée vers la recherche d'un bien-être et un développement optimal de l'enfant au travers de nouvelles normes d'éducatives correspondant à la place faite à l'enfant dans la société, telles que l'hypervigilance, l'écoute de plus en plus forte de l'enfant et une meilleure compréhension de la psychologie et physiologie de l'enfant. Par l'affirmation de ces nouvelles normes, l'enfant est rendu de plus en plus dépendant à la famille, et notamment dans le cadre des mobilités (cf. 3.2.1.).

L'autonomie accordée à l'enfant diffère également en fonction du milieu social. En effet, la sociologue Annette Lareau construit une typologie de deux modèles éducatifs qui peuvent être mis en place selon la classe sociale des parents (Lareau, 2003, cité par Rivière, 2016). D'une part, « l'éducation

concertée » (*concerted cultivation*), rythmée autour des activités extrascolaires et d'une organisation plus rationalisée, serait davantage le fait des familles de classes moyennes et supérieures. Et d'autre part, la « croissance naturelle » (*natural growth*), organisée autour de l'école, du domicile et des activités ludiques en plein-air, caractérisait davantage les familles populaires. Nous pouvons émettre l'hypothèse que si les enfants de milieux aisés multiplient les activités extra-scolaires, ils passent du temps dehors mais pas nécessairement en autonomie comme cela peut être le cas des enfants de familles moins aisées. Cependant, le rapport au dehors semble davantage conditionné par le genre de l'enfant dans les familles populaires, où les filles paraissent passer plus de temps dans la sphère domestique (Pagis, 2013).

Finalement, si la famille accorde de plus en plus de poids à la parole de l'enfant, son autonomie n'est que relative. Cette évolution de la place de l'enfant au sein de la famille reflète celle qu'il occupe au sein de la société : l'enfant est reconnu comme un membre central de la famille, en même temps que la société lui reconnaît un certain nombre de droits et de libertés. Mais par cette reconnaissance et l'encadrement croissant fait pour assurer le bien-être de l'enfant et le protéger, il est également rendu davantage dépendant à la société et plus particulièrement à la famille. Par un encadrement croissant du droit relatif à la famille et à l'enfance, « l'Etat est devenu un facteur domestique » (De Singly, 1993), qui co-construit la place de l'enfant dans la famille par l'État. L'enfant est vu comme un sujet « à part entière » (Dolto, 1985) qui doit être respecté et protégé à la fois par les institutions nationales et par les parents eux-mêmes. L'enfant a donc évolué au travers d'une double injonction contradictoire d'autonomie et de dépendance au sein de la société. Cette contradiction se reflète au travers de sa place dans l'espace public, qui relève toujours de la négociation.

2. Les différents facteurs du recul de la présence enfantine dans l'espace public

2.1. L'évolution des formes urbaines et de la place laissée à l'enfant

2.1.1. Une ville appropriée par les enfants dans l'immédiate après-guerre

Dans un contexte d'après-guerre où les destructions sont importantes, de nombreux espaces libres apparaissent dans les villes. Ces espaces représentent un terrain de jeux intéressant pour les enfants. Libres d'aménagements destinés aux adultes, ces espaces permettent leur pleine appropriation par les enfants notamment pour jouer. Sur les terrains vagues, les enfants peuvent laisser libre cours à leur imagination. L'affinité qu'ont les enfants pour ces espaces se traduit au travers de la littérature. Après la Seconde Guerre Mondiale dans la bande dessinée *Quick et Flupke*, Hergé représente ainsi les deux jeunes protagonistes jouant sur des terrains vagues. Comme beaucoup d'enfants de leur âge, Quick et Flupke y jouent au foot, aux cowboys et aux Indiens ou encore construisent des cabanes avec leurs amis (cf. figure 9).

Figure 9 : Quick et Flupke jouant dans les terrains vagues de Bruxelles avec leurs copains



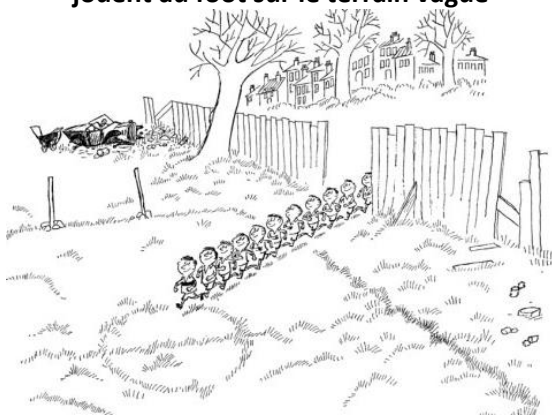
Source : Hergé, *Quick et Flupke*, cité sur le site *pop-up-urbain*, consulté le 14/03/2024.

De même, *Le Petit Nicolas*, écrit par René Goscinny et illustré par Jean-Jacques Sempé de 1956 à 1965, relate plusieurs histoires dans lesquels Nicolas, accompagné de ses copains, fréquente le terrain vague du quartier. Ils s'y rendent pour jouer au foot (cf. figure 10), « aux cowboys et aux Indiens », camper (cf. figure 11) ou même « se bagarrer ». Les enfants s'amuse avec tous ce qu'ils trouvent sur le terrain :

« Il est terrible, le terrain vague ! Il y a de l'herbe, des pierres, un vieux matelas, une auto qui n'a plus de roues, mais qui est encore très chouette et elle nous sert d'avion, vroum, ou d'autobus, ding ding ; il y a des boîtes et aussi, quelquefois, des chats »

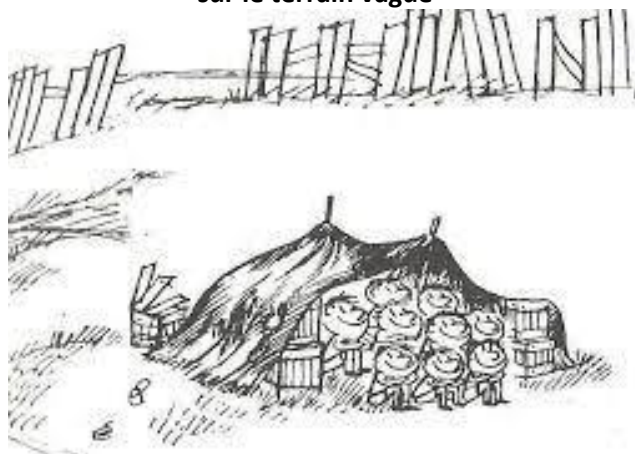
Goscinny et Sempé, extrait « Les athlètes », *Le Petit Nicolas et les copains*, 1963.

Figure 10 : Le Petit Nicolas et ses copains jouent au foot sur le terrain vague



Source : « Le Match de foot », *Le Petit Nicolas fait du sport*, 2014

Figure 11 : Le Petit Nicolas et ses copains campent sur le terrain vague



Source : « Les campeurs », *Le Petit Nicolas et les copains*, 1963

Les pratiques enfantines dans ces espaces relèvent de ce que Marie-José Chombart de Lauwe appelle la « logique d'exploration » (Chombart de Lauwe, 1976). Au-delà d'être un espace libre dans lequel peut s'exprimer l'imagination, les terrains vagues représentant également l'interdit ainsi que des espaces dans lesquels les enfants peuvent se cacher du regard des adultes. Ces pratiques enfantines, plus transgressives, sont généralement collectives : « les enfants font bloc, solidaires, par rapport à l'acte de détournement ou de transgression » (Chombart de Lauwe, 1976).

Ils apprécient transgresser les limites aussi bien spatiales que réglementaires. Concevant l'espace différemment que les adultes, les enfants préfèrent des espaces flexibles qu'ils peuvent s'approprier et s'ennuient quand ils ne peuvent pas adapter un espace pour leurs usages (Holloway et Valentine, 2000). Au-delà de la pratique des terrains vagues, les enfants aiment se réunir pour jouer dans les rues du quartier. Elles sont vues par l'enfant comme des « supports prévus ou non prévus de son activité » (Chombart de Lauwe, 1976). Comme la rue n'est pas conçue pour les pratiques de l'enfant, celui-ci s'adapte, détourne et transgresse les usages. Au travers l'appropriation de ces espaces, le jeu actif à l'extérieur était bien présent dans les pratiques enfantines de la seconde moitié du XXe siècle (Clark et Dumas, 2021).

2.1.2. Quelques initiatives prenant en compte l'enfant dans la construction de la ville dans l'après-guerre

Si les enfants cherchent à s'approprier les espaces urbains vacants, des initiatives visant à intégrer des espaces pour les enfants émergent lors de la reconstruction des villes. En effet, dans les années 1940, les terrains d'aventures naissent en Europe du Nord de manière concomitante à l'avènement de projets artistiques urbains et architecturaux visant à stimuler l'imagination et favoriser le développement leur apprenant l'autonomie, la sociabilité et le risque (Delaunay, 2018). Le premier terrain est créé en 1943 par le paysagiste norvégien Carl Theodor Sørensen dans la banlieue de Copenhague. Aldo Van Eyck, architecte néerlandais, s'inspire des travaux de Carl Theodor Sørensen pour ensuite concevoir plus de 700 parcs et aires de jeux à Amsterdam entre 1947 et 1978. Effectivement, dans un contexte d'après-guerre, où Amsterdam a subi de nombreuses destructions du fait des bombardements nazis, le département de développement de la ville charge Aldo Van Eyck de

concevoir des terrains de jeux pour tous les enfants de la ville sur certaines ruines. À cette époque, la majorité des enfants n'a pas accès à des aires de jeux car il ne subsiste du conflit que quelques terrains de jeux privés, réservés aux enfants des familles bourgeoises. Opposé à la vision dominante de la ville fonctionnaliste portée par les autres membres du CIAM, Aldo Van Eyck accorde une très grande place à l'imagination de l'usager de l'espace. Ainsi, l'espace de jeu pour les enfants ne devrait rien leur imposer afin qu'ils puissent y développer leur imaginaire. L'espace devait donc être simple et élémentaire pour être approprié et réinventé par l'enfant. Cela peut se traduire concrètement par la présence de plusieurs petits cylindres de béton, sans fonction particulière pour permettre une appropriation libre aux usagers. Ces modules de béton peuvent alors être utilisés comme des sièges pour s'asseoir, comme le montre l'illustration ci-dessous, ou bien comme des rochers pour sauter. Ainsi, ornées de barres métalliques, de plots en béton, de lignes peintes au sol, ces terrains de jeux élémentaires, visent à solliciter l'imaginaire chez l'enfant.

Figure 25 : terrain de jeux construit par Aldo Van Eyck à Amsterdam



Source : Socks studio

Le modèle du terrain d'aventures se développe alors au Danemark, en Angleterre et aux États-Unis avant de se diffuser plus largement en Europe du Nord, en Allemagne et en Suisse. En France, le premier terrain d'aventures n'apparaît qu'une vingtaine d'années plus tard en 1971, à Lyon. Ce type d'espace connaît un succès jusqu'au milieu des années 1980 en France. Ces terrains d'aventures constituent une affirmation du « droit à la ville pour les enfants » à une époque où la ville leur est inhospitalière (Tapla, 7 juillet 2021). Néanmoins, ce « droit à la ville pour les enfants » reste limité, car les terrains sont circonscrits à une partie de la ville. L'enfant n'aurait donc le droit qu'à une partie de la ville, et non à la ville tout en entier. Bien que cette prise en compte de l'enfant en ville soit limitée

et circonscrite à certains espaces, ces expérimentations contribuent à faire reconnaître les enfants comme un véritable acteur à prendre en compte dans le processus d'aménagement urbain.

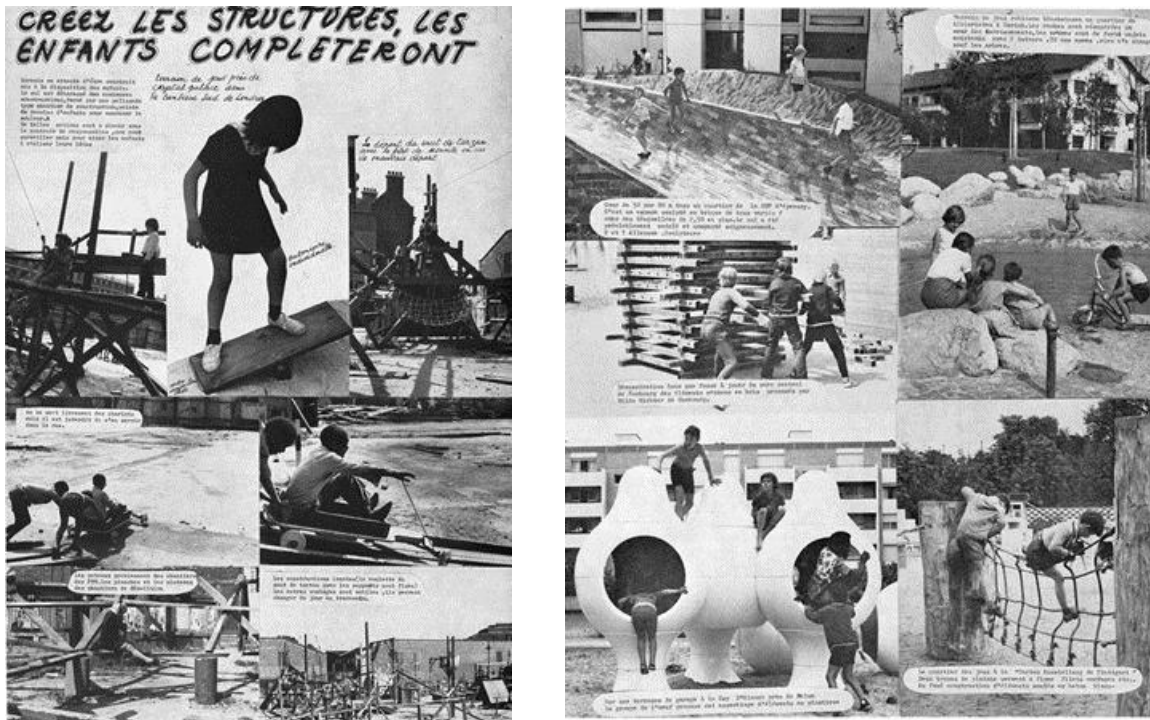
Dans les années 1960 en France, différentes initiatives cherchent à donner à l'enfant une place centrale dans la construction de la ville et des espaces publics. Ces initiatives ne se limitent plus à des espaces ponctuels et circonscrits, mais visent à intégrer l'enfant dans la ville dans sa globalité. Ainsi, à cette époque, le paysagiste français Jacques Simon s'oppose à la vision moderniste de la ville et cherche à intégrer la notion de jeu dans le paysage. Pour lui, le paysage, dans son entièreté, doit être le support du jeu. Effectivement, selon lui, « le jeu c'est une soif dont on ne doit pas priver l'enfant » (Simon, 1975). En souhaitant créer un espace laissé au jeu et à la liberté, Jacques Simon s'oppose aux aires de jeux standardisées de son époque. Il note l'importance pour les enfants d'être en contact avec des éléments naturels pour expérimenter les mouvements corporels :

« Sauter, grimper, se cacher, se balancer, tourner autour, se poursuivre, se bousculer sont des jeux recensés et connus. Termes limitatifs, car le jeu c'est aussi la prise de possession de la terre, du feu, du végétal, de la lumière, des odeurs, des couleurs... de l'espace de l'enfant. C'est aussi créer, imaginer, reconstruire à sa façon le monde environnant, c'est l'apprentissage de soi-même et des autres. »

Jacques Simon, « 400 terrains de jeux : aménagement des espaces libres, Saint-Michel-sur-Orge », *Espaces Verts*, 1975.

Jacques Simon préconise ainsi de laisser certains matériaux, comme du bois, de façon à simplement « [créer] les structures, les enfants les compléteront ». Mais Jacques Simon ne limite pas son action à certaines aires de jeux comme les terrains d'aventures, il veut faire du paysage un support de pratiques ludiques et intègre donc le jeu dans les espaces publics. Pour cela, il dessine notamment des espaces publics en créant des topographies artificiellement accidentelles. Le jeu, présent dans ces espaces par un travail sur le paysage, est ainsi un élément constitutif de la ville, brouillant les frontières entre des terrains de jeux pour les enfants et « la ville des adultes ». Dans l'héritage de Jacques Simon, plusieurs expérimentations donnent à voir la ville comme un terrain de jeu par le biais de marquages au sol ou l'aménagement d'espaces à destination des enfants directement (cf. Cahier de Références - Phase 3).

Figure 26 : Intégrer le jeu aux paysages selon Jacques Simon



Source : Simon, Jacques. 1975. 400 terrains de jeux. Espaces verts éditeurs. Saint-Michel-sur-Orge.

De même, influencé par l'architecture moderne des pays nordiques, et notamment des travaux de Van Eyck, et opposé aux principes de la Charte d'Athènes, Émile Aillaud tente d'introduire en France des valeurs qui se détachent de celles des fonctionnalistes de son époque (Gintrand, 2018). Fermement opposé à Le Corbusier, Émile Aillaud rejette les unités urbaines de ce dernier, regroupant tous les aspects essentiels de la vie quotidienne de manière quasiment auto-suffisante. Selon lui, une école proche du domicile interdit par exemple à l'enfant de s'émanciper pleinement du milieu scolaire. Architecte auteur de la production des grands ensembles, Émile Aillaud conçoit avant tout pour les enfants, en adoptant une vision poétique de l'urbain ainsi qu'une dimension d'identité locale et d'appropriation. Par exemple, il peint des arbres et des nuages sur les tours de Nanterre afin de permettre aux habitants de s'identifier à leur quartier et pour que « l'enfant sache d'en bas qu'il habite ce morceau de nuage ou dans ce bout de branche » (Aillaud et Lannes, 1975).

Figure 27 : Les tours de Nanterre d'Emile Aillaud peintes pour les enfants



Source : Laurent Kronental, 2014

Émile Aillaud a donc une vision très particulière de la ville. Pour lui « Ce n'est pas une question de forme mais de poésie, de mystère, une ville semblable à un labyrinthe, un lieu où il y a des recoins, des places, où la vie privée peut se développer loin de la notion de collectivité qui est une chose avilissante » (Émile Aillaud cité par Chombart de Lauwe, 1976). Il applique cette philosophie aux grands ensembles qu'il construit à La Grande Borne (cf Cahier de Référence - Phase 3), en donnant à l'enfant une place privilégiée (Chombart de Lauwe, 1976). Il veut faire de La Grande Borne « une cité où les enfants sont rois » (INA, 1972). La cité est un labyrinthe de sept quartiers aux immeubles colorés n'excédant pas les 4 étages, qui serpentent autour de vastes espaces verts (cf. figure 28).

Figure 28 : L'architecture originale de La Grande Borne (Grigny) d'Émile Aillaud



Source : Chroniques architecture

Plaçant l'enfant au cœur de sa réflexion, la topographie des espaces publics est travaillée et dotée de jeux insolites pour permettre le déploiement du jeu et de l'imaginaire de l'enfant (cf. figure 29). Pour lui, l'enfant doit accéder à l'individualité en goûtant à la solitude, au rêve et à l'imaginaire afin de devenir un adulte accompli. Ainsi, contrairement aux terrains d'aventures où le droit à la ville de l'enfant était circonscrit à certains périmètres, les expérimentations d'Émile Aillaud visent à donner le droit à la ville dans son entièreté, en permettant son appropriation par les enfants (cf. figure 30). Pourtant, ces tentatives d'Aillaud connaissent un échec à partir des années 1990, au travers d'une critique des grands ensembles et d'une non-prise en compte des spécificités socio-économiques de ces territoires. En effet, la gestion motorisée de la sécurité par la police est rendue impossible du fait de l'inaccessibilité automobile alors que ces lieux sont réputés comme dangereux. De plus, ces expérimentations se révèlent difficiles à entretenir au long-terme et finissent donc dans un mauvais état.

Figure 29 : Solliciter l’imaginaire de l’enfant à partir de l’architecture à la Grande Borne



Source : Jean-François Noël, 1973

Figure 30 : Des jeux insolites pour les enfants à La Grande Borne



Source : Jean-François Noël, 1973

Dans les années 1990, Francesco Tonucci s’inscrit lui aussi dans la volonté de permettre à l’enfant de s’approprier la ville, constituant « l’expérience fondamentale de l’exploration, de l’aventure et du jeu » (Tonucci, 1996). L’enfant et le jeu doivent, selon Francesco Tonucci, être pris comme principaux paramètres dans l’aménagement du territoire. Il souhaite notamment « privilégier des systèmes alternatifs de mobilité » (Tonucci, 1996), autour du développement d’un réseau cyclable et de la priorité donnée aux piétons, afin de « ralentir la circulation, redonner de l’espace aux piétons, rendre les places publiques aux habitants » (Tonucci, 1996). Le ralentissement du trafic automobile permettrait ainsi de redonner de la place aux enfants (cf Cahier de Références - Phase 3). Pour ce projet de reconquête de la ville par les enfants, Francesco Tonucci réaffirme l’importance des commerces qu’il identifie « comme des lieux de réassurance, où l’on peut entrer pour trouver de l’aide, demander son chemin ou encore aller aux toilettes » (Rivière, 2021). Ainsi, selon lui, la ville doit être pensée pour et par les enfants. Par exemple, d’après Tonucci, on ne se pose pas assez la question de savoir si les aires de jeux, reproduites de manière standardisée dans les villes, plaisent réellement aux enfants (Rivière, 2021). Pour cela, le chercheur italien veut intégrer l’enfant dans les démarches de participation citoyenne, notamment par la création de conseils municipaux des enfants (Rivière, 2021). Partie prenante du processus de participation, l’enfant apparaît donc comme un véritable citoyen.

De plus, d'après Francesco Tonucci, une ville adaptée aux enfants serait une ville adaptée à tous : « quiconque sera capable de tenir compte des besoins et des désirs des enfants n'aura aucune difficulté à tenir compte des nécessités des personnes âgées, des handicapés, des sans-abri » (Tonucci, 1996). Ainsi, selon lui, permettre aux enfants le « droit à la ville » garantirait un « droit à la ville pour tous ». En 1991, il expérimente son modèle en Italie à Fano, sa ville natale, dans laquelle il est conseiller municipal et où il souhaite réimaginer toutes les politiques publiques de la ville autour de l'intérêt de l'enfant. Francesco Tonucci propose notamment de fonder un Conseil municipal des enfants pour les faire participer à la transformation de la ville et l'adapter à leurs besoins et envies. Il fonde également le réseau international « la ville des enfants » (*La città dei bambini*) pour inclure l'enfant dans la ville. L'engouement autour de cette expérimentation conduit Francesco Tonucci à publier en 1996 un ouvrage, *La ville des enfants pour une (r)évolution urbaine*, dans le but de servir de « boîte à outils » et « d'aide aux municipalités intéressées pour réaliser un tel projet » (Tonucci, 1996). Son projet connaît alors un grand succès et s'étend dans le monde entier (Italie, France, Espagne, Uruguay, Argentine, Colombie, Mexique, ...) : on compte aujourd'hui 200 villes dans 16 pays différents qui ont rejoint ce réseau. Cette volonté d'inclure l'enfant reflète l'évolution observée par Sonia Lehman-Frisch et Jeanne Vivet (2012) à partir des années 1950 en Europe et des années 1960 en Amérique du Nord. Dans ces territoires, les travaux de recherches ont évolué vers une vision interactive du rapport ville-enfant : l'enfant est considéré comme un agent à la fois influencé par son milieu et capable d'influencer celui-ci (Wartofsky, 1983). Cette évolution a donc contribué à l'émergence d'approches participatives et de recherche-action, qui ont révélé l'existence de processus d'exclusion des enfants dans l'espace urbain (Germanos, 1997 ; Matthews et Limb, 1999). La mise en avant de ces processus a ainsi fait grandir l'importance de garantir un « droit à la ville » des enfants. Pourtant, malgré ces initiatives qui visent à intégrer l'enfance dans la construction de la ville, la norme dans la construction de la ville dans la seconde moitié du XXe siècle reste l'adulte, faisant de l'enfant un oublié des espaces publics.

2.1.3. Une ville fonctionnaliste mettant l'enfance de côté

Effectivement, dans l'après-guerre, face à l'ampleur des destructions, les pouvoirs publics prennent en charge la reconstruction des territoires, en repensant l'aménagement urbain au prisme d'une ville fonctionnelle pour les adultes. En France, la création du Ministère de la Reconstruction et de l'Urbanisme (MRU) en 1944 marque ainsi le coup d'envoi d'une longue période de planification centralisée en urbanisme. Depuis les années 1950, la ville a donc beaucoup changé. Elle est passée d'espaces de rencontres et d'échanges à des espaces ayant une valeur commerciale et devant produire des bénéfices (Tonucci, 1998). On observe ainsi que des évolutions sociales se sont traduites par des transformations spatiales. De ce changement a découlé une opposition entre la logique fonctionnaliste et utilitaire des adultes et la sensibilité ludique des enfants. Cette opposition est illustrée au travers du conte philosophique et poétique *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry (1943). En effet, dans ce conte, l'auteur dénonce la place presque inexistante de l'imagination dans le monde adulte et l'omniprésence de la logique utilitaire des grandes personnes. Par exemple, lorsque le jeune aviateur s'écrase au milieu du désert avec très peu de vivres et qu'il rencontre le Petit Prince, ce dernier ne demande ni son chemin, ni à boire, ni de l'argent, mais « S'il vous plaît, dessine-moi un mouton », pour l'aider à faire face à une invasion de baobabs sur sa planète. Après trois essais, l'aviateur dessine une boîte en disant « Le mouton que tu veux est dedans » (cf. figure 12). Et en effet, le Petit Prince le trouve parfait ! L'auteur nous invite ainsi à faire preuve d'imagination, car « l'essentiel est invisible pour les yeux » de l'adulte qui n'utilise pas son imagination. Cette morale est renforcée lorsque le Petit Prince rencontre le Businessman, caricature des « grandes personnes [qui] aiment les chiffres ». Le Businessman compte les étoiles, car il veut les enfermer dans une banque parce qu'elles valent de

l'argent (cf. figure 13). Le Petit Prince pense qu'il ne pourra jamais les posséder, car, lui (et sa logique de rentabilité) n'est « pas utile aux étoiles ». Antoine de Saint-Exupéry nous démontre donc le ridicule de la rationalité de l'adulte.

Figure 12 : La boîte du quatrième mouton dessiné

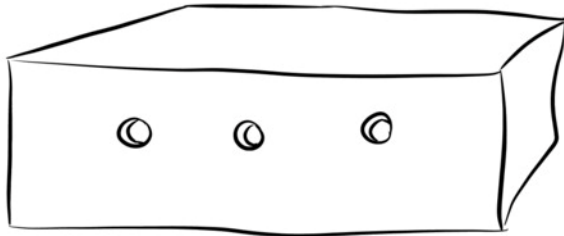


Figure 13 : Le Businessman comptant les étoiles et le bénéfice qu'il peut en tirer



Source : *Le Petit Prince*, Antoine de Saint-Exupéry, 1943

Lors de ces réaménagements, les aménageurs font disparaître les espaces de respirations que les enfants s'approprient (Chombart de Lauwe et al., 1976) tels que les terrains vagues et les friches urbaines. Des lors, la présence des enfants dans ces espaces restructurés est tolérée à la condition qu'ils y réalisent des activités jugées utiles, comme faire les courses ou rentrer de l'école. Les enfants sont donc réprimandés dans les années 1960 lorsqu'ils ne font que jouer dans la rue (Chombart de Lauwe et al, 1976). L'attention grandissante portée à l'enfant et à son bien être (cf. I.B) conduit à rendre inacceptable socialement ces pratiques ludiques et autonomes des enfants puisqu'elles semblent dangereuses pour eux. Pour encourager celles qui sont socialement valorisées, des espaces spécifiquement dédiés aux enfants sont créés. En milieu urbain, l'enfant est ainsi progressivement retiré de la rue et se voit assigné à des espaces clos que sont les aires de jeux, les écoles ou encore les centres de loisirs (Delaunay, 2018). Dans cette nouvelle réalité sociale et spatiale de la ville, les vécus et expériences de l'enfant sont redéfinis. La transformation de la place accordée aux enfants dans la ville est particulièrement liée au développement de la société automobile et à ses conséquences spatiales.

2.2. De l'instauration de la société automobile à l'exclusion des enfants des espaces publics

2.2.1. Le développement de l'automobile comme perte d'espaces pour l'enfant

La présence de l'automobile a entraîné une transformation marquante des villes françaises, surtout lors de la période des Trente Glorieuses. La reconstruction urbaine et la politique des villes nouvelles s'accompagnent de nouvelles méthodes d'aménagement. Dans ce contexte se développe en France, une « dépendance à l'automobile » (Dupuy, 1999). Cette dernière est liée au phénomène d'étalement urbain, marqué par un éloignement entre le domicile et les autres lieux de vie (travail, école, loisir). Les services de mobilité des villes évoluent également et, par conséquent, la voiture devient le mode de transport privilégié des Français. Dès lors, les personnes n'ayant pas accès à une voiture sont défavorisées car les modes alternatifs (marche à pied, vélo, transports en commun)

perdent en efficacité face aux choix d'aménagement qui priorisent la voiture (Dupuy, 1990). Les enfants font partie de ces groupes exclus de l'utilisation de la voiture et leur mobilité autonome en subit les conséquences.

Depuis les années 1970, les enfants à travers le monde effectuent de moins en moins de déplacements autonomes et actifs (Hillman et Adams, 1992 ; Kytta, 1997 ; McMillan, 2007). Le nombre de ménages qui ont une voiture a également augmenté lors de cette période et continue à augmenter, renforçant la dépendance à l'automobile pour des déplacements familiaux (Kytta, 1997 ; Kytta et al., 2015). Cette diminution de la mobilité enfantine a également été mise en évidence par plusieurs chercheurs travaillant sur les « *mobility licence* » (Kytta, 1997). Les chercheurs utilisent ces « permis de mobilités » pour qualifier l'autonomie d'un enfant dans ses déplacements à partir des activités qu'il est autorisé à réaliser sans adulte (traverser la rue, faire du vélo la nuit, prendre le bus...). Ces permis varient selon l'âge, le genre, le milieu urbain, le pays et les caractéristiques socio-démographiques du ménage. Pendant longtemps les milieux ruraux ont été les derniers à disposer de permis de mobilités à degré élevé. Ces derniers effectuaient leur première sortie autonome plus tôt que ceux des grandes ou petites villes (Kytta, 1997 ; O'Brien, 2000). Cependant, depuis les années 1990, on constate une diminution du degré de permis de mobilités des enfants de la ruralité (Kytta et al., 2015). Le taux de ménages disposant d'une voiture ayant augmenté, on peut supposer que les enfants se déplacent plus en voiture dans les milieux ruraux. Si l'habitat pavillonnaire est souvent plébiscité par les familles avec des enfants en bas âge, lorsqu'ils grandissent, les enfants vivent le milieu rural comme un obstacle à leurs déplacements autonomes. Ils sont en effet dépendants des parents, l'accessibilité des lieux étant essentiellement fondée sur la voiture (Kaufmann et Flamm, 2002). Compte tenu d'un effet fortement dissuasif de la distance, les enfants passent donc plus de temps dans l'espace privé (Torres et Juan, 2010).

Dans les territoires plus denses, les enfants ont gardé davantage leur mobilité active que dans les milieux ruraux, effectuant plus de déplacements à pied ou à vélo (Kytta, 1997 ; Kytta et al., 2015). Mais dans ces espaces, la circulation engendre des risques d'accidents, du bruit, de l'odeur, de la pollution et réduit les espaces publics disponibles pour le jeu (Rivière, 2021). Quand on les interroge, les enfants font pourtant peu de remarques sur la place dédiée aux voitures dans l'aménagement de leurs quartiers. Néanmoins, ils adaptent leurs activités, consciemment ou non, face à la présence prépondérante de l'automobile (Kytta et al. 2015). Ainsi, la voiture est un élément répulsif pour les enfants qui privilégient plutôt les petites rues calmes (Chombart de Lauwe, 1987). De ce fait, les acteurs de l'aménagement cherchent à séparer la circulation piétonne et automobile dans les villes nouvelles. Cela permet aux enfants d'avoir accès à davantage d'espaces verts tout en limitant les impacts et les nuisances de la circulation automobile (Chombart de Lauwe, 1967 ; O'Brien et al., 2000). Cette séparation résulte également d'une attention particulière pour la sécurité des usagers vulnérables.

2.2.2. Les enfants, des usagers « vulnérables » de la route dont l'espace de circulation s'est restreint

La dépendance de l'automobile et les nouvelles façons d'aménager la ville qui l'ont accompagnée ont fortement impacté les perceptions de la sécurité des enfants dans l'espace public. Pour Clément Rivière, la société a une représentation commune de l'enfant comme un être vulnérable et par conséquent, les parents ont un devoir de protection de leurs enfants dans l'espace public (2021). Ces menaces étant perçues comme renforcées en ville, les parents accordent plus d'autonomie aux

enfants sur les lieux de vacances (Rivière, 2021). Cette obligation sociale de protection parentale se traduit par une baisse conséquente du nombre de déplacements non-accompagnés, surtout en milieu urbain (Kyttä et al., 2015) ainsi qu'une hausse de la surveillance parentale (Fotel et Thomsen, 2003).

Effectivement, le degré de sécurité ou insécurité perçu par les parents dicte comment les enfants seront autorisés à se déplacer. Dans une enquête sur la mobilité enfantine en Californie, les perceptions parentales sur la vitesse de la circulation et la distance, ont plus d'impact sur la mobilité des enfants que la forme urbaine en elle-même (McMillan, 2007). Tracy McMillan souligne donc l'importance de l'éducation des parents pour avoir plus de déplacements en mobilités douces, car des réaménagements de la forme urbaine ne seront pas suffisants pour changer les modes de déplacements des enfants (2007).

Les accidents automobiles constituent l'un des deux grands risques perçus chez les parents et cette perception est renforcée davantage par des doutes du respect inconditionnel des règles de circulation par les automobilistes (Rivière, 2021). Par conséquent, la voiture et les risques de la circulation sont la raison principale de justification des parents pour les limitations qu'ils imposent à leurs enfants, surtout dans les grandes villes (Kyttä et al., 2015). La réalité des risques de la circulation justifie les craintes des parents. Selon les données UNICEF de 2001, les accidents de la route sont la principale cause de décès chez les enfants dans les « pays développés », indiquant que les routes d'aujourd'hui sont très dangereuses (Foster et al., 2014). En effet, selon le rapport d'activité de 2022 de l'UNICEF, chaque année, les accidents de la route provoquent la mort de 220 000 enfants et adolescents de moins de 20 ans dans le monde. Néanmoins, les données statistiques peuvent cacher cette réalité. Mayer Hillman et John Adams montrent que les rues anglaises sont devenues beaucoup plus dangereuses depuis les 1950, bien que le nombre de décès dans des accidents routier ait fortement diminué (1992). Ils affirment que, compte tenu de l'exposition à la circulation automobile, les rues sont devenues tellement dangereuses pour les pratiques enfantines que les enfants n'y ont plus accès (Hillman et Adams, 1992).

Ces peurs parentales à l'égard de la circulation automobile se manifestent par une éducation au risque dès le plus jeune âge. Malgré leurs réserves sur le respect du code de la route par d'autres adultes, les parents enseignent aux enfants des règles de circulation (Rivière, 2021). Le choix de mettre la responsabilité sur l'enfant dans la sécurité routière fait l'objet de différentes vidéos éducatives (cf. figure 14). Dans le dessin animé espagnol *Luz verde* (« Feu vert »), un feu de circulation volant et une policière apprennent les règles de la sécurité dans l'espace public et d'autres éléments de sécurité automobile (mettre une ceinture, comment voyager avec un animal de compagnie dans la voiture) à une classe d'enfants (Garcia, 2019). Le gouvernement espagnol a distribué des exemplaires dans des écoles primaires pour sensibiliser les élèves sur les questions de sécurité routière et la série a été traduite et distribuée dans de nombreux autres pays (Garcia, 2019). Certains théoriciens, tels que Françoise Dolto, vont plus loin encore, utilisant des mesures plus dramatiques pour sensibiliser les jeunes enfants sur les dangers de la circulation automobile. Dolto propose la possibilité de faire comprendre à l'enfant ce danger en lançant une boule de papier sous les roues d'une voiture (Dolto, 1998).

Figure 14 : Le feu de circulation et la policière de *Luz verte*



Source : *Luz verte*, 2007

Dans son ouvrage *L'enfant dans la ville*, Françoise Dolto présente le concept de l'autoparentage où un enfant apprend à être responsable de son propre bien (1998). « S'automatner » est la capacité d'un enfant à faire des tâches telles que s'habiller, prendre ses repas en autonomie alors que « s'autopaterner » consiste à se conduire avec sécurité dans le milieu proche de la famille et pouvoir éviter certains dangers. À partir de l'âge de trois ans, un enfant doit « s'automatner » (Dolto, 1998). L'enfant commence à apprendre à « s'autopaterner » sur le chemin de l'école. Ceux qui n'y vont pas à pied, ce qui est le cas pour la majorité d'enfants parisiens, sont donc privés de cette première expérience de responsabilisation (Dolto, 1998).

2.3. « L'autre » comme danger pour l'enfant en ville

L'espace public peut être perçu comme un milieu hostile pour les enfants comme l'illustre les discours entretenus par les parents. Ces derniers souhaitent protéger leur progéniture de tous les dangers qu'ils pourraient encourir. Pour Françoise Dolto, il est important d'enseigner aux enfants non pas la méfiance mais la prudence (Dolto, 1998). Selon elle, les enfants sont en mesure de percevoir les dangers lorsqu'ils y sont sensibilisés depuis petits (Dolto, 1998). Néanmoins, cette crainte de laisser évoluer les enfants en autonomie dans l'espace public persiste voire s'accroît en raison notamment d'une perte de confiance envers les autres individus qui évoluent dans ce même espace. Cette crainte impacte ainsi les mobilités autonomes des enfants.

2.3.1. Une perte de confiance générale dans « l'autre »

Dès la fin du XIXe siècle, Emile Durkheim évoque un changement de paradigme avec « la transformation de la solidarité sociale [en raison] du développement toujours plus considérable de la division du travail » (1893). En effet, selon lui, la révolution industrielle participe au glissement de la « solidarité mécanique », qui se caractérise par une faible division du travail et une forte conscience collective, à la « solidarité organique » qui prône des valeurs inverses. Ce passage de la société traditionnelle, marquée par la solidarité mécanique, à celle moderne est donc associé au développement d'une vision fonctionnaliste, dans laquelle les interactions entre individus sont optimisées. Il y a donc une perte des principes d'intérêt collectif, d'intégration et de régulation sociale, ce qui provoquerait un état d'anomie et une perte de confiance en l'Autre, soit la personne inconnue rencontrée dehors. Selon Durkheim, cette méfiance s'expliquerait par un renfermement sur soi

manifesté par un renforcement des intérêts égoïstes (Durkheim, 1893). De ce fait, la perte de confiance en l'Autre est déjà présente au XIXe.

On observe également un changement des pratiques avec l'effacement du principe de surveillance naturelle (Rivière, 2021). Cette surveillance naturelle repose sur le concept d'efficacité collective selon lequel d'autres individus interviendront si un enfant rencontre un problème. Ainsi, la surveillance des enfants ne serait pas uniquement à la charge de la famille, mais reposerait sur des constructions sociales avec les autres résidents d'un même quartier, ce qui permettrait de « protéger [les enfants] contre l'insécurité réelle et perçue » (De Jesus et al., 2010 ; Kawachi et al., 1999 ; Mullan, 2003 ; Riger et al., 1981) et de « réduire les effets négatifs de la peur du crime » (Hale, 1996). Les commerçants sont ainsi des « *Streets watchers* » potentiels identifiés par Jane Jacobs pour surveiller la rue et les enfants (1961). De ce fait, l'efficacité collective repose sur la « combinaison d'un contrôle social informel et d'une cohésion sociale et de confiance » (Foster et al., 2014 ; Clark, Dumas, 2021) et permet une mobilité autonome des enfants plus importante. Toutefois, la surveillance naturelle est de moins en moins appliquée en raison de la crainte qu'une action réalisée par un adulte envers un enfant qu'il ne connaît pas soit mal interprétée (Foster et al., 2014). De plus en plus de parents sont alors convaincus que « les Autres ne devraient pas interférer, car ils [les] considèrent, non pas comme des alliés, mais comme des prédateurs potentiels de leurs petits » (Furedi, 2008). Cela s'inscrit également dans le changement des normes d'éducation et le souhait des parents d'être qualifiés par leur pair de « bon parent » (Pynn et al., 2018). Ainsi, « permettre aux enfants de jouer dehors sans supervision irait à l'encontre de ce qu'on perçoit comme étant de « bonnes pratiques parentales » (Pynn et al., 2018).

La perte de confiance en « l'autre » résulte également de la médiatisation des violences faites aux enfants depuis la fin du XXe siècle. En effet, on observe une évolution de la place faite aux affaires de violences sur mineurs dans la presse. A la fin du XIXe, ces crimes dits de « satire » sont commis majoritairement sur des jeunes filles. Lorsqu'elles sont impliquées, la presse s'attribue la « mission [de] lever ou confirmer le doute qui plane sur leurs responsabilités » au sein de l'affaire (Ambroise-Rendu, 2003). La presse ne présente que des allusions ou des propos euphémisés de ces affaires, ce qui témoigne de l'ampleur du tabou que soulève la question. Au début du XXe, les crimes sexuels sont uniquement évoqués lorsqu'ils sont couplés à des assassinats, les enfants sont absents de ces récits sauf en cas de soupçon de complaisance. De plus, « les actes commis par ces hommes sur des enfants ne sont jamais condamnés au nom des conséquences qu'ils peuvent avoir sur le psychisme de l'enfant, ni au nom des dégâts qu'ils ont pu susciter » (Ambroise-Rendu, 2003). Les années 1970 marquent une rupture, les médias relaient des discours prônant la liberté sexuelle à tous les égards dont la pédophilie. Deux discours s'opposent alors, celui qui évoque les enfants « comme [des] victimes manipulées, abusées, souffrantes et possiblement détruites » et celui qui les définissent « comme des êtres autonomes et conscients, capables de discernement et de choix, et surtout habités de désirs » (Ambroise-Rendu, 2003). Il faut attendre le début des années 1980 pour observer un changement du traitement médiatique avec la dénonciation de ces actes par Françoise Dolto, pour qui « toute séduction d'un enfant par un adulte laisse au premier un traumatisme ineffaçable » (Ambroise-Rendu, 2003). Les médias sont plus soucieux de mesurer le phénomène et de dénoncer l'exploitation sexuelle des enfants. En 1995, l'émission de Mireille Dumas, *Bas les masques*, est la première à recevoir des victimes de violences sexuelles (cf. figure 15). Ainsi en 1994, 4000 abus sexuels ont été dénoncés (Ambroise-Rendu, 2003). On observe également à cette période, une augmentation des rubriques de « fait-divers » évoquant des disparitions d'enfants inquiétantes comme celle du petit Grégory. Cet

engouement médiatique, inquiète davantage les parents qui limitent alors les mobilités autonomes de leurs enfants. En raison de cette médiatisation inédite des violences et enlèvements des enfants, lorsqu'est évoqué la question des déplacements autonomes auprès des parents, la seconde peur qui ressort des discussions est celle de la mauvaise rencontre (Rivière, 2021). Pourtant, cette peur de l'étranger n'est pas véritablement fondée puisque les cas d'enlèvements sont extrêmement rares et d'autant plus lorsqu'ils ne sont pas orchestrés par des membres de la famille ou des connaissances de l'enfant (Foster et al., 2014). En réponse à cette crainte, les parents ont tendance à mettre en garde les enfants face aux inconnus et à limiter les déplacements seuls des plus jeunes. Les restrictions sont également moins importantes, une fois que l'enfant grandit (Rivière, 2021).

Figure 15 : Principales évolutions de la médiatisation des violences sexuelles chez les enfants

Le temps de l'accusation (1880-1920) :

- 1898 : vote de la loi sur la répression des violences, des actes de cruauté et attentats commis envers les enfants
- 1904 : Parlement fait voter une loi concernant « l'éducation des enfants difficiles et vicieux de l'Assistance publique »

Le reflux (1920-1970)

La Révolution sexuelle des années 1970 : le temps de la plaidoirie

- Mai 68 : libération de la parole et des corps

Le tournant des années 1990 : la condamnation

- 1995 : émission de Mireille Dumas, « Bas les masques », consacrée aux victimes d'abus sexuels. C'est la première fois que l'on y entend et on y voit les victimes.

Source : Autrices, décembre 2023

Néanmoins, la perte d'autonomie des enfants dans les espaces publics ne peut s'expliquer par la seule peur parentale de « l'autre ». Ainsi, les résultats de l'étude *The impact of parents's fear of strangers and perceptions of informal social control on children's independent mobility* effectuée par Sarah Foster et al. en 2014, sont mitigés et ne permettent pas d'affirmer qu'il y a une corrélation unique certaine entre la crainte face aux étrangers des parents et l'activité des enfants. De plus, il est difficile de généraliser la relation entre la peur de l'étranger ressenti par des parents et la baisse des mobilités autonomes des enfants puisqu'elle peut différer en fonction des différents quartiers. Ainsi, à Paris, la peur provient davantage des « jeunes », les parents des classes populaires craignant que les enfants soient agressés par ces « jeunes », victimes d'accidents de voitures ou encore qu'ils suivent la trace de ces « jeunes » (Rivière, 2021). Par ailleurs, la composition sociale impacte également le degré de méfiance qu'ont les parents auprès de « l'autre ». Effectivement, Marketta Kyttä, et al. ont recensé relativement peu de peur de « l'autre » dans leur enquête auprès des parents finlandais et attribuent en partie le niveau élevé des enfants finlandais à cette confiance sociale (2015). L'autonomie des enfants est ainsi fortement liée à la confiance sociale et selon Margaret O'Brien, il faut en générer davantage afin d'encourager la mobilité enfantine, surtout dans les grandes villes ou dans d'autres contextes avec une grande diversité sociale (2000). Finalement, la peur de « l'autre » apparaît comme un des facteurs de la diminution des mobilités autonomes des enfants, mais n'est pas le seul facteur explicatif de ce déclin.

2.3.2. Des peurs différenciées selon le genre de l'enfant

Les craintes des parents se construisent bien souvent en relation avec le genre de leurs enfants. Comme nous l'avons vu précédemment, celles envers les inconnus est prépondérante à l'égard des filles (Foster et al., 2014). Ces observations peuvent également être mises en relation avec l'éducation que les enfants reçoivent dès leur plus jeune âge. En effet, « les garçons sont encouragés à être indépendants, à prendre des risques [tandis que] les filles apprennent à être prudentes » (Morrongiello et Dawber, 1999 ; Vieille Marchiset et al., 2019). Par leur éducation, les filles sont considérées comme plus matures et plus attentives à leur environnement contrairement aux garçons (Rivière, 2021). À la puberté, les filles sont plus prudentes et plus respectueuses des règles et sont donc considérées comme plus compétentes pour éviter toutes les formes de danger dans l'espace public (accidents de voiture, rencontre d'inconnus...). Néanmoins, ces résultats doivent être nuancés puisqu'il a été constaté que les filles disposaient d'une liberté plus restreinte en raison du danger d'être agressées (Hillman et al., 1990). Ainsi, l'étude menée en Australie par Sarah Foster et al. en 2014, montre que parmi les 70,6 % d'enfants qui avaient une mobilité indépendante, 74,4 % des garçons ont répondu être auto-mobiles contre 67,1 % de filles. Ces distorsions sont d'autant plus marquées en fonction du secteur étudié, notamment au sein des quartiers populaires dans lesquels les frontières de genre sont plus importantes (Bozon et al., 1995). De plus, avec l'arrivée de la puberté, les parents craignent que leurs filles subissent des violences sexuelles tandis que les garçons ne sont plus considérés comme susceptibles d'y être sujets (Rivière, 2021). Ces peurs sont généralement liées à l'expérience négative des mères dans leur pratique de l'espace public. En effet, si ces dernières ne se sentent pas en sécurité, elles seront plus réticentes à autoriser leurs filles à le pratiquer en autonomie (Rivière, 2021). La perception de l'insécurité de l'espace public et les mobilités autorisées pour les jeunes filles dépendent de l'expérience des mères (Rivière, 2021).

Ainsi, les craintes des parents sont multifactorielles, elles dépendent à la fois du contexte local et médiatique, du genre des enfants et de leur âge. Néanmoins, la société actuelle promeut une approche de « tolérance presque zéro à l'égard du risque qui inhibe involontairement, mais négativement le développement social, émotionnel et physique des enfants » (Valentine et McKendrick, 1997). Cela peut alors provoquer un « syndrome du monde méchant », dans lequel les enfants « sont élevés dans la suspicion des adultes, ce qui peut provoquer un désengagement de la vie civique à l'âge adulte » (Glassner, 2009).

2.4. Un attrait moindre pour l'extérieur, conséquence des évolutions socio-techniques

Comme le souligne Marie-José Chombart de Lauwe dans *Espaces d'enfants* (1987), les enfants de la seconde moitié du XXe siècle manifestent un goût pour l'extérieur plutôt que pour leur domicile, lieu marqué par l'ennui et la solitude. Ce goût est très présent chez les enfants même s'ils ont besoin d'une autorisation des parents pour sortir, seuls les plus âgés osant en effet transgresser les consignes des parents. L'extérieur est vu comme un espace de jeux et offre des possibilités multiples pour les enfants qui peuvent y partir à l'aventure. C'est le temps d'une « culture de sortie » (Donnat, 2009). Ce goût du dehors des enfants est mis en avant par la popularité du dessin animé japonais *Tom Sawyer*, créé en 1980 et adapté du roman *Les aventures de Tom Sawyer* de Mark Twain (1876). Le dessin animé est diffusé en France dès 1982 et connaît un grand succès. On y suit les aventures de Tom Sawyer,

jeune américain réfractaire à l'école et de son meilleur ami Huckleberry Finn, jeune orphelin vagabond. Ils vivent tous deux au XIXe siècle, dans une ville fictive du Missouri aux Etats-Unis. Le très populaire générique du dessin animé met en lumière par ses visuels et sa chanson cet attrait du dehors chez les enfants. Les premières images mettent en scène les enfants qui se précipitent avec joie hors de leurs domiciles pour se retrouver (cf. figure 16) et la chanson traduit leur goût pour l'aventure (cf. figure 17):

Figure 16 : Tom Sawyer, le symbole de la liberté enfantine



Source : première scène du générique de Tom Sawyer



Source : extrait du générique de Tom Sawyer

Figure 17 : La chanson du générique de Tom Sawyer reflétant son goût pour la liberté

*« Tom Sawyer c'est l'Amérique, Le symbole de la liberté !
Il est né sur les bords du fleuve Mississippi,
Tom Sawyer c'est pour nous tous un ami !
Il est toujours prêt pour tenter l'aventure,
Avec ses bons copains.
Il n'a peur de rien c'est un Américain,
Il aime l'école surtout quand elle est loin ! »*

Source : extrait de la chanson du générique de Tom Sawyer

Un changement de rapport à l'espace intérieur et extérieur s'est opéré depuis lors. Ce changement est la conséquence des innovations socio-techniques (Lofland, 1973). Le développement des réseaux d'eau et d'énergie mais aussi le ramassage des ordures ménagères, ont rendu le domicile plus agréable et plus propice à y passer du temps. De plus, l'apparition de nouveaux moyens de communication, tel que le téléphone portable, rendent aujourd'hui la présence physique inutile, l'information pouvant être transmise à distance. Enfin le développement de l'informatique et des jeux vidéo permettent de socialiser à distance. En effet, le tournant numérique a eu un impact très important dans les pratiques culturelles. L'effet est tel qu'un nouvel univers de pratiques culturelles des français intitulé « Tout numérique » a été identifié dans les études (Lombardo et Wolff, 2020). Cet univers de pratiques est caractérisé par un usage intensif des technologies numériques soit des réseaux sociaux, les vidéos en ligne et les jeux vidéo. Si très peu de personnes sont associées au « Tout numérique » en 2008 (1% de la population), en 2018 cet univers de pratiques culturelles représente 15% de la population. Le « Tout numérique » touche particulièrement les jeunes, 43% des personnes

de l'univers ayant en effet moins de 25 ans, et plus précisément les garçons avec les jeux vidéo (Donnat, 2009).

Cette révolution du numérique n'est pas sans conséquence sur le rapport à l'extérieur. Comme le soulignent Emily Clark et Alex Dumas en 2021, le temps passé devant l'écran constitue aujourd'hui un obstacle au jeu actif extérieur des enfants et les mères, en tant que responsables de l'éducation, doivent ainsi développer des stratégies de gestion du temps d'écran (Clark et Dumas, 2021). Compte tenu du caractère addictif de ces activités, la gestion du temps est difficile, les enfants ont du mal à s'autoréguler dans leur pratique. La gestion par les mères est également complexe puisque les sociabilités numériques prennent une place de plus en plus grande. Une « culture de l'écran » semble s'imposer progressivement (Donnat, 2009). Les parents d'aujourd'hui doivent ainsi consacrer beaucoup plus d'énergie qu'auparavant pour inciter les enfants à jouer à l'extérieur. Les enfants, d'eux-mêmes, vont moins dehors pour jouer. Face à un moindre attrait pour l'extérieur, on observe une tendance à la sédentarisation des enfants.

3. La sédentarisation des enfants, résultat d'un manque d'autonomie

Comme évoqué précédemment, les enfants sont de moins en moins autorisés à se déplacer seuls depuis les années 1950 avec la dépendance à l'automobile. On constate donc une sédentarisation de l'enfant, expulsé de l'espace public. Avec cette sédentarisation, il faut donc demander : vers où les enfants de nos jours ont-ils reculé ?

3.1. Vers des « enfants d'appartements » ? Une sédentarisation différenciée selon les catégories sociales

3.1.1. La figure de « l'enfant d'intérieur »

Depuis la deuxième moitié du XXe siècle, s'est produit un changement de paradigme. Autrefois, la pratique de l'espace public de façon autonome par les enfants était socialement acceptée, tandis qu'aujourd'hui on observe une surveillance et un accompagnement accrus des enfants par leurs parents (Rivière, 2021). Ceux-ci sont révélateurs d'un contexte d'anxiété parentale généralisé. Ainsi, un enfant qui se promène seul dans la rue paraît suspicieux et serait la marque d'une négligence parentale (Rivière, 2021). De ce fait, les enfants passent de moins en moins de temps à l'extérieur ce qui conduit Lia Karsten et Willem Van Vliet à les décrire comme des « *indoor children* » (en français « enfants d'intérieur ») (2006). Effectivement, les enfants passaient trois à quatre heures par jour en jouant à l'air libre dans les années 1960 tandis qu'aujourd'hui ce temps est estimé à 47 minutes en moyenne dont seulement 29 minutes de manière autonome (A'urba, 2021). Même quand l'enfant sort du domicile, c'est pour se rendre à nouveau dans des espaces clos (Moreau et Monnet, ENSAPVS, 2023).

Bien que l'enfant d'aujourd'hui passe beaucoup plus de temps chez lui, le jeu à l'extérieur reste quelque chose auquel les parents attachent de l'importance (Karsten et Van Vliet, 2006). Les parents ont une nostalgie de cette enfance à l'extérieur et critiquent l'évolution actuelle, mais en sont paradoxalement les artisans quotidiens (Rivière, 2021). Les pratiques protectrices mises en œuvre par les parents réduisent les opportunités que les enfants ont de jouer ou de se déplacer à plusieurs. Ceci provoque un effet d'entraînement, car les enfants n'ont pas envie de se retrouver seuls dehors sans la présence d'autres enfants (Rivière, 2021). A cela s'ajoute une interdiction de sortir sans adulte ou sans un groupe d'amis, imposée par certains parents. Les déplacements en groupe sont de manière générale perçus comme plus sécurisés (Kytä, et al., 2015). Cependant, certains enfants n'ont le droit de sortir qu'avec des adultes, ce qui empêche la rencontre avec d'autres d'enfants. Ainsi, les enfants qui sont autorisés à se déplacer en groupe se retrouvent seuls et ne sont alors plus autorisés à sortir jouer dehors (Rivière, 2021). Par conséquent, le temps passé à l'extérieur est limité pour tous les enfants. Cela encourage alors le développement d'une « culture de la chambre » (Glevarac, 2010). La vie sociale se concentre principalement dans l'espace privé.

La sécurité des enfants étant une préoccupation importante des parents, des chercheurs se sont intéressés aux niveaux de protection perçus dans différents espaces. Clément Rivière propose trois grandes catégories qui permettent de hiérarchiser les espaces publics en fonction de leur degré de sécurité (2021). Les espaces où la circulation des voitures est interdite ou encadrée, tels que les zones 30 ou zones de ralentissement important, sont les espaces les moins sécurisés parmi les trois types d'espaces identifiés. Les résultats des études portant sur ces espaces montrent que

l'aménagement en zone 30 n'est pas un garant d'une plus grande pratique de la marche ni d'une plus grande autonomie chez les enfants (Huguenin-Richard, 2010). Ces aménagements sont intéressants mais insuffisants. Des initiatives complémentaires telles que l'éducation à la sécurité routière des enfants et la sensibilisation des autres usagers, permettraient de favoriser les déplacements autonomes enfantins (Huguenin-Richard, 2010).

Le deuxième espace théorisé par Clément Rivière est un espace légèrement plus sécurisé dans lequel se pratiquent des formes de régulations des comportements notamment par le biais d'une surveillance informelle accrue (Rivière, 2021). Ces espaces sont souvent des parcs ou des aires de jeu fréquentés par des parents et leurs enfants. Du fait d'une interconnaissance locale, les parents y partagent la surveillance de tous leurs enfants et ont des relations qui s'apparentent à celles qui existent dans les villages (Van Zanten, 2010). Cette surveillance sociale se répand au-delà du réseau familial et des amis proches et s'étend à d'autres utilisateurs, par exemple des commerçants. Jane Jacobs, dans l'étude d'un quartier new-yorkais, appelle ces derniers des « *Street watchers* » (1961). Comme les parents sont des clients réguliers, les commerçants s'engagent à surveiller les enfants qu'ils voient passer avec leur famille (Galster, 2001).

Le dernier espace mentionné par Clément Rivière est perçu comme étant le plus sécurisé par les parents. Il s'agit du domicile, espace privé complètement hors de portée des dangers de l'espace public (2021). Les travaux de Clément Rivière renvoient à ceux de Lyn Lofland, qui propose également une conception graduée des espaces publics urbains, les divisant elle aussi en trois catégories. Lyn Lofland identifie trois « *realm of the city* » (en français « domaines de la vie urbaine ») : le domaine privé, paroissial et public chacun étant toujours plus ouvert sur la ville réduisant alors l'autonomie des enfants (Lofland, 1998). Les limites qui leurs sont imposées sont définies par le réseau d'interconnaissance des parents (1998). Un lieu s'intègre à l'espace vécu au quotidien par les enfants dès lors qu'ils y retrouvent une connaissance ou qu'une surveillance s'y exerce. Ainsi un enfant peut être amené à fréquenter des espaces au niveau de sécurité intermédiaire où se joue une surveillance informelle comme le souligne Clément Rivière. Toutefois on constate que les parents considèrent toujours le domicile comme étant l'espace le plus sûr pour leurs enfants. L'autonomie accordée dans les espaces publics est ainsi le résultat d'une évaluation entre les risques encourus et les bénéfices. Cette préférence pour le domicile et la sécurité qu'elle offre est un des facteurs importants qui conduit les chercheurs à formuler la notion « d'enfants d'intérieurs ».

3.1.2. *L'autonomie de l'enfant différenciée selon l'origine sociale*

Bien qu'il y ait une sédentarisation et une réduction des mobilités autonomes et actives de manière globale chez les enfants, il existe des différences selon les classes sociales. La qualité du logement peut avoir de forts impacts sur le niveau de sédentarisation d'un enfant. En effet, si l'enfant vit dans un logement peu qualitatif, cela peut être un facteur qui l'incite à passer plus de temps dehors (Rivière, 2021). Les enfants qui n'ont pas leur propre chambre ou qui vivent dans un état de mal logement auront donc un niveau de sédentarisation moins élevé que les enfants de classe moyenne qui ont un cadre de vie plus agréable. Clément Rivière observe également qu'au sein des familles populaires les enfants invitent moins leurs amis à leur domicile à la différence des familles plus aisées. Cette dissymétrie peut être alimentée par un sentiment de honte lié au dénuement ou au mauvais état du logement. Ainsi les enfants issus des classes populaires occupent l'espace public de manière plus précoce et plus visible que les enfants issus de classes plus favorisées (Rivière, 2017). Le capital

économique auquel une famille a accès impacte la socialisation aux espaces publics des enfants (Lahire, 2019). Dans des familles aisées, la surveillance sera faite par des tiers rémunérés, alors que ce sont plutôt les enfants aînés qui surveillent leurs petits frères et sœurs en milieu populaire (Rivière, 2021).

Les différences dans les pratiques autonomes enfantines varient également selon la culture locale. Par exemple, en Californie, si un des parents est né aux États-Unis, la probabilité que l'enfant fasse le trajet domicile-école en modes actifs diminue (McMillan, 2007). Selon Tracy McMillan, ceci est la manifestation d'un fort attachement à l'automobile aux États-Unis. La culture d'origine des parents peut donc jouer un rôle dans la mobilité des enfants. Par exemple, les parents immigrés venant des pays moins dépendants à l'automobile encouragent davantage leurs enfants à aller à l'école à pied ou à vélo (McMillan, 2007).

3.1.3. Une socialisation différenciée selon le genre : les « petites filles d'intérieur »

Les distinctions de genre « [structurent] un système symbolique marqué par la valence différentielle des sexes qui justifie la distribution sexuée des rôles sociaux et la hiérarchie entre les sexes » (Héritier-Augé, 1996). Ce prisme de compréhension des genres entraîne alors des attributions symboliques des espaces. C'est ainsi que l'espace intérieur sera davantage associé au féminin tandis que l'espace extérieur sera associé au masculin (Héritier-Augé, 1996).

Cette socialisation différenciée s'applique également à la pratique du vélo, impactant notamment le sport et les déplacements des jeunes filles. Lors des animations de vélo pour des enfants dans des quartiers prioritaires (QPV) de la ville de Strasbourg, les chercheurs ont noté que les filles présentes étaient moins à l'aise et étaient autorisées que les garçons à faire du vélo dans et hors du quartier (Vieille Marchiset et al., 2018). Les filles avaient également moins de compétences techniques lors des tests, ce qui alimente un manque de confiance en elles dans ce domaine (Vieille Marchiset et al., 2018). Ceci est lié à l'éducation au risque (cf. 2.3.2.). On apprend aux jeunes filles à prendre moins de risque et elles se montrent alors plus hésitantes lorsqu'il faut faire les contrôles à vélo (Clair, 2008). Cette posture est toutefois à nuancer selon le profil social et professionnel de la femme (Schwartz, 1991).

On remarque que les garçons, dans leur pratique du vélo, sont plus souvent seuls ou avec des amis tandis que les filles sont plus souvent accompagnées par un membre de leur famille (Vieille Marchiset et al., 2018). Le dispositif d'apprentissage du vélo dans les QPV de Strasbourg n'a pas réussi à modifier ces règles socio-spatiales intériorisées qui contraignent les mobilités des jeunes filles. Au contraire, les chercheurs ont constaté une dégradation de la pratique du vélo seule ou avec des amies pour les filles alors que les garçons en tirent des bénéfices de ce dispositif d'apprentissage (Vieille Marchiset et al., 2018). Confrontées à leurs faibles aisances techniques lors des tests, les jeunes filles développent un sentiment d'insécurité qui participe à davantage les assigner à leur quartier (Vieille Marchiset et al., 2018). En revanche, les garçons profitent d'une spirale vertueuse d'ouverture sur la ville car le dispositif renforce leur sentiment d'aisance technique et de sécurité (Vieille Marchiset et al., 2018).

Ce sentiment d'insécurité dans l'espace public se retrouve chez les parents, qui craignent les premières sorties autonomes des jeunes filles. Les parents réalisent donc un « travail de préparation » auprès des filles pour leur apprendre « comment se conduire dans les lieux publics » (Rivière, 2021 ; Goffman, 1963). Lors de ces apprentissages, il est conseillé aux jeunes filles d'éviter ou de « ne pas provoquer » les interactions non désirées en prêtant attention à ne pas se présenter comme trop féminine (Rivière, 2021). Les parents ont une « perception des espaces publics en tant qu'arène d'interaction à dominante masculine » et proposent un encadrement plus strict de la mobilité des filles après la puberté, restreignant l'exploration autonome de la ville par les filles notamment la nuit (Rivière, 2021). En revanche, les garçons n'ont pas appris à se comporter de manière non sexuée, ce qui implique des normes d'usage genrées dans les espaces publics.

Tout cela provoque des disparités de genre dans les mobilités enfantines. Si les filles effectuent plus de déplacements, les garçons quant à eux se déplacent davantage seuls (Kytä, 1997). Margaret O'Brien observe qu'il y a moins de libertés accordées aux filles, surtout des filles issues de minorités ethniques (2000). A Londres, les adolescentes d'origine asiatique (souvent de confession musulmane) sont moins présentes dans l'espace public notamment du fait des restrictions parentales qui visent à protéger leur honneur (O'Brien et al., 2000).

Les disparités de genre et de classe sociale impactent fortement les mobilités autonomes des enfants à travers le monde. Au-delà de ces disparités, on constate tout de même une évolution vers une plus grande dépendance des enfants aux adultes au sein de tous les groupes sociaux.

3.2. La dépendance des enfants aux plus grands

3.2.1. Une réglementation marquée par un impératif d'accompagnement

Comme expliqué précédemment, la situation contemporaine est marquée par un contexte d'anxiété parentale diffuse concernant la sécurité des enfants à l'extérieur du domicile. Ainsi émerge un impératif, celui d'accompagner l'enfant afin qu'il ne soit pas seul dehors. Celui-ci est véhiculé en France par les institutions gouvernementales : le site du ministère de l'intérieur français écrit dans une fiche de conseils pratiques en 2012 « faites en sorte [que l'enfant] ne soit jamais seul. Faites-le accompagner par une personne de confiance ». Au-delà de cette recommandation générale, on identifie des âges minimums légaux de mobilité autonome des enfants selon le mode de transport emprunté.

La réglementation française permet aux mineurs de voyager et de se déplacer seuls en France dès lors qu'ils sont munis d'une pièce d'identité (service-public.fr). On retrouve cependant des règles sur l'encadrement d'un groupe d'enfants à pied par des animateurs (cf. figure 18). Concernant les autres modes de déplacement en France (transports en commun, le train ou l'avion) ce sont les transporteurs qui vont imposer un accompagnement par un tiers majeur à certains mineurs.

Dans les villes françaises, la gratuité des transports en commun (bus, tram, métro) est garantie généralement pour les enfants jusqu'à l'âge de 4 ans. Ceux-ci n'ont pas besoin d'un ticket mais doivent être obligatoirement accompagnés d'un adulte. A partir de l'âge de 4 ans, l'enfant doit disposer d'un titre de transport en commun ou peut souscrire à un abonnement longue durée. Ces titres étant nominatifs, cela leur permet, en principe de se déplacer seul sans accompagnateur dans les transports

en commun. Les enfants de moins de 12 ans ne peuvent prendre le train seuls en France sauf si les parents font appel au service payant d'encadrement *Junior&Cie* (service existant uniquement pour les TGV inOui en France). Chez *Air France*, les déplacements des enfant seul en dessous d'un certain âge sont autorisés seulement en cas de recourt au service *unaccompanied minor* (cf. figure ci-dessus). Même si l'enfant se déplace plus jeune, l'usage de services d'accompagnement de l'enfant remet en cause le caractère autonome de la mobilité car l'enfant est toujours sous la surveillance d'un adulte. Ainsi, des seuils légaux d'autonomie semblent émerger en fonction des différents modes de transports. La marche à pied, le vélo et les transports en commun renvoient à des échelles de proximité. Les âges théoriques de déplacement autonome minimum sont ainsi bas voire inexistants tandis que pour une échelle de déplacement de plus en plus grande (train, avion), l'âge minimum augmente. Pourtant, l'expérience d'un déplacement en transport en commun dans la région francilienne via un RER par exemple semble assez similaire à l'expérience d'un voyage en train en France. On peut émettre l'hypothèse que ces différentes autorisations sont liées à la perception du danger qui semble plus important lorsque la distance parcourue par l'enfant augmente ou lorsqu'il traverse de grandes infrastructures de transport (gare et aéroport).

Figure 18 : La réglementation sur les mobilités des enfants en France selon les modes de transport

Mode de déplacement	Mobilité autonome interdite pour...	Mobilité autorisée avec un service d'accompagnement pour...	Mobilité autorisée sans service d'accompagnement	Informations supplémentaires
Marche à pied	/	/	Pas d'âge légal minimum pour se déplacer seul à pied	S'il s'agit d'un groupe d'enfants, des obligations d'encadrement : 1 animateur pour 8 enfants de moins de 6 ans et 1 animateur pour 12 enfants de plus de 6 ans
Vélo	/	/	Pas d'âge minimum pour faire du vélo seul	Obligation de porter un casque pour les enfants de moins de 12 ans sous peine d'une amende
Transports en commun urbains*	Enfants de moins de 4 ans (ils n'ont pas de tickets)	/	Enfants de plus de 12 ans	Les transports sont payants à partir de l'âge de 4 ans. Les abonnements étant nominatifs, en principe, un enfant de plus de 4 ans peut se déplacer seul
Train	Enfants de moins de 12 ans	Enfants de 4 à 14 ans sur les TGV Inoui (service payant <i>Junior&Cie</i>)	Enfants de plus de 12 ans (vols nationaux), enfants de plus de 15 ans (vols internationaux)	Même si tous les moins de 12 ans ne peuvent prendre le train seul, le train est gratuit uniquement pour les moins de 4 ans. Les enfants accompagnés par <i>Junior&Cie</i> doivent présenter des documents comme une fiche de renseignement ou des autorisations parentales
Avion (<i>Air France</i>)	Vols nationaux : enfants de moins de 12 ans. Vols internationaux : enfants de moins de 15 ans.	<i>Service Unaccompanied minor</i> (UM) inclus dans le billet des moins de 11 ans (vols nationaux) et moins de 14 ans (vols internationaux).	Enfants de plus de 12 ans (vols nationaux), enfants de plus de 15 ans (vols internationaux)	L'enfant accompagné est sous la responsabilité juridique de la compagnie aérienne. Le service d'accompagnement existe pour les enfants de 12 à 18 ans (vols nationaux) ou de 15 à 18 ans (vols internationaux) mais il est payant

*Analyse des conditions tarifaires de transports en commun de Paris, Lyon, Bordeaux, Toulouse, Nice, Le Havre, Limoges

Source : Autrices, décembre 2023

Si les entreprises de transports en commun autorisent en théorie les enfants de 5 ans à se déplacer seuls, dans la pratique l'âge des premiers déplacements est autour de 10 à 12 ans et pas plus tôt comme l'expliquent les parents ou le recommandent les divers sites et blogs en ligne. La situation contemporaine est ainsi marquée par un encadrement et une vigilance accrue des enfants par les parents dès lors que la porte du domicile est franchie.

3.2.2. L'hypervigilance des parents sur les enfants, nouvelle norme d'éducation

L'impératif général d'encadrement des mobilités des enfants témoigne de l'existence de nouvelles normes d'éducation chez les parents. Comme expliqué précédemment (cf 2.2.2.), dès son plus jeune âge l'enfant est éduqué aux risques présents dans l'espace extérieur. Françoise Dolto souligne que si l'enfant accompagné se trouve en situation de risque à l'extérieur « c'est parce qu'on ne l'a pas éduqué depuis qu'il marche tout seul dans la rue à côté de la mère sans lui donner la main », ce qui traduit un défaut dans l'apprentissage (Dolto, 1998). L'éducation des enfants étant une responsabilité généralement dévolue aux mères dans les familles (Doucet, 2015), on observe une évolution de leurs pratiques éducatives.

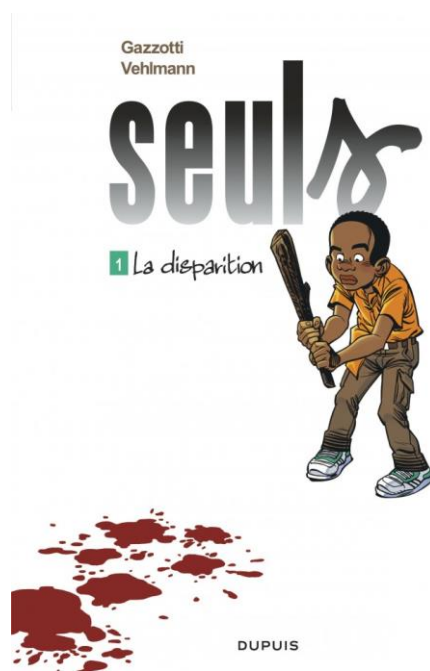
Si par le passé l'éducation d'un enfant visait à satisfaire ses besoins essentiels, aujourd'hui l'éducation doit permettre le développement optimal de l'enfant (cf. 1.2.2). Dans ce contexte ont ainsi émergé de nouveaux modèles de maternité tels que la « maternité intensive » ou la « maternité scientifique », modèles dans lesquels les mères doivent exercer une surveillance étroite et bienveillante des enfants (Quéniart et Vennes, 2003). Ces modèles alimentent la suspicion attachée à la présence des enfants seuls dehors (Rivière, 2021). Aujourd'hui, permettre aux enfants de jouer dehors sans supervision irait ainsi à l'encontre de ce qui est perçu comme étant les « bonnes pratiques parentales » et témoignerait d'une marque de négligence voire d'irresponsabilité parentale (Pynn et al., 2018).

En dehors des nouveaux modèles de maternité, le rôle dominant des mères dans l'éducation des enfants en font les figures qui exercent la plus grande influence sur les pratiques de jeux à l'extérieur (Valentine et McKendrick, 1997). Les évolutions des pratiques des mères impactent fortement celles des enfants. La prévention des risques dicte le choix des loisirs et des espaces fréquentés. La médiatisation des enlèvements (cf 2.3.) a amplifié ce phénomène : les mères ont vécu une érosion de leur sentiment de sécurité dans les espaces extérieurs, elles n'accordent alors plus le même niveau de liberté à leurs enfants que celui dont elles jouissaient quand elles étaient petites (Rivière, 2021). La diminution du sens de la communauté et de la cohésion sociale, exacerbent les préoccupations pour la sécurité lors d'activités extérieures et redessinent en conséquence les limites des espaces sécurisés (Clark et Dumas, 2021).

On remarque ainsi qu'une hypervigilance des parents sur les enfants est la norme aujourd'hui. Les mobilités des enfants sont en conséquence transformées. Pour les familles vivant en milieu urbain, cette hypervigilance face aux dangers que représentent la circulation automobile se traduit par des pratiques parentales d'accompagnement pour pratiquer l'espace public (Kaufmann et Flamm, 2002). Les réseaux familiaux sont des ressources pour la garde d'enfants. Les grands-parents en particulier sont souvent un maillon important de la synchronisation des temporalités et des mobilités familiales (Kaufmann et Flamm, 2002).

Le caractère « normal » de cet accompagnement des enfants dans leur mobilité et les implications sont mis en exergue par des œuvres fantastiques qui en prennent le total contrepièds comme la bande dessinée jeunesse *Seuls*. Cette série à succès écrite par Fabien Vehlmann et Bruno Gazzotti raconte les aventures de cinq enfants âgés de 5 à 12 ans livrés à eux-mêmes dans un monde où tous les adultes ont mystérieusement disparu. Le premier tome de la série, intitulé *La disparition*, met notamment en avant les questionnements des enfants sur la mobilité concernant le déplacement seul ou en groupe, le mode de transport ou encore la sécurité, les enfants étant obligés de partir explorer leur grande ville vide afin de comprendre ce qu'il se passe (cf. figure 19).

Figure 19 : Couverture du premier tome paru en 2006



Source : *Seuls*, tome n°1, Fabien Vehlmann et Bruno Gazzotti, 2006

3.2.3. Le contrôle parental des temps libres de l'enfant

L'hypervigilance des parents envers les enfants n'est pas la seule évolution constatée dans l'éducation. La période contemporaine est en effet également marquée par une organisation spécifique du temps libre des enfants dans certaines familles, notamment celles des classes moyennes et supérieures. Clément Rivière souligne que dans les familles aisées, les parents organisent le temps des enfants à travers de nombreuses activités extrascolaires (Rivière, 2016). Ces activités généralement d'ordre artistiques ou sportives sont valorisées car elles permettent l'acquisition d'un capital culturel (Bourdieu et Passeron, 1970), un épanouissement de l'enfant ou encore des compétences de sociabilisation. Ces compétences sont remobilisables dans l'apprentissage scolaire (Giroud, 2015). Les limitations parentales sur l'autonomie dans l'espace public n'entraînent alors pas forcément un cadre de vie moins enrichissant pour l'enfant (O'Brien et al., 2000).

L'intégration de ces activités extrascolaires impacte l'organisation de la vie quotidienne et la programmation des activités dans les familles. La responsabilité d'organiser le quotidien revenant à la femme dans la majorité des cas, les mères sont ainsi des « gestionnaires du temps » pour la famille

(Clark et Dumas, 2021). Elles doivent choisir entre des loisirs qui leur libèrent du temps (inscription à des activités sportives extrascolaires) et les jeux à l'extérieur. Même si elles sont conscientes des bienfaits du jeu à l'extérieur pour leurs enfants, celui-ci est difficile à intégrer dans l'emploi du temps familial. Les mères optent ainsi plutôt pour les activités extrascolaires (Clark et Dumas, 2021). La contrainte du temps leur fait choisir la structure d'accueil plutôt que l'autonomie en extérieur. Ces activités à horaires fixes imposent une « routinisation » de la vie quotidienne de la famille, l'organisation étant établie pour l'année, ce qui laisse peu de place à l'improvisation et aux opportunités (Kaufmann et Flamm, 2002). La pratique d'activités extrascolaires nombreuses conduit les enfants à avoir des « agendas de ministre » dans lequel il n'y a pas de places pour une sortie extérieure anecdotique (Rivière, 2021).

La pratique d'activités extrascolaires influe également sur le rapport au dehors des parents. Les familles les plus favorisées développent un rapport instrumental à la rue et aux espaces publics. Les enfants de ces familles sont le plus souvent autorisés à sortir qu'à la condition qu'un projet soit associé à la sortie, cela afin de garantir la sécurité et la qualité du temps passé hors de chez soi (Rivière, 2016). Ce rapport instrumental du dehors conduit ainsi ces enfants à être plutôt en mouvement et à avoir une présence limitée à l'extérieur. L'immobilité dans l'espace public n'est donc pas une pratique qui semble acceptable pour ces familles. Ce rapport particulier des familles plus aisées influe également sur les familles populaires et les pratiques extérieures qu'elles valorisent. La maîtrise de l'emploi du temps des enfants chez les familles aisées limite la présence de ces enfants dans les espaces publics et renforce par conséquent la visibilité des enfants des classes populaires n'ayant pas les conditions de logement permettant le jeu à l'intérieur (cf. 3.1.2.) ou l'opportunité de faire des activités extrascolaires. Autre conséquence, dans les familles populaires les « jeunes » qui « traînent » incarnent l'antithèse des modèles de réussite désirés et constituent une source de danger social (Rivière, 2021). La crainte de la mauvaise fréquentation dans ces familles est d'autant plus forte si l'enfant est un garçon. Ainsi on distingue le fait de traîner dehors, entendu comme le fait de se rendre dehors et d'y rester sans but, de la flânerie qui est associée à une façon de découvrir son environnement. Cette question des activités extrascolaires et du contrôle de l'emploi du temps a ainsi des conséquences sur l'autonomie des enfants dans leurs déplacements.

3.2.4. La réduction de l'autonomie des enfants en matière de déplacements

Les mobilités réalisées en autonomie par les enfants sont façonnées par l'encadrement renforcé, l'hypervigilance des parents et de leur contrôle du temps. Les déplacements autonomes des enfants sont d'abord réalisés dans un périmètre restreint autour du logement pour faire de petites commissions ou un trajet vers ou depuis une activité extrascolaire ou le domicile d'un ami. La mobilité autonome enfantine correspond souvent au trajet entre la maison et l'école en raison de la proximité des lieux. Par la suite, on observe une extension progressive du périmètre autorisé en s'appuyant si besoin sur des personnes ressources pour encadrer la mobilité de l'enfant. On constate aujourd'hui que celui-ci a une autonomie moindre dans sa mobilité. Dans une étude menée en Angleterre, les chercheurs Mayer Hillman, John Adams et John Whitelegg montrent un très fort recul de la mobilité autonome de l'enfant entre 1971 et 1990. En dix ans, chez les enfants de 7 à 9 ans, les trajets effectués seuls ont chuté de 15% et les trajets domicile-écoles à pied ont chuté de 20% (Hilman, John et al., 1990). Cette diminution de la mobilité autonome est observée dans de nombreux pays développés tels que les Etats-Unis, l'Australie ou les pays européens. Par exemple, dans les années 1990, le collectif italien Gruppo Palomar étudie le cas d'un enfant de 6 ans qui souhaite faire le trajet de 200 mètres

seul, entre l'école et chez lui. Il a l'autorisation des parents et de la professeure pour réaliser ce trajet de manière autonome. Pourtant, le collectif montre l'impossibilité de l'autonomie enfantine dans un contexte d'hypervigilance par les adultes. Tout d'abord, une seconde maîtresse, le voyant seul s'inquiète et le ramène à l'école. Finalement après plusieurs explications entre les deux maîtresses, l'enfant peut repartir mais sur le chemin, un policier, préoccupé de le voir seul, l'arrête et le ramène à l'école de nouveau (De Biase et Coralli, 2009). L'autonomie de l'enfant est donc sans cesse questionnée.

Au-delà d'une réduction de l'autonomie dans la mobilité, on constate que les âges des premiers déplacements autonomes sont de plus en plus tardifs. Ainsi 80 % des enfants de 7 à 8 ans au Royaume-Uni ont été autorisés à rentrer seuls de l'école à la maison en 1971 contre seulement 6 % en 2010 (Foster et al, 2014). Pour toutes ces raisons, depuis plus de 20 ans, il n'y a plus d'analyse différenciée entre l'observation des déplacements des adultes et ceux des enfants. La question des mobilités autonomes des enfants ne peut se départir d'une analyse des mobilités des parents.

3.2.5. La « mobilité sous conditions d'immobilités » (Depeau, 2013)

La mobilité enfantine, bien que parfois réalisée en autonomie, reste encadrée. En effet, lorsqu'un enfant est autonome, ses déplacements sont généralement normés et contrôlés par des adultes. Tout d'abord, l'enfant doit généralement demander l'autorisation pour fréquenter l'espace public, en précisant la distance qu'il doit parcourir, la raison de son déplacement, le lieu dans lequel il se rend, etc. De plus, les enfants ont également un usage majoritairement circulatoire de l'espace public (hors exception des lieux dédiés aux enfants comme les parcs de jeux). Ils reçoivent souvent comme recommandation de ne pas s'arrêter en chemin, de respecter un temps de déplacement défini par les parents, de se rendre uniquement dans des espaces connus... (Depeau, 2013). Cette « mobilité sous condition d'immobilité » (Depeau, 2013) devient alors une norme inscrite dès l'enfance, notamment lorsqu'on empêche les enfants en bas âge de courir sur les trottoirs ou de s'éloigner des adultes (Dolto, 1998). Elle passe également par la mise en place de dispositif comme le pédibus (cf. Cahier de Références - Phase 3). En effet, celui-ci permet de favoriser les modes actifs, en accompagnant les enfants à pied à l'école grâce à un système d'arrêt et de convoi pédestre. Néanmoins, la mobilité des enfants y est contrôlée et non spontanée, le tracé est réfléchi pour éviter les grands axes et être le plus sécuritaire possible. Ainsi, ces références spatiales et temporelles ne permettent pas aux enfants de développer leur autonomie et d'appréhender correctement l'espace. Pendant, plusieurs années, de la maternelle au CM2, ils se laissent alors guidés sur des parcours identiques, ce qui provoque chez eux des carences dans leur déplacement futur (Depeau, 2013). Toutefois cela reste à nuancer car le pédibus peut être pensé de manière progressive : cela peut être un moyen de sensibiliser les enfants à la marche avant de les laisser en autonomie.

4. Les apports de la mobilité autonome pour le développement des enfants

Les déplacements autonomes sont structurants dans le développement physique et cognitif des enfants. Ces trajets réalisés sans encadrement sont des temps durant lesquels les enfants découvrent leur environnement et apprennent à interagir avec celui-ci. En effet, ils améliorent leur conscience spatiale en essayant de se localiser et de se mouvoir dans l'espace. Ils expérimentent également différents types d'interactions sociales en côtoyant d'autres enfants ainsi que des adultes locaux. Au-delà de ce premier contact avec l'extérieur, les déplacements autonomes représentent aussi pour les enfants une façon d'apprendre à construire leur propre identité. Il y a donc aussi un enjeu de développement personnel puisqu'en réalisant un trajet seul les enfants renforcent leur confiance et leur estime de soi. Enfin, se déplacer permet d'augmenter le niveau d'activité physique facilitant ainsi le développement des habiletés motrices.

4.1. La mobilité infantile contribue à la santé physique de l'enfant

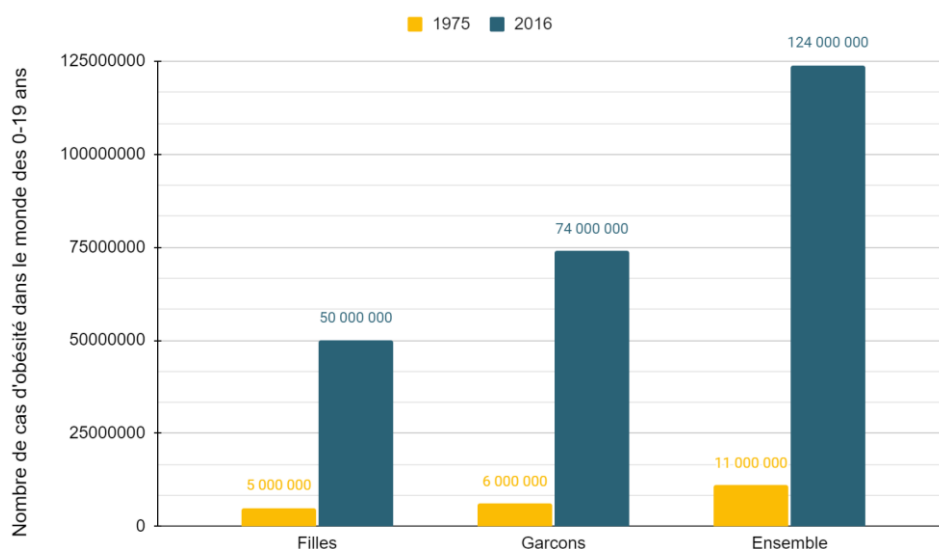
Déjà au III^e siècle avant J-C, Aristote conseillait « bougez bien et mangez sainement ». Bouger et se dépenser semblent en effet être des conditions élémentaires au bien-être des enfants. En parallèle d'une bonne alimentation, cela leur permet de dépenser de l'énergie, d'éviter les situations de surpoids et de prévenir certains risques sanitaires. Ainsi la mobilité est cruciale pour la santé physique de l'enfant.

4.1.1. La sédentarité et les risques sur la santé physique des enfants

Aujourd'hui l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) préconise une heure d'activité physique par jour. Or, d'après une étude de Santé Publique France publiée en 2020 seule la moitié des garçons et un tiers des filles, entre 6 et 17 ans, respectent cette recommandation. En 2015, ce sont près de 4 enfants sur 10 qui ne jouaient jamais en plein air les jours d'école. Cette sédentarisation engendre alors de nombreux problèmes de santé, notamment physiques. Des médecins, tels que Martine Duclos, alertent régulièrement sur les risques que représentent la sédentarité sur la croissance des enfants ainsi que sur le bon fonctionnement de leur métabolisme. En effet, le manque de lumière et de vitamine D provoque une dérégulation de la croissance osseuse. On remarque également que les infarctus de myocarde, les maladies cardio-vasculaires et le diabète surviennent de plus en plus tôt. Alors qu'auparavant on appelait le diabète de type 2 le « diabète de la maturité » parce qu'il ne survenait qu'après 60 ans, aujourd'hui c'est une maladie de plus en plus fréquente chez les jeunes. En France les chiffres sont rares, en revanche aux Etats-Unis on sait que l'incidence du diabète de type 2 chez les moins de 19 ans est passée de 9 cas pour 100 000 en 2002-2003 à 12,5 cas pour 100 000 en 2017 (Davis, 2017). De même, les enfants français passent en moyenne quatre heures par jour devant les écrans, entraînant des cas de myopie de plus en plus précoces et fréquents. Un autre effet négatif de la sédentarité sur la santé des jeunes est la recrudescence des situations d'obésité (cf. figure 20). D'après le site de l'assurance maladie française Ameli, en 2017 en France ce sont 20 % des enfants de 6 à 17 ans qui sont en surpoids dont 5,4 % en situation d'obésité. Cette augmentation des situations de surpoids est observée à travers le monde. L'OMS souligne qu'à l'échelle mondiale le nombre des enfants et des adolescents (âgés de 5 à 19 ans) obèses a été multiplié par 10 au cours des quatre dernières décennies. « Les taux d'obésité chez les enfants et les adolescents du monde entier sont

passés de moins de 1% (équivalant à 5 millions de filles et 6 millions de garçons) en 1975 à près de 6% chez les filles (50 millions) et près de 8% chez les garçons (74 millions) en 2016 » (OMS).

Figure 20 : Évolution des cas d'obésité dans le monde



Source : Autrices, à partir des sources OMS

On remarque cependant des disparités en fonction de l'origine sociale de l'enfant : « dès la grande section de maternelle, les enfants d'ouvriers sont 4 fois plus touchés par l'obésité que les enfants de cadres » (Ameli). Cette sédentarité a été renforcée en 2020 lors des différents confinements pour se protéger du COVID. Dans le rapport de l'Office national d'analyse des activités physiques et de sédentarité (ONAPS), intitulé « Activité physique et sédentarité de l'enfant et de l'adolescent », publié le 25 janvier 2021, 56% des enfants et adolescents de la tranche de 5 à 17 ans « semblent avoir réduit drastiquement leur niveau d'activité physique et augmenté leur temps de sédentarité » durant cette période. « Le confinement a été un accélérateur de nos mauvais comportements de santé. Il a accéléré la propension au temps d'écran, au temps passé assis, et réduit le temps passé actif des enfants, adolescents et adultes », analyse David Thivel, membre du comité scientifique de l'ONAPS (France Info, 2021). Emily Clark et Alex Dumas affirment que l'inactivité physique et l'augmentation des loisirs sédentaires incarnent une réelle menace en matière de santé publique (Leblanc et al., 2015). Dans un communiqué de la Fédération française de cardiologie paru en 2019, le professeur François Carré cherche à faire réagir l'opinion publique en affirmant que « si on ne fait pas bouger davantage nos enfants, nous préparons la première génération qui pourrait avoir une espérance de vie plus courte que celle de ses parents » (cité par FranceInfo, 2021).

4.1.2. La mobilité enfantine, une mobilité active

Afin de lutter contre les risques soulevés par la sédentarité plusieurs dispositifs sont mis en place dans les villes. Par exemple, pour pallier les situations de surpoids infantiles, la municipalité de Strasbourg a instauré dans les quartiers prioritaires de la ville le programme « Je me bouge dans le quartier » de 2012 à 2017 (cf. Cahier de Références - Phase 3). Le projet vise à promouvoir l'activité physique et notamment les modes de déplacement physiquement actifs tels que le pédibus ou le vélobus (cf. Cahier de Références - Phase 3). En effet, les principaux modes de déplacement des enfants

est actif, c'est-à-dire qu'ils ont recours à des modes de transports qui n'utilisent que l'activité physique humaine comme source d'énergie. Ainsi en incitant les enfants à marcher, à faire du vélo, de la trottinette... les pouvoirs publics les invitent à se prêter à une activité physique régulière qui permettra de prévenir la majorité des risques provoqués par la sédentarité et notamment l'obésité. Cet enjeu de santé publique est saisi par l'OMS qui a publié un certain nombre de mesures pour prévenir l'obésité chez les enfants. Le Docteur Bull explique :

« L'OMS encourage les pays à déployer des efforts pour lutter contre les environnements qui aujourd'hui augmentent les risques d'obésité chez nos enfants. Les pays doivent en particulier viser à réduire la consommation de produits alimentaires bon marché, ultra transformés, fortement caloriques et pauvres en nutriments. Il convient aussi de réduire le temps que les enfants consacrent aux activités de loisirs sur écran et sédentaires en favorisant une plus grande activité physique par le sport et des loisirs actifs »
Communiqué de presse, OMS, 2017

Le jeu actif en extérieur est alors présenté comme une pratique de santé. Au Canada par exemple, il est intégré à diverses organisations et campagnes de promotion de la santé. En 2019, l'organisme national à but non lucratif ParticipACTION affirmait que « garder les enfants à l'intérieur les expose davantage au temps d'écran sédentaire et aux aliments malsains tout en les privant des bienfaits du jeu libre à l'extérieur pour leur développement affectif, mental, social et physique ». Roger Mackett et James Paskins cherchent à démontrer la nécessité de pratiquer la marche à pied et le jeu en extérieur pour les enfants (2008). En comparant les dépenses énergétiques (en calories), ils montrent que les temps de jeux à l'extérieur permettent aux enfants de réaliser un volume d'activité physique plus important que lorsqu'ils se prêtent aux activités extrascolaires : la dépense énergétique des enfants est de 2,2 calories par minute pour le jeu en extérieur contre 1,7 calories par minute lors des activités extrascolaires (2008).

4.2. L'autonomie de la mobilité de l'enfant contribue au développement cognitif et mental

4.2.1. Le développement de compétences sociales : la sociabilité, apprentissage de la rue

Vincent Kaufmann et Michael Flamm montrent que l'émancipation de l'enfant se construit grâce à l'autonomie qu'il a acquis dans ses déplacements. La mobilité devient alors un support d'apprentissage des comportements nécessaires au vivre ensemble. Il a été démontré que les enfants qui jouent librement dans l'espace public développent plus vite certaines compétences sociales (Huguenin-Richard, 2010). Un enfant qui côtoie régulièrement la rue de manière autonome présente des relations sociales plus stables et a une meilleure gestion des conflits. Il est toutefois important de souligner que l'enfant ne doit pas seulement traverser l'espace public, il doit aussi pouvoir s'y arrêter pour jouer car en jouant à l'extérieur avec d'autres enfants il apprend à composer et à collaborer. Katty Hirsh-Pasek affirme dans le documentaire *Le pouvoir du jeu*, que « quand on joue on se préoccupe des souhaits des autres » (McLean, 2019). Ainsi par le jeu dehors les enfants apprennent à prendre mais aussi à donner. Ce sont des règles de savoir-vivre ensemble cruciales pour « le bon fonctionnement d'une société civile et démocratique ». Le jeu en extérieur est aussi un bon moyen pour l'enfant de

développer son imagination. Le film d'animation du studio Ghibli *Mon voisin Totoro* illustre le déploiement de l'imaginaire enfantin dans la mobilité autonome. C'est quand Mei, petite fille âgée de 4 ans, part découvrir seule la forêt qui avoisine sa nouvelle maison, qu'elle fait la rencontre de Totoro, un esprit de la forêt (cf. figure 21). De même, à la fin du film, lorsque Satsuki retrouve sa petite sœur Mei, partie seule pour rejoindre sa mère à l'hôpital, elles voient apparaître le Chat-bus et il les conduit jusqu'à leur mère (cf. figure 22). Le père des deux enfants ne se rend pas compte de la magie des lieux et de la nature qui relève de l'imaginaire enfantin.

Figure 21 : Mei qui part seule se promener dans la forêt



Source : *Mon voisin Totoro*, 1988

Figure 22 : le Chat-bus moyen de transport imaginaire des deux enfants



Source : *Mon voisin Totoro*, 1988

Certains parents affirment ne pas vouloir que leurs enfants jouent dehors car persiste le risque qu'ils se fassent mal. Cette conception du jeu en extérieur témoigne d'une recherche du risque zéro : les parents, pour protéger leurs enfants, vont en effet les soustraire à toute fréquentation du danger. Or cette « traque éperdue du moindre danger » (Espinassous, 2019) comporte deux risques. Le premier est qu'en interdisant le jeu mais aussi les déplacements autonomes en extérieur, les parents empêchent leurs enfants d'expérimenter par eux-mêmes le risque et le danger sans la présence d'un adulte. Pourtant, il est « important d'apprendre à l'enfant à gérer le risque, à évaluer le danger, à faire des choix » seul (Espinassous, 2019). Les enfants qui n'ont pas l'expérience de la rue sont moins socialisés au milieu urbain et à ses dangers (Klöckner, 1998) et cela se traduit notamment en termes d'accidents de la route car ces enfants en perçoivent mal les dangers. Comme le fait alors remarquer Mariana Brussoni dans le documentaire *Le pouvoir du jeu*, « prendre des risques est un aspect très important dans la prévention des blessures » (McLean, 2019). Les enfants qui prennent des risques apprennent en effet comment fonctionne leur corps et découvrent ainsi leurs limites. Dans cette idée que le risque est important au bon développement de l'enfant, Hélène San Setter théorise le « jeu risqué » (McLean, 2019). C'est un temps de jeu durant lequel les enfants peuvent se prêter à des bagarres sans règle ou à des explorations solitaires ; peuvent accéder à des éléments ou des outils dangereux comme le feu, le marteau et la scie ; ou encore peuvent expérimenter la vitesse et la hauteur. Ces jeux permettent de mieux appréhender et domestiquer la peur. Marjory Allen, militante pour le droit des enfants insistent alors sur l'idée « qu'il vaut mieux un os brisé qu'un esprit brisé » (McLean, 2019).

4.2.2. L'acquisition d'un capital de « motilité » préparant à l'âge adulte (Kaufmann et Flamm, 2002)

La notion de « motilité » (Kaufmann et Flamm, 2002) renvoie au potentiel qu'a un individu à se déplacer. Kaufmann définit ainsi cette notion : « la motilité se compose de l'ensemble des facteurs définissant la potentialité à être mobile dans l'espace, soit par exemple les capacités physiques, les aspirations à la sédentarité ou à la mobilité, les systèmes techniques de transport et de télécommunication existants et leur accessibilité, [ainsi que] les connaissances acquises » (Kaufmann, 2008). Comme le fait remarquer l'auteur, ce capital s'acquiert dès l'enfance. Ainsi on observe que les parents contribuent fortement à façonner les représentations et les pratiques de l'enfant dans l'espace public. Clément Rivière note que pendant l'enfance s'instaure une « transmission de compétences interactionnelles et de mobilité, ainsi que de normes de comportement en public » (Rivière, 2017). Toutefois, cette transmission varie selon le type d'encadrement mis en place par les parents. Clément Rivière propose la typologie suivante pour essayer de comprendre l'influence qu'ont les parents sur les enfants :

- **« L'encadrement protecteur »** : consiste à protéger l'enfant des menaces extérieures ainsi qu'à le préserver d'expériences ou de responsabilités davantage associées à la vie d'adulte. L'espace autour du domicile est perçu comme le plus sécurisé. Le risque qu'engendre ce type d'encadrement est une surprotection de l'enfant avec une restriction de son autonomie dans l'espace public. Or « l'enfant trop accompagné n'acquiert peut-être pas forcément ou suffisamment d'expérience de mobilité et lorsque vers 10-11 ans, il se retrouve seul à se déplacer, il n'est pas en mesure de le faire en toute sécurité » (Huguenin-Richard, 2010).
- **« L'encadrement préparateur »** : l'enfant est confronté à une responsabilisation précoce et progressive jusqu'à obtenir la pleine autonomie. Cette autonomie s'acquiert principalement dans un rapport instrumental de la rue et au sein d'espaces délimités, vécus comme « des arènes d'entraînement en vue de l'acquisition d'expériences et d'assurance » (Rivière, 2017).
- **« L'encadrement stratégique »** : c'est une combinaison des formes d'encadrement précédentes qui consiste en une responsabilisation progressive de l'enfant axée sur son bien-être et sa sécurité.

Vincent Kaufmann et Michael Flamm s'accordent sur l'idée que le capital de motilité se transmet par l'éducation. Cependant, ils ne s'interrogent pas sur la transmission des compétences sociales par le biais de l'encadrement mais plutôt par le rapport qu'ont les parents à l'égard de la mobilité. Ils mettent alors en évidence deux grandes cultures de la mobilité. La première consiste à une valorisation de la mobilité avec un discours développé autour du contact avec l'altérité, de la découverte et de l'ouverture sur le monde (2002). Cette culture de la mobilité transparaît dans la volonté de faire voyager ses enfants notamment lors de séjours linguistiques. La deuxième valorise davantage la sédentarité avec un discours sur la famille comme vecteur de stabilité et d'épanouissement et cela se traduit par une limitation des interférences externes. Toutefois ces deux cultures peuvent être plus ou moins subies. En effet, par exemple, pour transmettre une culture qui valorise la mobilité il faut avoir les ressources financières suffisantes car voyager est aujourd'hui très onéreux. Ainsi, on peut émettre l'hypothèse que certaines familles sont contraintes d'être davantage sédentaires faute de moyens.

Cela introduit l'idée que la culture de la mobilité n'est pas seulement une question de valeurs ou de choix d'éducation, mais peut aussi être le corollaire d'un contexte familial spécifique.

4.2.3. Une préparation inégale à la mobilité autonome selon les classes sociales

Clément Rivière observe que l'apprentissage de l'autonomie dans l'espace public dépend majoritairement du contexte socio-économique dans lequel grandissent les enfants. L'auteur note que « la socialisation urbaine des enfants fait l'objet de davantage de pratiques anticipatrices dans les familles des classes moyennes-supérieures » que dans les classes défavorisées (Rivière, 2017). En effet à partir d'événements quotidiens les parents peuvent préparer leurs enfants à la pratique autonome de la ville. D'abord les trajets accompagnés d'un adulte sont des temps de dialogue instaurés entre les parents et les enfants pour que ceux-ci acquièrent les « bonnes pratiques ». Ensuite en grandissant une partie des enfants issus de classes plus favorisées pourront continuer à apprendre à se déplacer dans l'espace public lors des trajets domicile-école. « La scolarisation en dehors de l'espace local tend à confronter les enfants à des expériences inédites telles que l'emprunt régulier sans adulte accompagnateur des transports en commun » (Rivière, 2017). Le phénomène d'évitement scolaire, observable dans les pratiques des ménages les plus aisés, entraîne la prise des transports en commun de manière plus précoce. Le trajet domicile-école représente alors une nouvelle occasion pour les enfants de s'entraîner à l'autonomie. En revanche, les enfants issus des classes populaires ont beaucoup moins recours à l'évitement scolaire et sont alors amenés à fréquenter les transports en commun plus tardivement puisqu'ils sont scolarisés aux abords de leur logement (Rivière, 2017). Clément Rivière fait alors remarquer qu'à la différence des enfants de classes aisées qui ont eu davantage d'occasions de sortir de leur quartier leur permettant d'appréhender la rue de manière progressive, dans les quartiers populaires l'autonomie dans les transports en commun s'apprend de manière plus « abrupte » sans être réellement préparée et anticipée (Rivière, 2017). Ainsi, alors que les enfants issus de milieux favorisés sont soumis à un éloignement régulier de leur espace de résidence (notamment le week-end ou lors des vacances), les enfants issus de milieux populaires ont un plus fort ancrage local. Selon Vincent Kaufmann et Michael Flamm, le contexte familial peut aussi entraîner des répercussions sur l'autonomie de l'enfant dans la rue. En effet, si les parents vivent séparés ou s'ils ont des horaires décalés, on observe généralement une indépendance plus grande des enfants ainsi qu'une autonomie plus précoce (Kaufmann et Flamm, 2002).

4. 3. Vers un droit à la mobilité de l'enfant ?

Nous l'avons vu, la mobilité autonome des enfants dans l'espace public semble être un facteur crucial de la santé physique et mentale des enfants, on peut alors se demander si elle ne devrait pas être considérée comme un droit à part entière. Le droit à la ville théorisé par Henri Lefebvre en 1968 pourrait alors être pensé au prisme de la mobilité enfantine. En effet, si on part du principe que la ville est un bien commun accessible et appropriable par tous ses habitants, il est important d'interroger dans cette définition la place qu'y occupe les enfants. Ceux-ci habitent la ville au même titre que les adultes, leur regard ainsi que leurs besoins particuliers doivent donc être pris en compte par les décideurs afin que la ville soit la plus inclusive possible. De grandes institutions internationales comme l'UNICEF et l'OMS ont déjà commencé à réfléchir sur le sujet en intégrant à la *Déclaration des droits de l'enfant* les enjeux d'épanouissement personnel, de développement social et de temps de

loisirs. Par exemple l'article 31 de la déclaration UNICEF des droits de l'enfant fait du jeu un postulat pour leur future capacité à être des individus épanouis et empathiques. Il y a alors une reconnaissance partagée de la nécessité des enfants à bouger et à jouer comme condition essentielle à leur bon développement. À partir de ce constat plusieurs initiatives ont émergé pour tenter de mieux intégrer les enfants à la fabrique de la ville.

Figure 23 : Déclaration UNICEF des droits de l'enfant

Article 29 : « favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités » et « préparer l'enfant pour assumer une vie responsable dans une société libre, avec un esprit de compréhension, paix, tolérance, égalité des sexes et amitiés entre les populations »

Article 31 : « Les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique »

Source : UNICEF

Conclusion

Depuis la fin du XIXe siècle, la construction institutionnelle de l'enfance au sein de la société traduit une oscillation en autonomie et dépendance. Si de plus en plus de droits et de libertés sont accordés à l'enfant, étant dès lors considéré comme « sujet à part entière » (Dolto, 1985), l'autonomie qui lui est accordée reste relative. En effet, du fait de considérations grandissantes envers le bien-être de l'enfant et du consensus autour de la vulnérabilité de celui-ci, l'adulte s'impose comme garant de sa protection et le contraint dans ses déplacements. Or, cette tension constante entre autonomie et dépendance, se reflète au travers de la place de l'enfant dans l'espace public, qui relève toujours de la négociation, que ce soit avec les parents et les diverses formes d'autorité (le corps enseignant, la gendarmerie, les agents des transports...) ou avec les acteurs de l'aménagement du territoire. En effet, dans des espaces publics marqués par une vision fonctionnaliste, le ludique et l'imaginaire sont exclus. Ceci n'incite pas les enfants à se déplacer, ces derniers semblant trouver ces deux éléments au travers des écrans.

Plus encore, les espaces publics peuvent même être perçus comme hostiles pour les enfants du fait de la place croissante accordée à l'automobile et du déclin de l'interconnaissance, combiné à une médiatisation des violences et enlèvements des enfants à partir des années 1970. Cette perte d'attrait pour l'extérieur, combinée aux peurs parentales qui contraignent la libre mobilité de l'enfant, se traduit par une forte tendance à la sédentarisation des enfants, différenciée selon le genre et le milieu social. Même s'il y a une différenciation sociale de la sédentarité enfantine, nous constatons cependant une dépendance croissante des enfants envers les adultes dans tous les groupes sociaux. L'affirmation de cette dépendance envers les adultes se reflète au travers d'une réglementation centrée sur l'accompagnement de l'enfant ou encore au travers de l'affirmation de nouvelles normes d'éducation prônant une hypervigilance et un contrôle parental des temps libres de l'enfant. La mobilité de l'enfant n'échappe pas à cette tendance au contrôle de l'adulte : même lorsque la mobilité de l'enfant est réalisée en autonomie, elle reste encadrée et contrainte, il s'agit d'une « mobilité sous conditions d'immobilités » (Depeau, 2013). Or, les déplacements autonomes sont structurants dans le développement physique et psychologique des enfants. Sur la santé physique de l'enfant, la mobilité autonome, étant associée aux modes actifs de déplacements, permettrait de lutter contre les cas d'obésité et de maladies cardio-vasculaires. Sur le plan cognitif et mental, « l'auto-mobilité » lui permettrait de développer ses compétences de sociabilités et son capital de « motilité » (Kaufmann et Flamm, 2002). Constitutive du développement physique et psychologique de l'enfant, « l'auto-mobilité » peut dès lors être considérée comme un droit à part entière, dans la mesure où l'article 27 de la Déclaration UNICEF des droits de l'enfant affirme le « droit de tout enfant à un niveau de vie adéquat pour son développement physique, mental, spirituel, moral et social ». Du fait de cette reconnaissance croissante de l'importance de l'apprentissage de l'enfant par la rue, plusieurs initiatives ont vu le jour à partir du milieu du XXe siècle, visant à une plus grande prise en compte de l'enfant dans la construction des espaces publics.

Concrètement, ces différentes observations nous ont permis de déceler plusieurs points de vigilance et axes de développement pour mener notre étude sur « l'auto-mobilité des enfants ». Tout d'abord, du fait de la relation de dépendance des enfants envers leurs parents, il nous semble important de nous intéresser aux divergences entre, d'une part, le discours et le regard des parents sur « l'auto-

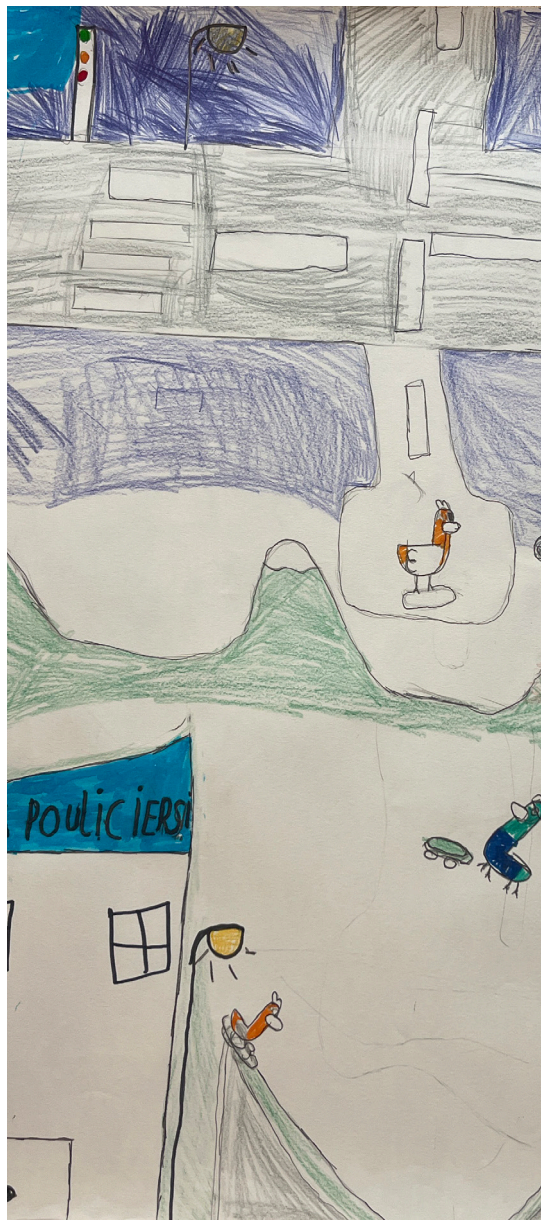
mobilité » et d'autre part, les désirs et les souhaits des enfants pour leurs déplacements. De plus, le constat des différences de la mobilité autonome des enfants, en fonction du genre et du milieu social, nous invite à penser « l'auto-mobilité » des enfants au prisme de ces deux éléments. En outre, à l'issue de ce travail préliminaire d'état de l'art, nous identifions trois grands aspects qui nous semblent intéressants à approfondir lors de notre étude car très peu abordés dans nos lectures. Tout d'abord, les références exploitées dans cet état de l'art sont parfois un peu anciennes. Il s'agira alors de s'interroger sur les conditions de mobilité autonome enfantine au prisme du contexte actuel. On questionnera notamment l'influence de la pandémie du COVID 19 sur les déplacements des enfants. Ensuite, nous observons que le cas de « l'auto-mobilité » des enfants dans les espaces ruraux a été peu étudié. En effet, les lectures semblent majoritairement centrées sur la ville. Ainsi, nos terrains d'études, situés dans des contextes géographiques différents, nous permettront d'intégrer cette approche rurale à notre réflexion. Nous pourrions alors interroger notamment l'influence des situations d'éloignement et de proximité sur la mobilité des enfants, ainsi que sur de potentielles différences dans la perception du danger. Enfin, nous remarquons que le lien entre la transition écologique et les mobilités enfantines est un sujet peu développé. Pourtant, il nous semble important d'observer comment les mobilités enfantines contemporaines peuvent être articulées autour de l'enjeu de transition écologique. Effectivement, lorsque nous parlons « d'auto-mobilités » enfantines, il s'agit avant tout d'éco-mobilités, c'est-à-dire des modes de déplacements doux. Promouvoir « l'auto-mobilité » des enfants, c'est avant tout limiter le phénomène des parents-taxis qui utilisent la voiture pour assurer les déplacements de leurs enfants. Plus globalement, l'importance accordée à la voiture dans les espaces publics, notamment au détriment des enfants, pose la question d'un transfert modal. Finalement, cela nous amène à formuler l'hypothèse qu'une ville durable serait une ville adaptée à la mobilité autonome des enfants.

ATELIER ENFANTS AUTO-MOBILES

À quelles conditions la mobilité enfantine peut-elle être autonome ?



Schéma produit par les étudiantes,
Mars 2024



Production des élèves de Saint-Denis,
Janvier 2024



Production des élèves des Cars,
Février 2024

PHASE 2 : ENQUÊTE DE TERRAIN

Sommaire

Introduction.....	55
Organisation de l'enquête de terrain	56
Méthodologie de l'enquête.....	57
<i>Le « carnet de bord » : les trajets effectués par les enfants pendant une.....</i>	58
<i>La « carte postale » : représentation par l'enfant de son trajet quotidien pour</i>	59
<i>Les extraits vidéos : confronter les enfants à des mobilités différentes des leurs.....</i>	59
<i>Le chemin idéal : faire s'exprimer les enfants sur leurs aspirations par</i>	60
<i>Le rallye-photos : une activité pensée mais non réalisée</i>	61
<i>Synthèse des activités réalisées.....</i>	61
Autre méthodologie développée pour l'enquête de terrain	62
<i>Le questionnaire enfants</i>	62
<i>Entretiens auprès des enseignants et autres acteurs.....</i>	63
<i>Observations de l'école et de ses alentours en dehors des horaires scolaires</i>	64
Biais et limites méthodologiques rencontrés.....	65
<i>Les biais transversaux.....</i>	65
<i>Les biais spécifiques à chaque méthode.....</i>	67
Structure de la restitution de la phase 2.....	68
Profil des territoires étudiés.....	69
Définition des périmètres étudiés.....	69
<i>Le secteur de Saint-Denis.....</i>	69
<i>Le secteur des Cars</i>	70
<i>Le secteur de Limoges.....</i>	71
Contextes socio-spatiaux : des profils sociaux variés.....	71
1. Des contextes socio-spatiaux différenciés à l'origine de déplacements variés.....	75
1.1. Les déplacements d'enfants âgés de 7 à 10 ans le temps d'une semaine.....	75
1.1.1. <i>La mobilité des enfants selon le nombre et la diversité des trajets réalisés.....</i>	75
1.1.2. <i>Des enfants en majorité accompagnés lors de leurs déplacements.....</i>	76
1.1.3. <i>Les lieux fréquentés par les CM2 en autonomie.....</i>	77
1.1.4. <i>Des moyens de transports différents selon les terrains mais des trajets courts réalisés en majorité en voiture.....</i>	78
1.2. Des spécificités territoriales et familiales qui façonnent les mobilités.....	81
1.2.1. <i>Les configurations spatiales influencent les mobilités des enfants et leur degré d'autonomie.....</i>	81
1.2.2. <i>Les structures familiales expliquent en partie les différences dans l'accompagnement des enfants : le cas des familles monoparentales et des fratries nombreuses.....</i>	87

1.2.3. <i>L'organisation du télétravail des parents et les répercussions sur les déplacements familiaux.....</i>	88
1.2.4. <i>Le choix par les parents d'une stratégie d'optimisation des déplacements des enfants plutôt qu'une autonomisation de ceux-ci.....</i>	88
2. La construction de l'autonomie infantine dans les déplacements.....	92
2.1. Des pratiques enfantines encadrées par des règles et des normes.....	92
2.2. Reproduction des pratiques des plus grands perçus comme des modèles	100
2.2.1. <i>Imiter pour reproduire une habitude familiale.....</i>	100
2.2.2. <i>Imiter pour s'émanciper</i>	102
2.3. Passage au collège : une mobilité qui évolue en fonction des étapes de la scolarité.....	103
3. Les mobilités autonomes des enfants : des mobilités peu encouragées	106
3.1. Une reconnaissance partagée des multiples apports de la mobilité autonome pour les enfants	106
3.1.1. <i>Des mobilités autonomes qui participent d'une bonne santé chez l'enfant.....</i>	106
3.1.2. <i>L'autonomie et la responsabilisation, les principaux apports de la mobilité autonome... ..</i>	108
3.1.3. <i>Une mobilité autonome intéressante pour d'autres acteurs</i>	108
3.1.4. <i>La transition écologique, renouvellement de l'intérêt de la mobilité autonome</i>	109
3.2. Des contextes spatiaux et sociétaux qui ne favorisent pas les déplacements autonomes des enfants malgré des initiatives	109
3.2.1. <i>Les initiatives de l'institutions scolaires pour soutenir les modes actifs chez les enfants . ..</i>	109
3.2.2. <i>Les inégalités entre les établissements pour sensibiliser aux mobilités actives</i>	111
3.2.3. <i>Les déplacements et pratiques des enfants, des éléments peu pris en compte dans les politiques publiques.....</i>	111
3.2.4. <i>Des abords des écoles dangereux qui n'encouragent pas les déplacements autonomes . ..</i>	116
3.2.5. <i>Une sédentarité variable selon les territoires et les pratiques de mobilité</i>	118
4. Entre normalisation et aspiration, l'espace rêvé des enfants.....	118
4.1. Des représentations spatiales des enfants construites à partir des normes	118
4.1.1. <i>Une association omniprésente entre la ville et la voiture, dans un environnement relativement standardisé</i>	119
4.1.2. <i>L'influence des apprentissages scolaires dans les représentations.....</i>	125
4.1.3. <i>L'influence du genre dans le dessin du « chemin idéal ».....</i>	126
4.2. Des marqueurs qui structurent l'espace des enfants	127
4.3. Aspiration à un environnement et à des déplacements ludiques.....	131
4.3.1. <i>Un faible attrait pour la marche à pied.....</i>	131
4.3.2. <i>Un attrait pour le ludique dans la mobilité et dans l'environnement</i>	132
4.3.3. <i>L'attrait pour la vitesse et les véhicules.....</i>	134
Conclusion.....	136

Introduction

Ce compte rendu s'inscrit dans le cadre d'un atelier professionnel commandité par le Forum Vie Mobiles. L'enjeu de l'atelier est de définir « l'auto-mobilité » enfantine, c'est-à-dire les déplacements autonomes des enfants seuls ou par groupe de pairs, dans ses caractéristiques et son contexte de réalisation. **L'ensemble du travail réalisé lors des différentes phases cherche à savoir à quelles conditions la mobilité enfantine peut-elle être autonome.**

La réalisation d'un état de l'art et d'un cahier de Références sur la mobilité enfantine lors de la première phase de l'atelier met en évidence que depuis la fin du XIXe siècle la place de l'enfant oscille entre autonomie et dépendance. Si l'enfant est aujourd'hui considéré comme un « sujet à part entière » (Dolto, 1985), l'adulte s'impose comme le garant de sa protection et le contraint dans ses déplacements. La transformation des espaces publics depuis le milieu du XXe siècle combinée au développement de l'automobile et aux progrès socio-techniques, ont également impacté les déplacements des enfants et leurs pratiques à l'extérieur du domicile. Les espaces publics sont moins ludiques et sont perçus comme étant hostiles pour les enfants compte tenu de la place dominante de l'automobile. Ces évolutions associées à une crainte de l'inconnu dans l'espace public se traduisent par une tendance à la sédentarisation des enfants et une dépendance croissante des enfants envers les adultes notamment dans leur mobilité. Pourtant les déplacements autonomes sont structurants dans le développement physique et psychologique des enfants. Partant de ce constat plusieurs initiatives dans la seconde moitié du XXe siècle ont vu le jour pour encourager les mobilités autonomes des enfants notamment en prenant davantage l'enfant dans la construction des espaces.

À l'issue de cette première phase, nous identifions plusieurs pistes de recherches à investir lors de l'enquête. Du fait de la relation de dépendance des enfants envers les parents, il nous semble important de nous intéresser aux divergences entre, d'une part, le discours et le regard des parents sur les mobilités enfantines et d'autre part, les désirs et les souhaits des enfants pour leurs déplacements. De plus, le constat des différences dans les mobilités autonomes des enfants, en fonction du genre et du milieu social, nous invite à les analyser au prisme de ces deux éléments. Nos terrains d'études, situés dans des contextes géographiques différents, nous permettent également d'interroger l'influence des situations d'éloignement et de proximité sur la mobilité des enfants, ainsi que de potentielles différences dans la perception du danger. Ce questionnement tente de répondre au manque de travaux sur la ruralité dans la littérature sur les mobilités enfantines. Nous remarquons à l'issue de la première phase que le lien entre la transition écologique et les mobilités enfantines est un sujet peu développé. Pourtant, les mobilités autonomes des enfants correspondent à des écomobilités, c'est-à-dire des mobilités réalisées avec des modes de déplacements doux. Il nous semble donc important d'observer comment les mobilités enfantines contemporaines peuvent être articulées autour de l'enjeu de transition écologique.

Ces pistes de réflexion nous conduisent à identifier les acteurs à interroger. L'enquête de terrain s'intéresse d'abord aux enfants et notamment à leurs pratiques et désirs de mobilité ainsi que leurs représentations de l'espace. Lors du terrain, un questionnement est aussi mené auprès des parents, des représentants de l'institution scolaire (enseignant.es) et des collectivités afin d'analyser le regard de ces figures d'autorité sur les déplacements autonomes des enfants. Dans cette perspective trois groupes de questionnement associés à des hypothèses ont été formulés :

- Comment les enfants se représentent-ils l'espace public et leurs déplacements ?

- Les enfants vont avoir un rapport à la rue différent selon le contexte géographique et le contexte socio-économique.
 - Les parents contribuent fortement aux représentations que peuvent avoir les enfants de la rue.
 - En grandissant, les enfants peuvent exprimer un désir d'auto-mobilité.
 - Les enfants se sentent contraints dans leur mobilité autonome.
- Quelle est la posture adoptée par les figures d'autorités (parents, institution scolaire, collectivités) vis-à-vis de « l'auto-mobilité » des enfants ?
 - Les représentations parentales structurent les mobilités autonomes de l'enfant.
 - Les parents, les instituteurs ne considèrent pas les mobilités quotidiennes comme une réponse à l'enjeu sanitaire qu'incarne la mobilité autonome contrairement aux collectivités territoriales.
- « L'auto-mobilité » de l'enfant permet-elle de repenser l'aménagement des espaces publics ?
 - Un aménagement urbain adapté aux enfants influencerait les représentations qu'ont les parents de ces espaces, ce qui faciliterait l'auto-mobilité enfantine.
 - La transition écologique est un vecteur permettant de développer l'auto-mobilité enfantine et réciproquement.

Plusieurs éléments tels que le contexte géographique et social, le genre ou les conséquences du Covid-19, sont transversaux et sont donc interrogés dans chaque groupe d'hypothèse et auprès de chaque acteur. Pour répondre à toutes ces hypothèses, une méthodologie a été élaborée pour réaliser l'enquête de terrain.

Organisation de l'enquête de terrain

La phase d'enquête correspond à la seconde phase de cet atelier professionnel (cf. figure 1). Les principaux résultats sont présentés ici. À l'issue de cette phase sera opérée une analyse prospective sur « l'auto- mobilité ».

Figure 1 : Calendrier de l'atelier professionnel

NOVEMBRE	DÉCEMBRE	JANVIER	FÉVRIER	MARS
PHASE 1 Etat de l'art & Cahier de références		PHASE 2 Enquête de terrain & analyse des résultats		PHASE 3 Etude prospective

Source : Autrices, février 2024

Cette seconde phase d'enquête repose sur 3 semaines de terrain auprès de trois « classes ambassadrices » d'établissements partenaires de l'étude : l'école primaire des Cosmonautes à Saint-Denis, l'école primaire Jules Ferry à Limoges et l'école primaire Michel Guignard aux Cars. Ces classes ont été choisies en amont de l'étude avec le commanditaire Forum Vies Mobiles. Le choix de ces établissements et de ces classes répond à une volonté de représenter des contextes géographiques variés (milieu urbain très dense, milieu urbain et milieu rural) et d'intervenir auprès d'enfants de la classe des 7-10 ans, cette classe d'âge étant considérée comme celle où commence et se développe l'apprentissage des déplacements autonomes. Au total, nous sommes intervenues 3 demi-journées dans une classe de CM2 à Saint-Denis, 4 demi-journées dans une classe de CE1 à Limoges et dans une

classe de CE2/CM1 des Cars (cf. figure 2). Durant les trois semaines de terrain nous avons également rencontré des représentants des collectivités locales et les trois enseignants auprès desquels nous sommes intervenus.

Figure 2 : Planning des interventions dans les classes ambassadrices

		LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
Du 22/01 au 26/01	MATIN	SAINT-DENIS	SAINT-DENIS	SAINT-DENIS	
	APRÈS-MIDI				
Du 29/01 au 02/02	MATIN	LIMOGES			LES CARS
	APRÈS-MIDI		LIMOGES		
Du 05/02 au 09/02	MATIN	LIMOGES	LES CARS	LES CARS	LES CARS
	APRÈS-MIDI		LIMOGES		

Source : Autrices, février 2024

Méthodologie de l'enquête

La méthodologie développée s'inspire des travaux de Pierrine Robin, Hélène Join-Lambert et Marie-Pierre Mackiewicz. Dans un article de la revue *Sociétés et jeunesse* intitulé « Les recherches avec les enfants et les jeunes en difficulté : spécificités éthiques et méthodologiques », ces trois chercheuses identifient quatre modèles de posture d'enfants enquêtés : l'enfant comme objet, l'enfant comme sujet et comme acteur social et l'enfant comme participant et co-chercheur (2017). Dans la première perspective, l'enfant n'est souvent appréhendé dans l'enquête qu'au travers du discours des adultes (parents, enseignants, travailleurs sociaux), perçus comme les mieux à même de le protéger. Il serait incompetent et ne serait pas en mesure de témoigner ou d'apporter son consentement éclairé à une recherche. Les recherches centrées sur l'enfant sujet reconnaissent a contrario une subjectivité propre à l'enfant. Cependant, dans ces recherches, l'implication des enfants est conditionnée à leurs habiletés cognitives et de leurs compétences sociales. Les chercheurs adoptent souvent des critères basés sur l'âge pour inclure ou exclure des enfants de la recherche et développent des techniques spécifiques propres à ce qu'ils pensent adapté aux enfants. Dans la troisième perspective, les enfants sont perçus comme des acteurs sociaux compétents à même de participer au changement du monde dans lequel ils vivent et d'être changés par lui. Il est reconnu un statut central et autonome aux enfants. Ils ne sont pas appréhendés uniquement au prisme de leur famille, de leur école et de leur communauté. La distinction entre adultes et enfants n'est pas tenue pour garantie (Robin, Join-Lambert et Mackiewicz, 2017). Notre étude se place dans cette troisième perspective, nous considérons que les enfants sont des acteurs capables tout comme les adultes d'avoir un regard sur leurs déplacements et leur autonomie, capable de faire des choix et d'exprimer leurs désirs. Dans ce contexte, nous avons ainsi mis en place plusieurs activités auprès des enfants des classes ambassadrices afin qu'ils s'expriment sur leur mobilité, leurs contraintes et leurs aspirations.

De façon à susciter l'intérêt des enfants, conserver leur attention lors de nos interventions et obtenir plus de réponses, nous avons fait le choix de mobiliser différents supports et notamment le dessin. En effet, comme l'explique Alain Bouldoires et al., ces méthodes visuelles très utilisées en

sciences humaines et sociales peuvent être traitées de manière qualitative et quantitative et sont fondées sur la réflexivité et le « bricolage » méthodologique qu'impose l'adaptation aux contraintes du terrain (Boulloires, Meyer et Reix, 2017).

Méthodologie spécifique développée auprès des classes ambassadrices

Le « carnet de bord » : les trajets effectués par les enfants pendant une semaine

Figure 3 : Extrait d'un carnet de bord

MON TRAJET AR

DATE
24/01/24

MOMENT DE LA JOURNÉE
Matin Mid Après-midi Soir

JE SUI(S) PARTI(E) DE :

Maison Magasin Piscine
 Ecole Maison d'amis Parc
 Sport Maison famille Autre :
 Musique Centre-aéré

POUR ALLER À :

Maison Magasin Piscine
 Ecole Maison d'amis Parc
 Sport Maison famille Autre :
 Musique Centre-aéré

AVEC QUI ?

Tout(e) seul(e)
 Avec mes parents
 Avec des amis
 Avec mon frère ou ma sœur
 Un adulte
 Autre :

COMMENT ?

A pied
 A vélo
 En voiture
 En transport en commun (bus, métro, tram)
 En trottinette
 Autre :

TEMPS DU TRAJET

Très court (Moins de 5 minutes)
 Court (Entre 5 et 15 minutes)
 Long (Entre 15 et 30 minutes)
 Très long (Plus de 30 minutes)

Source : Autrices, février 2024

Dans le but d'identifier les trajets effectués quotidiennement par les enfants, d'en connaître les modalités (avec ou sans accompagnateur, mode de transport, durée du trajet, moment de la journée) et de permettre aux enfants de se questionner sur la façon dont ils pratiquent la rue, un « carnet de bord » est complété par chaque enfant pendant une semaine : tous les jours l'enfant remplit ses trajets de la veille et du matin. En cas de difficultés, il est aidé par les enquêtrices. Cette méthodologie s'inspire de celle développée par Marketta Kyttä dans son étude de la mobilité autonome des enfants finlandais âgés de 8 et 9 ans : les enfants interrogés ont rempli un « journal personnel des activités quotidiennes » pendant deux semaines (1997).

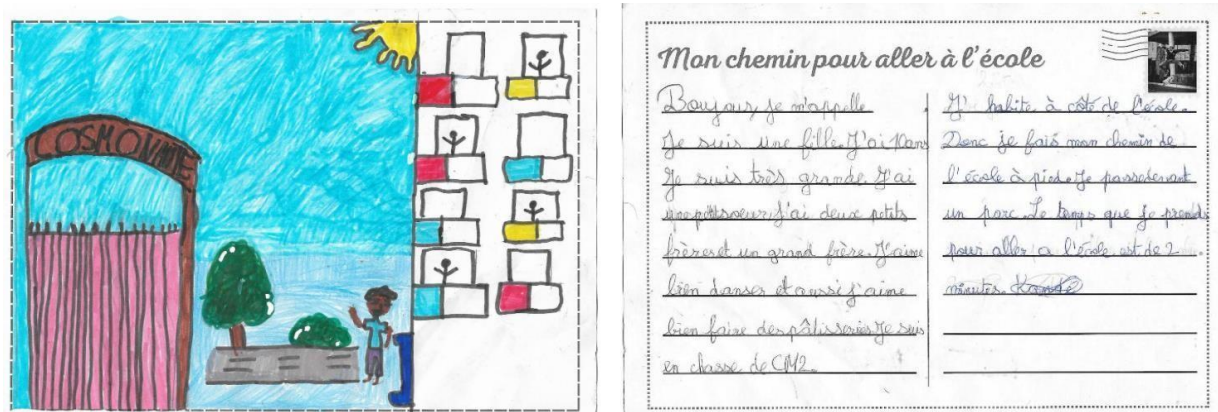
Pour notre enquête, chaque page du « carnet de bord » correspond à un trajet. L'enfant renseigne la date et coche les caractéristiques de son trajet. Si l'aller et le retour du trajet sont strictement identiques dans toutes ses caractéristiques, l'enfant inscrit « AR » sur la page.

La « carte postale » : représentation par l'enfant de son trajet quotidien pour aller à l'école

Afin d'amener les élèves à formuler et à représenter, de manière individuelle, leurs pratiques, expériences et observations quotidiennes, chacun d'eux réalise une « carte postale » de son chemin pour aller à l'école. Sur le recto de la carte chaque enfant représente son trajet tandis qu'au verso il décrit son trajet. Les plus petits (CE1 et CE2) complètent un texte à trous. Cette activité qui utilise à la fois le dessin et l'écriture permet de minimiser l'impact de certains freins et biais tel qu'une mauvaise maîtrise de la langue française écrite par certains enfants. Dans un article traitant de l'utilisation des méthodes artistiques lors d'une enquête sur la scolarisation des enfants migrants, des sociologues et artistes soulignent l'intérêt de concevoir des modalités d'expression et de communication adaptées au public étudié (Armagnague-Roucher et al, 2017). Dans le cadre de leur recherche, les enfants migrants ne maîtrisent pas tous la langue française, les autrices ont donc mis en place des activités ne mobilisant ni l'expression orale et ni l'expression écrite. La réalisation d'une carte postale par les classes ambassadrices permet aux enfants peu à l'aise à l'écrit de s'exprimer au travers du dessin pour représenter leur chemin.

Dans le cadre de notre enquête, cette activité permet d'analyser les représentations des trajets domicile-école par les enfants et leur capacité à s'orienter dans l'espace, à observer leur environnement, à identifier des repères spatiaux. L'activité est réalisée lors de chaque première demi-journée d'intervention afin d'éviter que les autres activités influencent les enfants. Les cartes postales sont envoyées par les enquêtrices dans la classe ambassadrice d'une autre école partenaire de façon à initier une correspondance.

Figure 4 : Carte postale réalisée par une élève de CM2 scolarisée à l'école des Cosmonautes de Saint-Denis



Source : Autrices, février 2024

Les extraits vidéos : confronter les enfants à des mobilités différentes des leurs

Pour la troisième activité, nous projetons des extraits vidéos aux trois classes ambassadrices. Une sélection d'extraits d'une vingtaine de minutes du documentaire *Sur le chemin de l'école* réalisé par Pascal Plisson en 2013, est d'abord présentée aux élèves. Ces extraits mettent en scène le chemin quotidien pour aller à l'école de quatre enfants originaires du Kenya, du Maroc, de la Patagonie et de l'Inde. Pour chacune de ces vidéos, les élèves remplissent des fiches activités pour s'assurer de maintenir leur attention. Le visionnage d'extraits de ce documentaire vise à confronter les enfants à

différents contextes géographiques, à des pratiques de mobilités enfantines différentes des leurs, de façon à les faire réagir sur leur propre façon d'aller à l'école. Après le visionnage des extraits, grâce aux questions posées par les enquêtrices, les enfants expriment ce qui les surprend ou leur donne des idées pour leurs déplacements futurs.

Pour terminer cette activité, un court extrait d'une minute du premier épisode de la télé-réalité japonaise *Comme les grands !* est diffusé dans chaque classe. Cet épisode suit la première sortie autonome du petit Hiroki âgé de 2 ans et 9 mois, qui part faire des courses pour sa mère. Le visionnage de cet extrait conduit les enfants à réfléchir à la relation entre l'âge et l'autonomie dans les déplacements ainsi que le partage de la route.

Le chemin idéal : faire s'exprimer les enfants sur leurs aspirations par l'imaginaire

Une activité de dessin en groupe de trois à cinq élèves clôt l'intervention dans chaque classe ambassadrice. Chaque groupe d'enfant est chargé de dessiner le « chemin idéal » pour se déplacer selon un moyen de transport sans adulte préalablement défini par la classe et les enquêtrices (cf. figure 5). Cette activité s'inspire des cartes mentales développées par de nombreux chercheurs tels que Cécile Falies qui s'est intéressée aux pratiques et représentations des enfants et adolescents vivants dans les périphéries métropolitaines entre Santiago du Chili et Valparaiso (2014). Dans son étude, les cartes mentales permettent aux enfants de dessiner les espaces qu'ils fréquentent le plus et de les faire discuter à partir de leur production. Ces moments d'échange sur les cartes se sont révélés « riches de confidences » sur l'appropriation, les appréhensions et les représentations des espaces par les enfants. Dans un article intitulé « Penser les scènes de l'enquête depuis les territoires des enfants », co-écrit avec Baptiste Besse-Pantin, la chercheuse Fanny Delauney souligne quant à elle l'intérêt de questionner les enfants sur leurs cartes mentales lorsqu'ils sont en groupe (2022). Dans le cadre de son travail de thèse sur deux accueils de loisirs à Aubervilliers (93) et à Grigny (91), elle fait dessiner aux enfants des cartes mentales. Elle essaie plusieurs organisations pour les moments d'explicitation de ces cartes (échanges individuels dans un espace en retrait, échanges individuels sur une table à côté des autres enfants, échanges directement depuis les espaces d'activités) et souligne que c'est en réalisant les échanges depuis les espaces d'activités que la prise de parole est la plus aisée et les discussions sont plus longues. La présence des autres enfants permet selon Fanny Delauney d'affaiblir l'asymétrie avec « l'intervenante » et de croiser des informations entre les enfants sans en être à l'initiative (2022). Ces travaux montrent l'intérêt et la pertinence des cartes mentales et des discussions en groupe.

Dans le cadre de notre enquête, nous discutons avec un groupe d'enfants afin d'identifier les représentations de l'environnement et les caractéristiques importantes mis en évidence par ceux-ci. Chaque enquêtrice, ou l'enseignant, s'intègre à un groupe d'enfants tout au long de l'activité. L'enquêtrice observe, écoute les échanges des enfants et les questionne sur leur choix. Pour cet exercice, les enfants doivent se mettre d'accord et trouver des compromis, ce qui donne lieu à des discussions variées. À la fin de l'activité, chaque groupe restitue son travail à l'oral au reste de la classe. Pour aider les enfants à trouver des idées, un diaporama avec un panel d'images d'environnements variés (réel ou issu d'œuvres fictionnelles) est diffusé au tableau lors de la phase de réflexion.

Figure 5 : Dessin du chemin idéal pour se déplacer en roller et patin à glace selon les élèves de CE2/CM1 des Cars



Source : Autrices, février 2024

Le rallye-photos : une activité pensée mais non réalisée

Une dernière activité a été imaginée mais n'a finalement pas été réalisée. Nous avons pour objectif de réaliser un « rallye photo aux alentours de l'école » en nous inspirant de la méthode de la « visite guidée » mobilisée par Pascale Garnier et Carmen Draghici (2020). Dans leurs études, cette méthode consiste à proposer à l'enfant de montrer l'établissement qui l'accueille en prenant des photos et en guidant l'enquêteur dans cet espace. Selon les autrices, la photographie offre la possibilité d'une exploration du monde quotidien par les enfants au second degré, une transformation de leur expérience vécue à travers un changement de « cadre » (Goffman, 1974) (2020). Le rallye-photo visait ainsi à mobiliser la photographie pour que les enfants développent un autre regard sur leur environnement et à observer les enfants dans une situation où ils doivent faire preuve d'autonomie. Compte tenu des contraintes de temps et d'encadrements des enfants, cette activité n'a finalement pas été menée à bien.

Synthèse des activités réalisées

En amont de l'intervention dans les classes ambassadrices, des fiches pédagogiques des quatre activités réalisées ont été transmises aux enseignants afin que ceux-ci valident les formats proposés (cf. Annexes 1 à 4).

Figure 6 : Activités réalisées avec les classes ambassadrices

ACTIVITÉ	RÉSUMÉ DE L'ACTIVITÉ	DONNÉES RECCUEILLIES	OBJECTIFS D'ANALYSE
CARNET DE BORD	Un carnet dans lequel l'élève inscrit chaque matin les trajets qu'il a effectué la veille et le matin.	<ul style="list-style-type: none"> • Temporalité du trajet • Lieux fréquentés • Accompagnateur • Moyen de transport • Durée du trajet 	<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les lieux fréquentés par les enfants ? • Sont-ils accompagnés ? Si oui, par qui ? • Comment s'y rendent-ils ? • Combien durent les trajets ?
CARTE POSTALE : TON CHEMIN DE TOUS LES JOURS POUR ALLER À L'ÉCOLE !	Chaque enfant dessine sur le recto de sa carte son trajet domicile-école, au verso il décrit son trajet.	<ul style="list-style-type: none"> • Représentation du trajet • Les points de repère pour les enfants • Dessin de modes de transport • Description écrite du trajet 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants prennent-ils l'itinéraire le plus efficace ? • Identifient-ils des points de repères ? Si oui lesquels ? • Comment se rendent-ils à l'école ? • Font-ils des détours pour avoir des rues passantes ? • Comment se sentent-ils sur leur trajet ?
VIDEOS : ET AILLEURS, COMMENT LES ENFANTS SE DÉPLACENT ?	Visionnage avec la classe d'extraits du documentaire <i>Sur le chemin de l'école</i> et de la télé-réalité <i>Comme des grands !</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Réaction des enfants face aux vidéos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enfants sont-ils surpris par les vidéos ? Si oui, par quoi ? • Quels regards portent-ils sur leurs déplacements et leur environnement ? • Qu'est-ce que signifie pour eux autonomie dans les déplacements ? • A quel âge peut-on se déplacer seuls et pourquoi selon eux ?
DESSINE TON CHEMIN IDÉAL !	Travail en groupe sur le chemin/environnement idéal pour se déplacer selon un mode de transport sans adulte. Présentation du travail au reste de la classe.	<ul style="list-style-type: none"> • Représentation du chemin idéal pour un mode de transport. • Echanges des enfants sur les éléments à intégrer dans le dessin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comment s'organise l'environnement idéal ? • Quels sont les éléments importants pour le mode de transport travaillé ? • Quels sont les espaces représentés ? • Y a-t-il d'autres moyens de transport représentés ? Si oui lesquels ? • Des individus sont-ils représentés ?

Source : Autrices, février 2024

Autre méthodologie développée pour l'enquête de terrain

Le questionnaire enfants

Pour compléter les connaissances sur les mobilités enfantines, un questionnaire est diffusé dans les trois classes ambassadrices ainsi que 3 autres classes de l'école Jules Ferry à Limoges et une classe à l'école Michel Guignard des Cars. Deux formats de questionnaires enfants ont été imaginés (cf. annexes 5 et 6). Le format destiné aux élèves de CE1 et CE2 est constitué d'illustrations et de moins de questions que celui destiné aux élèves de CM1 et CM2 afin de faciliter le remplissage aux plus petits. Au total 162 enfants ont répondu à ce questionnaire qui interroge le trajet pour aller à l'école, les désirs des enfants et l'encadrement des mobilités par les parents (cf. figure 7).

Le questionnaire parents

Ce questionnaire a pour objectif d'appréhender la perception de la mobilité autonome infantine par les parents. Il aborde plusieurs thématiques : le trajet domicile-école, l'autonomie et les règles familiales, l'autonomie et les modes actifs ainsi que les conséquences du Covid sur les mobilités (cf annexe 7). Ce questionnaire a été transmis sous format papier dans la classe ambassadrice à Saint-Denis et dans les deux classes à l'école des Cars. À Limoges, afin de respecter la demande de cette « éco-école », des QR code ont été distribuées et le questionnaire était accessible en ligne. On a obtenu plus de réponses lorsque le questionnaire a été distribué au format papier qu'au format QR code. Au total, 56 parents ont répondu au questionnaire.

Figure 7 : Nombre de questionnaires enfants et parents complétés sur les 3 terrains

	Nombres de réponse selon le niveau de la classe	Saint-Denis	Limoges	Les Cars	Tout terrain confondus
Questionnaires enfants	CE1	/	22	/	22
	CE2	/	40	/	40
	CE2/CM1	/	/	16	16
	CM1	/	22	/	22
	CM2	21	24	17	62
	Total de réponses au questionnaire	21	108	33	162
Questionnaires parents	Total de réponses au questionnaire	17	16	23	56

En bleu : la classe ambassadrice de chaque école.

Source : Atrices à partir des questionnaires parents et enfants, février 2024

Dans le but d'observer en temps réel les pratiques de mobilités enfantines en dehors du temps scolaire, des observations dans un périmètre de 15 minutes à pied autour de l'école ont été mené le vendredi 9 février de 16h30 à 17h45 à Saint-Denis, le mercredi 31 janvier de 16h à 17h30 à Limoges et le mercredi 7 février de 15h à 16h15 aux Cars.

Entretiens auprès des enseignants et autres acteurs

La dernière méthode développée pendant ce travail de terrain a été celle des entretiens. Au cours des trois semaines de terrain nous avons rencontré 7 acteurs différents détaillés dans la figure 8 en suivant. Pour tous ces échanges, des grilles d'entretien ont été élaborées (cf. annexes 8 à 10). L'élaboration de la méthodologie et la réalisation du travail d'enquête ont révélé un certain nombre de biais qui impactent les résultats de l'étude. Avant de présenter tout résultat, il est ainsi essentiel de présenter ces différents biais.

Figure 8 : Tableau récapitulatif des acteurs rencontrés

Acteurs rencontrés	Objectifs des entretiens
Enseignants	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Echanger avec eux de leur perception de la mobilité autonome des enfants : bienfaits pour les enfants ⇒ Recueillir leur expérience : évolution de la mobilité autonome au cours de leur carrière, différences selon les lieux où ils ont enseigné ⇒ Recueillir leur témoignage sur le rôle des institutions dans la préparation à la mobilité autonome : programme scolaire, apprentissage des règles
Représentants des collectivités	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Comprendre comment les enfants sont pris en compte dans les politiques d'aménagement portées par la ville ⇒ Discuter des projets mis en place en faveur de la mobilité autonome des enfants ⇒ Interroger les acteurs sur la place qu'occupe les enfants dans la concertation publique
Expert santé	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Echanger sur les conséquences de la sédentarité sur la santé physique et mental des enfants ⇒ Discuter des apports de la mobilité autonome selon un professionnel de la santé ⇒ Comprendre quelles sont les difficultés rencontrées par les enfants pour sortir seul

Source : Autrices, février 2024

Observations de l'école et de ses alentours en dehors des horaires scolaires

Dans le but d'analyser en temps réel les pratiques de mobilités enfantines en dehors du temps scolaire, des observations ont été menées autour des établissements scolaires fréquentés par les enfants des classes ambassadrices. Pour réaliser des comparaisons entre les terrains, nous avons réalisé une grille d'observation (cf. annexe 11) en s'inspirant de celle réalisée par Gilles Vieille Marchiset et al. dans leur étude sur l'usage du vélo par les enfants et leur rapport aux espaces publics dans un quartier politique de la ville à Strasbourg (2018). Plusieurs rubriques ont été retenues de façon à obtenir des informations sur l'activité réalisée par les enfants rencontrés, ses accompagnateurs, son mode de déplacement... Nous avons déterminé l'âge des enfants en les observant simplement de façon à avoir des comparaisons, même si cette donnée n'est pas totalement fiable compte tenu de la difficulté à identifier l'âge d'une personne en la regardant.

Les observations dans les trois terrains ont été réalisées au maximum à un moment où les enfants étaient le plus susceptibles d'être dehors. Puisque les enfants n'ont pas école le mercredi, les observations aux Cars et à Limoges ont été réalisées un mercredi après-midi. A Saint-Denis c'est à la sortie des classes un vendredi après-midi que les observations ont été réalisées. L'ensemble des observations ont été effectuées dans un périmètre restreint basé sur l'accessibilité à pied : périmètre de 15 minutes à pied environ autour de l'école pour Les Cars et Limoges et le quartier des Cosmonautes à Saint-Denis. Nous nous sommes arrêtées à plusieurs endroits pour observer les enfants à Saint-Denis tandis qu'à Limoges et aux Cars nous avons déambulé dans le périmètre puisque les enfants n'étaient presque pas présents.

Figure 9 : Tableau récapitulatif des observations d'enfants en mobilité à l'extérieur

Terrain	Date	Horaires et durée des observations
Saint-Denis	Vendredi 9 février 2024	De 16h30 à 17h45 (1h15)
Limoges	Mercredi 31 janvier 2024	De 16h à 17h30 (1h30)
Les Cars	Mercredi 7 février 2024	De 15h à 16h15 (1h15)

Source : Autrices, février 2024

Biais et limites méthodologiques rencontrés

Les biais transversaux

Un certain nombre de biais et limites ont été rencontrés dans l'ensemble des activités. Tout d'abord, il est important de souligner que la méthodologie a été ajustée au cours de l'avancement du travail de terrain selon les difficultés rencontrées avec la classe ou encore le temps disponible pour faire les activités. L'enquête a commencé à Saint-Denis et à la suite de cette expérience des activités ont connu quelques modifications dans leur organisation afin de mieux fonctionner par la suite. De plus nous n'avons pu intervenir que 3 demi-journées à l'école des Cosmonautes à Saint-Denis donc les enfants de cette classe ont eu moins de temps pour réaliser certaines activités. Compte tenu d'une grève des parents d'élèves contre la fermeture d'une classe à l'école des Cars, nous avons aussi dû revoir l'organisation des activités et leur déroulement (un extrait vidéo n'a pas été montré aux enfants faute de temps).

De ces adaptations naissent ainsi un certain nombre de biais. De façon plus générale, la première limite de cette étude est liée au temps passé sur le terrain auprès des enfants et des conclusions qui sont tirées. Le temps passé auprès de chacune des classes étant très court (au maximum 4 demi-journées), il n'est donc pas aisé de donner des résultats, la période d'enquête n'étant pas forcément représentative de la réalité des déplacements des enfants puisqu'il s'agissait peut-être d'une semaine particulière pour eux. D'autant plus que nous sommes intervenues seulement en hiver ce qui peut entraîner une conséquence sur les moyens de déplacement utilisés par les enfants. Peut-être aurait-il été plus représentatif de mener cette étude à différentes périodes de l'année et ainsi observer si les saisons influencent la mobilité des familles. Le faible temps passé auprès des enfants n'a également pas permis d'approfondir certains sujets et nous a contraint à être plus rapides à certains moments, ce qui limite également la représentativité des résultats.

L'un des principaux biais de l'étude réside également dans l'écart d'âge des enfants rencontrés. Nous sommes en effet intervenues au sein de 3 classes de niveaux distincts : une classe de CE1 à Limoges, une classe de CE2-CM1 à Les Cars et une classe de CM2 à Saint-Denis. Cette différence d'âge rend ainsi les comparaisons strictes difficiles et donne lieu à des limites liées aux différences de compréhension des consignes selon les classes. En effet, si des difficultés globales pour comprendre les consignes ont pu être constatées (ex : difficulté des enfants à remplir le carnet de bord), celles-ci étaient plus marquées chez les CE1, ces enfants étant plus jeunes donc moins matures pour certains. Toutefois, ce biais peut être compensé par la diversité des classes d'âges rencontrées qui nous permet d'enquêter un échantillon « représentatif » à l'échelle de la classe d'âge 7-10 ans.

Au-delà du carnet de bord, le travail en groupe a été aussi plus difficile avec les plus petits. Plusieurs CE1 n'ont semble-t-il pas compris par exemple le but de l'exercice « Chemin idéal ». Cette mauvaise compréhension des enfants face aux activités génère ainsi plusieurs limites dans la fiabilité des résultats.

Lors du travail d'enquête, il est également apparu que les pairs avaient une très forte influence dans la réalisation des activités. À chacune des activités réalisées, les enfants placés les uns à côté des autres ont commenté, regardé, se sont inspirés ou ont recopié ce que faisait un de leur camarade ce qui par conséquent a pu influencer voire transformer leur production. D'autres fois, les enfants voulant impressionner les camarades, ont pu exagérer leur propos. Cette influence des pairs est d'autant plus forte lorsqu'il s'agit pour l'enfant de son « meilleur copain » ou sa « meilleure copine » : certains enfants ont rajouté sur leur « carte postale » des éléments que l'ami.e avait sur son trajet. Par exemple deux petites filles ont dessiné toutes les deux une grande roue en cherchant à faire l'une comme l'autre (cf. figure 10). L'analyse des productions prend donc en compte l'ensemble de ces biais.

Figure 10 : Cartes postales de deux « meilleures copines » en classe de CE1 à Limoges



Source : Autrices, février 2024

Lors des activités nous avons constaté que souvent les enfants cherchaient à donner une « bonne réponse » ou à faire un « beau dessin ». Ce souhait de bien faire a ainsi une conséquence non négligeable sur les résultats : les enfants ne représentent peut-être pas la réalité de leurs déplacements ou se freinent dans leur dessin. Ces deux biais sont sans doute liés au cadre dans lequel a été réalisée l'étude, les interventions des enfants ayant en effet été réalisées dans le cadre scolaire. L'école est en effet une structure qui s'accompagne d'un certain nombre de règles et d'attendus qui influencent inévitablement les enfants dans leurs productions. Un autre biais introduit par le cadre scolaire est également lié à la présence de l'enseignant.e, à ses paroles et réactions. Figure d'autorité et de référence pour les enfants, certaines demandes ou remarques de la part de l'enseignant.e ont pu influencer les dessins des enfants. Cette potentielle influence a été plus importante dans l'activité « Chemin idéal » à Saint-Denis et Limoges, les enseignant.es ayant accompagné.e chacun un groupe dans la réalisation de leur dessin. Les enfants constatant une réaction spécifique de l'enseignant.e à une de leur réponse ont pu également accentuer le propos pour aller dans le sens de cette réaction.

Enfin le dernier biais transversal rencontré lors de cette étude concerne plus spécifiquement la posture adoptée par les enquêtrices vis-à-vis des élèves rencontrés et la perception que les enfants peuvent avoir d'elles. Ce dernier biais rejoint une question méthodologique récurrente dans les travaux de recherches menés auprès des enfants : quelle position le chercheur doit-il adopter quand il est au contact d'enfants ? Comme le rappelle Isabelle Danic, le rapport entre un chercheur et son objet

d'étude, quel qu'il soit, est souvent déséquilibré et c'est davantage le cas pour des enfants qui ont un rapport d'inégalité avec tout adulte (Danic et al., 2006). Isabelle Danic cite Gary Alan Fine qui identifie quatre rôles qu'un chercheur peut potentiellement adopter lorsqu'il travaille avec des enfants :

- Le dirigeant supervise un groupe d'enfants comme pourrait le faire un enseignant. Cette posture implique l'instauration de barrières entre le chercheur et l'enfant ;
- Le leader anime des activités menées auprès des enfants. Le chercheur adopte alors une posture un peu plus amicale que lorsqu'il est "dirigeant", toutefois le déséquilibre entre le chercheur et l'enfant est conservé ;
- L'observateur n'entretient pas de relation d'autorité ou d'affection avec l'enfant ;
- L'ami se montre proche de l'enfant.

Malgré ces quatre postures il est important que le chercheur reconnaisse que son statut d'adulte le différencie des enfants ce qui peut entraîner des conséquences sur la manière dont ceux-ci se confient à lui. Nous avons été confrontées à cette difficulté lorsque nous nous sommes présentées auprès des trois classes. En effet, sur chacun des terrains nous sommes progressivement apparues aux yeux des enfants comme des « maîtresses » (les enfants nous appelant par ce nom). Ce regard que les enfants portent sur nous est inévitablement lié à l'organisation de la classe et la place que nous occupons lors de la présentation des consignes par exemple (devant le tableau face à la classe). Cette posture rappelle fortement celle de l'enseignant-e. Dans ce contexte, le désir des enfants de donner « une bonne réponse » ou de produire « un beau dessin » a pu être amplifié. Lorsque nous avons présenté les activités et posé des questions aux enfants nous avons pu introduire des biais dans les résultats de l'enquête. Malgré l'attention portée au fait de ne pas porter de jugement sur les réponses, de ne pas y réagir, ou encore de ne poser que des questions neutres, il est fortement probable qu'une influence ait eu lieu. Cette influence s'est révélée lorsque nous avons employé un vocabulaire spécifique (ex : la ville), terme qui s'accompagne d'un imaginaire spatial très clair chez certains enfants.

Les biais spécifiques à chaque méthode

Les résultats de chaque activité réalisée s'accompagnent de biais plus spécifiques en lien avec le contexte de réalisation, le format ou contenu de l'activité.

Activité « carnet de bord »	Activité « carte postale »
<p>→ Activité réalisée sur 1 semaine à Saint-Denis contre 2 semaines à Limoges et aux Cars. 5 jours renseignés par les enfants à Saint-Denis contre 9 jours dans les autres terrains.</p> <p>La semaine étudiée était peut être spécifique et n'est donc pas représentative des trajets réalisés par les enfants.</p> <p>→ La durée du trajet est mesurée à l'aide d'un ressenti de l'enfant du temps et non pas lié aux nombres de kilomètres.</p> <p>→ Des erreurs dans le remplissage du carnet (oubli de renseigner le trajet retour ; incertitude sur l'accompagnateur...).</p> <p>→ Erreurs possibles dans la saisie des données par les enquêtrices, la saisie étant réalisée manuellement.</p>	<p>→ Un format différent (avec texte à trou ou sans) selon le niveau de l'élève</p> <p>→ Influence du travail sur le quartier réalisé plus tôt dans l'année avec l'enseignant.</p> <p>Influence dans :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La façon de représenter un chemin, • L'identification des points de repères : panneaux, bâtiments.... • Ce qui constitue des territoires (magasins, musées, écoles, hôpital...) <p>→ Influence des consignes données par les enquêtrices pour rédiger le texte : consignes plus définies aux Cars (fin du terrain) qu'à Saint-Denis (début du terrain).</p>

<p style="text-align: center;">Questionnaire posé aux enfants</p> <p>→ Des questions non posées aux CE1. → Les coches au hasard ou coches à toutes les propositions par certains enfants. → Le manque de volonté de certains pour cette activité. → Incohérence dans les réponses</p>	<p style="text-align: center;">Activité « vidéos »</p> <p>→ Un ordre de visionnage des vidéos différent entre Saint-Denis et les 2 autres terrains en raison d'une adaptation de l'activité suite au premier terrain. → Un extrait diffusé en moins aux Cars faute de temps (manifestation contre la fermeture d'une classe de l'école).</p>
<p style="text-align: center;">Questionnaire posé aux parents</p> <p>→ Des parents plus ou moins nombreux selon les terrains à avoir répondu au questionnaire en lien avec le moyen de diffusion : QR Code à Limoges (afin de respecter l'éco-label de l'établissement) et format papier dans les 2 autres terrains → Dans les questionnaires complétés, des réponses très inégales dans les résultats selon les parents. → Il n'est pas toujours possible de relier les réponses des parents à celles de l'enfant (prénom de l'enfant non demandé à Saint-Denis et information non transmise par certains parents sinon).</p>	<p style="text-align: center;">Activité « chemin idéal »</p> <p>→ Des façons différentes utilisées par les enquêtrices d'attribuer les modes de déplacement à un groupe. → Un temps plus court dédié à cette activité à Saint-Denis. → Influence du vocabulaire utilisé par les enquêtrices pour présenter la consigne (environnement, ville, chemin...)</p>

Structure de la restitution de la phase 2

Le compte rendu ici présent est structuré en quatre grands moments d'analyse et d'interprétation des résultats obtenus à l'issue de l'enquête de terrain. L'enquête a d'abord mis en évidence que les différences entre les contextes socio-spatiaux étudiés donnaient lieu à des déplacements enfantins variés d'un terrain à l'autre. En dehors de ce premier résultat, il est apparu lors de l'enquête que l'autonomie enfantine dans les déplacements se construisait de manière plus ou moins rapide lors de l'enfance. Si les pratiques des enfants sont encadrées par un certain nombre de normes et de règles, l'autonomie enfantine dans les déplacements se construit également par la reproduction des comportements des modèles des enfants, ce mimétisme étant plus ou moins marqué selon le moment dans la carrière scolaire. Suite à l'enquête, on constate également que si les mobilités autonomes des enfants présentent un certain nombre d'atouts ou d'opportunités pour divers acteurs (école, parents, collectivités), ces mobilités sont généralement peu encouragées. Enfin, les diverses activités menées auprès des enfants durant l'enquête ont permis d'identifier un espace rêvé par les enfants, à la croisée d'une normalisation des espaces et de leurs aspirations personnelles. Les caractéristiques de cet espace rêvé seront présentées à la fin de ce compte rendu. Avant de présenter les différents résultats de l'étude, un profil global de chacun des trois terrains d'enquête va être dressé de façon à permettre aux lecteurs de mieux en appréhender les spécificités.

Profil des territoires étudiés

Notre étude a donc été menée auprès de trois écoles primaires partenaires : l'école des Cosmonautes à Saint-Denis, l'École Jules Ferry à Limoges et l'École Michel Guignard des Cars (cf. figure 11). Ces trois écoles s'inscrivent dans des contextes spatiaux variés. Située dans le département de la Seine-Saint-Denis (93), Saint-Denis est une commune limitrophe de Paris, tandis que Limoges et les Cars se trouvent dans le département de la Haute-Vienne (87) en Nouvelle-Aquitaine. Si ces deux communes se trouvent dans le même département, ces dernières présentent des caractéristiques particulières : Limoges, deuxième commune la plus peuplée de Nouvelle-Aquitaine après Bordeaux et préfecture du département, est une ville-moyenne, tandis que les Cars, localisé à 25 kilomètres au sud-ouest de Limoges, est une commune rurale et ne comptabilise en 2020 que 620 habitants selon l'INSEE.

Figure 11 : Localisation des trois écoles partenaires



Source : Autrices, février 2024

Définition des périmètres étudiés

Le secteur de Saint-Denis

À partir de ces écoles partenaires, nous avons défini un périmètre particulier pour délimiter nos terrains. Dans le cas du quartier des Cosmonautes, où l'hyper-proximité est prégnante, nous avons fait le choix d'étudier les IRIS dont une partie est située dans un rayon de 15 minutes à pied de l'école (cf. figure 12). En effet, l'enquête réalisée auprès des élèves a révélé que les enfants effectuaient majoritairement des trajets à pied très courts pour se rendre à l'école. Les IRIS considérés sont donc les suivants : Joliot-Curie-Cosmonautes 01, Joliot-Curie Cosmonautes 02, Mutuelle Champ de Courses

01, La Tour, 6 Routes, Verlainne, Convention, Mairie, Moulin Neuf, Braque Orme Seul, Franc-Moisin Bel-Air 02, Franc-Moisin Bel-Air 05 et Parc Départemental.

Figure 12 : Délimitation du périmètre d'étude autour de l'école des Cosmonautes, Saint-Denis

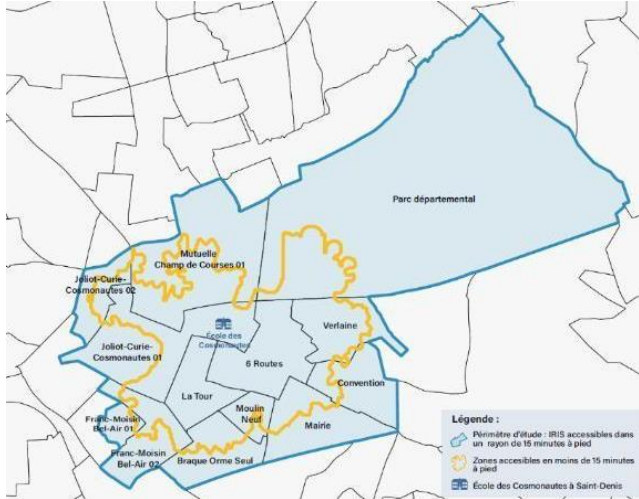


Figure 13 : Entrée de l'école des Cosmonautes à Saint-Denis



Source : Autrices, février 2024

Le secteur des Cars

Pour l'étude autour de l'école Michel Guignard aux Cars, le contexte rural nous invite à définir un périmètre plus grand en termes de superficie. En effet, cette école fait partie d'un Regroupement Pédagogique Intercommunal (RPI), avec les communes avoisinantes, Flavignac et Lavignac et n'accueille que les enfants du CE2 au CM2. Compte tenu de ce contexte et du constat d'une utilisation majoritaire du bus ou de la voiture pour venir à l'école, nous avons choisi d'analyser toutes les communes qui se situent dans un rayon de 15 minutes en voitures (cf. figure 14). Le bassin de vie sélectionné est donc constitué des communes suivantes : Les Cars, Châlus, Flavignac, Lavignac, Bussière-Galant, Champsac, Gorre, Lavignac, Meilhac, Nexon, Pageas, Rilhac-Lastours, Saint-Hilaire-les-Places, Saint-Martin-le-Vieux et Séreilhac.

Figure 14 : Délimitation du périmètre d'étude autour de l'école Michel Guignard, Les Cars

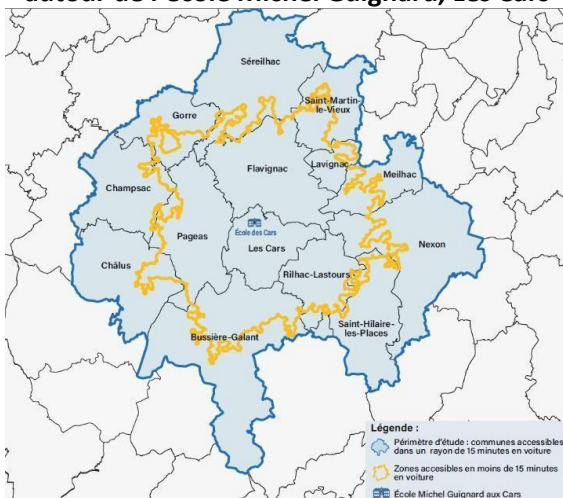


Figure 15 : Ecole Michel Guignard, Les Cars



Source : Autrices, février 2024

Le secteur de Limoges

Enfin, dans le cas de Limoges, étant donné l'absence de carte scolaire, nous avons choisi la commune de Limoges comme périmètre d'étude (cf. figure 16).

Figure 16 : Délimitation du périmètre d'étude autour de l'école Jules Ferry, Limoges



Figure 17 : Entrée de l'école Jules Ferry, Limoges



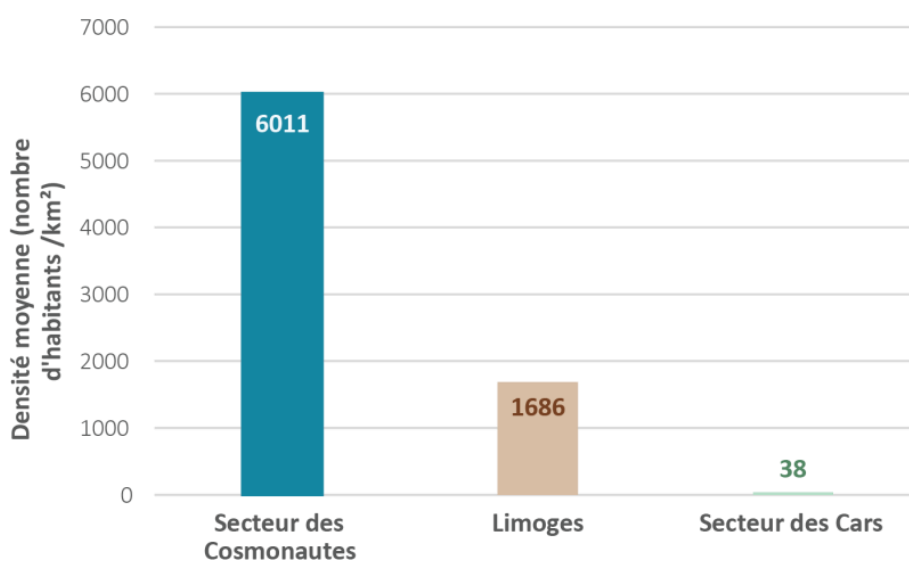
Source : Autrices, Février 2024

Pour faciliter la lecture et comme justifié précédemment, nous désignerons respectivement ces périmètres par les dénominations suivantes : « secteur des Cosmonautes », « secteur des Cars » et « Limoges ».

Contextes socio-spatiaux : des profils sociaux variés

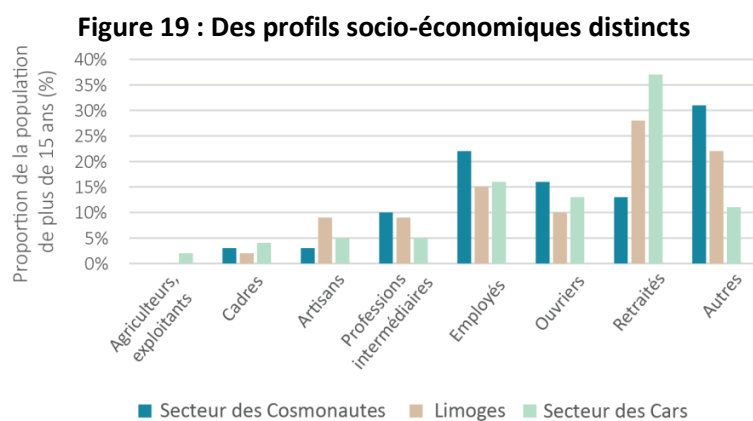
Les terrains étudiés recouvrent des contextes socio-spatiaux différents, ce qui enrichit notre analyse. Tout d'abord, ces terrains se distinguent par leur densité moyenne (cf. figure 18). Avec 6011 hab/km² en 2018, le secteur des Cosmonautes relève d'un tissu urbain très dense. Effectivement, Saint-Denis est la commune la plus peuplée du département Seine-Saint-Denis et la troisième plus peuplée d'Île-de-France, après Paris et Boulogne-Billancourt. En ne comptabilisant que 38 hab/km², le périmètre d'étude des Cars contraste grandement avec celui de Saint-Denis. De son côté, Limoges, ville moyenne, offre une densité moyenne intermédiaire, avec 1686 hab/km² et se distingue ainsi à la fois du tissu urbain très dense de Saint-Denis et du contexte rural des Cars. D'un point de vue du bâti, ces distinctions se retrouvent au travers de l'analyse du pourcentage d'appartements et de maisons sur les terrains étudiés. Dans le secteur des Cosmonautes en 2020, 89% des logements sont des appartements, contre 27,2% à Limoges et 7% dans le secteur des Cars où les maisons prédominent.

Figure 18 : Des terrains d'études aux densités très différenciées



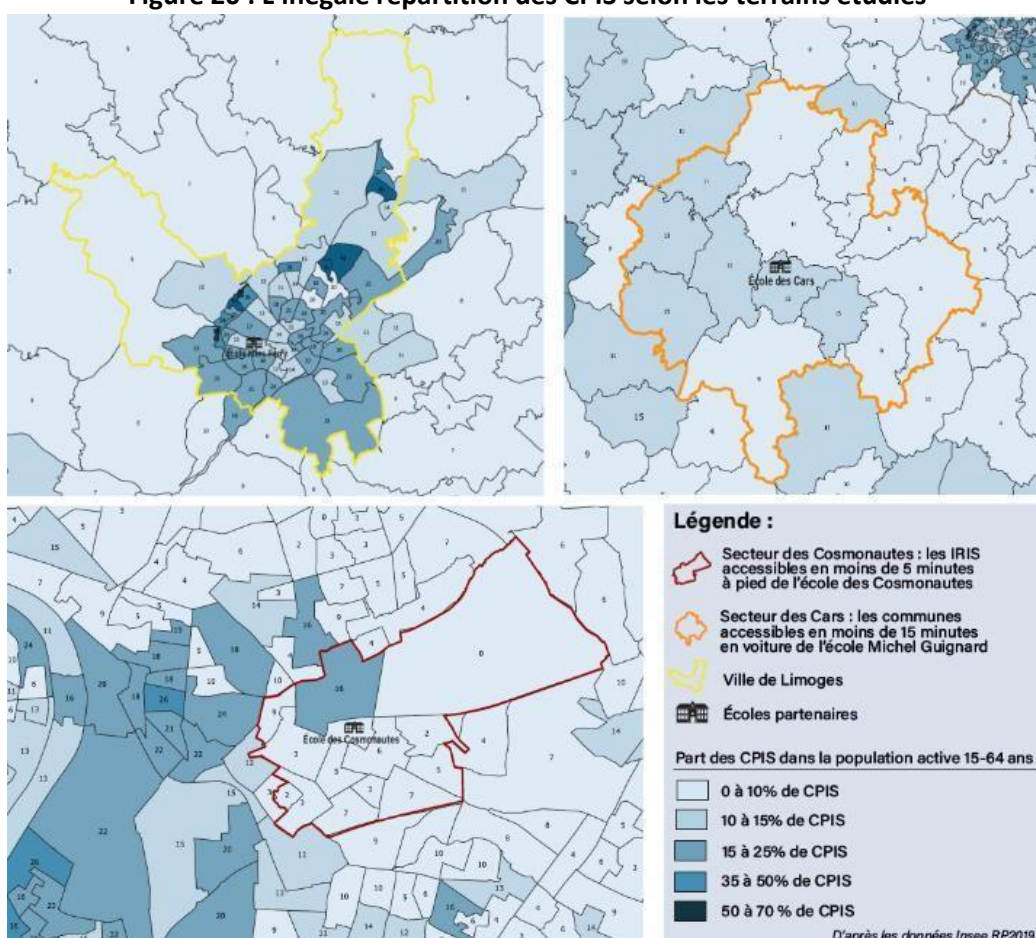
Source : Autrices, février 2024. D'après les données INSEE RP 2018.

Au-delà de ce contraste spatial, les territoires étudiés se différencient également d'un point de vue social. Situé dans un quartier politique de la ville, le secteur analysé à Saint-Denis présente un contexte social particulier, comme en témoigne le classement en Réseau d'éducation prioritaire (REP+) de l'école des Cosmonautes. En effet, le niveau de vie des habitants du territoire des Cosmonautes est moins élevé que celui à Limoges ou dans le périmètre d'étude des Cars. Ainsi, le taux de chômage selon l'INSEE, au sens du recensement des 15-64 ans en 2019, du secteur des Cosmonautes est de 26,3% contre 9,5% dans le secteur des Cars et 18% à Limoges. Par ailleurs, nous pouvons observer une surreprésentation d'employés (22% de la population de plus de 15 ans en 2018) et d'ouvriers (16%) dans le secteur des Cosmonautes, par rapport aux secteurs des Cars et de Limoges (cf. figure 19). Au contraire, Limoges concentre davantage de cadres et professions intellectuelles supérieures (9%) et de professions intermédiaires (13%), contre respectivement 3% et 10% dans le périmètre étudié de Saint-Denis (cf. figure 20). En outre, ces écarts de conditions de vie entre les secteurs analysés peuvent se retrouver au travers des différences dans la part d'étrangers dans les populations étudiées. La proportion d'étrangers est de 33% dans le quartier des Cosmonautes, contre seulement 4% dans le secteur des Cars et 11% à Limoges. Or, les étrangers cumulent plusieurs facteurs qui rendent l'accès à un emploi plus difficile, tel qu'un moindre niveau de diplôme ou des lieux de résidence défavorables (Gilbert, 2012). De même, des analyses statistiques montrent que les actifs immigrés occupent des métiers qui sont souvent peu qualifiés et dont les conditions de travail sont plutôt difficiles (Herbet et Jacquesson, 2022). En outre, la plus grande précarité dans le secteur des Cosmonautes se reflète au travers des structures familiales. Effectivement, en 2018, 30,2% des familles du secteur des Cosmonautes sont monoparentales, contre 22% à Limoges et 13,5% dans le secteur des Cars, ce qui induit généralement une plus grande précarité (Rabier, 2014).



Source : Autrices, février 2024. D'après les données INSEE RP 2018

Figure 20 : L'inégale répartition des CPIS selon les terrains étudiés

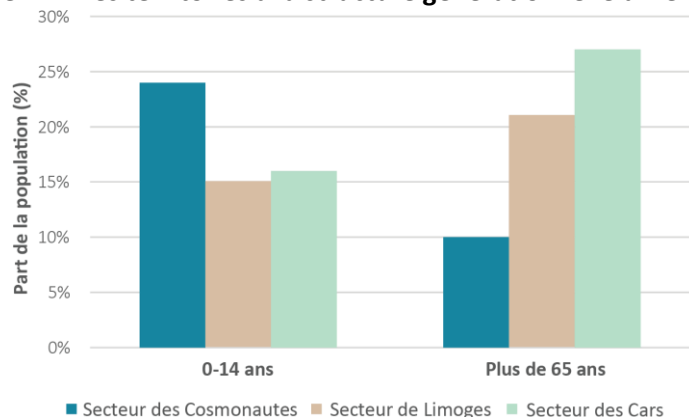


Source : Autrices, février 2024. D'après les données INSEE RP 2018

Par ailleurs, représentant 37% de la population de plus de 15 ans en 2018, la part de retraités est plus importante dans le terrain d'étude des Cars, contre 28% à Limoges et 13% dans le secteur des Cosmonautes (cf. figure 19). Cette surreprésentation de retraités aux Cars révèle une structure d'âge particulière. En effet, 27% de la population du périmètre étudié pour les Cars ont plus de 65 ans, contre 21% à Limoges et 10% dans le secteur des Cosmonautes (cf. figure 21). Au contraire, les enfants de 0 à 14 ans représentent 24% de la population aux Cosmonautes, tandis qu'ils sont 16% aux Cars et 15% à Limoges. Plus précisément, nous remarquons les mêmes différences de répartition entre les terrains pour les 6-10 ans, tranche d'âge que nous étudions. Les 6-10 ans représentent 8% de la population du

secteur des Cosmonautes, contre 6% dans le secteur des Cars et 5% à Limoges. Les terrains étudiés donnent ainsi à voir une diversité de structures générationnelles, où les enfants sont surreprésentés dans le secteur des Cosmonautes, tandis que nous notons un vieillissement relativement important de la population limougeaude, et plus marqué encore dans le territoire des Cars.

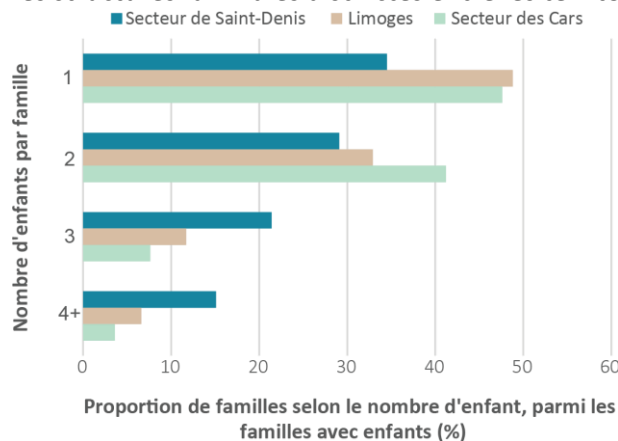
Figure 21 : Des territoires à la structure générationnelle différenciée



Source : Autrices, février 2024. D'après les données INSEE RP 2018.

De même, le nombre d'enfants par famille est également plus important dans le secteur des Cosmonautes, qu'aux Cars et à Limoges. En 2020, 15,1 % des familles ayant des enfants en ont quatre ou plus aux Cosmonautes, contre 3,6% dans le secteur étudié pour les Cars et 6,6% à Limoges (cf. figure 22).

Figure 22 : Des structures familiales distinctes entre les territoires étudiés



Source : Autrices, février 2024. D'après les données INSEE RP 2018

La diversité de contextes socio-spatiaux offerts par la sélection des trois écoles partenaires permet ainsi d'enrichir notre travail en mettant en évidence l'influence du contexte territorial dans les pratiques de mobilités autonomes des enfants, point qu'il aurait été difficile de traiter si les terrains avaient des contextes socio-spatiaux similaires.

1. Des contextes socio-spatiaux différenciés à l'origine de déplacements variés

1.1. Les déplacements d'enfants âgés de 7 à 10 ans le temps d'une semaine

Grâce aux remplissages des carnets de bord et des questionnaires par les enfants, un état des lieux des déplacements qu'ils ont effectués est possible. Cet état des lieux permet d'avoir une première approche des trajets réalisés avant qu'une analyse plus approfondie soit réalisée. Les carnets de bord ont été remplis pendant 5 jours avec la classe de CM2 à Saint-Denis tandis que les élèves des classes ambassadrices à Limoges et aux Cars ont renseigné respectivement 9 et 7 jours.

1.1.1. La mobilité des enfants selon le nombre et la diversité des trajets réalisés

Les enfants de la classe ambassadrice des Cars sont ceux qui ont réalisé le plus grand nombre de trajets et le plus grand nombre de trajets distincts (cf. figure 23). De même, c'est aux Cars que nous avons compté en moyenne le plus grand nombre de trajets par enfant (16,1 trajets par enfant) et de trajet par enfant par jour (2,3 trajets par jour pour chaque enfant en moyenne). Si le nombre moyen de trajets par enfant est plus élevé pour la classe ambassadrice de Limoges que pour celle de Saint-Denis, le nombre de trajets par jour est plus élevé à Saint-Denis (1,8 contre 1,4 trajets par jour à Limoges). Selon le nombre de trajets réalisés durant notre étude, nous pouvons constater que les enfants de la classe des Cars sont les plus mobiles suivis de ceux de la classe de Saint-Denis puis de ceux de Limoges.

Figure 23 : Comparaison de la diversité et fréquence des trajets réalisés par les classes ambassadrices

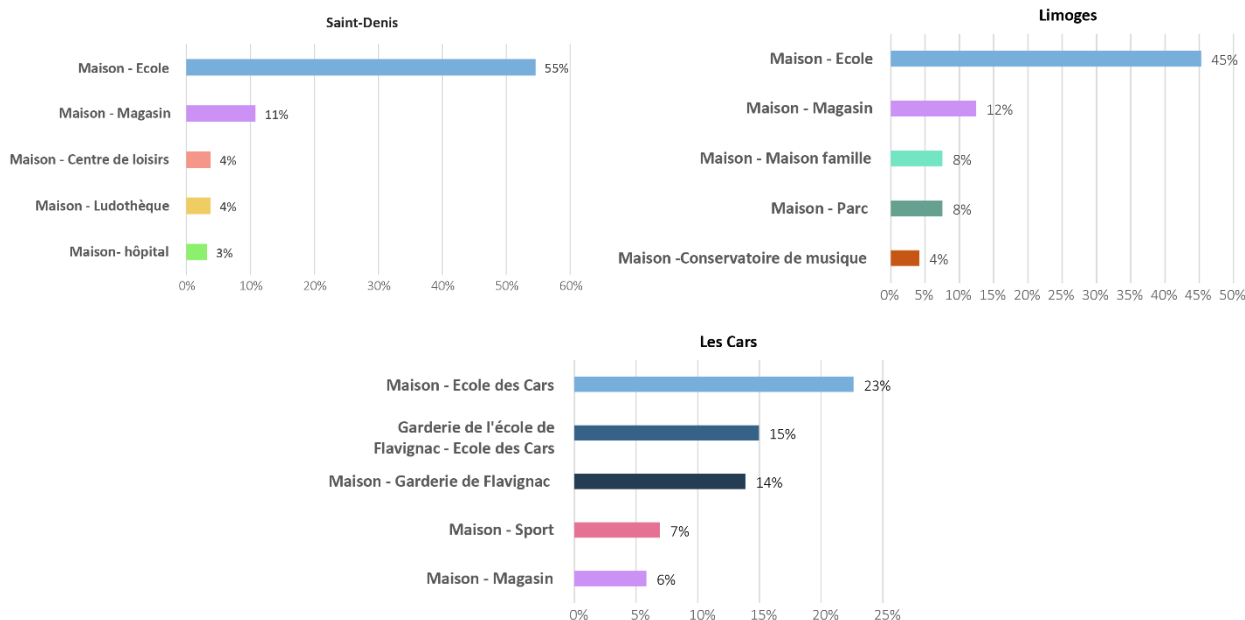
		Saint-Denis	Limoges	Les Cars	
Nombre de jours renseignés dans le carnet		5	9	7	
Nombre total de trajets effectués		185	265	274	
Nombre de trajets différents		21	33	55	
Nombre d'enfants ayant rempli un carnet de bord		21	21	17	
Nombre de trajets moyen/enfant		8,8	12,6	16,1	
Nombre de trajets moyen/enfant/jour		1,8	1,4	2,3	
Nombre de trajets ayant pour départ ou destination...	La maison	Nombre	11	20	25
		Part	52%	61%	45%
	L'école	Nombre	5	6	7
		Part	24%	18%	13%

Source : Carnets de bord, Autrices, février 2024.

Nous avons pu constater que la maison constitue un lieu structurant pour les déplacements des enfants. En effet, en étudiant les cinq trajets les plus réalisés par les enfants des classes

ambassadrices, nous avons observé que le domicile familial apparaît presque à chaque fois, que ce soit en lieu de départ ou de destination des trajets (cf. figure 24). Les enfants allant à l'école quatre jours sur sept, l'école est aussi un lieu important dans les mobilités des enfants. Ainsi, lors de l'analyse des cinq trajets les plus récurrents pour chaque enfant, nous constatons que le trajet « Maison - École » est le trajet le plus fréquent dans chacun des trois terrains.

Figure 24 : Étude des 5 trajets les plus récurrents pour les enfants de chaque terrain

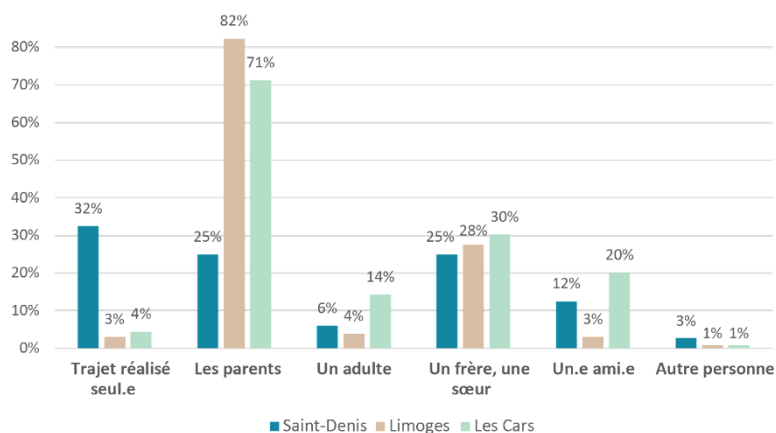


Source : Carnets de bord, Autrices, février 2024.

1.1.2. Des enfants en majorité accompagnés lors de leurs déplacements

À Limoges et aux Cars les enfants font 11 fois moins de trajets seuls par rapport à Saint-Denis : seuls 3% et 4% respectivement des trajets sont effectués en autonomie contre 32% à Saint-Denis (cf. figure 25).

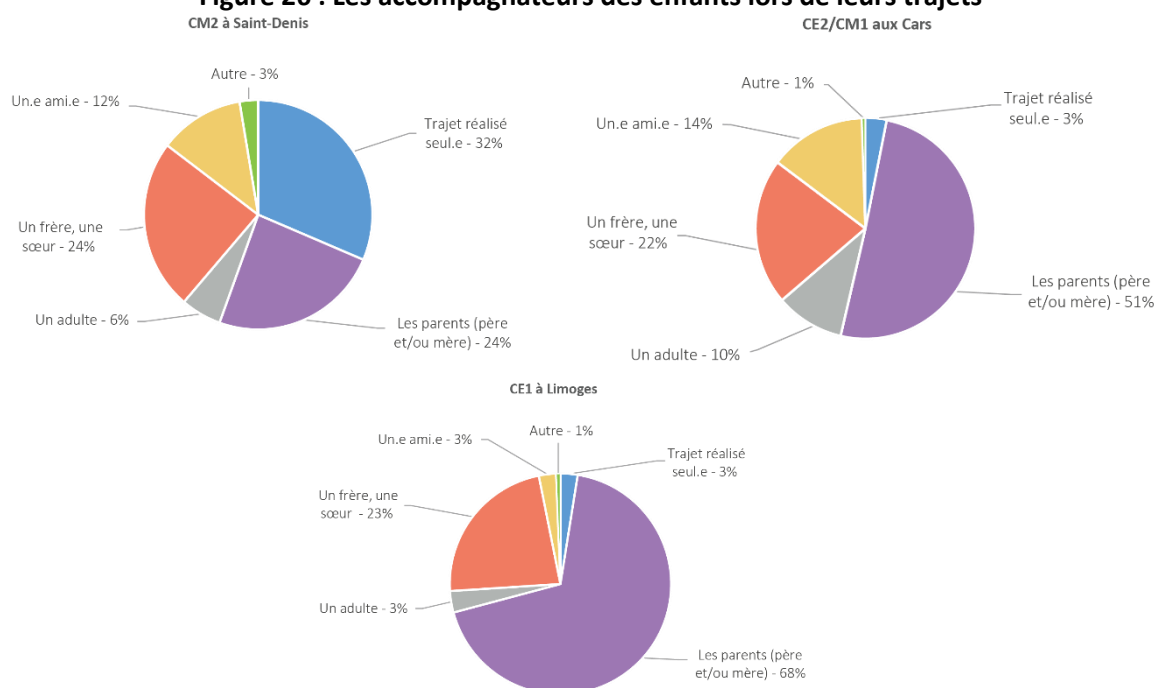
Figure 25 : Étude comparée des poids des trajets accompagnés sur le total des trajets dans les trois terrains



Source : Carnets de bord. Autrices, février 2024.

Les enfants à Limoges et aux Cars sont majoritairement accompagnés d'une personne adulte et plus spécifiquement par leurs parents lors de leurs trajets. À Limoges et aux Cars, respectivement, 71% et 61% des accompagnateurs sont des adultes dont 68% et 51% des parents (cf. figure 26). En dehors des parents, les enfants sont accompagnés par un autre membre de leur famille (tante, grands-parents...) ou encore par une nourrice. À Limoges et aux Cars presque 90% des trajets sont donc réalisés en compagnie d'un adulte (cf. figure 25). À Saint-Denis, seuls 30% des trajets sont réalisés avec un adulte. Une première explication pourrait être liée à l'âge des enfants dont ont été suivis les déplacements. Les CM2 qui sont les plus grands, auraient davantage la possibilité de se déplacer seuls. Cette explication n'est cependant pas la seule qui puisse être donnée comme nous le verrons par la suite (cf. 1.2.). Même si les parents ne sont pas toujours les principaux accompagnateurs, on remarque toutefois qu'une bonne partie des déplacements sont réalisés en famille. Les frères et sœurs représentent dans les trois terrains un peu moins de 25% des accompagnateurs et 25% à 30% des trajets sont réalisés en leur compagnie (cf. figure 26). Quant aux amis, ils représentent un peu plus de 10% des accompagnateurs pour les enfants de Saint-Denis et des Cars contre 3% à Limoges.

Figure 26 : Les accompagnateurs des enfants lors de leurs trajets

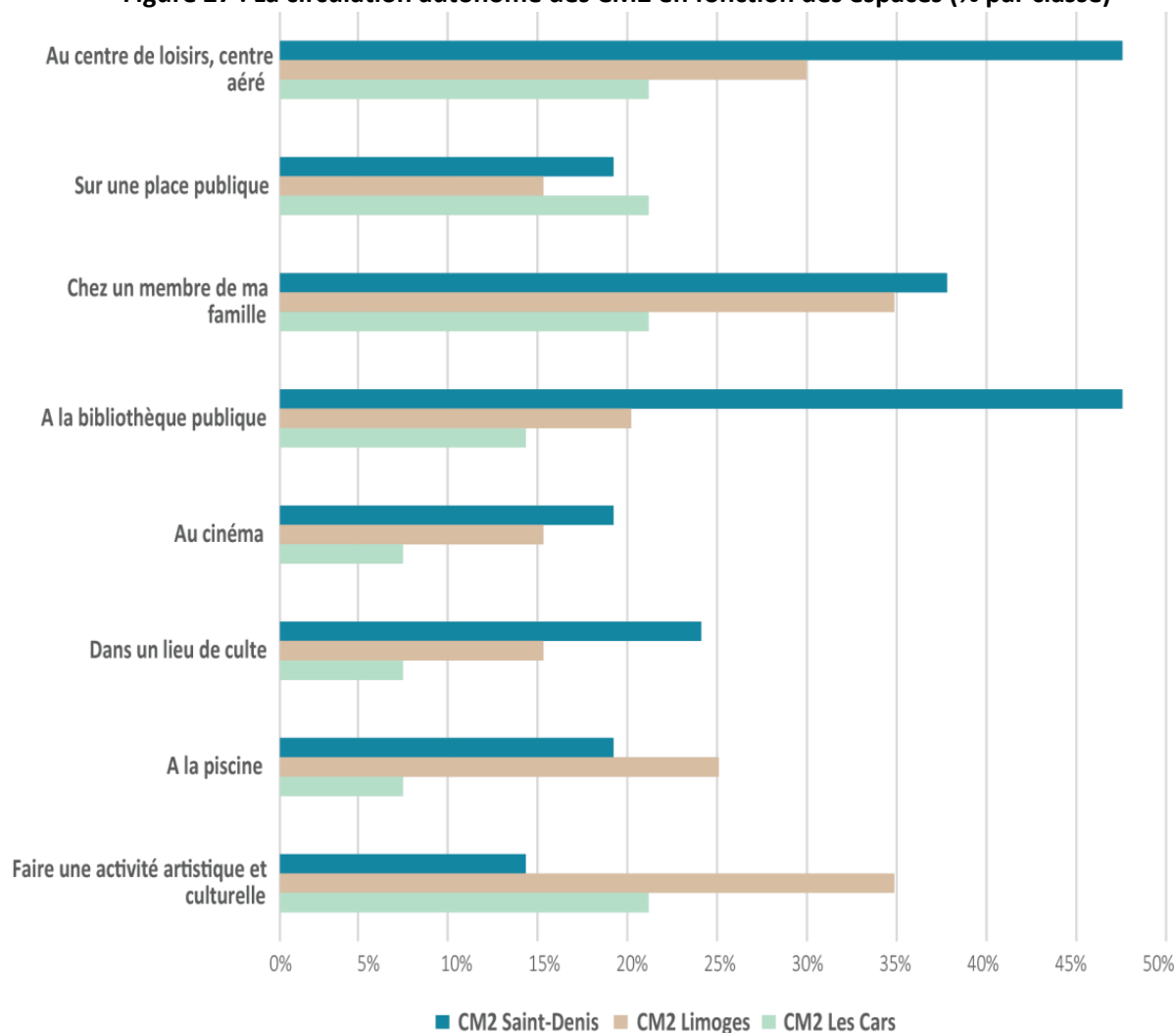


Source : Carnets de bord, Autrices, février 2024

1.1.3. Les lieux fréquentés par les CM2 en autonomie

En émettant l'hypothèse que les enfants sont plus autonomes à l'approche du collège, nous avons fait le choix d'analyser les lieux que les enfants ont le droit de fréquenter en autonomie à travers les questionnaires CM2 des trois écoles (cf. figure 27). On remarque que plus de 50% des enfants des trois écoles ont le droit de circuler seuls pour aller au parc et pour aller faire du sport, ceux de Saint-Denis et de Limoges peuvent également se rendre à l'école, dans un commerce ou chez un ami et plus de 48% des CM2 de Saint-Denis peuvent se rendre seuls au centre aéré ou à la bibliothèque. À Limoges, 35% des enfants de CM2 peuvent se déplacer seulement pour faire une activité artistique.

Figure 27 : La circulation autonome des CM2 en fonction des espaces (% par classe)

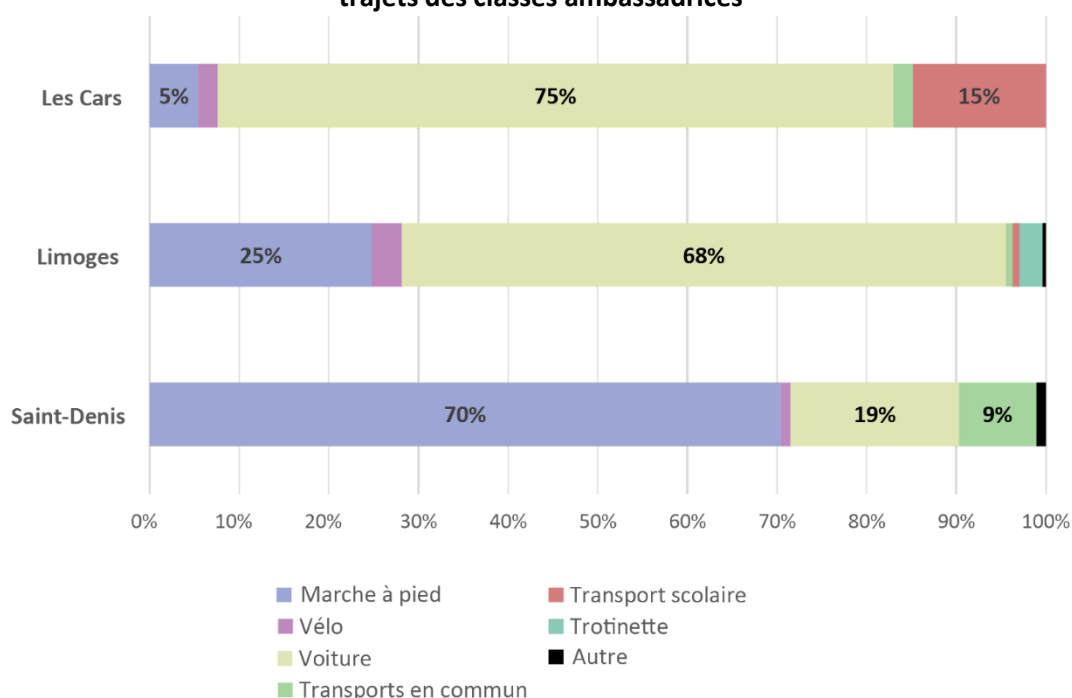


Source : Autrices, à partir du questionnaire CM2, 2024

1.1.4. Des moyens de transports différents selon les terrains mais des trajets courts réalisés en majorité en voiture

À Limoges et aux Cars, c'est la voiture qui est majoritairement utilisée comme moyen de transport : les enfants ne peuvent donc pas pratiquer une mobilité autonome. Elle représente en effet respectivement 75% et 68% des moyens de transport employés pour les déplacements des enfants (cf. figure 28). Pour les enfants des classes ambadrices de ces deux terrains, les déplacements à pied sont ainsi beaucoup moins fréquents. Pour les CM2 de Saint-Denis on observe la situation inverse : la marche à pied représente 70% des moyens de déplacement utilisés tandis que la voiture ne représente que 19%. On note que dans les trois terrains, les modes de déplacements doux (vélo, trottinette et transports en commun) représentent au maximum 10% des moyens de transport, une part donc assez faible.

Figure 28 : Répartition en pourcentage de l'utilisation des moyens de transport pour les trajets des classes ambassadrices



Source : Carnets de bord, Autrices, février 2024.

Selon les enfants, les trajets réalisés sont dans l'immense majorité des trajets plutôt courts : 58% des trajets à Saint-Denis sont jugés très courts (moins de 5 minutes), 47% à Limoges contre seulement 29% aux Cars. Aux Cars 49% des trajets réalisés durent entre 5 et 15 minutes. Si les enfants considèrent que la majorité de leurs trajets sont courts ou très courts, c'est tout de même aux Cars que les enfants estiment faire le plus de trajets longs et très longs (cf. figure 29).

Figure 29 : Comparaison des durées des trajets renseignés par les enfants

		Durée du trajet (ressenti de l'enfant)					Nombre total de trajets
Nature de la donnée		Très court (moins 5 min)	Court (5 à 15 min)	Long (15 à 30 min)	Très long (plus de 30 min)	Non renseigné	
Saint-Denis	Stock	108	51	20	4	2	185
	Part (en%)	58%	28%	11%	2%	1%	100%
Limoges	Stock	125	93	33	13	1	265
	Part (en%)	47%	35%	12%	5%	0%	100%
Les Cars	Stock	80	133	38	23	0	274
	Part (en%)	29%	49%	14%	8%	0%	100%

Source : Carnets de bord, Autrices, février 2024.

En plus de ces observations globales sur les trajets, l'analyse des questionnaires remplis par les différentes classes (classes ambassadrices et classes volontaires) dans les trois écoles permet d'avoir un regard croisé et précis sur le trajet « domicile-école ». On constate qu'à la question « Comment vas-tu à l'école ? » 82% répondent à pied à Saint-Denis (cf. figure 30). À Limoges et aux Cars, la réponse « en voiture » est la plus recensée avec respectivement 52% et 50% des réponses.

Figure 30 : Comparaison des réponses obtenues à Saint-Denis, à Limoges et aux Cars à la question « Comment vas-tu à l'école ? »

	Saint-Denis		Limoges		Les Cars	
	Nombre total toutes classes	Part en %	Nombre total toutes classes	Part en % du total toutes classes	Nombre total toutes classes	Part en % du total toutes classes
À pied	18	82%	54	38%	5	9%
En voiture	3	14%	74	52%	29	50%
En trottinette	0	0%	3	2%	0	0%
En vélo	0	0%	5	3%	4	7%
En transport en commun	1	5%	5	3%	0	0%
Bus scolaire	0	0%	1	1%	20	34%
Scooter	0	0%	1	1%	0	0%
Total	22	100%	143	100%	58	100%

Remarque : À Saint-Denis, le questionnaire a été complété par la classe ambassadrice seulement. À Limoges, au total 4 classes ont répondu au questionnaire et aux Cars, 2 classes ont répondu au questionnaire.

Source : Questionnaires, Autrices, février 2024.

En dehors de la voiture, les enfants à Limoges viennent également à l'école à pied (38% des réponses), tandis qu'aux Cars ils viennent en bus scolaire (34% des réponses). Les élèves allant davantage en voiture à l'école à Limoges et aux Cars, nous observons par conséquent une part plus importante de réponse « avec mes parents » (respectivement 65% et 59% des réponses) à la question « Avec qui viens-tu à l'école ? » dans les questionnaires, qu'à Saint-Denis (cf. figure 31). Les enfants de Saint-Denis qui vont plus à l'école à pied, sont ainsi accompagnés de leurs frères et sœurs (30% des réponses) ou se rendent seuls à l'école (39% des réponses), dessinant dès lors différents degrés d'autonomie dans la mobilité. Le mode de transport utilisé permet donc une plus ou moins grande autonomie des enfants dans les déplacements.

Figure 31 : Comparaison des réponses obtenues à Saint-Denis, à Limoges et aux Cars à la question « Avec qui vas-tu à l'école ? »

	Saint-Denis		Limoges		Les Cars	
	Nombre total toutes classes	Part en %	Nombre total toutes classes	Part en % du total toutes classes	Nombre total toutes classes	Part en % du total toutes classes
Personne, j'y vais seul !	9	39%	14	11%	2	5%
Avec mes parents	3	13%	82	65%	23	59%
Avec mes frères et sœurs	7	30%	13	10%	7	18%
Avec mes ami-es	3	13%	8	6%	5	13%

	Saint-Denis		Limoges		Les Cars	
	Nombre total toutes classes	Part en %	Nombre total toutes classes	Part en % du total toutes classes	Nombre total toutes classes	Part en % du total toutes classes
Autre (entourage, baby-sitter)	1	4%	10	8%	2	5%
Total des réponses	23	100%	127	100%	39	100%

Source : Questionnaires, Autrices, février 2024.

Tout comme pour les résultats pour tous les trajets réalisés par les classes ambassadrices, nous constatons que les trajets domicile-école sont considérés comme courts voir très courts dans 87% à 97% des réponses dans les questionnaires (cf. figure 32). Ces résultats semblent traduire une certaine proximité entre le domicile et l'école dans chacun des trois terrains. Cependant nous remarquons que 76% des trajets « domicile-école » à Saint-Denis durent moins de 5 minutes contre 52% aux Cars et 45% à Limoges, alors même que l'utilisation de moyens de transport plus rapides à Limoges et aux Cars aurait dû conduire les enfants à dire que les trajets étaient également très courts. Cet écart important d'au moins 20 points de pourcentage conduit à aller chercher des explications à cette différence au travers de l'analyse des spécificités territoriales.

Figure 32 : Comparaison des réponses obtenues à Saint-Denis, à Limoges et aux Cars à la question « Combien de temps mets-tu pour aller à l'école ? »

	Saint-Denis		Limoges		Les Cars	
	Nombre total toutes classes	Part en %	Nombre total toutes classes	Part en % du total toutes classes	Nombre total toutes classes	Part en % du total toutes classes
Pas beaucoup (5 min ou moins)	16	76%	47	45%	17	52%
Un temps moyen (entre 5 et 15 min)	4	19%	44	42%	12	36%
Longtemps (plus de de 15 min)	1	5%	13	13%	4	12%
Total	21	100%	104	100%	33	100%

Source : Questionnaires, Autrices, février 2024.

1.2. Des spécificités territoriales et familiales qui façonnent les mobilités enfantines

1.2.1. Les configurations spatiales influencent les mobilités des enfants et leur degré d'autonomie

Tout d'abord, les spécificités liées aux territoires où se trouve l'école conditionnent l'autonomie des déplacements des enfants. En effet, comme dit précédemment (cf. Introduction), le statut de Regroupement Pédagogique Intercommunal (RPI) à l'école Michel Guignard aux Cars, dû à

un contexte rural (cf. figure 33), implique que les enfants qui fréquentent l'école viennent de diverses communes et sont donc davantage dépendants d'adultes dans leurs déplacements.

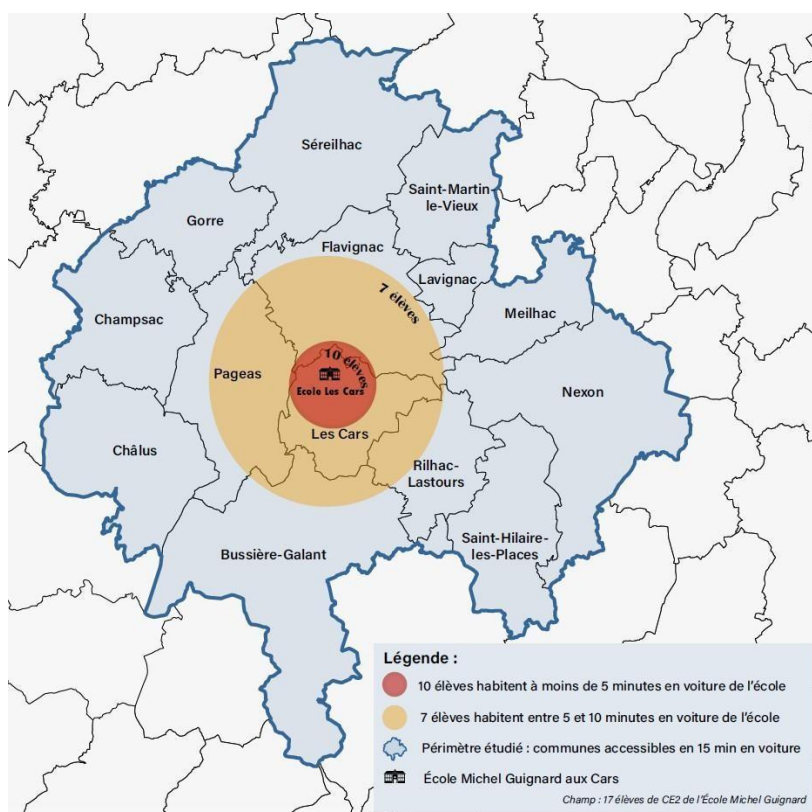
Figure 33 : Centre-bourg des Cars, rue de l'Artillerie



Source : Autrices, 2024

Effectivement, seuls 35% des élèves de CE2 de l'école des Cars habitent à moins de 15 minutes à pied, tandis que 59% des enfants (10 élèves de CE2 sur 17) habitent à moins de 5 minutes en voiture et que la totalité des élèves vivent à moins de 10 minutes en voiture de l'école (cf. figure 34).

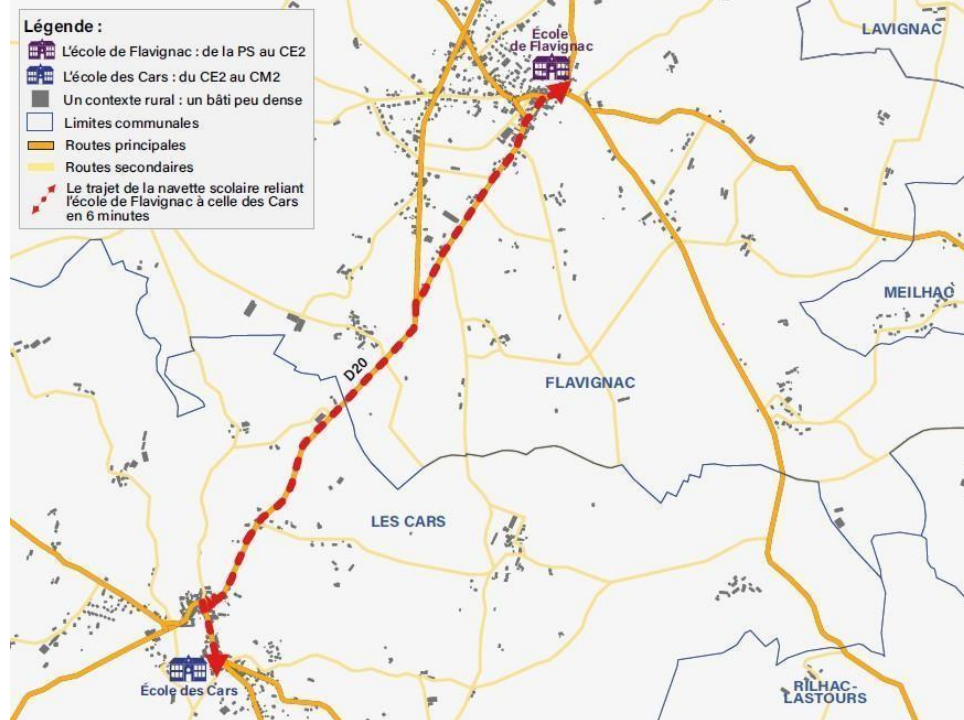
Figure 34 : L'école des Cars, une école rapidement accessible en voiture dans un contexte rural



Source : Adresses des élèves de CE2 des Cars, Autrices, février 2024.

Dans ce RPI, les écoliers sont scolarisés à Flavignac de la petite section au CE2, puis aux Cars du CE2 au CM2. Une navette scolaire faisant le trajet entre l'école de Flavignac à l'école des Cars, certains parents déposent leurs enfants le matin à la garderie de Flavignac où ils prendront ensuite la navette pour se rendre à l'école des Cars (cf. figure 35). Ainsi, en analysant les carnets de bord, nous pouvons voir que 50% des élèves des Cars viennent à l'école en voiture et 34% en transport scolaire (cf 1.1.). Au-delà des déplacements domicile-école, le contexte rural a une conséquence sur les mobilités des enfants : 75% des trajets des enfants de l'école (cf 1.1.). Les enfants ne sont donc pas pleinement autonomes dans leurs déplacements.

Figure 35 : l'école Michel Guignard, un RPI possédant un système de navette scolaire



Source : Autrices, 2024

Au contraire, le milieu urbain dense tel qu'il existe à Saint-Denis structure les mobilités enfantines (cf. Introduction), en permettant une certaine autonomie dans les déplacements des enfants. Effectivement, la carte scolaire, prenant en compte cette densité, introduit, de fait, une notion d'hyper-proximité, propice à l'autonomie des enfants dans leurs mobilités. Nous avons ainsi pu constater, à partir des carnets de bord, que 70% des déplacements des CM2 des Cosmonautes à Saint-Denis sont effectués à pied et que 76% considèrent que le temps de trajet pour aller à l'école est inférieur à 5 minutes (cf. 1.1.). Cette hyper-proximité participe également d'une impression d'être dans une « bulle » (cf. citation d'entretien avec Aron Aberkane, enseignant en CM2 à l'école des Cosmonautes, le 8 février 2024), dans laquelle les enfants seraient libres de se déplacer et de jouer, en sécurité, de manière plus autonome qu'à Limoges ou aux Cars par exemple. Ce sentiment de sécurité est renforcé par le fait que depuis les fenêtres des immeubles, les adultes peuvent surveiller les enfants qui se déplacent et jouent sur les terrains de jeux, de foot et de basket.

« Souvent, il n'y a que des enfants, ou un petit peu les grands du quartier, mais non, souvent des enfants. Adolescents, à la rigueur. Ils ne sont pas encadrés par les adultes. Je pense que la proximité avec le quartier et le fait qu'on soit un peu excentré, un peu dans une bulle, ça doit rassurer les parents, de se dire qu'ils sont

‘juste à côté’. Et puis comme il y a un bâtiment qui donne directement sur l’aire de jeux, je pense que le fait d’avoir un visu, ça doit rassurer. »

Aron Aberkane, enseignant en CM2 à l’école des Cosmonautes, le 8 février 2024.

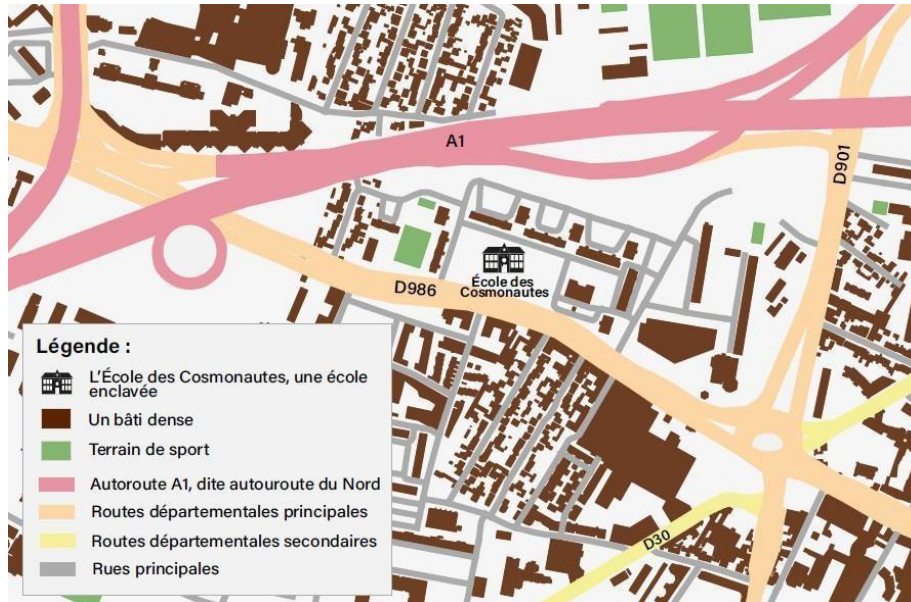
Figure 36 : Espaces partagés au sein du quartier des Cosmonautes, rue Vladimir Komarov



Source : Autrices, 2024

De plus, cette sensation d’un entre-soi est renforcée par une typologie urbaine et architecturale spécifique, caractérisée par un urbanisme de grands ensembles et un enclavement par les axes routiers. En effet, le quartier des Cosmonautes apparaît comme une enclave, prise entre les axes routiers de l’autoroute A1, des départementales D986 et D901 (cf. figure 37).

Figure 37 : Un quartier enclavé, participant à une impression de « bulle »



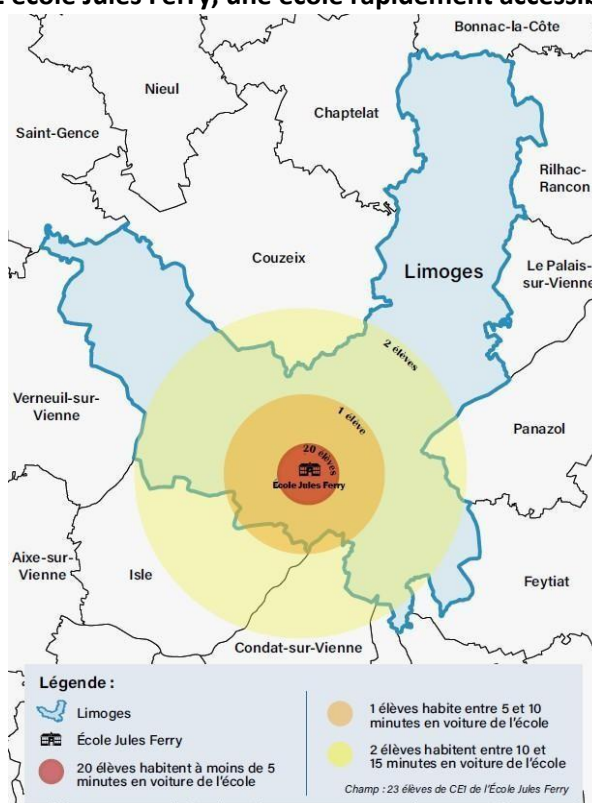
Source : Autrices, 2024

La sensation d’être dans une « bulle », combinée à des logements majoritairement en appartement, limitant ainsi la possibilité de jouer dans la sphère domestique (cf. Introduction), et à la présence de terrains de jeux, de foot et de basket dans les espaces publics proches, permet d’expliquer

en partie pourquoi les enfants de Saint-Denis sortent davantage de manière autonome que les enfants des autres terrains étudiés. Mais l'autonomie de déplacements des enfants en dehors du quartier des Cosmonautes est plus complexe. En effet, les parents s'inquiètent davantage lors du passage au collège car les enfants doivent sortir de cette « bulle », dépasser les limites du quartier pour se rendre au collège et faire face à des passages jugés dangereux. Finalement, les enfants ne peuvent se déplacer librement que sous la condition de ne pas aller trop loin, ils sont mobiles « sous conditions d'immobilité » (Depeau, 2013). La particularité d'hyper-proximité sur le territoire des Cosmonautes façonne donc les mobilités autonomes des enfants.

À Limoges, l'option de Classe à Horaires Aménagés Musique (CHAM) à l'école Jules Ferry la rend relativement attractive pour les familles limougeaudes et l'absence d'une carte scolaire les permet de s'inscrire sans habiter dans les environs. Les enfants n'habitent donc pas uniquement dans les environs très proches, comme cela est le cas à Saint-Denis. Les lieux de résidence sont donc plus hétérogènes dans le cas limougeaud. En effet, 10 élèves de CE1 sur 23, soit 43,55% mettraient plus de 15 minutes s'ils venaient à pied à l'école, tandis que les écoliers des Cosmonautes habitent majoritairement dans un rayon de 5 minutes à pied de l'école. Ceci peut dès lors expliquer en partie pourquoi 52% des trajets domicile-école des enfants ayant répondu au questionnaire à l'école Jules Ferry, sont réalisés en voiture, limitant ainsi l'autonomie des enfants dans leurs déplacements. En voiture, il est beaucoup plus rapide de se rendre à l'école : 20 élèves de CE1 sur 23 habitent à moins de 5 minutes en voiture (cf. figure 38).

Figure 38 : L'école Jules Ferry, une école rapidement accessible en voiture



Source : Autrices, à partir des adresses des élèves de CE1 de l'école Jules Ferry à Limoges, février 2024

De plus, la topographie particulière de la ville de Limoges fait qu'il est plus difficile de s'y déplacer à vélo ou à trottinette. En effet, la ville est localisée sur tout un ensemble de petites collines, impliquant diverses variations d'altitude, pouvant aller de 204 mètres à 439 mètres d'altitude (cf.

figure 39). Or cette topographie particulière peut générer des difficultés à se déplacer à pied ou à vélo , alors même qu'il s'agirait de modes de transport permettant une plus grande autonomie de l'enfant dans sa mobilité et qui correspondent aux modes de transport davantage valorisés par les enfants eux-mêmes (cf. 4.3.). Par exemple, du fait de l'existence de nombreuses pentes, les habitants peuvent privilégier la voiture pour réaliser un trajet de 4 kilomètres (soit 1 heure à pied), qui aurait pu être fait en vélo en 15 minutes. Cette difficulté face aux déplacements à vélo liée à la topographie de la ville peut donc participer d'un report modal du vélo vers la voiture, et entraver de fait l'auto-mobilité des enfants.

Figure 39 : Limoges et sa topographie particulière



Source : rue du Puy las Rodas, la rue de l'école, Autrices, 2024

Source : rue du Clos Augier, Autrices, 2024

Ainsi, ces spécificités territoriales propres aux écoliers de Jules Ferry peuvent expliquer le fait que même si 25% des trajets des enfants sont effectués à pied, 68% restent effectués en voiture (cf. figure 40). Les enfants sont donc majoritairement dépendants des adultes dans leurs déplacements.

Figure 40 : prévention routière rue du Pont Saint-Martial

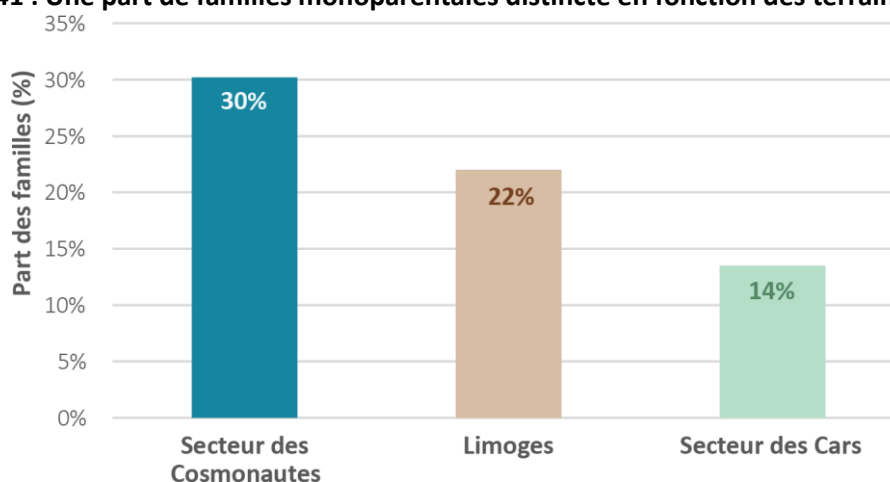


Source : Autrices, 2024

1.2.2. Les structures familiales expliquent en partie les différences dans l'accompagnement des enfants : le cas des familles monoparentales et des fratries nombreuses

Au-delà des particularités territoriales, les spécificités familiales influencent les modalités d'autonomie dans les mobilités des enfants. En effet, il est primordial de s'intéresser aux situations familiales pour comprendre les mobilités de l'enfant (Kaufman et Flamm, 2002). Dans le cas des familles monoparentales, il est plus difficile de pouvoir accompagner et assurer les déplacements de son enfant. Ainsi, dans leur étude « Les mobilités sous contraintes des mères seules avec enfant(s) », Frédéric Leray et Raymonde Séchet affirment que « près de la moitié d'entre elles [les mères monoparentales] estiment que leurs trajets quotidiens se sont complexifiés après leur entrée en monoparentalité, la principale raison invoquée étant la nécessité d'assumer "du jour au lendemain" l'ensemble des déplacements » (Leray et Séchet, 2016). De plus, dans l'étude belge de la Ligue des Familles « Mobilité des parents : tais-toi et rame » effectuée en 2019, les monoparents (11%) sont plus nombreux à effectuer 10 trajets extrascolaires ou plus que les parents en couple avec le père ou la mère des enfants (8%). Or, selon l'INSEE, dans le quartier des Cosmonautes en 2020, 30,2% des familles sont monoparentales, contre 22% à Limoges et 13,5% dans le secteur des Cars (cf. figure 41). En outre, les familles des Cosmonautes sont souvent plus nombreuses qu'aux Cars et à Limoges : 15,1 % des familles ayant des enfants en ont quatre ou plus aux Cosmonautes, contre 3,6% dans le secteur étudié des Cars et 6,6% à Limoges (cf. Introduction). Il y a donc aux Cosmonautes une combinaison d'enfants plus nombreux par famille avec une plus grande fréquence de monoparentalité. Les mobilités des enfants étant plus difficiles à assumer dans cette situation, cela peut expliquer en partie pourquoi les enfants des Cosmonautes sont moins accompagnés par leurs parents qu'aux Cars et à Limoges, et relativement plus accompagnés par leurs frères et soeurs. En effet, lors de notre étude, 13% des écoliers des Cosmonautes ayant répondu aux questionnaires vont à l'école accompagnés de leurs parents, contre 65% à Limoges et 59% aux Cars. De plus, les familles monoparentales sont plus souvent en situation de précarité (Rabier, 2014), ce qui induit d'autres difficultés pour assurer l'accompagnement de l'enfant et peut donc participer à une certaine autonomisation de ce dernier dans ses déplacements.

Figure 41 : Une part de familles monoparentales distincte en fonction des terrains étudiés



Source : Autrices, février 2024. D'après les données INSEE, RP2020

De plus, dans des familles marquées par une plus forte précarité, comme cela est le cas dans le secteur des Cosmonautes, les parents ont davantage des horaires de travail irréguliers ou décalés et cela peut expliquer un moindre accompagnement des parents lors des déplacements des enfants.

« J'ai jamais vu de baby-sitters. Ils se débrouillent toujours. La grande majorité des grands rentrent seuls. Une toute petite minorité rentre avec leurs parents »
Aron Aberkane, enseignant en CM2 à l'école des Cosmonautes à Saint-Denis, le 8 février 2024.

« J'ai pu noter que selon le contexte, le public, que la mobilité est différente. L'autre école dans laquelle j'étais, était une école de quartier classé REP. Les enfants se déplaçaient beaucoup plus seuls ou avec les grands frères ou cousins parce qu'il y a des chemins qui mènent à l'école à pied »
Marion Menanteaud, enseignante en CP-CE1 à l'école Jules Ferry à Limoges, le 1er février 2024.

1.2.3. L'organisation du télétravail des parents et les répercussions sur les déplacements familiaux

Depuis le Covid, la possibilité de télétravail permet une plus grande souplesse dans l'organisation de certaines familles. Les salariés en télétravail ont plus de facilités pour accompagner les enfants dans leurs déplacements.

« Depuis le Covid, les parents ont moins souvent des nounous, parce que ceux qui sont en télétravail peuvent venir chercher les enfants eux-mêmes »
Marion Menanteaud, enseignante en CP-CE1 à l'école Jules Ferry à Limoges, le 1er février 2024.

Or, selon l'enquête Emploi 2021 de l'INSEE, le télétravail concerne majoritairement les cadres (Jauneau, 2022). Par ailleurs, nous avons vu précédemment que le quartier des Cosmonautes ne concentre que 3% de cadres et professions intellectuelles supérieures, contre 9% à Limoges et 5% aux Cars (cf. Introduction). Ainsi, les parents de Limoges semblent avoir plus de libertés et de souplesses dans leurs horaires de travail pour organiser et accompagner les déplacements de l'enfant, expliquant en partie la supériorité du taux d'accompagnement par les parents à Limoges (68%), en comparaison aux Cars (51%) et à Saint-Denis (24%).

1.2.4. Le choix par les parents d'une stratégie d'optimisation des déplacements des enfants plutôt qu'une autonomisation de ceux-ci

Plus largement, les mobilités des enfants et leurs modalités d'accompagnement sont façonnées par l'organisation familiale et la gestion du temps des déplacements au sein de la famille. L'autonomie des enfants apparaît comme la solution la plus efficace pour ne pas perdre du temps dans les déplacements des parents. Pourtant, du fait de différentes considérations (peurs, regards des autres, attachement au partage de divers moments du quotidien avec l'enfant, l'idée d'un enfant-roi, le désir de gérer l'organisation familiale, ...), de nombreux parents font le choix d'accompagner leurs enfants. Mais dans des contextes familiaux où le temps est précieux, le compromis fait pour accompagner les enfants réside dans l'optimisation des déplacements pour « gagner du temps ». Selon l'enquête belge de la Ligue des Familles « Mobilité des parents : tais-toi et rame » effectuée en 2019, plus de 8 parents sur 10 (84%) assurent des trajets en chaîne (crèche, école, travail, ...), tandis que seulement 4% des parents disent ne jamais réaliser ce type de trajet. Les mobilités sont alors considérées comme des « pertes de temps » alors même qu'elles participent au développement de

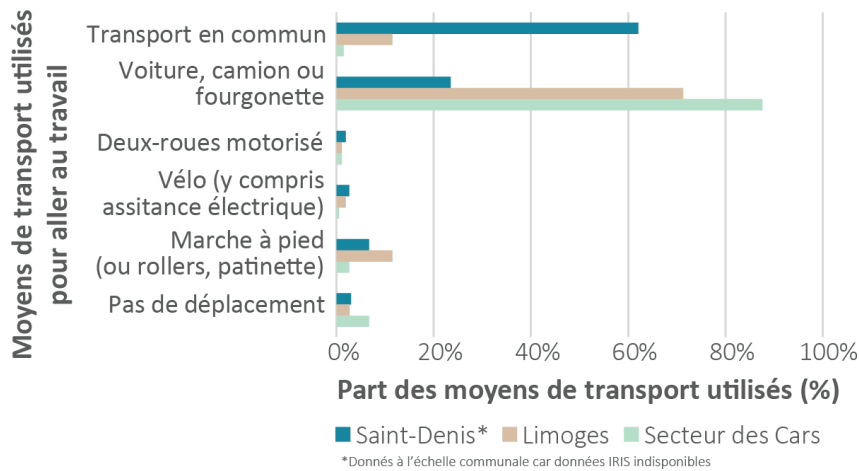
l'enfant et à l'acquisition d'un capital de « motilité » (Kaufmann et Flamm, 2002). Dans les familles où l'emploi du temps est serré et où l'auto-mobilité des enfants n'est pas envisagée, les parents peuvent alors adopter deux stratégies : la première consiste à utiliser des modes de transport « rapide » et la seconde relève d'une optimisation de l'itinéraire effectué, comme l'analyse l'étude belge de la Ligue des Familles « Mobilité des parents : tais-toi et rame » effectuée en 2019. Or, ces deux stratégies présentent certaines limites, notamment pour le développement de l'enfant, du fait d'un recours plus fréquent à la voiture, combiné à des trajets en voiture des enfants qui peuvent être rallongés. L'auto-mobilité des enfants permettrait quant à elle d'échapper à ces limites.

La première stratégie observée consiste à une injonction à la rapidité lors des déplacements : se déplacer est envisagé comme une source potentielle de perte de temps. Par exemple, dans le cas de la classe de CE1 de Limoges et après analyse des adresses postales, 56,5% des enfants habitent dans un rayon de 15 minutes à pied par rapport à l'école Jules Ferry, mais seulement 32,4% s'y rendent effectivement à pied. Il semble que les parents accompagnant leurs enfants privilégient les déplacements rapides en utilisant la voiture au lieu de la marche à pied. Effectivement, certains enfants de l'école Jules Ferry se déplacent le matin et le soir en voiture pour aller à l'école. Pourtant, le chemin est accessible à pied : en effet, quelques-uns font le trajet à pied pour déjeuner à la maison à la pause du midi. De même, les transports en commun sont délaissés dans le cas limougeaud : seuls 3% des écoliers de Jules Ferry ayant répondu à notre questionnaire utilisent ce mode de transport, tandis que 52% utilisent la voiture. Privilégier la voiture à la place des transports en commun s'explique également par le choix de la fiabilité et de la flexibilité par les parents, ce qui permet de rationaliser les trajets familiaux au maximum (Gilow, Paternotte et Sacco, 2018). Et en effet, selon l'étude belge « Mobilité des parents : tais-toi et rame » effectuée en 2019, 35% des parents affirment que l'accessibilité des transports en commun lorsqu'on a des enfants est peu voire pas du tout satisfaisante. Enfin, si la voiture n'est pas une réponse à un besoin unique d'aller loin, les destinations étant relativement accessibles à pied, elle permet d'enchaîner en peu de temps plusieurs destinations relativement proches (Gilow, Paternotte et Sacco, 2018). En s'émancipant d'une injonction à la rapidité, autonomiser les déplacements des enfants permettrait dès lors l'utilisation de modes actifs jugés plus lents mais plus respectueux de l'environnement et davantage favorables au développement physique et/ou cognitif de l'enfant (marche à pied, vélo, trottinette ou encore transports communs). Pour ce faire, un travail doit être effectué sur les représentations parentales pour que certains parents puissent se détacher d'une vision de la parentalité qui cherche à gérer et optimiser le temps, et notamment les temps de déplacements, des enfants.

La seconde stratégie qui peut être adoptée par les parents pour optimiser le temps parental tout en assumant l'accompagnement de l'enfant, est le « chaînage », c'est-à-dire de grouper au maximum les déplacements (Gilow, Paternotte et Sacco, 2018), tels que : déposer en voiture l'enfant à l'école sur le trajet du travail ou grouper les déplacements d'une fratrie pour des activités extrascolaires ou même faire du covoiturage entre plusieurs familles (comme cela a pu être fait aux Cars). Ainsi, dans le cas des Cars, les motifs « sur le chemin du travail » et « praticité » sont les plus sélectionnés par les parents ayant remplis le questionnaire pour justifier le choix d'amener son enfant à l'école en voiture. En effet, sur 18 réponses dans les questionnaires parents des Cars, 11 disent amener leur enfant en voiture car l'école est sur le chemin du travail et 8 considèrent la voiture comme « pratique ». De même, à Limoges, la réponse « sur le chemin du travail » est la première justification du choix de la voiture pour emmener son enfant à l'école et le récupérer. En revanche, à Saint-Denis, sur les 18 réponses obtenues, l'unique parent qui emmène son enfant à l'école en voiture explique ce choix par le fait que l'école fait partie de l'itinéraire pour se rendre au travail et un éloignement de l'école par rapport au domicile. Or, la dépendance à la voiture est inégale selon les terrains étudiés :

dans le secteur des Cars, 87,6% des trajets pour se rendre au travail sont effectués en voiture et 71,3% à Limoges, contre seulement 23,5% à Saint-Denis, selon les données Insee RP 2020 (cf. figure 42).

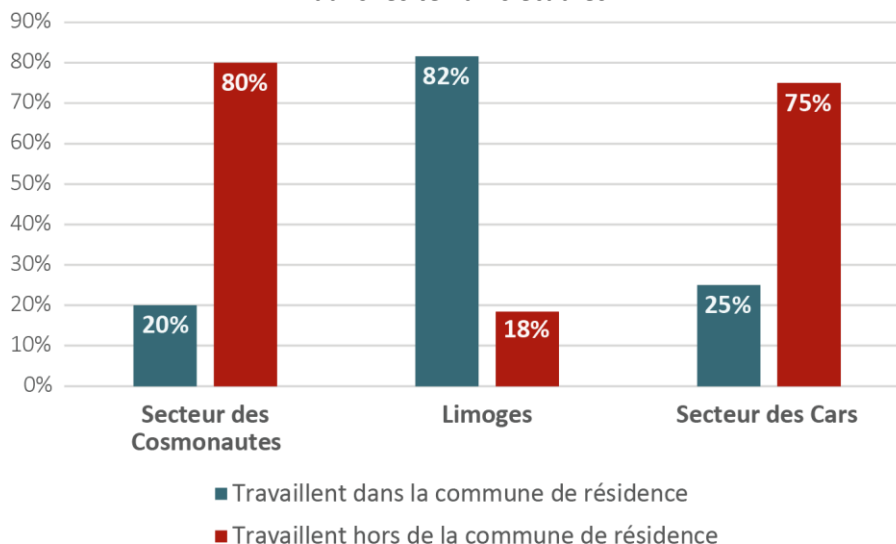
Figure 42 : Une dépendance à la voiture inégale pour se rendre au travail selon les terrains étudiés



Source : Autrices, février 2024. D'après les données INSEE, RP2020

Dès lors, nous pourrions penser que si les habitants de Saint-Denis utilisent moins la voiture, c'est parce qu'ils habitent moins loin de leur lieu de travail. Pourtant, 80% des Dionysiens travaillent en dehors de leur commune de résidence, soit respectivement 5 et 62 points de pourcentage au-dessus du taux dans le secteur des Cars (75%) et à Limoges (55%) (cf. figure 43).

Figure 43 : Mobilités domicile-travail des actifs de 15 ans ou plus, dans les terrains étudiés

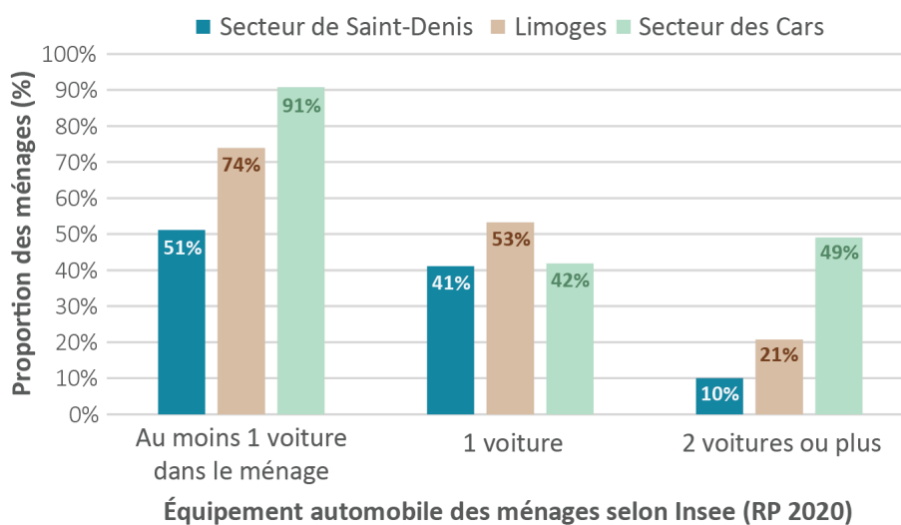


Source : Autrices, février 2024. D'après les données INSEE, RP2020

Cette différence peut s'expliquer par la combinaison d'une desserte en transports en commun en Île- de-France plus efficace et d'un pouvoir d'achat plus faible pour les habitants de Saint-Denis, impliquant un équipement automobile moindre qu'à Limoges ou qu'au secteur des Cars. En effet, 90,8% des ménages du secteur des Cars possèdent au moins une voiture, contre 73,9% à Limoges et 51,1% à Saint-Denis (cf. figure 44). Ainsi, plus les parents se rendent au travail en voiture, plus ils vont

en profiter pour « déposer » leur enfant à l'école ou à des activités extrascolaires, afin d'optimiser le temps parental.

Figure 44 : Des différences dans l'équipement automobile des ménages selon les terrains étudiés



Source : Autrices, février 2024. D'après les données INSEE, RP2020

Mais cette pratique qui semble, pour les parents, constituer une optimisation du temps de transports, peut générer des temps de transports en voiture plus longs pour l'enfant que s'il avait réalisé le trajet de manière autonome (alors même que la voiture est un moyen de transport jugé plus rapide), et donc accroître la sédentarité de celui-ci. De plus, cette pratique de chaînage des trajets se complique d'autant plus lorsque le nombre d'enfants dans la famille est grand, où « un des défis d'une mobilité avec plusieurs enfants dépendants est donc la multiplication des rythmes de vie à gérer » (Gilow, Paternotte et Sacco, 2018). Par exemple, au travers de l'analyse des Carnets de bord, nous avons pu voir que même si Lou, écolière à l'école Michel Guignard des Cars, habite juste à côté de l'école, ses parents, ne souhaitant pas qu'elle se déplace seule et dans un souci d'optimisation du temps parental, l'emmènent à la garderie à Flavignac où sa petite sœur est scolarisée, afin qu'elle puisse prendre la navette scolaire jusqu'à l'école des Cars. La non-autonomie des enfants dans leurs déplacements peut donc contribuer à des trajets en voiture rallongés, accroissant des risques de sédentarité et ne permettant pas l'apprentissage de l'autonomie. Il s'agirait dès lors d'agir sur les représentations parentales afin de se détacher des désirs parentaux d'optimisation, de gestion et de rapidité dans les déplacements des enfants pour favoriser les déplacements autonomes des enfants.

Finalement, nous avons pu observer que les mobilités des enfants et leurs modalités d'accompagnement sont façonnées par les habitudes familiales et les représentations parentales, elles-mêmes conditionnées par des facteurs socio-spatiaux. Ainsi, l'acquisition de l'autonomie chez l'enfant dans ses déplacements est influencée par la mobilité de la famille (Kaufmann et Flamm, 2002). Mais la mobilité autonome des enfants n'est pas une donnée figée qui dépendrait uniquement d'un contexte socio-spatial, mais constitue une variable qui évolue selon l'évolution de ceux-ci.

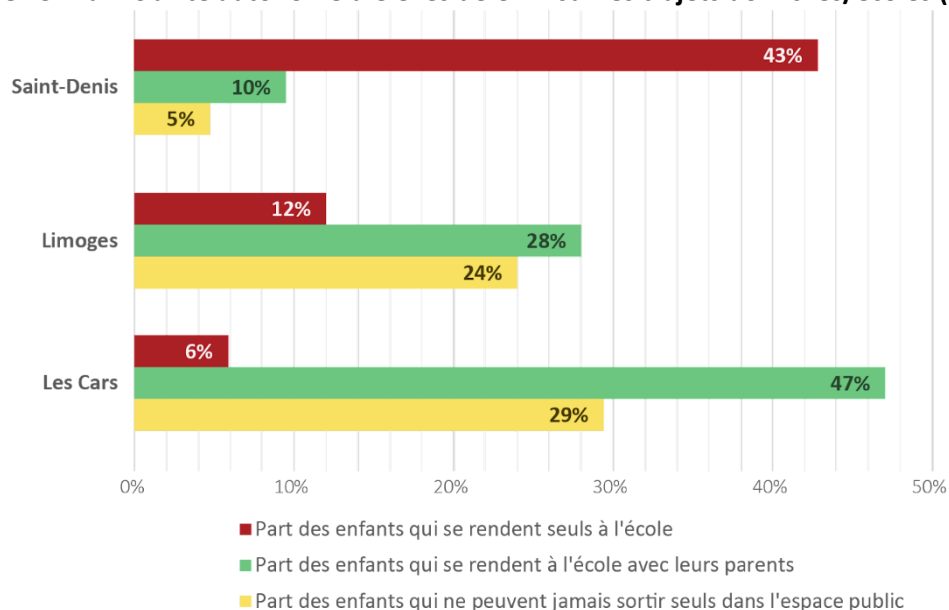
2. La construction de l'autonomie enfantine dans les déplacements

L'autonomie est une étape importante dans la vie des enfants, celle-ci n'est pas innée et s'acquiert progressivement. Ainsi, il existe des gradients d'autonomie qui se module selon plusieurs facteurs, notamment l'âge de l'enfant, sa maturité et son rapport à l'environnement. Les premiers déplacements autonomes sont généralement effectués à la fin de l'école élémentaire afin de préparer l'entrée au collège (Rivière, 2012). Néanmoins, les enfants sont sensibilisés à ces pratiques dès leur plus jeune âge notamment par l'acquisition des règles de sécurité et des normes qui leur permettront de circuler en « sécurité » dans l'espace public.

2.1. Des pratiques enfantines encadrées par des règles et des normes

L'autonomisation des enfants dans l'espace public est sous-tendue par différentes règles plus ou moins explicites qui peuvent varier en fonction de l'âge de l'enfant, du contexte familial et territorial. Clément Rivière met en évidence que cette première phase d'autonomisation s'accompagne également d'un apprentissage au sein même du domicile (2012). Bien souvent, rester seul chez eux constitue l'une des premières étapes avant que les enfants soient autorisés à se déplacer seuls autour de leur domicile. Cependant, les résultats aux questionnaires obtenus lors de notre enquête de terrain dans des classes de CM2 à Limoges (87), Saint-Denis (93) et Les Cars (87) témoignent d'une importante divergence selon les contextes.

Figure 45 : La mobilité autonome d'élèves de CM2 sur les trajets domiciles/écoles (en %)



Source : Autrices, à partir des questionnaires enfants, février 2024

En effet, seulement 6 % des élèves des Cars et 12 % de Limoges se rendent seuls à l'école contre 43 % à Saint-Denis (cf. figure 45). Par ailleurs, lors de leur déplacement, ils doivent respecter un certain nombre de règles qu'ils apprennent auprès de leur famille puis lors des temps scolaires notamment au travers des sorties scolaires mais également lors des dispositifs proposés par la sécurité routière, « permis piéton » en CE2 et par l'Education Nationale, « savoir rouler » en CE1. Toutefois, l'école des Cars et de Saint-Denis ne disposent pas des financements nécessaires pour mettre en place ces activités. Les enfants acquièrent alors ces connaissances qui sont au programme scolaire du cycle

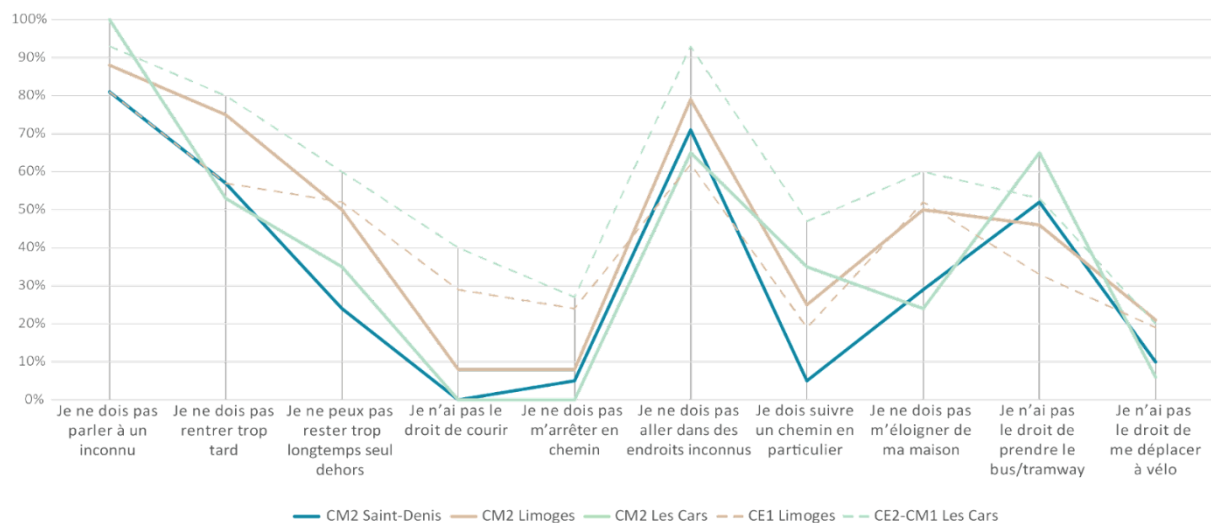
2 avec la thématique « Questionner l'espace et le temps » puis en cycle 3 avec celles « Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite » et « se déplacer » (Programme du 26 novembre 2015, Education Nationale). Ils sont bien souvent sensibilisés aux règles de la sécurité routière par le prisme du code de la route lors du passage du permis piétons. On retrouve également dans les halls des écoles de Limoges des affiches pédagogiques de la sécurité routière à destination des enfants (cf. figure 46) et des parents « à vélo, bien les installer pour mieux les protéger ». La présence de ces posters dans l'environnement quotidien des enfants accentue la normalisation de ces « règles de bonne conduite » et favorise leur assimilation. Ainsi, les enfants associent leurs déplacements dans l'espace public aux risques. Pour les éviter, les enfants sont alors sensibilisés aux bonnes pratiques. Une fois ces normes scrupuleusement mémorisées, elles deviennent des conditions préalables à la mobilité autonome des enfants. Les résultats relativement homogènes du questionnaire pour les classes de CM2 des trois écoles à la question « Quelles règles dois-tu suivre lorsque tu es tout seul ou avec d'autres enfants dehors ? » montre que les enfants connaissent un certain nombre de règles (cf. figure 47)

Figure 46 : Affiche « Être piéton, ça s'apprend », hall de l'école Jules Ferry, Limoges



Source : Autrices, février 2024

Figure 47 : Les règles que les enfants doivent suivre lorsqu'ils se déplacent (en % par classe)



Source : Autrices, à partir des questionnaires, février 2024

Les courbes, représentant la fréquence d'apparition de règles que les enfants doivent respecter à l'échelle d'une classe, suivent une tendance relativement similaire pour les élèves de CM2 tout terrain confondu (cf. figure 47). On peut souligner que ceux de Limoges semblent avoir légèrement plus de règles à respecter que les autres classes du même niveau. En revanche, les élèves de la classe CE2-CM1 des Cars doivent respecter plus de règles lorsqu'ils circulent seuls. Toutefois, il faut interpréter les réponses avec précautions : la commune des Cars n'est desservie que par deux bus par jour et ne compte pas d'autres transports en commun en dehors de la navette scolaire. Un enfant scolarisé aux Cars sera plus à même de répondre qu'il ne peut pas prendre les transports en commun puisqu'ils sont peu présents sur le territoire contrairement à Limoges ou à Saint-Denis. Il faut également prendre en compte que les élèves de CE1 de Limoges semblent moins autonomes que les écoliers de Saint-Denis et des Cars. Cette moindre autonomie peut s'expliquer en partie par une différence d'âge : les CE1 de Limoges, étant la classe ambassadrice la plus jeune. Ils sont en pleine phase d'apprentissage des règles « de bonnes conduites » dans l'espace public. On remarque également des incohérences entre les réponses données par les enfants à plusieurs questions. Certains disent ne jamais pouvoir se déplacer seuls puis ils vont cocher des lieux dans lesquels ils peuvent se déplacer seuls sans adulte. L'institutrice des Cars explique, cependant, que dans sa classe tous n'ont pas encore un comportement suffisamment adéquat et responsable pour pouvoir se déplacer en autonomie. Lors des sorties sur le temps scolaire, « certains sont plus dans le jeu, au lieu d'être centrés sur leur environnement », ce qui témoigne de disparités entre les enfants dans l'apprentissage des règles. À Saint-Denis, l'instituteur explique qu'il ne rencontre aucun problème lors des sorties scolaires :

« En général, [les élèves] respectent bien, ils s'arrêtent toujours au passage piéton, même si le bonhomme est vert, ils doivent toujours m'attendre. Ils évitent de marcher sur la chaussée, sauf si vraiment ils n'ont pas le choix, mais ils regardent avant. Globalement, toutes les classes que j'ai eues, ont toujours été assez respectueuses là-dessus. Je n'ai jamais eu de problèmes de sécurité ».

Aron Aberkane, enseignant à l'école des Cosmonautes, Saint-Denis, 8 février 2024

Lors des phases d'observations à Saint-Denis, nous avons également constaté que plusieurs enfants traversent la rue pour prendre le tram sans se soucier des dangers potentiels qui les entourent. D'autres s'amuse à ne pas se faire renverser en faisant des allers-retours sur le passage piéton. Cela témoigne d'une certaine défiance vis-à-vis des règles que les adultes cherchent à leur apprendre. Cependant, lorsqu'on analyse les questionnaires à destination des parents, on remarque une certaine homogénéité des réponses à la question « Quelles sont les règles que vous fixez à votre enfant lors de sa sortie ? » (cf. figure 48). Quatre grandes catégories de règles se dessinent :

- les règles liées à la sécurité routière
- les règles liées aux déplacements
- les règles liées à la peur de l'autre
- autres règles qui n'appartiennent à aucune des catégories ci-dessus

Les règles liées à la sécurité routière sont les règles les plus données à Saint-Denis, dans les trois terrains les règles les plus fréquentes sont cependant celles concernant la peur de « l'autre ».

Figure 48 : Tableau des règles énoncées par les parents

Règles énoncées par les parents selon les catégories construites à partir des résultats		Taux des réponses de chaque école (en fonction du nombre total de réponses)			
		Saint-Denis	Limoges	Les Cars	Fréquence
Règles liées à la sécurité routière	Faire attention aux voitures	12 %	8 %	10 %	11 %
	Rester sur le trottoir	4 %	0 %	10 %	6 %
	Regarder à droite et à gauche avant de traverser	4 %	0 %	3 %	3 %
	Utiliser les passages piétons	4 %	0 %	3 %	3 %
	Regarder les feux	4 %	8 %	0 %	3 %
	Ne pas courir	4 %	8 %	0 %	3 %
Fréquence par école		32 %	25 %	28 %	29 %
Règles liées aux trajets, aux déplacements	Définir un trajet au préalable	0 %	0 %	3 %	2 %
	Ne pas dépasser un certain périmètre, ne pas s'éloigner	4 %	0 %	3 %	3 %
	Respecter une heure de retour	0 %	0 %	3 %	2 %
	Ne pas prendre un chemin inhabituel	0 %	8 %	0 %	2 %
	Utiliser un chemin fréquenté et éclairé	0 %	0 %	3 %	2 %
	Rentrer rapidement, ne pas s'arrêter en chemin	16 %	8 %	0 %	8 %
Fréquence par école		20 %	17 %	14 %	17 %
Règles liées à la peur de « l'autre »	Ne pas parler aux inconnus	32 %	25 %	17 %	24 %
	S'il l'enfant est suivi, il doit retourner à l'école pour le signaler	0 %	8 %	0 %	2 %
	Ne pas accepter de cadeaux	0 %	0 %	3 %	2 %
	Ne pas suivre n'importe qui, des inconnus	0 %	0 %	3 %	2 %
	Ne pas entrer dans la maison de personnes, même des amis sans mon autorisation	0 %	0 %	3 %	2 %
	Ne jamais être seul	4 %	0 %	14 %	8 %
Fréquence par école		36 %	33 %	41 %	38 %

Règles énoncées par les parents selon les catégories construites à partir des résultats		Taux des réponses de chaque école (en fonction du nombre total de réponses)			
		Saint-Denis	Limoges	Les Cars	Fréquence
Autres règles	Être prudent, vigilant	8 %	0 %	7 %	6 %
	Appeler en arrivant au domicile	0 %	8 %	0 %	2 %
	Toujours avoir un téléphone avec lui	0 %	0 %	3 %	2 %
	Fermer à clé derrière lui	0 %	8 %	0 %	8 %
	Être polis avec les commerçants	0 %	0 %	3 %	2 %
	Faire attention aux autres	0 %	0 %	3 %	2 %
	Aucune règle précise	4 %	8 %	0 %	3 %
Fréquence totale par école		12 %	25 %	17 %	17 %

Source : Autrices. À partir des questionnaires enfants et parents, février 2024

On observe que les règles « faire attention aux voitures », « rentrer rapidement et ne pas s'arrêter en chemin », « ne pas parler aux inconnus » et « être prudent et vigilant » sont celles qui sont les plus fréquentes à Saint-Denis. À Limoges, la répartition est plus homogène entre toutes les réponses hormis « ne pas parler aux inconnus » qui est de nouveau une règle très présente. Quant aux Cars, celles qui apparaissent le plus sont « faire attention aux voitures », « rester sur le trottoir » et encore une fois « ne pas parler aux inconnus ». Pour mieux saisir les règles imposées par les parents, il faut prendre en compte le contexte territorial. En effet, du fait du contexte rural (vitesse des voitures plus élevées, moins de trottoirs pour les piétons), les règles touchant à la sécurité routière apparaissent de manière prépondérante aux Cars.

Selon la neuropédiatre Florence Raqbi, ces règles, normes et autorisations qui encadrent les déplacements autonomes des enfants répondent à différents critères qui sont également intrinsèquement liés aux peurs entretenues par leurs parents (cf. Entretien avec Florence Raqbi, médecin neuropédiatre à l'hôpital et au Centre d'Action Médico-Sociale Précoce de Creil, 22 février 2024). En effet, une enquête menée en Californie au début des années 2000, a démontré que la circulation routière et la distance ont plus d'impact sur la mobilité des enfants que la forme urbaine en elle-même (McMillan, 2007). Selon Clément Rivière, les accidents automobiles constituent l'un des plus grands risques pour les enfants selon leurs parents. Le collectif Belge, *Heroes for Zero*, a trouvé similairement qu'une « majorité d'enfants avouent avoir eu peur, voire très peur, en traversant la rue, même accompagnés de leurs parents. La plupart des enfants qu'[il] interroge rêvent d'une ville sans voiture, où ils peuvent librement courir et jouer sans avoir peur de se faire renverser ». Les résultats mis en évidence à travers cette étude restent néanmoins plus nuancés, on observe notamment des variations en fonction des différents contextes territoriaux, socio-économique et familiaux.

Cette perception est renforcée par la crainte du non-respect des règles de circulation par les automobilistes (Rivière, 2021). Comme nous l'avons vu précédemment, de nombreuses règles liées à la sécurité routière sont inculquées aux enfants pour qu'ils aient conscience des dangers et se montrent prudents mais aussi pour apaiser les craintes des parents.

La seconde peur qui ressort des discussions avec les parents est celle de la mauvaise rencontre (Rivière, 2021) bien qu'elle ne soit pas fondée. Rappelons-le, les cas d'enlèvements sont extrêmement rares et sont souvent orchestrés par des membres de la famille ou des connaissances de l'enfant (Foster et al., 2014). Ce qui n'empêche pas les parents de « considérer ["l'autre"], non pas comme [un] allié, mais comme [un] prédateur potentiel de leurs petits » (Furedi, 2008). De ce fait, les parents ont tendance à mettre en garde les enfants face aux inconnus et à limiter les déplacements seuls des plus jeunes.

Figure 49 : Nuage de mots des dangers identifiés par les parents



Source : Autrices, février 2024.

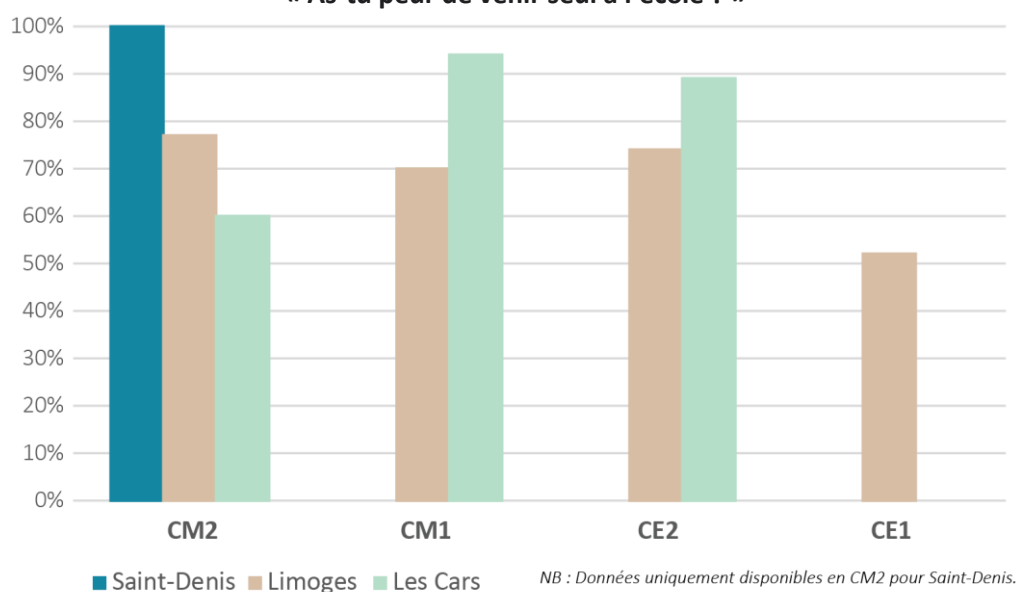
Les résultats de l'enquête que nous avons menée ne contredisent pas les constats des études précédemment menées sur le sujet. En effet, lorsqu'on s'intéresse aux réponses données par les parents des trois écoles à la question « Si votre enfant se promenait à pied ou à vélo dans votre quartier sans être accompagné d'un adulte, quelles seraient vos appréhensions ou peurs dans cette situation ? », on remarque que les termes les plus fréquemment cités appartiennent au champ lexical de la circulation et de l'enlèvement (cf. figure 49). Ainsi, 42% des craintes des parents sont liées à la peur de « se faire écraser », de « chuter », des « automobilistes », de « l'accident », de la « circulation importante », de se « faire renverser », de croiser « un chauffard », « d'avoir une « mauvaise visibilité », de « ne pas être vu par un tracteur ou un camion » et d'une « sécurité routière défaillante » pour les enfants.

Les craintes liées à l'« autre », représente 46% des réponses, avec les termes suivants : peur de « l'enlèvement », des « personnes agressives », de la « mauvaise rencontre », de se faire « intimider par des enfants plus âgées », qu'il « traîne avec de mauvaises personnes », des « kidnapping », qu'un « autre adulte l'aborde », des « pervers », qu'une « personne inconnue du quartier s'arrête », des « personnes bizarres qui se promènent ». Selon la neuropédiatre Florence Raqbi, « pour [se rendre] quelque part seul, certains [enfants] peuvent avoir peur » mais certaines « peurs sont induites par les parents, comme les accidents, le pervers du coin... ». Cette crainte est tellement présente notamment

aux Cars, qu'une mère a refusé, dans un premier temps, de soumettre des informations sur les déplacements seuls de sa fille demandés dans le questionnaire. Elle craignait que les trajets que son enfant effectuait en autonomie soient connus par quelqu'un de malveillant et que l'on puisse s'en prendre à elle. La crainte que l'enfant se perde ou s'éloigne trop loin apparaît également, mais dans une moindre mesure (4%). Il est intéressant de noter que certains parents ont précisé n'avoir aucune appréhension particulière (4%).

Lorsqu'on regarde les réponses des enfants à la question « As-tu peur de venir seul à l'école ? », on remarque que l'ensemble des CM2 de Saint-Denis ont répondu ne pas avoir peur de venir seul à l'école contre 77% à Limoges et 60% aux Cars. On remarque également que le facteur âge que nous avons souligné précédemment n'a pas vraiment d'impact dans l'appréhension que les enfants peuvent avoir (en dehors des CE1). En revanche, le facteur du contexte géographique l'est nettement plus. On peut également souligner que les parents des Cars étaient nettement plus inquiets face aux inconnus, contrairement à ceux de Limoges qui évoquent majoritairement la circulation même si la peur du kidnapping était tout de même très présente tandis que les parents dionysiens semblent moins inquiets. Selon l'instituteur, les parents des écoliers des Cosmonautes seraient nettement plus inquiets pour leur enfant lors de son passage au collège (cf. Entretien avec Aron Aberkane, enseignant à l'école des Cosmonautes, le 8 février 2024).

Figure 50 : Pourcentage d'enfants qui ont répondu « non » à la question « As-tu peur de venir seul à l'école ? »

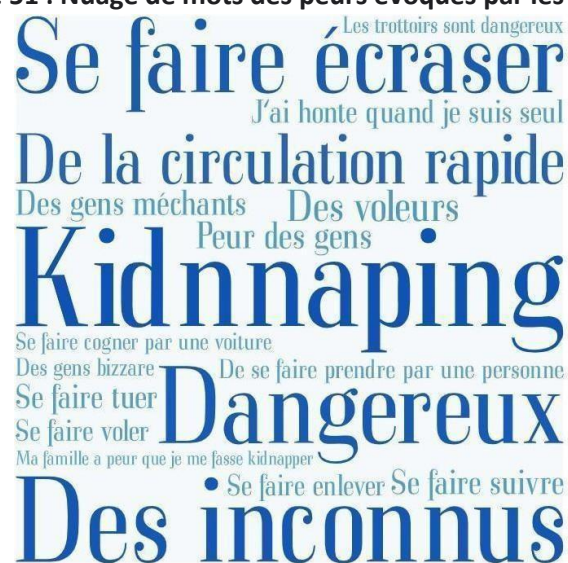


Source : Autrices, à partir des questionnaires, février 2024.

En effet, contrairement à l'hyper-proximité que permet le quartier des Cosmonautes, le trajet pour se rendre au collège est nettement plus dangereux. Les enfants doivent traverser l'autoroute en empruntant un pont qui laisse peu de place au piéton. En comparaison, les trajets domicile-école pour les élémentaires leur paraissent peu dangereux, l'instituteur dit que le quartier environnant l'école est conçu comme une bulle plutôt sécuritaire pour les enfants, ce qui n'est pas forcément le cas à Limoges et Les Cars (cf. 1.2.). Ainsi, nous avons remarqué que les enfants de l'école des Cosmonautes devaient suivre moins de règles, se déplaçaient en autonomie beaucoup plus fréquemment et étaient moins craintifs face à leur environnement lorsqu'ils étaient seuls. Une des explications serait qu'ils ont acquis au cours de leurs déplacements autonomes une certaine confiance en eux et qu'ils sont moins soumis

aux craintes de leurs parents même si la question du kidnapping est revenue plusieurs fois lors des activités.

Figure 51 : Nuage de mots des peurs évoquées par les enfants



Source : Autrices, février 2024

On distingue par ailleurs que les peurs évoquées par les enfants (toutes écoles confondues) sont presque identiques à celles de leurs parents, mais dans des proportions différentes. En effet, on peut apercevoir deux champs lexicaux (cf. figure 51), celui lié à la circulation est évoqué par 24% d'entre eux dans les questionnaires. Ils disent avoir peur de « se faire écraser », « Se faire cogner par une voiture », des « trottoirs dangereux », « de la circulation rapide ». Le second est celui de l'enlèvement, utilisés par 67% d'entre eux, ils disent avoir peur « des gens méchants », d'être « kidnappé », « de se faire prendre par une personne », « des gens bizarres », des « voleurs », de « se faire enlever », « se faire tuer », « se faire suivre »... Il est intéressant de souligner qu'à plusieurs reprises certains enfants ont fait part des inquiétudes de leurs parents, grands-parents. C'est le cas des CE1 à Limoges, qui ont répondu à la question « pourquoi vous ne vous déplacez pas seuls ? » : « nos parents vont avoir peur pour nous », « mes parents m'ont déjà dit non » ou encore « ma mamie et mon papi ont peur que je me fasse kidnapper ». On remarque alors une porosité évidente entre les craintes et les règles imposées par les parents et les réactions des enfants. Les enfants nous expliquent qu'ils ont entendu parler de kidnapping par leurs parents, à la TV ou encore par d'autres enfants. Ces derniers expriment une certaine prudence face aux inconnus qui semblent, pour eux, associés à une peur ancrée. En effet, lors de nos interventions dans les trois écoles partenaires, cette peur est exprimée par les enfants lors de plusieurs activités. Des élèves de l'école des Cars n'ont pas voulu cocher la case « avec un adulte » à la question « Avec qui aimerais-tu venir à l'école ? » parce qu'il « pourrait être bizarre ». C'est également le cas, lors du visionnage du documentaire *Sur le chemin de l'école*. A la question « si vous êtes blessé comme Zahira, demanderiez-vous de l'aide à un inconnu ? », les enfants répondent : « Non parce qu'on peut se faire kidnapper », « Il peut nous aider, mais il peut aussi prendre des mauvais produits (drogues, poisons) », « Maman dit qu'il ne faut pas demander de l'aide à des inconnus parce que ça peut être dangereux ». En revanche, cette classe ambassadrice s'est montrée nettement moins inquiète que les deux autres aux sujets de la circulation. Certains enfants ne comprennent pas l'utilité de la question « Est-ce facile de traverser la route et de marcher sur les trottoirs ? Et pourquoi ? ». L'une d'entre elles s'exclame « bah regarde par la fenêtre » lorsqu'on lui demande pourquoi c'est facile de traverser la rue, cela semblait une évidence pour elle que

traverser une rue était un acte facile. L'étonnement de l'élève face à cette question pourrait s'expliquer par le fait qu'elle ne rencontre pas de difficulté lors de ces déplacements sur l'espace public à tel point que la question lui semble absurde. Cette dernière a bien voulu argumenter lorsqu'on lui a expliqué que certains enfants devaient traverser des rues beaucoup plus fréquentées et plus dangereuses. Lors du visionnage de *Comme des grands !*, les enfants des Cars ne semblent pas perturbés par la circulation et les difficultés qu'elle pourrait engendrer pour un enfant de 2 ans et 9 mois qui circule seul. Ils disent qu'il est facile de traverser la rue qu'il faut « juste regarder s'il n'y a personne ». En revanche, contrairement aux écoliers des Cars, les classes ambassadrices de Limoges, et plus particulièrement de Saint-Denis, ont davantage insisté sur la dangerosité du chemin emprunté par l'enfant dans l'extrait télévisé. Cette différence de perception du danger vis-à-vis de la circulation routière entre les écoliers des Cars et ceux de Saint-Denis, peut peut-être s'expliquer par le fait que les enfants des Cars sont davantage habitués à voir des voitures roulant plus vite, du fait des différences de limitation de vitesse des deux territoires.

Une corrélation entre mobilité autonome, les peurs qu'elles engendrent chez les enfants et leurs parents et la mise en place de règles, de normes qui encadrent cette pratique semblent effectives dans le cadre de notre étude. Néanmoins, il est nécessaire de ne pas tirer des conclusions hâtives, la perte d'autonomie des jeunes enfants dans les espaces publics ne peut s'expliquer uniquement par la peur parentale. Celle-ci repose sur une multitude de critères incluant notamment la prise en compte du contexte territorial et familial, dont les craintes des parents. Par ailleurs, les enfants ont tendance à assimiler et à reproduire les pratiques de leurs aînés.

2.2. Reproduction des pratiques des plus grands perçus comme des modèles

L'être humain prend plaisir à s'adonner à l'apprentissage culturel en ayant recours à l'imitation. Imiter les gestes et les comportements de ses aînés est pour l'enfant un élément central de son développement. Dès la naissance, un nourrisson dispose de capacités mimétiques et celles-ci ne cessent de croître durant toute la période d'apprentissage qu'incarne l'enfance et l'adolescence. Comme le souligne Christophe Wulf, anthropologue à l'université de Berlin, « s'identifier à l'autre, le comprendre en tant que personne agissant intentionnellement, fixer son attention en même temps qu'autrui, sont des aptitudes qui relèvent du désir mimétique de l'enfant d'égaliser l'adulte et de lui ressembler, i. e. de devenir comme lui » (Wulf, 2014). En imitant ainsi les plus grands, les enfants participent à pérenniser des pratiques culturelles dans le temps et construisent également leur propre identité.

Lors de notre étude au sein des trois écoles ambassadrices, nous observons ce désir qu'ont les enfants de reproduire les comportements de leurs aînés. Il semblerait alors que cette capacité mimétique que possèdent les enfants puisse s'exprimer dans le domaine des mobilités.

2.2.1. Imiter pour reproduire une habitude familiale

Les « aptitudes mimétiques permettent au jeune enfant de prendre part à la production et aux processus culturels de sa société. Elles favorisent ce qu'en psychologie on nomme l'apprentissage par imitation" (ou effet de cliquet) : le jeune enfant assimile les productions matérielles et symboliques de sa communauté culturelle qui, ainsi conservées, se transmettent à la génération suivante » (Wulf, 2014). L'exemple qui illustre le mieux cette idée est le cas de Limoges. Au cours de nos conversations

et de nos ateliers nous comprenons qu'il y a un fort attachement à la voiture qui se transmettrait des parents aux enfants. En effet, en conduisant par exemple leurs enfants jusque devant l'école les parents leur inculquent ce goût pour la voiture comme une habitude à prendre.

Figure 52 : Place de la voiture lors de l'entrée des classes à Limoges



Source : Autrices, février 2024

D'autant plus qu'il semblerait que cette habitude soit entretenue jusqu'au lycée. En effet, le service urbanisme de la ville de Limoges confie que lors d'un projet de réaménagement des abords d'un lycée, des parents étaient mécontents à l'idée que des places de parking puissent être supprimées les empêchant alors de déposer leur adolescent devant l'établissement. Le fait d'avoir grandi avec l'habitude de se déplacer en voiture, suppose qu'une fois en âge de conduire, les enfants désirent faire comme leurs parents et posséder à leur tour leur propre voiture.

« Lorsqu'un lycéen obtient le bac, le cadeau c'est la voiture ! »

Nicolas Courivault, service urbanisme de la ville de Limoges, 5 février 2024.

Cet attachement pour la voiture est visible dès l'école primaire. Grâce au travail sur les carnets de bord, on sait qu'environ 68% des trajets que réalisent les enfants dans la semaine sont en voiture (cf. figure 53). Cette prédominance de l'utilisation de ce véhicule se retrouve dans les trajets domicile-école avec 61% des trajets faits en voiture (cf. figure 54).

Figure 53 : Part modale des trajets réalisés par les enfants de Limoges sur 1 semaine

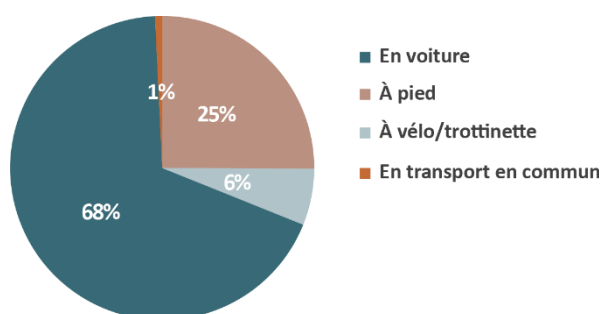
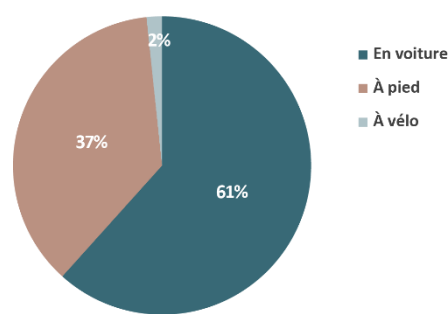


Figure 54 : Part modale des trajets domicile-école réalisés par les enfants de Limoges sur 1 semaine



Source : Autrices, à partir de l'atelier carnet de bord, février 2024

Cette habitude semble transparaître dans les désirs de mobilité des enfants. En effet, lorsque dans le questionnaire nous demandons « comment aimeriez-vous venir à l'école ? » ce sont 36% des élèves, soit plus d'un tiers de la classe, qui répondent « en voiture ». Cet attrait pour la voiture chez les enfants de Limoges peut être expliqué par le fait que ce moyen de transport puisse permettre à l'enfant de jouer et de regarder des vidéos sur le téléphone portable de l'accompagnant. En revanche, si l'on compare ce chiffre à celui de l'école de Saint-Denis, où les élèves viennent majoritairement à pied, nous nous apercevons que les enfants sont moins désireux de se rendre à l'école en voiture. En effet, dans l'école des Cosmonautes ce n'est que 24% de la classe qui aimerait se rendre en classe en voiture, soit 12 points en dessous de la classe de CE1 de Limoges.

2.2.2. Imiter pour s'émanciper

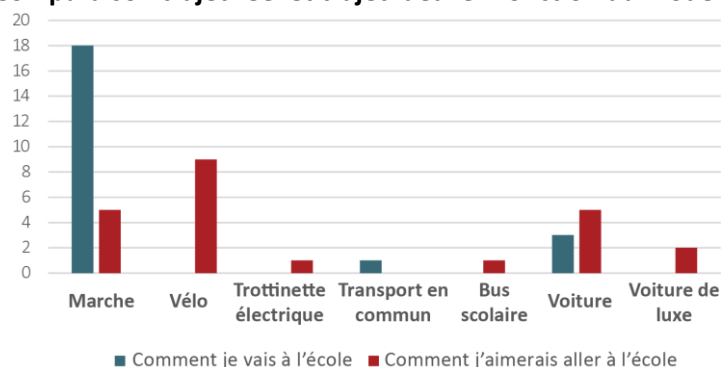
Au-delà de cet effet de mimétisme qui s'inscrit dans une logique inconsciente de reproduction d'un schéma familial, les enfants semblent aussi s'inspirer des plus grands pour tendre vers davantage d'autonomie et d'indépendance. Dans ce cas, les aînés sont pris comme des modèles à atteindre, ils sont des exemples d'émancipation. En cherchant à leur ressembler, les enfants ne reproduisent pas une habitude inculquée par leurs parents mais désirent au contraire s'émanciper et faire ce qui leur semble être « comme les grands ». Ce ne sont alors pas les parents qui sont considérés comme des exemples mais plutôt des pairs légèrement plus âgés. Dans le cas de la classe de CM2 de l'école des Cosmonautes à Saint-Denis, ce sont les collégiens qui servent de modèles.

« Ça m'est déjà arrivé de voir les enfants, des anciens élèves – j'en ai vu il y a pas longtemps, qui sont en 6e aujourd'hui – foncer en trottinette à vive allure, sur le trottoir et sur la chaussée... et devant toute ma classe, donc ils donnent pas un bon exemple car les enfants prennent toujours exemple sur ceux qui sont un petit plus âgés qu'eux ! »

Aron Aberkane, enseignant, école des Cosmonautes, Saint-Denis, CM2, 8 février 2024.

Lors de nos discussions avec les enfants de cette classe, la trottinette électrique ainsi que le vélo étaient des modes de transport souvent mentionnés. Dans le questionnaire, à la question « comment aimeriez-vous venir à l'école ? », un élève a voulu rajouter la proposition « trottinette électrique » et près de 41% des élèves affirmaient vouloir venir à l'école à vélo alors qu'aucun n'utilisait ce mode de transport habituellement. Selon l'enseignant, cela s'explique par le fait qu'ils voient régulièrement les collégiens utiliser ces moyens de déplacement pour se rendre au collège.

Figure 55 : Comparaison trajet réel et trajet idéal en fonction du mode de transport



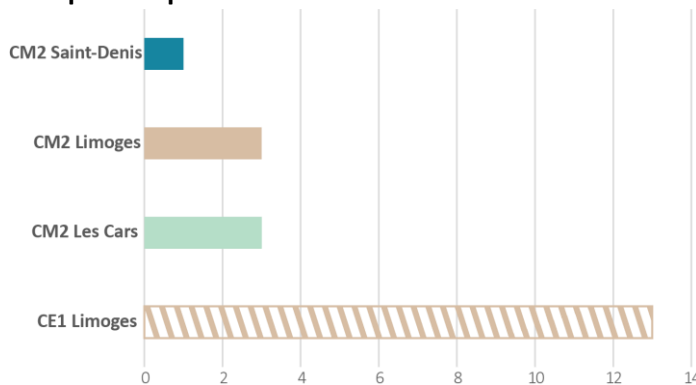
Source : Autrices, à partir de l'atelier questionnaire, février 2024

Ce phénomène de prendre exemple sur les collégiens peut être corrélé à un désir d'être plus autonome. Rappelons qu'à Saint-Denis les élèves rencontrés sont en CM2, il peut donc y avoir cette envie d'être reconnu comme un individu capable d'accéder à davantage d'indépendance. Selon eux, il faut être suffisamment « responsable » pour pouvoir circuler seul dans la rue. Lorsque nous leur demandons de préciser ce qu'ils entendent par « être responsable », ils donnent ces arguments :

- Connaître les dangers et les consignes et donc se montrer prudent ;
- Il faut savoir se repérer et s'orienter ;
- Il ne faut pas se laisser distraire ;
- Il faut savoir être à l'écoute.

Ils estiment alors qu'à leur âge, c'est-à-dire à 10 ans, ils sont suffisamment responsables pour pouvoir être autonomes dans leurs déplacements. Ce désir d'autonomie qui évolue avec l'âge se retrouve dans les réponses au questionnaire. En effet, dans le document transmis aux élèves une des questions était : « Avec qui aimeriez-vous venir à l'école ? » et c'est alors que nous observons des réponses différenciées selon l'âge et non pas selon le contexte géographique. Prenons d'abord l'exemple de Limoges. Dans la classe de CE1, 13 élèves affirment qu'ils aimeraient venir à l'école accompagnés de leurs parents (cf. figure 56). Ce chiffre passe à 3 élèves lorsque l'on analyse les questionnaires de la classe de CM2 de cette même école. Ce taux très bas de réponse positive à la proposition « avec les parents » se retrouve dans les classes de CM2 des Cars et de Saint-Denis. En effet, aux Cars ce sont seulement 3 élèves qui souhaiteraient venir à l'école avec leurs parents tandis qu'à Saint-Denis ce n'est qu'un seul 1 élève.

Figure 56 : Nombre d'élèves selon la classe qui souhaitent être accompagnés par leurs parents pour se rendre à l'école



Source : Autrices, à partir de l'atelier questionnaire, février 2024

Nous remarquons alors que cette volonté de s'émanciper de ses parents dans ses déplacements grandit à mesure que l'élève approche de son entrée au collège, qui apparaît comme une étape cruciale dans son développement.

2.3. Passage au collège : une mobilité qui évolue en fonction des étapes de la scolarité

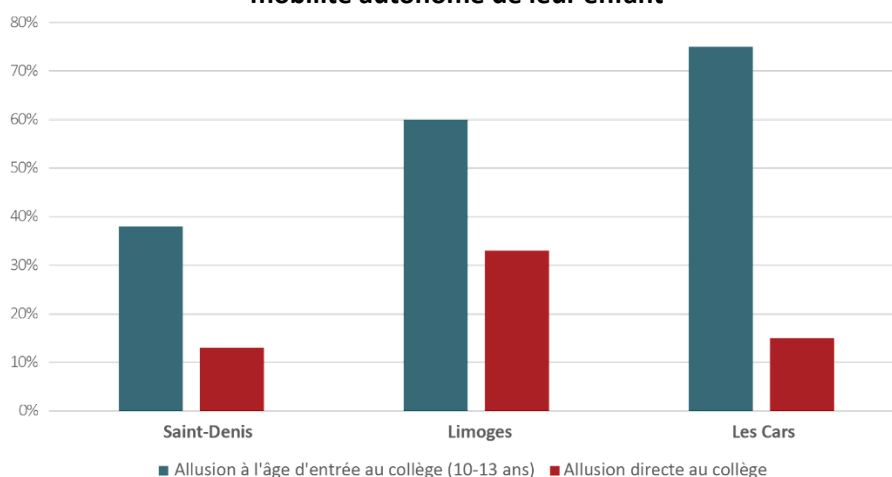
Lorsque nous demandons à la classe de CM2 de Saint-Denis comment ils se projettent au collège, tous s'accordent pour dire qu'ils seront plus matures, plus responsables et plus conscients de ce qu'ils feront.

« On sera plus autonome au collège car on sera grand, on devient un ado »
Mila, élève de CM2 à l'école des Cosmonautes, Saint-Denis, février 2024.

Il y a cette idée que le passage au collège marque la transition entre l'enfance et l'adolescence. Mila utilise le futur comme si elle n'était pas tout à fait « grande », et le verbe « devenir » suppose que ce n'est qu'à partir du collège que l'on peut être considéré comme un adolescent. Avant, les élèves de primaire ne se percevaient que comme des enfants et cela implique un certain nombre de contraintes sur leurs déplacements autonomes.

Pour les parents aussi l'entrée au collège marque une étape importante dans la mobilité autonome de leurs enfants. Lorsque nous demandons aux parents des trois écoles ambassadrices à quel âge ils pensent pouvoir laisser leur enfant circuler seul dehors, la majorité d'entre eux communique un âge compris entre 10 et 13 ans, ce qui correspond au début du collège. Aux Cars ce sont près de 75% des parents qui ont répondu à cette question, soit 15 parents sur 20, qui considèrent que leur enfant sera en mesure de se déplacer en autonomie entre 10 et 13 ans. Ce chiffre est de 60% à Limoges et de 32% à Saint-Denis (cf. figure 57).

Figure 57 : Part des parents qui considèrent l'âge d'entrée au collège comme un âge seuil dans la mobilité autonome de leur enfant



Source : Autrices, à partir des questionnaires parents, février 2024

Certains font même une allusion directe à l'entrée au collège comme si cela servait de repère. Selon ces parents, c'est à partir de ce moment que leur enfant sera suffisamment mature et responsable pour être prudent dans la rue et n'encourir aucun danger (cf. figure 58).

Figure 58 : Réponses de parents qui font directement allusion à l'entrée au collège :

« À partir du collège - plus autonome et responsable »
« Entrée au collège »
« Vers 12-13 ans, quand il sera au collège capable de prendre le bus seul »
« À 11 ans pour son entrée au collège. En raison de sa maturité »
« 11 ans (collège) »
« Lorsqu'il sera en 6^{ème} »
« Au collège »
« L'année prochaine quand il sera au collège »
« 11 ans pour aller à son arrêt de bus pour le collège mais pas trop rassurée »

Source : Autrices, à partir des questionnaires parents, février 2024

D'après un enseignant de l'école de Saint-Denis, les enfants ne sont jamais accompagnés par leurs parents lorsqu'ils vont au collège.

« Non, les collégiens ne se rendent jamais au collège avec leurs parents, ils sont toujours en groupe ou seuls. Ce n'est pas dans les mœurs de se faire accompagner par ses parents au collège. Personne ne fait ça. Et si jamais un parent le fait, l'enfant risque d'être sujet de moqueries. J'ai jamais vu ça. Je passe tous les jours, matin et soir, par là donc je vois les élèves aller au collège. »

Aron Aberkane, enseignant, école des Cosmonautes, Saint-Denis, CM2, 8 février 2024.

Ainsi les enseignants de l'école de Saint-Denis préparent les élèves de CM2 à se rendre seul jusqu'au collège en les accompagnant au moins une fois au cours de l'année. D'autant plus que le trajet pour se rendre au collège nécessite d'emprunter une route jugée dangereuse à la fois par les adultes et par certains enfants qui craignent le passage de l'autoroute.

« Et puis surtout, je pense aux enfants quand ils vont au collège... Parce que du quartier des Cosmonautes jusqu'au collège Jean Lurçat, qui est le collège de secteur du quartier, ils passent par une route qui est très dangereuse : c'est un pont qui passe au-dessus de la A1... c'est une rue à double sens où les gens roulent assez vite en général et les trottoirs sont vraiment étroits, ils sont pas larges. On peut tenir à 2 maximum sur le trottoir mais dès qu'il y a une troisième personne, elle est obligée de marcher sur la chaussée, ce qui est dangereux, surtout quand il y a beaucoup de passages de jeunes enfants. »

Aron Aberkane, enseignant, école des Cosmonautes, Saint-Denis, CM2, 8 février

2024

Faire ce trajet accompagné est une manière d'anticiper et prévenir les potentiels points de dangers par lesquels les enfants devront passer en autonomie dès l'année suivante. Clément Rivière dans l'article « La fabrique des dispositifs urbains » (2017), écrit que les enfants issus de classes populaires sont moins préparés à la mobilité autonome en dehors du quartier. En effet les familles auraient moins recours à des « pratiques anticipatrices » (Rivière, 2017) qui permettraient de socialiser les enfants à l'environnement urbain. C'est ainsi que par cette sortie scolaire jusqu'au collège les enseignants pallient peut-être ce manque d'anticipation et de préparation auquel auront pourtant besoin les élèves pour traverser l'autoroute. L'entrée au collège devient alors un prétexte pour familiariser les enfants à un milieu urbain qui leur est potentiellement inconnu et ainsi rendre les premiers déplacements autonomes hors du quartier moins abruptes.

Les déplacements dans lesquels les enfants ne sont pas accompagnés d'un adulte sont attractifs puisqu'ils permettent aux enfants de faire comme les grands, de reproduire les comportements de ceux qu'ils érigent en modèle (cf. 2.2.). Si de nombreux auteurs de la littérature enfantine soulignent les apports de ces mobilités pour les enfants (Klößner, 1998 ; Kaufmann et Flamm, 2002 ; Huguenin-Richard, 2010), il est intéressant d'analyser quels sont les bienfaits identifiés par les acteurs interrogés lors de notre étude et dans quelle mesure les mobilités autonomes des enfants sont aujourd'hui encouragées.

3. Les mobilités autonomes des enfants : des mobilités peu encouragées

Les échanges avec les différents acteurs de l'enquête (enfants, parents, enseignants, collectivités territoriales, pédiatre) révèlent que les mobilités autonomes représentent bien plus que le fait d'écouter et d'accompagner l'enfant dans ce qu'il souhaite entreprendre. Cependant, il apparaît que si ces mobilités ont de nombreux bienfaits, elles sont peu soutenues et encouragées dans la réalité notamment par les acteurs publics en raison d'un certain nombre de freins.

3.1. Une reconnaissance partagée des multiples apports de la mobilité autonome pour les enfants

Les pratiques de mobilité autonomes ne permettent pas uniquement de répondre à une des requêtes de l'enfant. Les bienfaits de ces pratiques de mobilités sont divers (sanitaires, sociaux, écologiques...) et reconnus par une diversité d'acteurs comme nous allons le voir.

3.1.1. Des mobilités autonomes qui participent d'une bonne santé chez l'enfant

La mobilité autonome chez un enfant apparaît comme un élément indispensable au bon développement et au bien-être de l'enfant d'un point de vue physique. Ces apports des déplacements autonomes sont à mettre en lien avec le constat d'une sédentarisation croissante des enfants depuis la seconde moitié du XXe siècle liée notamment à la révolution numérique et à d'autres innovations socio-techniques (Lofland, 1973). Le temps des enfants passés dehors et à se mouvoir est en déclin, ce qui n'est pas sans conséquence sur la santé des enfants (impacts sur le métabolisme, développement de maladies...) comme le soulignent plusieurs études scientifiques (Leblanc et al., 2015, OMS, 2016; Davis, 2017). Pour les acteurs de la santé - que ce soit le corps médical ou l'OMS - mais aussi l'institution scolaire en France, les déplacements autonomes des enfants sont des facteurs de bonne santé et de bien-être physique et mental chez les enfants. En effet, les déplacements autonomes des enfants étant des mobilités actives (marche à pied, déplacements à vélo, en roller...), c'est par l'analyse des mobilités actives que la mobilité autonome est valorisée. Ainsi, dans le dernier rapport d'information de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation présenté à l'Assemblée nationale en décembre 2023 sur « l'adaptation de l'école aux enjeux climatiques » on retrouve cet encouragement des mobilités actives sur le trajet domicile-école en raison de ses nombreux apports :

« La pratique quotidienne de la marche et du vélo pour se rendre à l'école peut ainsi constituer une réponse simple, peu coûteuse et ludique pour réintroduire la pratique sportive ou la mobilité active au sein de la routine des enfants ».

Commission des affaires culturelles et de l'éducation, *Rapport d'information*, 6 décembre 2023, p.136.

Dans le cadre de notre enquête, cet apport des pratiques de mobilités autonomes sur la santé physique est également reconnu par certains parents. C'est ce que révèle l'analyse des questionnaires remplis par les parents dans les terrains étudiés. À la question « Quels bienfaits identifiez-vous de la mobilité autonome pour votre enfant ? » 4 des 56 parents ayant répondu à ce questionnaire tout terrain confondu, ont répondu que cette mobilité représente une « activité physique, du sport » (3 parents) ou qu'elle avait un apport sur la « santé » de l'enfant (1 parent). La faible part de ces réponses (8% des propositions de réponses à la question dans l'ensemble) et le fait qu'aucun parent à Saint-Denis ne l'ait exprimé, souligne que de façon générale les parents ne reconnaissent pas, ou n'identifient pas, les apports des mobilités actives sur la santé des enfants. Pourtant, dans l'enquête réalisée par l'Ifop en 2021 sur les transports domicile – école et les choix des parents, parmi les 54% des parents favorables au développement de l'usage des mobilités actives en matière de transport scolaire, 44% d'entre eux le sont pour des raisons de santé (Ifop, 2021). Ces parents indiquent y être

favorables afin d'encourager les enfants et jeunes à faire de l'exercice physique. Il semble donc que les parents identifient les apports sanitaires des trajets en mobilités actives mais principalement pour le trajet domicile-école.

La mobilité autonome présente aussi des bienfaits d'un point de vue cognitif et mental selon plusieurs acteurs. Ces apports sont reconnus par les auteurs de la littérature portant sur l'enfance mais également par les enfants eux-mêmes qui considèrent la mobilité autonome comme un moment de préparation pour revêtir leurs rôles sociaux ou un véritable « moment pour soi » (Camponovo et Moody, 2021). Cette reconnaissance des bienfaits mentaux et cognitifs par les enfants a été mise en évidence par les chercheuses Sara Camponovo et Zoe Moody dans leur étude de 2021 sur les apprentissages offerts par le chemin de l'école menée dans trois cantons de la Suisse (Camponovo et Moody, 2021). Les 71 enfants participants à l'étude allaient tous à l'école par un mode actif (marche à pied, vélo/trottinette, bus public et scolaire ou modalité combinée), souvent en autonomie. Plusieurs ont souligné les apports physiques mais aussi mentaux de ces trajets pour eux. Une petite fille présente ainsi le trajet pour aller à l'école comme une « récupération » avant et après le temps scolaire (Camponovo et Moody, 2021). Différents enfants perçoivent le trajet comme une opportunité de se garder un moment pour soi, un moment pour se détendre avant l'arrivée à la maison. Plusieurs enfants modifient ainsi leurs trajets en prolongeant le parcours ou en réduisant la vitesse de la marche pour le plaisir de rester en compagnie des amis (Camponovo et Moody, 2021). D'autres travaux soulignent que les déplacements autonomes pour aller à l'école augmenterait la concentration des enfants en classe (Commission des affaires culturelles et de l'éducation, 2023). Les déplacements actifs, souvent autonomes, incarnent des moments d'interstices dans lesquels l'enfant peut prendre du temps pour soi mais aussi apprendre de nouvelles choses. La majorité des acteurs reconnaissent en effet que les pratiques de mobilités autonomes sont une occasion pour l'enfant d'apprendre à connaître son environnement et ce qui l'entoure. Selon Sara Camponovo et Zoe Moody les chemins pour aller à l'école en mobilité active sont « un lieu d'éducation informelle pour les enfants », une véritable source d'apprentissage divers et variés (2021). Ces apprentissages reçus lors des déplacements sont importants pour le développement de l'enfant comme le souligne la pédiatre interrogée pour cette étude :

« Si l'enfant sort moins, il découvre moins le monde donc il a moins de langage, d'empathie, de sociabilité et une moins bonne gestion des émotions. Sortir, ça permet de découvrir le monde mais aussi soi-même donc c'est important pour le développement de l'enfant ».

Florence Raqbi, médecin pédiatre à l'hôpital et au Centre d'Action Médico- Sociale Précoce de Creil, le 22 février 2024.

L'une des enseignantes des classes ambassadrices souligne de son côté que s'intéresser à ce qui nous entoure est important pour l'imagination de l'enfant, « qu'il marche, ça permet de développer son imagination ». Cet apport est également évoqué par certains parents aux Cars, deux d'entre eux ayant souligné que la mobilité autonome permettait à l'enfant de connaître son espace de vie mais aussi de devenir « attentif » à ce qui l'entoure. Si différents acteurs reconnaissent que ces mobilités sont sources d'apprentissage, Sara Camponovo et Zoe Moody soulignent que les savoirs seront différents selon le contexte territorial dans lequel évolue les enfants. Si l'ensemble des enfants affinent leur capacité à s'orienter, à appréhender l'organisation de la circulation et acquièrent des informations sur leur espace de vie, les enfants vivant dans les milieux périurbains et ruraux réalisent en plus des apprentissages par rapport à la nature et/ou aux animaux puisqu'ils sont davantage en contact avec (Camponovo et Moody, 2021). Ces déplacements permettent ainsi aux enfants d'apprendre à gérer l'espace et le temps et à se les approprier.

3.1.2. L'autonomie et la responsabilisation, les principaux apports de la mobilité autonome

De façon plus globale, les mobilités autonomes permettent aux enfants de gagner en autonomie, de grandir et de se responsabiliser. Les bienfaits les plus cités dans les questionnaires remplis par les parents - tout terrain confondu - sont en effet « prendre de l'assurance et de la confiance en soi » (15% des propositions de réponses), « se responsabiliser, gérer son quotidien » (25% des propositions de réponses) et « l'autonomie » (17% des propositions de réponses). Ces trois éléments sont identifiés par les chercheuses Sara Camponovo et Zoe Moody comme les principaux apprentissages des enfants dans la réalisation du chemin pour aller à l'école en mode actif lors de leur étude en Suisse (2021) et compte aussi parmi les apports soulignés par les enseignants interrogés et la Mairesse de la commune des Cars. Ce gain d'autonomie et de confiance en soi acquis lors des déplacements autonomes conduit les enfants à savoir gérer des situations difficiles, à se débrouiller seuls face à des situations inédites (Camponovo et Moody, 2021), mais aussi à développer la « méfiance » nécessaire qui permet d'assurer leur sécurité (Entretien avec F. Raqbi, 22 février 2024). Les enfants disposent aussi d'une plus grande liberté dans les choix des lieux qu'ils fréquentent comme le souligne l'un des enseignants et ils deviennent des « co-constructeurs et co-constructrices de leurs savoirs » (Camponovo et Moody, 2021). De tous ces apprentissages acquis lors des déplacements en autonomie, les enfants ressortent « grandis », « atteignent un cap » comme l'expriment des parents dans les questionnaires ce qui les rend plus indépendants.

3.1.3. Une mobilité autonome intéressante pour d'autres acteurs

L'acquisition d'une certaine indépendance conduit les parents mais aussi les enseignants à présenter des apports non pas pour les enfants mais pour d'autres acteurs. Les déplacements autonomes des enfants développent l'autonomie des enfants et par la même occasion permettraient aux parents « de se détendre un peu parce qu'ils ont très peur pour leur enfant » comme l'explique une enseignante interrogée. En gagnant en autonomie, les parents auraient peut-être moins peur de la capacité de l'enfant à réagir dans une situation imprévue. Deux des sept parents ayant répondu à la question sur les bienfaits de la mobilité autonome à Limoges ont quant à eux précisé que les déplacements autonomes permettraient à l'enfant de gérer son quotidien et ses activités et que les parents n'auraient plus « constamment » à aménager son emploi du temps, ce qui représenterait un « gain de temps » pour eux. Les parents soulignent donc que les impacts positifs des déplacements autonomes des enfants concernent finalement un public bien plus large que les enfants eux-mêmes. La mobilité autonome des enfants est également intéressante pour les collectivités puisque les enfants peuvent « parler de leur expérience personnelle et faire remonter les problématiques » en approfondissant leur regard critique à force d'expérimentations « par la rue » comme l'explique la Mairesse des Cars. De plus, selon certains acteurs, les enjeux liés à la mobilité autonome peuvent potentiellement rejoindre ceux liés à d'autres usagers. Par exemple, la responsable du développement urbain de la Ville de Limoges affirme que certaines problématiques associées aux déplacements autonomes des enfants peuvent aller dans le même sens que certaines problématiques liées aux personnes à mobilité réduite. Néanmoins, chaque usager possède des enjeux propres à sa pratique de l'espace. Les enjeux liés aux déplacements autonomes des enfants ne peuvent pas être confondus avec ceux d'autres catégories d'usagers, et inversement, chaque usager devant être pensé de manière spécifique. Cependant, penser des espaces publics permettant la libre mobilité des enfants pourrait constituer une source d'inspiration pour les collectivités territoriales qui pensent l'aménagement territorial, d'autant plus que les mobilités autonomes des enfants représentent un véritable apport sociétal concernant notamment la transition écologique.

3.1.4. La transition écologique, renouvellement de l'intérêt de la mobilité autonome

Bien que le lien entre mobilité autonome et transition écologique ne soit pas forcément fait immédiatement par certains acteurs rencontrés (seul 1 parent sur les 56 ayant répondu au questionnaire souligne que ces mobilités « polluent moins »), dès lors qu'il est évoqué il apparaît très important. Comme le souligne la Commission des affaires culturelles et de l'éducation, dans le cadre de la lutte contre le dérèglement climatique il est « crucial de sensibiliser les enfants aux mobilités alternatives le plus tôt possible », le secteur des transports étant l'un des plus émetteur de gaz à effet de serre en France (Commission des affaires culturelles et de l'éducation, 2023). Cette sensibilisation dès le plus jeune âge des enfants conduit à en faire des « citoyens plus engagés » pour la transition écologique (Mairesse des Cars, 2024), à les accoutumer à des pratiques de mobilités actives lorsqu'ils sont jeunes (Commission des affaires culturelles et de l'éducation, 2023). Comme le dit simplement le responsable stationnement et circulation de la Ville de Limoges « la mobilité ça s'apprend ». Ce qui est également important à prendre en compte c'est que par le biais des enfants il est aussi possible d'influencer les comportements des parents. En effet, en sensibilisant les enfants à ces questions, il est possible d'initier une conduite de changement auprès des parents (Entretien avec Delphine Lacote, responsable développement urbain de la Ville de Limoges, le 5 février 2024). Pour illustrer cette influence des enfants sur leurs parents, la responsable développement urbain de la Ville de Limoges prend l'exemple d'une campagne menée il y a quelques années contre l'obésité des enfants qui a eu des impacts importants auprès des parents. Compte tenu des multiples apports pour les enfants (appropriation de l'espace, autonomie, sociabilisation...), mais aussi les parents, les collectivités et plus largement la société, il semble important d'encourager les mobilités autonomes enfantines. Dans cette perspective, un certain nombre d'initiatives sont mises en place mais elles se heurtent à plusieurs freins.

3.2. Des contextes spatiaux et sociétaux qui ne favorisent pas les déplacements autonomes des enfants malgré des initiatives

3.2.1. Les initiatives de l'institutions scolaires pour soutenir les modes actifs chez les enfants

En raison des nombreux bienfaits des modes actifs, l'institution scolaire s'intéresse au choix du transport des enfants et cherche à inciter les élèves à les pratiquer. Une étude de l'Ifop en 2021 révèle que la décision du mode de transport par les parents est fondée sur trois critères principaux : la sécurité de l'enfant, la rapidité du mode de transport et le coût (IFOP, 2021). Les principaux freins chez les parents pour que l'enfant utilise le vélo ou une autre mobilité active sont la dangerosité perçue (55%), l'inadaptation aux longues distances (44%) et les conditions météorologiques (33%) (Ifop, 2021). Le manque d'accès au vélo et l'absence d'infrastructures adaptées au sein des établissements scolaires sont aussi ressortis comme la cause de la moindre pratique du vélo (Commission des affaires culturelles et de l'éducation, 2023). Face à ces résultats et les enjeux concernés par les mobilités actives, les autorités françaises ont mis en place plusieurs politiques.

Afin d'encourager un recours systématique au vélo chez l'ensemble des citoyens, le Gouvernement a lancé le plan « vélo et mobilités actives » en 2018 qui avaient pour objectif premier la multiplication par trois de l'usage du vélo afin qu'il assure, avant 2024, 9% des déplacements en France contre 2,7% en 2018 (Commission des affaires culturelles et de l'éducation, 2023). Dans la continuité de ce plan, le plan « Vélo et marche 2023-2027 » a été mis en place de façon à atteindre 12% de part modale vélo d'ici à 2030. L'un des trois objectifs centraux de cette politique est de rendre le vélo accessible à toutes et tous dès le plus jeune âge grâce au déploiement du plan « Savoir rouler à vélo » (Srav) mis en place dans les écoles primaires et qui cherche à faire de la maîtrise de la pratique du vélo un savoir fondamental pour chaque élève (Commission des affaires culturelles et de l'éducation, 2023). Le plan national « vélo et mobilités actives » en 2018 a acté la généralisation du programme Srav qui existait déjà dans certaines académies. Le programme a ensuite été inscrit dans le code de l'éducation par la loi du 24 décembre 2019 d'orientation des mobilités dite loi LOM. Le programme vise ainsi à former à

la pratique autonome et sécurisée du vélo l'ensemble des élèves du premier degré en s'assurant de la maîtrise du savoir pédaler, savoir circuler (maîtrise du code de la route, communication avec les autres usagers) et savoir rouler à vélo en autonomie sur la voie publique et s'appropriier les différents espaces de pratique (Commission des affaires culturelles et de l'éducation, 2023). Le programme « Savoir rouler à vélo » a permis de former 250 000 enfants de 2019 à 2022, avec l'objectif d'atteindre 850 000 élèves par an, soit l'ensemble d'une classe d'âge, à partir de 2027. Sur la seule année 2023, 200 000 enfants devraient être formés.

En dehors des incitations scolaires à se déplacer en vélo, le programme national de prévention du risque piéton lancé depuis novembre 2006 aussi appelé « permis piéton », soutient l'apprentissage de l'autonomie chez l'enfant pour se déplacer et encourage dans une certaine mesure les enfants à se déplacer à pied en leur faisant assimiler les règles de sécurité. Il apparaît à la suite de notre étude que l'école Jules Ferry labellisée « Éco-école » - version française du programme international *Eco-Schools* d'éducation au développement durable - semble plus soucieuse d'encourager l'utilisation des modes actifs dans les déplacements réalisés par les enfants. Le programme « Éco-école » repose sur la mobilisation de l'ensemble des acteurs d'un établissement scolaire et du territoire autour d'un projet commun d'éducation au développement durable. La participation au programme est gratuite, l'établissement peut ensuite déposer une demande de labellisation pour valoriser sa démarche. Les personnels éducatifs bénéficient d'outils pédagogiques pour faciliter l'appropriation des grands enjeux de développement durable par les élèves et mettre collectivement en place des actions concrètes d'amélioration de la gestion et du fonctionnement de leur établissement. À l'école Jules Ferry de Limoges sont ainsi dispensés aux enfants des activités en rapport avec le code de la route ou les mobilités actives du CE1 au CM2. Au sein de l'école on retrouve également plusieurs affiches pédagogiques sur les déplacements actifs à destination des enfants (cf. figure 59). Plus encore, les mobilités actives des enfants sont aussi soutenues par le centre de loisirs associé à l'école Jules Ferry qui travaille avec les enfants le mercredi après-midi les déplacements dans Limoges en bus pour permettre aux enfants de savoir se rendre en transports en commun aux halles de la ville (cf. figure 60). À Limoges, les enfants sont ainsi fortement sensibilisés aux mobilités actives via l'institution scolaire, ce qui est moins le cas à Saint-Denis et aux Cars et témoigne de disparités.

Figure 59 et 60 : Affiches dans le hall de l'école Jules Ferry et programmation du centre de loisirs



Source: Autrices, 2023

3.2.2. Les inégalités entre les établissements pour sensibiliser aux mobilités actives

Concernant le vélo, le réseau national « Vélo et territoires », qui fédère 206 collectivités adhérentes souhaitant contribuer à la massification du recours aux déplacements à vélo, a souligné, lors de son audition en 2023 par la mission d'information de la Commission des affaires culturelles et

de l'éducation, les difficultés persistantes que connaissent certains territoires ruraux pour mobiliser suffisamment d'accompagnateurs à la mise en œuvre du plan « Savoir rouler à vélo ». Il a également été constaté que le troisième bloc de la formation Srav (savoir rouler à vélo en autonomie sur la voie publique et s'appropriier les différents espaces de pratique) n'est parfois pas mis en œuvre par les animateurs en raison des risques de mise en cause de la responsabilité de l'établissement en cas d'incident (Commission des affaires culturelles et de l'éducation, 2023). Ces disparités territoriales ont été rencontrées lors de l'étude de terrain aux Cars, école pour laquelle le programme Srav et permis piéton ne sont pas mis en œuvre malgré la demande de l'établissement faute de matériel disponible à l'école et de personnel pour réaliser les animations comme nous l'explique l'enseignante de la classe ambassadrice. Les moyens financiers mis à disposition des établissements constituent ainsi un premier frein pour le soutien des mobilités actives, donc plus autonomes des enfants.

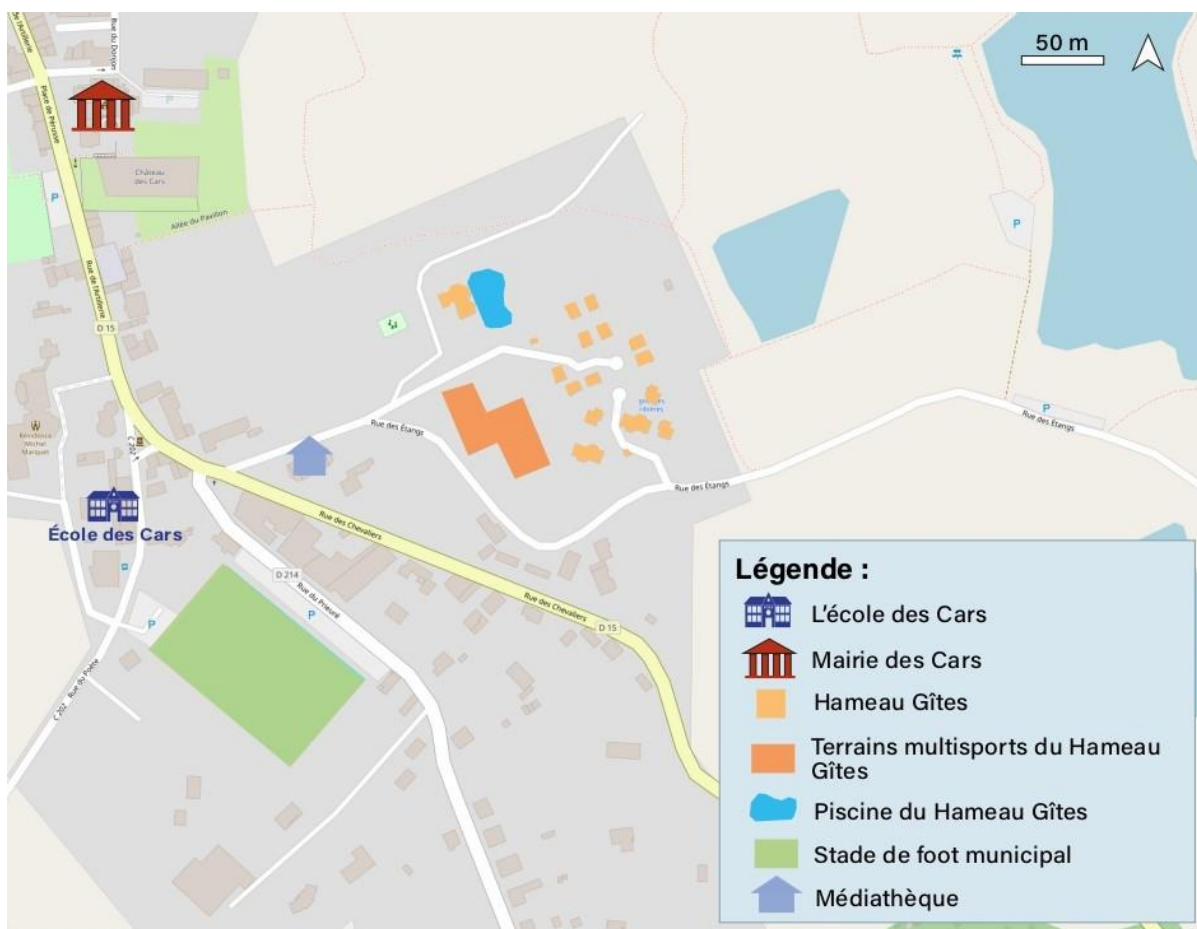
3.2.3. Les déplacements et pratiques des enfants, des éléments peu pris en compte dans les politiques publiques

Malgré les apports de l'autonomie enfantine reconnus par les acteurs publics (cf. 3.1.), ces derniers mettent rarement en place des politiques publiques qui concernent spécifiquement la mobilité enfantine, surtout en dehors du cadre scolaire. Pour la Mairesse des Cars, la mobilité des enfants se manifeste dans les trajets entre le domicile et l'école ou le domicile et les activités, et ils sont toujours accompagnés d'un parent ou d'un autre adulte (2024). Pour elle, les déplacements enfantins sont donc assez limités dans les destinations. De façon plus générale, la promenade récréative ne semble pas identifiée par les acteurs publics comme un élément de la mobilité des enfants bien qu'ils reconnaissent les apports d'une telle activité.

De plus, la mobilité autonome enfantine n'est souvent pas considérée en tant que sujet à part entière par les collectivités territoriales. Elle reste associée aux politiques de mobilités d'autres groupes vulnérables, tels que les personnes âgées ou à mobilité réduite (Entretien avec Delphine Lacote, responsable développement urbain Ville de Limoges, le 5 février 2024). Comme le concède le Directeur de la circulation de la Ville de Limoges, « les enfants sont un peu les oubliés de la ville » (Directeur circulation de la Ville de Limoges, 2024). En effet, les acteurs publics à Limoges indiquent qu'ils conçoivent davantage d'aménagements pour les adolescents que les enfants de classes d'âge inférieure, citant l'exemple de la mise en place de tables de jeu lors du réaménagement d'une place publique à Limoges (Entretien avec Delphine Lacote, le 5 février 2024). Plus largement, la place pour les enfants dans les espaces publics est souvent pensée de manière ponctuelle, au travers d'aires de jeux pour les 5 à 10 ans, et non de manière réticulaire, entravant ainsi la libre mobilité des enfants.

Effectivement, la place accordée aux enfants dans les espaces publics est souvent limitée aux aménagements de récréation et de jeu. Et quelques fois, ces aménagements récréatifs ne sont pas adressés initialement aux enfants locaux. Aux Cars, la plupart des aménagements de jeu les plus près de l'école (des terrains de tennis, une aire de jeu et une piscine en été) font partie de l'offre d'un Hameau de Gîtes (cf. figures 61 [carte] et 62 [photos]) (Mairesse des Cars, 2024). Un stade de foot municipal (cf. figure 63), dont l'école se sert parfois pour les activités sportives, est également à disposition. Il est toutefois très peu utilisé par les enfants de la commune selon leur enseignante. En effet, même les espaces ludiques ne sont pas pensés uniquement pour l'usage des enfants locaux, mais principalement dans une optique d'attractivité locale : le but est de faire des Cars une commune agréable où l'on vient séjourner lors de vacances ou d'un déplacement professionnel.

Figure 61 : L'emplacement du Hameau de Gîtes par rapport à l'école des Cars



Source : Autrices, 2024, à partir des données OMS

Figures 62 : Le Hameau de Gîtes Les Cars



Source : Autrices, 2024

Figure 63 : Stade de foot municipal de la commune des Cars



Source : Autrices, 2024

Les espaces de jeux peuvent également s’inscrire dans des programmes nationaux comme celui de « Terres de jeux 2024 ». Ce programme développé dans le cadre des Jeux Olympiques a pour but d’encourager la place dédiée au jeu dans l’espace public en France. Limoges est labellisé « Terres de jeux 2024 » aux niveaux communal et intercommunal (Terre de Jeux, 2024). Dans ce cadre, la ville cherche à inciter la marche à pied en mettant en place des parcours piétons autour du Palais des sports Beaublanc et aux abords de la Vienne (Entretien avec Delphine Lacote, le 5 février 2024).

Limoges est également labellisé « Ville amie des enfants » et dispose dans ce cadre d’un conseil municipal des enfants (CME) et un conseil municipal des jeunes (CMJ). Ce label, appliqué sur un mandat de 6 ans, est obtenu en signant une convention avec l’UNICEF France et en s’engageant à défendre les droits des enfants (cf. figure 64) (UNICEF France). Dans le cas de Limoges, la ville travaille avec le CME lors de la journée annuelle sans voiture pour proposer des animations ludiques dans l’espace public (Entretien avec Delphine Lacote, le 5 février 2024). Le CME a notamment participé à des actions de piétonnisation, de manière ponctuelle, comme cela a été le cas rue Jean Jaurès, un axe commerçant dans l’hypercentre (Entretien avec Delphine Lacote, le 5 février 2024). Les retours du CME sur cette journée et leurs demandes d’une pérennisation de cet adoucissement ont contribué au choix d’apaiser et de végétaliser la rue Jean Jaurès, axe commerçant dans l’hypercentre (Entretien avec Delphine Lacote, le 5 février 2024). En effet, les responsables urbanisme de la Ville de Limoges souhaitant encourager l’appropriation de cet espace par les enfants, ont concerté le CME pour ce projet sur la rue Jean-Jaurès. Le CME a alors abouti à proposer de mettre en place des mobiliers actifs et des coins de jeu (Entretien avec Delphine Lacote, le 5 février 2024).

Figure 64 : Les cinq engagements des villes amies des enfants



Source : UNICEF, 2020

Néanmoins, la ville de Limoges trouve cette proposition du CME et tout autre projet de changement de mobilier difficile à mettre en place car son hypercentre est un espace labellisé « patrimoine remarquable ». Tout projet réalisé dans ce périmètre doit être validé par l'architecte des Bâtiments de France, ce que les agents de la Ville de Limoges présentent comme une importante contrainte (Entretien avec Delphine Lacote, le 5 février 2024). Dans le Plan de déplacements urbains (PDU) et le Plan guide pour l'hypercentre de la Ville publié en 2019, on retrouve des projets de piétonnisation et de mise en place de « curiosités ludiques » (Plan guide, 2019). Ces « curiosités ludiques » permettraient à la Ville de développer des espaces à destination des enfants sans être contraints par les normes spécifiques et techniques des aires de jeu. La Ville dans son Plan guide s'inspire des espaces tels que la rue de jeux de Strasbourg (cf. figure 65). Cependant, depuis 2019 aucun projet de « curiosité ludique » n'a été mené à bien. De plus, le responsable piétonnisation de la Ville de Limoges souligne que les PDU sont souvent « un catalogue de bonnes intentions » et les projets qui s'y inscrivent voient rarement le jour (Entretien avec Nicolas Courivault, le 5 février 2024).

Figure 65 : Rue du Jeu-des-Enfants, Strasbourg



Source : Patrick Lambin, 2017

En dehors de difficultés liées au patrimoine architectural, les collectivités rencontrent également des contraintes financières à la mise en place des aménagements encourageant la mobilité autonome des enfants. Aux Cars, la Mairesse reconnaît que le manque de desserte en transports en commun est un frein à l'autonomie enfantine mais déclare que la situation ne changera pas, faute de financements (Mairesse des Cars, 2024). Elle affirme également que l'état des pistes cyclables ne permet pas d'assurer une circulation sécurisée pour les enfants. Elle ne prévoit pas cependant de réaménagement « au vu du faible nombre de personnes qui roulent à vélo » (Mairesse des Cars, 2024).

Pour changer les pratiques enfantines et familiales, les parents attendent des actions des acteurs publics. Selon le sondage de l'IFOP sur le transport domicile-école, 55% des parents consultés désirent un encouragement des mobilités actives de la part des acteurs publics, que ce soit par des espaces piétons sécurisés ou par l'aménagement des pistes cyclables (IFOP, 2021). Encore 45% des parents enquêtés voudraient que les services des transports en commun municipaux soient gratuits pour les enfants (IFOP, 2021). Dans notre enquête, les exigences des parents varient selon les territoires. Aux Cars, les mobilités actives ne sont pas un sujet relevé par les parents lors des conseils des écoles car « il y a tout ce qu'il faut » pour la mobilité enfantine, selon la Mairesse (Entretien avec Florence Belair, le 7 février 2024). De l'autre côté du spectre, les parents de l'école Jules Ferry à Limoges sont ceux qui sont le plus souvent demandeurs d'aménagements pour les mobilités actives auprès de la mairie, tels que les stationnements pour les vélos cargo ou des « rues aux écoles », mais la Ville de Limoges ne souhaite pas accepter ces demandes puisque selon les agents des services urbanisme que nous avons rencontrés, elles « émanent d'une minorité des parents » (Entretien avec Delphine Lacote, responsable développement urbain Ville de Limoges le 5 février 2024). En revanche, ces agents ont insisté sur le fait que les améliorations dans la mobilité urbaine ne devraient pas venir uniquement de la volonté des acteurs publics et qu'« à un moment donné, il faut que les gens se prennent en main » (Entretien avec Delphine Lacote, le 5 février 2024). Cette situation est révélatrice d'un problème général plus global concernant les mobilités qui est celui du désengagement de l'action publique. La collectivité de Limoges reconnaît en effet la pertinence de la demande de certains habitants mais ne souhaite pas ou ne semble pas vouloir être initiatrice et attend donc des citoyens qu'ils témoignent de leur volonté par leur pratique. Cette situation ne semble pas avoir d'issue : d'un côté, les habitants ne se déplacent pas à vélo et les enfants ne circulent pas seuls car rien n'est fait pour le permettre, mais de l'autre côté, les collectivités ne mettent pas en place des actions pour rendre ces déplacements possibles car personne ne pratique la mobilité active et les enfants ne se déplacent pas seuls. Nous pouvons ainsi noter un désengagement des acteurs publics qui se protègent derrière une prétendue « demande citoyenne » qui lorsqu'elle n'existe pas légitime l'inaction publique.

Il semble donc que ni les parents ni les acteurs publics, tous les deux défenseurs des droits des enfants, ne soient prêts à agir pour accompagner cette évolution.

3.2.4. Des abords des écoles dangereux qui n'encouragent pas les déplacements autonomes

Comme nous l'avons évoqué plus haut, les principaux déplacements réalisés par les enfants sont les trajets entre le domicile et l'école. Sur l'ensemble des territoires étudiés, ces trajets composent environ la moitié de tous les trajets réalisés par les enfants (cf. 1.2.). Les caractéristiques du trajet domicile-école sont donc déterminantes pour la place de l'autonomie dans la mobilité d'un enfant.

À l'école des Cosmonautes de Saint-Denis, la plupart des élèves vivent dans une situation d'hyper-proximité de leur école et lieux de loisirs (aires et terrains de jeu) (cf. 1.2.). L'enseignant perçoit ainsi le quartier comme « bulle », ce qui encourage selon lui les parents à laisser leurs enfants aller seuls à l'école ou jouer en autonomie. Il explique que le quartier représente un cadre sécuritaire avec une circulation ralentie, suffisamment de passages piétons et une bonne visibilité où les enfants peuvent même jouer sur la chaussée. Ses constats correspondent aux observations de terrain réalisées le vendredi 9 février de 16h30 à 17h45 à Saint-Denis. Parmi les 52 enfants observés, seulement une quinzaine étaient accompagnée d'un adulte dans l'espace aux abords de l'école (cf. figure 66). De même, les enfants de Saint-Denis citent beaucoup moins de difficultés pour venir à pied dans leurs questionnaires que les élèves des deux autres écoles (cf. figure 67 à pied).

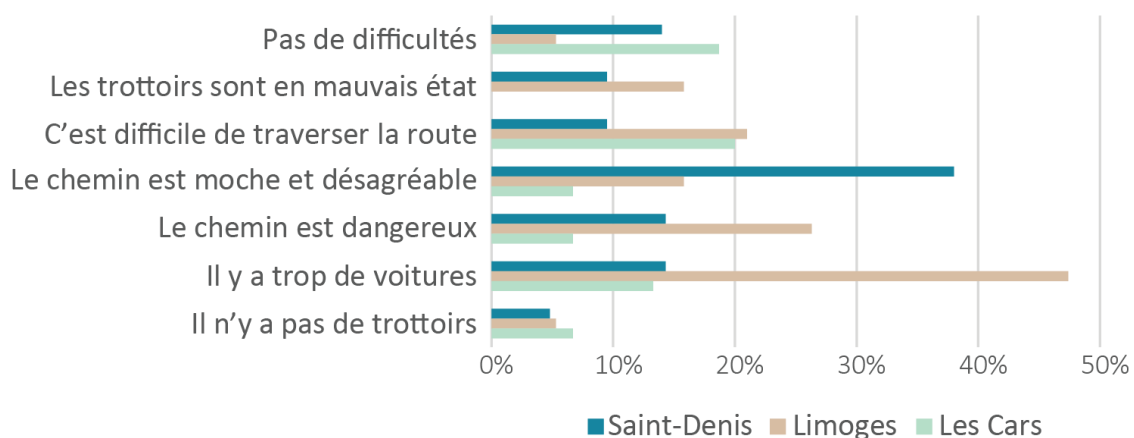
Figure 66 : Observation de la présence des enfants aux abords de l'école

Ecole	Nombre d'enfants recensés lors des observations de terrain*
Saint-Denis	52
Limoges	20
Les Cars	0

*Les observations ont eu lieu le vendredi 9 février 2024 de 16h30 à 17h45 à Saint-Denis, le mercredi 31 janvier 2024 de 16h à 17h30 à Limoges et le mercredi 7 février 2024 de 15h à 16h15 aux Cars.

Source : Observations du terrain, Autrices, 2024

Figure 67 : Difficultés pour venir à l'école à pied



Source : Questionnaires des enfants, Autrices, février 2024

Néanmoins, une fois que les enfants sortent de cet espace d’hyper-proximité, les peurs des parents commencent à s’installer. Même à Saint-Denis où les enfants ont l’habitude de sortir seuls, les parents s’inquiètent pour le trajet vers le collège du secteur, qui est beaucoup moins sûr et éloigné du quartier. Les enfants scolarisés à l’école Jules Ferry de Limoges et Michel Guignard des Cars ne sont pas du tout dans un tel contexte d’hyper-proximité et les abords des écoles sont moins sécurisés. Aux abords de l’école de Limoges, les parents et l’enseignante notent des problèmes liés à une circulation rapide des voitures et un manque de visibilité au niveau des passages piétons malgré une campagne de signalétique de la ville pour les passages devant les écoles (cf. figure 68).

« On se demande pourquoi il n’y a pas d’accident, les gens se garant sur la zone de bus (pour les sorties) ou à cheval alors qu’il y a des places, pour gagner 10 mètres ».

Marion Menanteaud, enseignante en CP-CE1 à l’école Jules Ferry à Limoges, le 1er février 2024.

Figure 68 : Signalétique pour les passages piétons devant l’école Jules Ferry à Limoges



Source : Autrices, 2024

Dans le centre-bourg des Cars, l’enseignante note une vitesse de circulation trop élevée et des trottoirs trop étroits, mais classe le quartier quand même comme « plutôt sécurisé ». Elle précise également que beaucoup de ses élèves ne pratiquent pas le quartier de l’école. Pourtant ces élèves ont une bonne connaissance du territoire où ils habitent comme l’illustrent les dessins sur leur « carte postale », celle-ci comptant plus de détails que celles des enfants de Saint-Denis et de Limoges. Comme ont pu l’observer Sara Campanovo et Zoe Moody, les enfants habitant en milieu rural disposent d’une bonne connaissance de leur environnement à une échelle plus large, dépassant celle de la commune, grâce à leurs pratiques en majorité en voiture ou en bus scolaire (2021). Ces pratiques de mobilités expliquent également la faible connaissance de l’environnement au niveau local (proche de l’école) par les enfants aux Cars.

« Lors de cette balade [du quartier], je me suis rendu compte que certains enfants découvraient le quartier et s’étonnaient devant ce qui le composait. »

Olivia Cortay- Rabot, enseignante en CE2-CM1 à l’école Michel Guignard aux Cars, le 8 février 2024.

Ces contrastes territoriaux sont ressortis lors de nos observations du terrain, pendant lesquelles nous avons rencontré beaucoup d’enfants autonomes à Saint-Denis, mais aucun aux Cars. À Limoges, sur les 20 enfants observés dans l’espace public, 15 faisaient partie d’une activité

extrascolaire, un club de foot, organisée dans un stade et encadrée par un adulte. Les enfants ont également eux-mêmes une perception de la sécurité du quartier de leur école, un fait qui ressort dans les questionnaires des enfants, où les enfants à Saint-Denis ont principalement souligné des problèmes « esthétiques » de leur quartier, alors que ceux de Limoges et des Cars mettent en avant la présence des voitures ou des traversées difficiles (cf. Figure 72).

3.2.5. Une sédentarité variable selon les territoires et les pratiques de mobilité

Cette absence d'encouragement à la mobilité active entraîne une sédentarité chez les enfants, ce qui provoque des problèmes de santé auprès des enfants comme nous avons pu le montrer dans l'état de l'art lors de la première phase de cette étude (cf. État de l'art). Cette sédentarité est remarquée de manière générale (Entretien avec Florence Raqbi, 22 février 2024), mais se présente de différentes manières selon le contexte territorial. Parmi nos enseignant·es référent·es, deux ont exercé dans d'autres territoires avant d'arriver dans leur école actuelle. Elles nous ont partagé leurs différentes expériences. Elles constatent une plus grande autonomie chez les élèves des écoles du type REP, où l'école est souvent très proche du domicile des enfants. Ceci est également le cas à Saint-Denis, où l'enseignant référent ne constate pas de sédentarité chez les enfants.

En dehors des contextes d'hyper-proximité, les familles ayant plus souvent recours à la voiture pour leurs déplacements, les enfants ont tendance à être plus sédentaires. Selon l'enseignante des Cars, les élèves sortent peu de chez eux pour jouer ou faire une activité sportive. À la place, « il y en a beaucoup qui restent à la maison devant des jeux vidéo » (Olivia Cortay-Rabot, 8 février 2024). Pour la responsable développement urbain et le responsable stationnement et circulation de la Ville de Limoges, les enfants sont trop sédentaires mais ce sont les espaces publics qui ne sont pas adaptés à leurs mobilités (Entretien avec Delphine Lacote, le 5 février 2024).

Au-delà des impacts sur la santé des enfants, la sédentarité peut aussi se répercuter sur la capacité des enfants à se repérer dans l'environnement. La pédiatre Florence Raqbi émet l'hypothèse que les enfants qui sortent le plus et fréquentent une plus grande diversité de lieux auront plus de capacités visuo-spatiales (Entretien avec Florence Raqbi, 22 février 2024). Ceci pourrait également expliquer le niveau de détail dans les cartes postales réalisées par les enfants de l'école Michel Guignard des Cars (cf. 4.2.), car ils sont le groupe d'enfants à avoir réalisé le plus grand nombre de trajets en moyenne (cf. 1.1.), mais il faudrait plus d'informations avant de pouvoir en tirer un lien de corrélation. Le faible encouragement des mobilités autonomes des enfants leur fait intérioriser une certaine organisation des espaces mais peut aussi les conduire à formuler des requêtes pour que l'espace leur soit plus favorable dans son organisation. Les activités menées avec les classes ambassadrices ont permis d'identifier l'espace rêvé par les enfants et ses caractéristiques.

4. Entre normalisation et aspiration, l'espace rêvé des enfants

Lors de toutes nos activités avec les enfants, nous les avons invités à réfléchir sur leurs perceptions de la forme urbaine ainsi que sur les libertés et les contraintes qu'ils rencontrent dans leurs déplacements quotidiens. Avec les ateliers de dessin des « cartes postales » et des « chemins idéaux », nous cherchions à comprendre les éléments structurants de l'espace selon eux, les normes qu'ils intègrent et les composants d'un environnement approprié par les enfants.

4.1. Des représentations spatiales des enfants construites à partir des normes

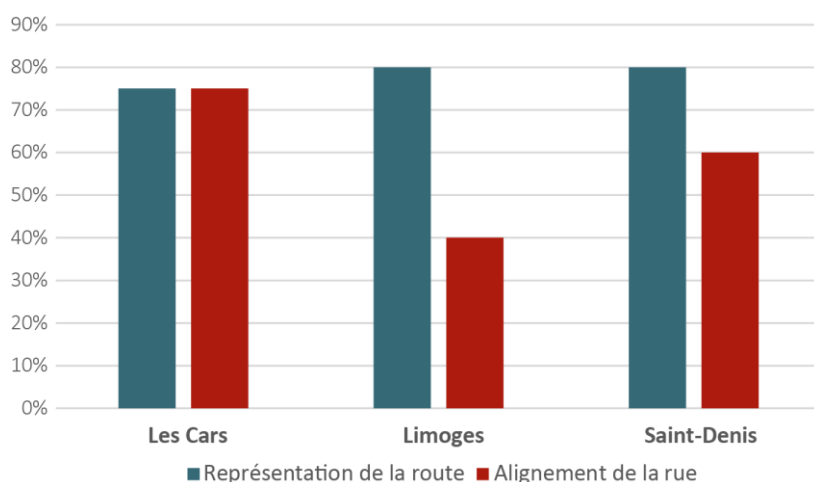
Lors de la réalisation de l'activité « chemin idéal », il est devenu évident que les enfants parvenaient difficilement à s'affranchir de ce qu'ils connaissent, même en dessinant leur espace rêvé.

Le détachement de la réalité s'avérant compliqué, les enfants se retrouvent à calquer l'environnement qu'ils connaissent déjà. Cette difficulté est liée à l'exercice de projection en lui-même et à la difficulté à comprendre ce qui est « idéal », « utopique » ou « rêvé ». En effet, cette capacité à se projeter dans un futur souhaité n'est pas innée et peut varier en fonction des classes d'âge. En dehors de cette difficulté, les dessins des chemins idéaux témoignent des normes intégrées par les enfants concernant l'espace physique, de l'influence des règles, des apprentissages scolaires ou encore du genre.

4.1.1. Une association omniprésente entre la ville et la voiture, dans un environnement relativement standardisé

Pendant cette activité, la classe ambassadrice est divisée en groupes de trois à cinq enfants. Chaque groupe est chargé de représenter l'espace de mobilité idéal d'un mode de transport sans adulte, par exemple le vélo ou la marche à pied, défini préalablement par les enquêtrices et la classe. L'analyse des productions des groupes d'enfants met en évidence qu'ils ont intégré un certain nombre de normes. Celle qui ressort le plus est celle de la place dédiée à la voiture, à ses infrastructures et l'organisation de la ville autour de celles-ci. En effet, la route est représentée sur la majorité de dessins de chaque classe, souvent sous une forme adaptée au mode de transport travaillé par le groupe (cf. figure 69). Anaïs, une élève en CM1 aux Cars, n'a pas envie de représenter les voitures sur son dessin de « ville idéale en train ou tramway » mais s'y sent obligée car « une ville c'est avec des voitures » selon elle. Elle change d'avis lorsque nous lui disons de dessiner son « environnement idéal en train ou tramway ».

Figure 69 : Représentation d'infrastructures routières dans les chemins idéaux



Source : Dessins des chemins idéaux, Autrices, 2024

À la table à côté, la voiture fait également débat entre Amélie et Erwan du groupe « rollers et patins à glace », qui trouvent un compromis en dessinant une voiture sans permis. Dans le groupe « vélo et trottinette » des CE1 de Limoges, un parking est inséré par Capucine en bas à droite « pour que les gens puissent se garer avant d'aller faire du vélo » dans l'espace clos que propose le groupe (cf. figure 70). Les marquages au sol sont également présents sur la route de ce dessin et se retrouvent dans beaucoup d'autres dessins dans les trois classes. On observe donc la prévalence de la norme routière par tous ces détails. La pratique de la voiture semble aussi évidente pour le groupe « Fauteuil roulant » de Limoges qui décide d'ajouter une route et des voitures pour les fauteuils (cf. figure 71).

La façon dont les enfants organisent leurs environnements idéaux reflète un attachement à une vision standardisée de l'urbain. Celle-ci se manifeste par l'alignement des bâtiments, commerces ou autres services sur les axes routiers. L'alignement peut être très réaliste, comme nous pouvons voir sur le dessin d'un des groupes « vélo et trottinette » de Saint-Denis (cf. figure 72). Sur ce dessin, les enfants ont représenté des immeubles (similaires à ceux de leur quartier) qui donnent directement sur une rue. Cette représentation est assez paradoxale avec l'environnement dans lequel habitent puisque dans l'urbanisme des grands ensemble il n'y a pas d'alignement sur rue à proprement parler. Cette représentation peut dès lors être influencée par des apports extérieurs, notamment au travers des médias ou des dessins animés.

Figure 72 : Groupe vélo et trottinette, Saint-Denis



Source : Enfants de la classe CM2, école des Cosmonautes, 2024

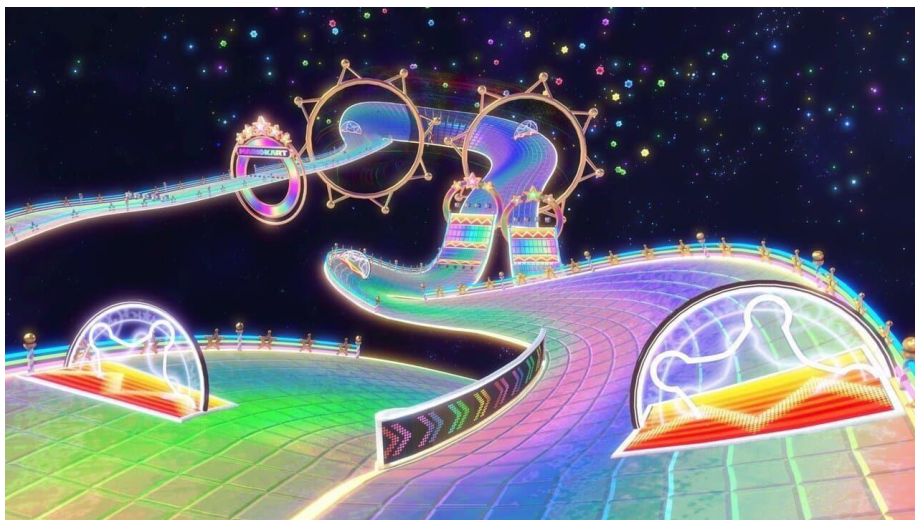
Cet alignement est également présent avec des groupes qui sortent à première vue davantage des normes, comme celui de « vélo et trottinette » aux Cars (cf. figure 73). Sur ce dernier, les enfants ont créé un parcours cycliste dans l'espace, très fortement inspiré de *Mario Kart* (cf. figure 74), mais ont gardé quand même quelques commerces et éléments de nature collés au circuit.

Figure 73 : Groupe vélo et trottinette, Les Cars



Source : Enfants de la classe CE2-CM1, école Michel Guignard, février 2024

Figure 74 : La route arc en ciel dans le jeu vidéo Mario Kart



Source : « Mario Kart 8 Deluxe – Récapitulatif du DLC Circuits Additionnels », Switch-actu.fr, 15 novembre 2023

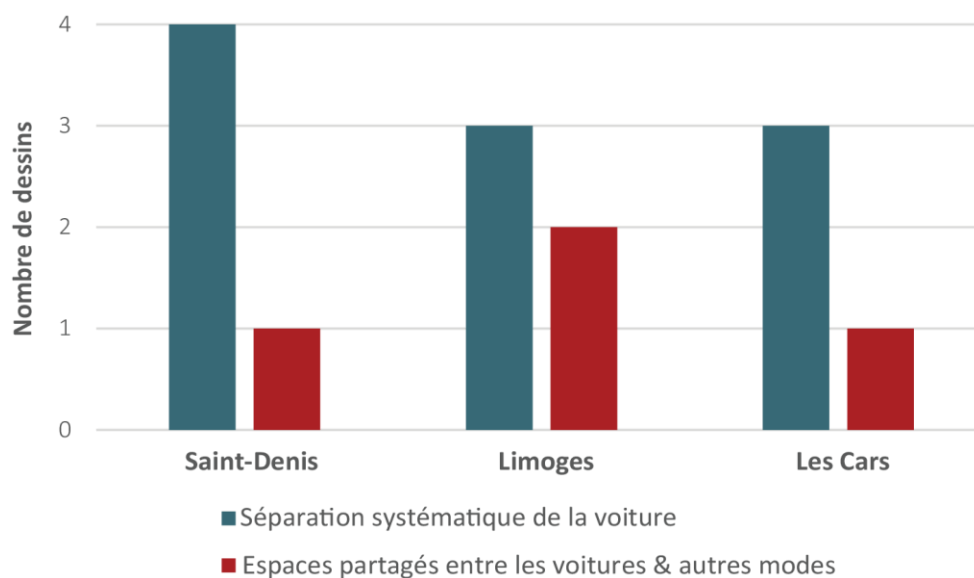
Les enfants n'ont pas qu'un détachement difficile de la norme automobile, ils la considèrent aussi comme prioritaire. Lors du visionnage du documentaire *Sur le chemin de l'école*, les CE1 de l'école Jules Ferry reprochent à la ville en Inde dans laquelle Samuel va à l'école de ne pas avoir davantage d'infrastructures automobiles :

« La route est plus jolie ici [à Limoges] parce que la route est en bitume ! Limoges c'est mieux parce qu'il y a plus de place pour les voitures. »

Propos tenus par plusieurs élèves pendant l'atelier vidéo, école Jules Ferry de Limoges, 30 janvier 2024.

Malgré cet attachement aux normes de la voiture et ses infrastructures, la plupart des enfants expliquent que la voiture peut être une source de danger. Comme nous l'avons dit plus haut, la voiture est une source de peur pour les enfants (cf. 2.1.). Dans la plupart des dessins, cette peur se traduit par une séparation systématique de la voiture du mode de transport du dessin (cf. figure 75). L'activité « chemin idéal » semble alors revêtir un rôle cathartique pour les enfants. Les enfants dévoient les consignes de l'exercice et dessinent la voiture et ses infrastructures afin de se décharger de leurs peurs en contrôlant la place que celle-ci peut prendre et où elle peut se déplacer. Certains enfants, comme Albane à Limoges, sont particulièrement sensibles à ce danger que représente la voiture. Le chat d'Albane a été percuté par une voiture et elle veut donc éviter que d'autres animaux subissent le même sort. Son groupe travaille sur le « cheval » et décide donc d'interdire complètement les voitures de leur environnement idéal. De même, Anaïs du groupe « tram et train » aux Cars décide finalement qu'il ne faut pas de voitures parce que « les voitures elles ne voient pas les rails et donc ça fait un accident ». Même lorsque la voiture n'est pas présente, le dessin du chemin idéal semble aussi revêtir ce rôle cathartique.

Figure 75 : Statut de séparation de la voiture et le mode de transport du dessin



Source : *Dessins des chemins idéaux, Autrices, 2024*

Paradoxalement, cette méfiance de la voiture n'empêche pas une priorisation conséquente de la voiture et des infrastructures routières par rapport aux piétons. L'exemple le plus frappant est celui d'un des groupes « vélo et trottinette » de Saint-Denis (cf. figure 72 plus haut), dans lequel la place donnée à la route pour les voitures est beaucoup plus grande que celle dédiée aux vélos et trottinettes. Les piétons sont encore moins représentés, avec un passage piéton pour traverser la grande route, mais sans aucun trottoir. Au départ, le groupe a envisagé de mettre des poteaux entre leur route et leur piste cyclable afin de protéger les cyclistes, mais ont finalement décidé de ne pas les mettre car « ça risque d'abîmer les voitures quand elles se cognent dedans ». Dans le dessin du groupe « skateboard » de Saint-Denis, les élèves ont opté pour un espace de type skatepark dédié aux skateboards, mais ont aussi mis une grande route où tous les flux de circulation sont mélangés. Cet axe prend une place conséquente dans leur dessin alors même qu'il n'est pas pensé spécifiquement pour les skateboards (cf. figure 76).

Figure 76 : Groupe skateboard, Saint-Denis



Source : Enfants de la classe CM2, école des Cosmonautes, 2024

Figure 77 : Groupe marche à pied, Les Cars



Source : Enfants de la classe CE2-CM1, école Michel Guignard, 2024

La priorisation des voitures sur les piétons devient encore plus frappante dans le contexte d'un dessin « marche à pied » (cf. figure 77). Ce groupe de l'école Michel Guignard des Cars a fait un côté campagne et un côté ville dans son dessin. L'espace rural est entièrement dédié à la promenade, mais ces élèves consacrent beaucoup plus de place à la voiture qu'aux piétons. Les piétons n'ont qu'un passage piéton pour traverser une grande route et des trottoirs assez étroits.

4.1.2. L'influence des apprentissages scolaires dans les représentations

Au-delà de la voiture, les dessins de l'exercice des « chemins idéaux » montrent aussi les normes intégrées dans le cadre scolaire et le regard global des enfants sur leurs territoires. Le dessin « Marche à pied » des Cars (cf. figure 77) révèle une séparation distincte de la ville et la campagne qui est assez ancrée dans la conscience collective de la classe. La dimension esthétique de la campagne par rapport à la ville témoigne d'une perception spatiale d'une ville très circulée et d'une campagne calme et paisible.

Les attentes du cadre scolaire et les connaissances déjà acquises ressortent dans tous les dessins. À Limoges, où l'enseignante a travaillé sur la signalétique et la sécurité routière, les enfants ont beaucoup représenté de panneaux, y compris le groupe « cheval » qui n'a pas représenté de route à proprement parler (cf. figure 78). Aux Cars, où les enfants ont étudié les composants principaux d'un quartier, le groupe « rollers et patins à glace » a intégré ces typologies de service à leur ville idéale (cf. figure 79).

Figure 78 : Groupe cheval, classe de CE1 à Limoges



Source : Enfants de la classe CE1, école Jules Ferry, février 2024

Figure 79 : Groupe roller et patin à glace, classe de CE2/CM1 aux Cars



Source : Enfants de la classe CE2-CM1, école Michel Guignard, février 2024

Les enfants font ainsi plusieurs références aux institutions qui structurent leur environnement pendant qu'ils dessinent. Le groupe « cheval » de Limoges a mis une école « pour que les chevaux se dressent bien » et des enclos pour les chevaux « qui se comportent mal ». Le groupe « skateboard » de Saint-Denis a ajouté un commissariat et des policiers pour « donner des amendes à ceux qui sont mal garés ». Le respect des règles et la punition pour non-respect font donc partie de la façon dont les enfants perçoivent la mobilité. L'aspect sécuritaire est également pris en compte à travers des propositions d'un groupe « vélo et trottinette » de casques et coudières ainsi qu'un hôpital pour se soigner en cas de blessure par le groupe de « rollers et patins à glace ».

4.1.3. L'influence du genre dans le dessin du « chemin idéal »

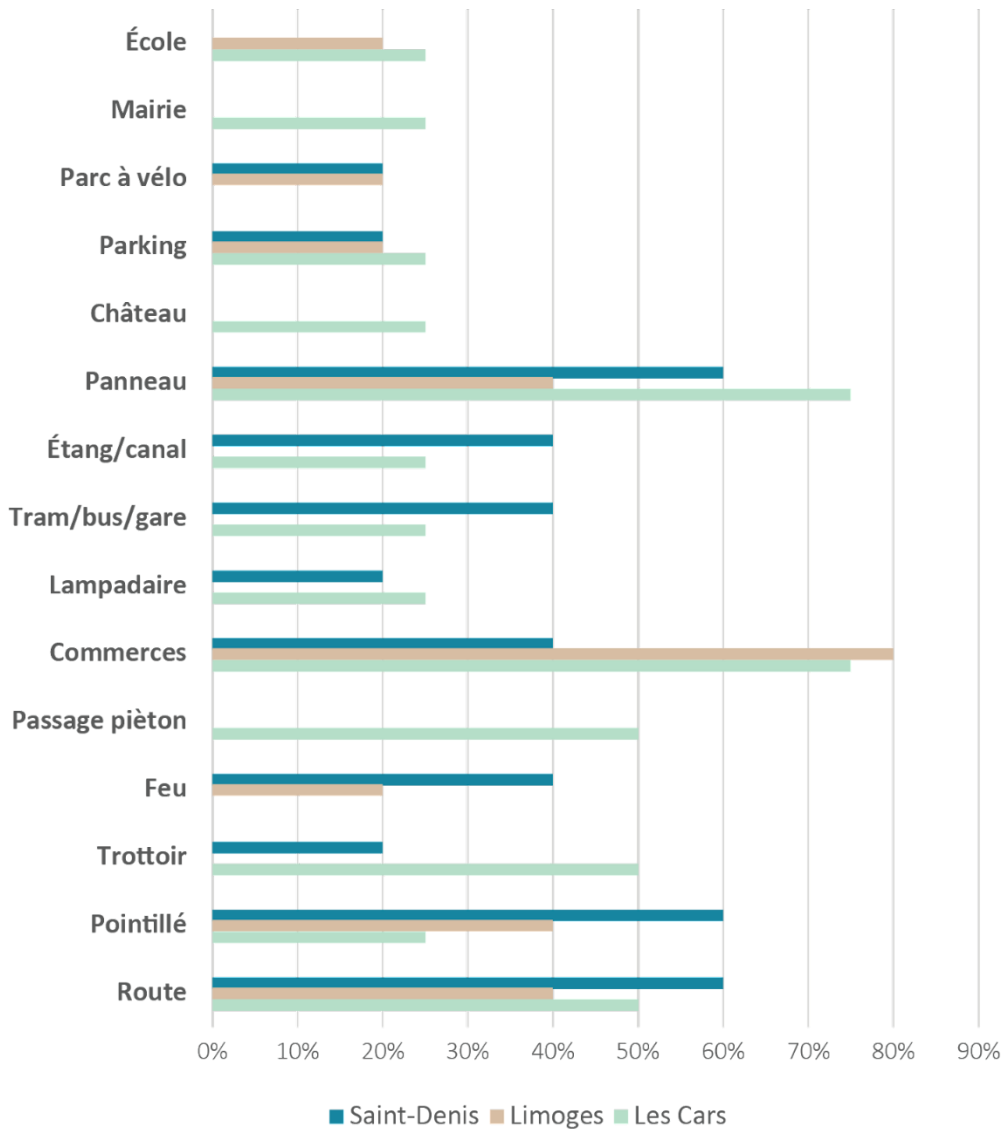
Enfin, on constate également une adhésion à des normes sociales et des règles à travers les dessins et dans les conversations des enfants lors de la réalisation des dessins. Les processus de choix d'éléments sont révélateurs de certaines différences de genre. Dans certains groupes, les enfants critiquent les propositions des autres avec des remarques du type « les arcs-en-ciel sont pour les filles ». Les différentes perceptions de danger selon le genre ressortent également, notamment dans les groupes « vélo et trottinette ». À Limoges, les garçons veulent faire des obstacles pour s'amuser, mais les filles souhaitent mettre plutôt des surfaces lisses et plates. Lors du débat de la séparation des voitures, les filles trouvent leur présence beaucoup plus gênante que les garçons, qui disent que lorsqu'on roule à vélo, les voitures « ne sont pas agréables, mais pas dangereuses ».

4.2. Des marqueurs qui structurent l'espace des enfants

Cette normalisation des représentations s'observe également au travers des repères visuels représentés et des marqueurs qui structurent les espaces dessinés par les enfants. En effet, lorsqu'on observe les dessins des chemins idéaux et les cartes postales du chemin pour aller à l'école, on remarque des similitudes malgré les différents contextes territoriaux des terrains où nous avons mené nos enquêtes.

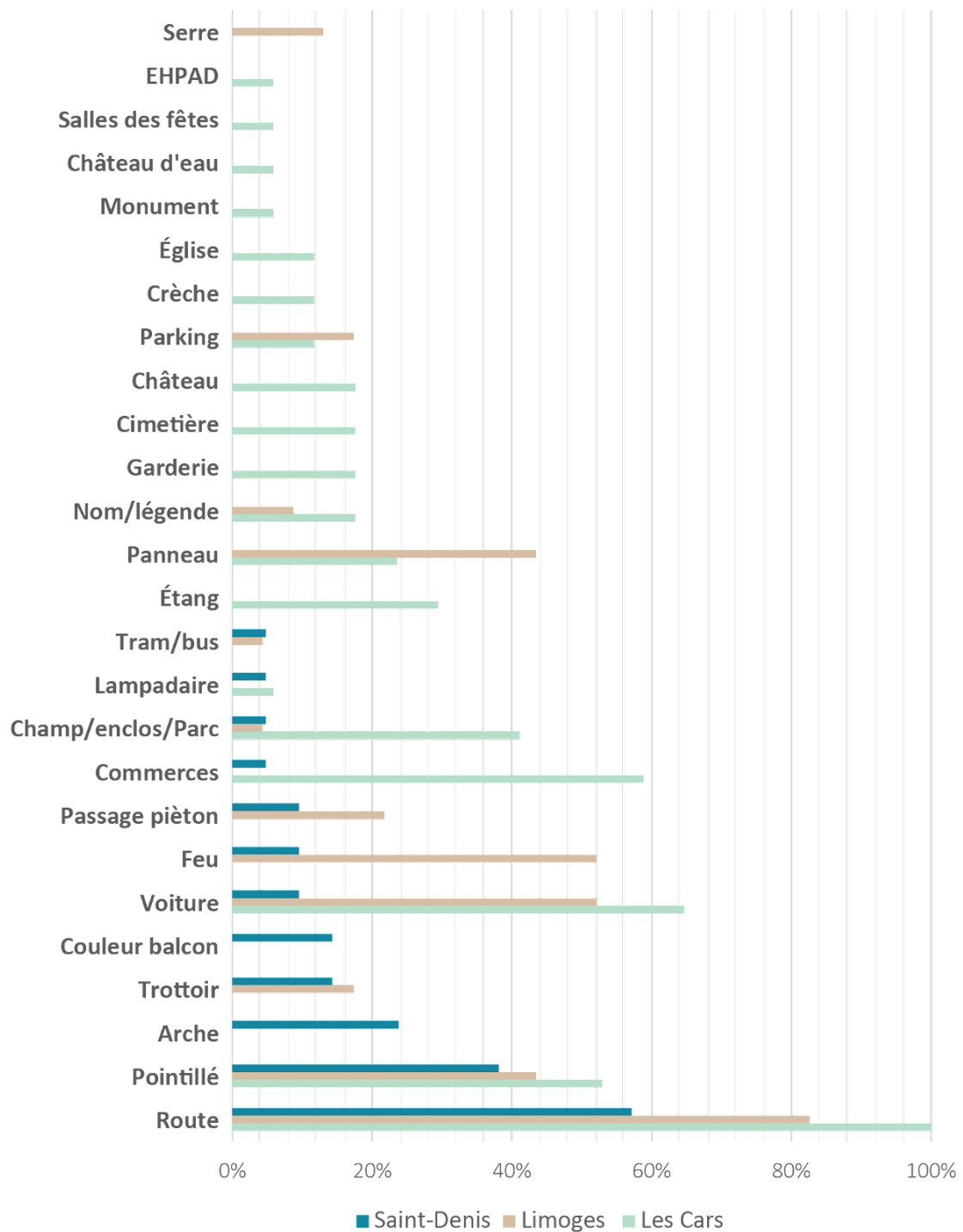
Tout d'abord, nous pouvons constater que l'ensemble des enfants des Cars et 83% de ceux de Limoges ont représenté la route sur leur carte postale. La route est également présente sur la moitié des "chemins idéaux" des Cars et de Limoges (40%) (cf. figure 80). Bien que légèrement moindre, la route est tout de même représentée à 57% sur les cartes postales (cf. figure 81) et à 60% sur les travaux collectifs à Saint-Denis (cf. figure 80). Dans une grande partie des dessins de ces deux activités, on retrouve le marquage au sol des lignes discontinues séparant les voies alors même que certains chemins idéaux ont été pensés sans voiture. Comme nous l'avons dit précédemment, cela témoigne d'une représentation très normative de la rue (cf. 4.1).

Figure 80: Repères visuels représentés par les enfants sur leurs chemins idéaux (en % par classe)



Source : Autrices, à partir des chemins idéaux, février 2024

Figure 81: Repères visuels représentés par les enfants sur les cartes postales de leur trajet domicile-école (en % par classe)



Source : Autrices, à partir des cartes postales, février 2024

On remarque également un certain nombre d'éléments signalétiques dédiés à la pratique automobile tel que des panneaux (40% à Limoges, 60% à Saint-Denis et à 75% aux Cars dans les dessins des chemins idéaux), de feux tricolores (20% à Limoges et 40% à Saint-Denis dans les dessins des chemins idéaux) (cf. figure 80). Néanmoins, sur les cartes postales, les CE1 de Limoges (43%) et les CE2-CM1 des Cars (24%) ont représenté des panneaux de signalisation et des feux (52% à Limoges et 10%

aux Cars) (cf. figure 81). Ainsi, on remarque que la route occupe une place importante dans le discours et l'imaginaire des enfants. Lors de l'atelier "chemin idéal" effectué à Saint-Denis, les groupes à pied et skate utilisent toujours le terme de « route » plutôt que « rue » ou « chemin » alors même que le titre de l'activité utilise ce dernier terme. Dans une moindre mesure, les élèves des Cars et de Saint-Denis ont également dessiné des éléments à destination des piétons comme les passages piétons. En effet, seulement 10% des enfants à Saint-Denis et 22% aux Cars, en ont représenté sur les cartes postales. En revanche, la moitié des enfants des Cars en ont dessiné sur leurs chemins idéaux (cf. figure 80). Ainsi, hormis les trottoirs, la présence des espaces piétonniers dans l'espace public ne transparaît pas au travers des dessins des enfants. Lorsqu'ils dessinent des espaces qui sont dédiés aux modes actifs, ils sont toujours clos (cf. figure 82). Cette faible appropriation de la ville par les piétons, même au travers des chemins idéaux, peut s'expliquer par la difficulté de dessiner une ville différente de celle qu'ils voient tous les jours et cela transparaît également sur les repères visuels qu'ils représentent. Ainsi, l'enfant pense l'espace public de façon hiérarchisée, avec une priorisation de la voiture sur les piétons (cf. 4.1). Pour certains d'entre eux, une ville sans voiture est impensable alors que pour d'autres c'est quelque chose d'envisageable. Néanmoins, certains marqueurs sont automatiquement associés à la présence d'automobiles. Lors de l'activité « chemin idéal » dans l'école des Cars, une élève de CE2, travaillant sur la thématique du roller/patin à glace dit à ses camarades, « si on ne met pas de voiture, on n'a pas besoin de mettre des panneaux et des passages piétons ». Après avoir débattu sur l'importance de la voiture sur leur dessin, elle a cédé. Ils ont donc mis des voitures et des passages piétons, elle nous explique sa volonté de mettre des passages piétons en disant : « parce que sinon on fait comment pour traverser sans passage piéton » (cf. figure 83).

Figure 82 : Chemins idéaux, thématique vélos- trottinettes réalisées par les enfants de CE1, Limoges



Source : Enfants de la classe de CE1, école Jules Ferry, février 2024

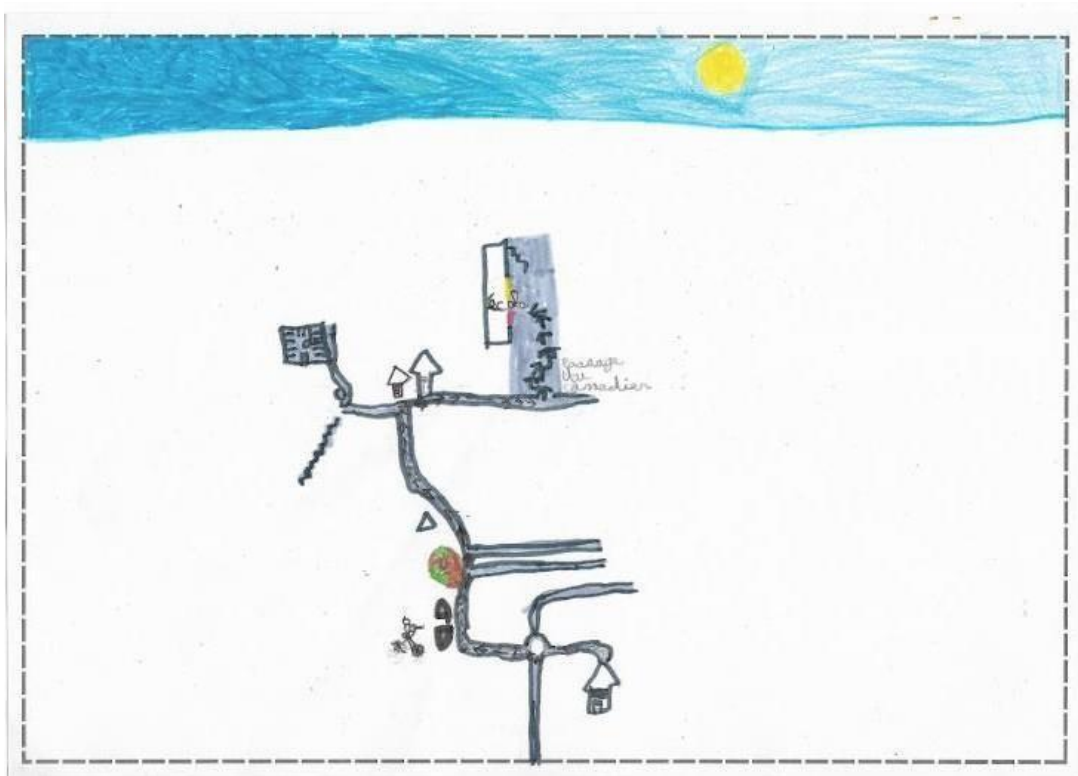
Figure 83 : Chemins idéaux, thématique rollers-patins à glace, réalisées par les enfants de CE2-CM1, Les Cars



Source : Enfants de la classe CE2-CM1, école Michel Guignard, février 2024

Ces marqueurs spatiaux, bien qu'ordinaires dans le paysage urbain, semblent marquer l'imaginaire des enfants et la représentation qu'ils ont de leur environnement. En effet, la plupart d'entre eux les identifie davantage comme étant des points de repère que des commerces ou des éléments structurants du paysage (château, château d'eau, église ...). En effet, bien qu'ils soient cités par quelques enfants, ces composantes de la ville ne sont que faiblement représentées par les élèves de Limoges et Saint-Denis. À Limoges, l'institutrice des CE1 leur a appris comment représenter un chemin notamment en plaçant des points de repères comme les panneaux. Cet apprentissage peut expliquer en partie la récurrence de ces éléments dans les cartes postales des élèves de la classe. Le contexte d'hyper-proximité entre le domicile et l'école des petits dionysiens (cf. figure 84) ainsi que par l'usage fréquent de la voiture à Limoges pour se rendre à l'école pourrait expliquer en partie l'absence de ces éléments sur leurs dessins. Cependant, de nombreux élèves des Cars sont conduits à l'école en voiture, pourtant ils représentent davantage d'éléments sur leurs cartes postales que certains enfants d'autres classes (cf. figure 81). En effet, on remarque que leur représentation du trajet domicile-école est très précise : les virages, les commerces, les maisons et les champs y sont représentés. Certains y ont même ajouté une légende, faisant du dessin un véritable plan de repérage. Les enfants des Cars semblent bien plus conscients de leur environnement alors même que les distances parcourues sont bien plus importantes. Cependant, certains éléments tels que les ruines du château ou le monument aux morts qui jouxtent l'école ne sont présents que sur une minorité de dessins. Par ailleurs certains CE1 de Limoges ont indiqués leurs adresse, des noms de rues et ont dessiné des éléments précis de leur trajet comme les ronds-points (cf. Figure 84). Cela amène à se questionner sur la perception que les enfants ont du paysage ordinaire, celui-ci est-il banalisé puisqu'ils y sont visuellement habitués ou bien représentent-ils ce qui est à hauteur d'enfants ?

Figure 84 : Cartes postales réalisées par les enfants de CE1, Limoges



Source : Enfants de la classe de CE1, école Jules Ferry, février 2024

4.3. Aspiration à un environnement et à des déplacements ludiques

4.3.1. Un faible attrait pour la marche à pied

Au cours de nos différents ateliers, nous remarquons que les enfants sont peu enthousiastes à l'idée d'utiliser la marche pour se déplacer. Quel que soit l'âge ou le contexte urbain, les enfants affirment ne pas aimer marcher. Dès le remplissage du questionnaire par les enfants le premier jour, il nous est possible de percevoir cette inappétence pour la marche à pied. À Saint-Denis, où ce phénomène a été particulièrement visible, 10 élèves sur 21 répondent qu'ils n'aiment pas marcher et que c'est d'ailleurs une des difficultés qu'ils identifient pour venir à l'école à pied.

Mais c'est surtout lors de l'atelier « chemin idéal » que ce constat s'est intensifié. D'abord dans la classe de CM2 de Saint-Denis nous avons fait voter les élèves pour savoir sur quel mode de transport ils souhaiteraient travailler : un seul élève sur les 21 a voté pour la marche à pied. La marche étant le mode de déplacement actif le plus simple à mettre en œuvre en théorie, puisque ne nécessitant pas de véhicule, nous voulions tout de même qu'il y ait au moins un groupe dans chaque classe qui travaille sur l'environnement idéal pour des enfants qui marcheraient à pied sans adulte. Cependant dans chaque classe ambadrice le groupe qui travaillait sur la marche à pied se montrait réticent à réfléchir sur ce mode de transport tandis que les autres groupes des classes étaient inspirés et motivés. Chaque fois, il y avait des enfants qui étaient déçus de travailler sur ce mode de transport et qui ne voulaient donc pas participer au dessin. Cette activité a également été l'occasion pour les élèves d'exprimer leur inappétence pour la marche. Par exemple, Léo – élève à l'école des Cars – qui ne veut pas dessiner affirme :

« Moi la marche à pied c'est vraiment pas mon truc... Je marche presque jamais, ça me saoule ».

Il nous semble finalement que la marche n'est pas forcément appréciée car c'est le mode de déplacement de tous les jours. Elle est perçue comme un moyen de déplacement trop lent, ce qui n'est pas sans rappeler les perceptions des parents qui choisissent les modes de transports qui ne leur font pas perdre du temps. La comparaison de la marche au vélo lors de l'atelier vidéo par Ethan aux Cars montre que la mobilité est avant tout une réflexion liée au risque de perdre du de temps :

« J'aime pas ce trajet parce qu'on marche beaucoup trop longtemps et moi j'aime pas marcher, je préfère faire du VTT ! ».

Cette comparaison entre la marche et le vélo, peut également nous permettre de supposer qu'au-delà d'un temps perdu avec la marche, le dégoût pour celle-ci serait surtout lié au caractère attractif des autres modes de déplacements actifs.

4.3.2. Un attrait pour le ludique dans la mobilité et dans l'environnement

Les enfants sont à la recherche d'une dimension ludique dans la mobilité. Ils ne cherchent pas à se déplacer de la façon la plus efficace ou rapide. Ils veulent avant tout s'amuser, se divertir ou encore jouer lorsqu'ils se déplacent. Ce goût pour le ludique se traduit notamment dans leur choix de mobilité. L'inappétence commune pour la marche à pied est finalement due au fait que la marche est moins amusante que le vélo, le skate ou la trottinette pour les enfants. La recherche du ludique est également rendue visible par les dessins dans lesquels le jeu est présent que ce soit au travers de la topographie, d'obstacles déposés sur les trottoirs, de mobiliers dédiés, de pistes de courses...

Figure 85 : le chemin idéal pour la marche à pied selon les élèves de CM2 de Saint-Denis



Sur ce dessin, les enfants ont voulu rajouter une colline car « quand il y a de la pente c'est plus rigolo » (Lloris, CM2 à Saint-Denis). On note également la présence d'une table de ping-pong, d'un terrain de football et de basket-ball : les enfants veulent penser leur environnement idéal pour la marche à pied comme un « grand terrain de jeu, un grand parc ».

Source : Enfants de la classe de CM2, école des Cosmonautes, février 2024

Figure 86 : le chemin idéal pour les rollers selon les élèves de CM2 de Saint-Denis



On retrouve dans le dessin de la Figure 93 à nouveau la topographie en pente comme source de jeu. Les élèves ont également voulu ponctuer l'espace public de plots afin de créer des obstacles à contourner lorsqu'on est en rollers. Lors de la présentation de leur dessin au reste de la classe, les élèves affirment que ces obstacles permettent à la fois de s'entraîner et de s'amuser, rappelant l'idée que la ville est un support qui peut permettre le jeu. Les explications des enfants renvoient ainsi à la question de la jouabilité de la ville soit à l'idée que celle-ci soit un espace de jeu potentiel pour les enfants (Besse-Pantin et Delauney, 2020).

Source : Enfants de la classe de CM2, école des Cosmonautes, février 2024

Figure 87 : le chemin idéal pour les fauteuils roulants selon les élèves de CE1 de Limoges



Ce dessin illustre le mobilier pensé pour le jeu. En effet, en haut à gauche les enfants ont voulu représenter un toboggan, des cabanes dans les arbres, un skate-park spécial pour les fauteuils roulant, une table de ping-pong et un trampoline. En haut à droite, c'est une fête foraine dans laquelle les fauteuils roulants peuvent s'amuser. Est également dessinée une piste de course marquée par une ligne d'arrivée.

Source : Enfants de la classe de CE1, école Jules Ferry, février 2024

Figure 88 : le chemin idéal pour le bus selon les élèves de CE1 de Limoges

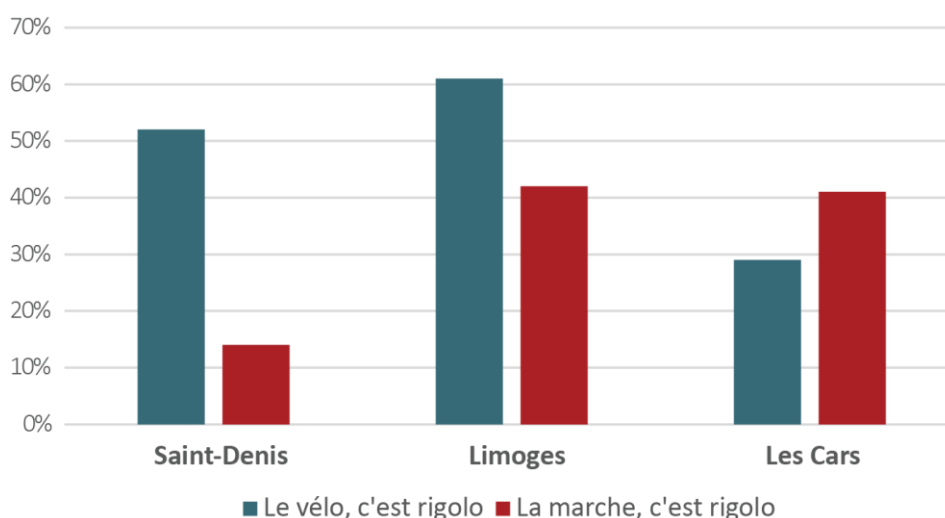


Pour les enfants le ludique transparaît également à travers les couleurs. Ici le groupe a représenté le « monde multicolore » car selon eux « une ville sans couleur c'est un peu pauvre et moche ». Ainsi la route, les maisons, la rivière (en rose), le drapeau et les fils de bus sont coloriés de toutes les couleurs.

Source : Enfants de la classe de CE1, école Jules Ferry, février 2024

Les parents semblent conscients que leurs enfants aiment s'amuser lors de leurs déplacements. En effet, dans le questionnaire qui leur a été transmis, à la question « comment votre enfant aimerait se rendre à l'école ? », un père nous répond « à vélo car c'est plus fun ! ». Il y a donc bien cette idée que le vélo paraît plus attractif parce que c'est plus divertissant. On observe d'ailleurs que pour les CM2 de Saint-Denis et de Limoges, le vélo semble plus amusant que la marche à pied pour une majorité d'enfants (cf. figure 96). Pour les enfants des Cars, la marche à pied est peut-être jugée plus divertissante car elle serait associée aux sorties que font les enfants avec leurs frères et sœurs aux alentours de chez eux dans leur temps libre (par exemple, sortir dans le champ derrière la maison) ou peut-être celles réalisées en famille le Week end (par exemple des balades dans les bois).

Figure 89: Appréciation du vélo et de la marche selon les CM2 des trois écoles enquêtées

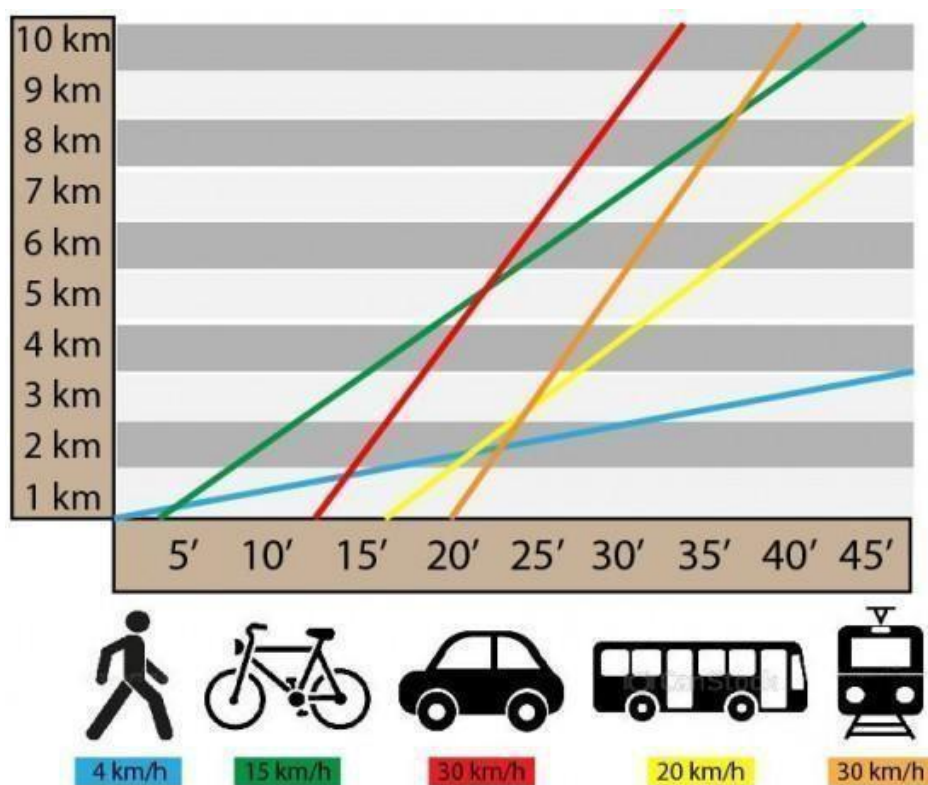


Source : Autrices, à partir des questionnaire enfants, février 2024

4.3.3. L'attrait pour la vitesse et les véhicules

Lors de nos discussions avec les élèves nous nous sommes rendu compte que la marche à pied est dévalorisée, notamment face à la voiture, parce que c'est un mode de déplacement lent. Les enfants trouvent que les trajets à pied sont souvent trop longs et donc pas assez efficaces. Quand nous analysons le tableau indicatif des temps de trajet (cf. figure 90) nous remarquons en effet que quelle que soit la distance parcourue, la marche à pied reste le mode de déplacement le plus lent. Le vélo est le mode de déplacement le plus rapide en milieu urbain : pour parcourir des distances inférieures ou égales à 5 km, le vélo est plus efficace que la voiture. Ainsi nous pouvons émettre l'hypothèse que pour les enfants le vélo revêt un double avantage : celui d'être ludique et celui d'être rapide (la vitesse pouvant aussi être un motif de jeu). À l'attrait pour la vitesse dans les déplacements, s'ajoute celui du véhicule. Les mobilités peuvent en effet recouvrir une certaine pénibilité qui serait amoindrie lorsqu'elle est véhiculée. Le vélo, la trottinette ou encore les rollers seraient des moyens de déplacements plus attrayant pour les enfants car ils sont associés à un objet qui permet de se déplacer. Cet attrait pour les véhicules expliquerait ainsi le désintérêt des enfants pour la marche qui par définition ne repose sur aucun véhicule.

Figure 90 : Tableau indicatif des temps de trajet selon le mode de transport



Source : Urban-Cycle

Grâce aux dessin du chemin idéal nous nous apercevons également que les enfants peuvent associer le véhicule et la vitesse au jeu, notamment du fait de leur proximité aux jeux vidéo. Cette intuition nous est inspirée par la réalisation du groupe qui s'est inspiré de *Mario Kart* pour concevoir un chemin idéal pour le vélo et la trottinette (cf. 4.1.1.). Les loisirs et les jeux vidéo peuvent peut-être influencer leur rapport aux modes de déplacements préférant alors les véhicules à la marche à pied qui nécessite aucun engin. On observe également quelques dessins qui prévoient des espaces dédiés aux courses de vitesse (cf. figure 91).

Figure 91 : espace de compétition de vélo



Source : Enfants de la classe de CM2, école des Cosmonautes, février 2024

Conclusion

Au cours de notre étude, nous avons pu identifier de multiples facteurs qui conditionnent et structurent les mobilités des enfants et leur autonomie. Tout d'abord, nous avons pu observer, au travers de nos différents terrains d'étude, que les mobilités des enfants et leurs modalités d'accompagnement sont façonnées par les habitudes familiales, elles-mêmes conditionnées par des facteurs socio-spatiaux. Mais la mobilité autonome des enfants ne pouvant être comprise uniquement par le prisme d'un certain déterminisme socio-spatial, il a été primordial de considérer également des facteurs sociétaux, telles que les règles et les peurs qui contribuent à structurer les mobilités autonomes des enfants dans l'analyse globale.

En effet, l'enquête effectuée dans les trois territoires distincts a mis en évidence un certain nombre de règles et de normes qui encadrent et régulent l'autonomie des enfants au cours de leurs déplacements. Or, les enfants aspirent à des mobilités ludiques, comme le reflète une inappétence pour la marche à pied chez les écoliers, combinée à un attrait pour le vélo, la trottinette et le skateboard. En outre, le désir d'autonomie des enfants dans les déplacements est bel et bien présent, notamment au travers de l'envie de se déplacer « comme les grands ». Pourtant, l'importance de la voiture, que ce soit dans les représentations sociétales ou dans les espaces publics, peut constituer une entrave à l'autonomie des enfants au moment de se déplacer. Bien qu'elle pose une limite dans leurs déplacements, les enfants priorisent la voiture dans la hiérarchie de circulation dans l'espace public. Dans la mesure où les politiques publiques peuvent rendre un environnement plus ou moins favorable aux mobilités autonomes des enfants, elles jouent donc un rôle majeur. Si pour le moment, les pouvoirs publics ne se sont pas pleinement emparés du sujet, il existe un consensus autour des apports liés aux mobilités autonomes de l'enfant, exprimés tantôt en termes de santé publique et tantôt en termes de transition écologique.

Finalement, les résultats obtenus lors de notre enquête nous poussent ainsi à interroger les possibilités d'action qui pourraient être mises en place afin d'encourager les libres déplacements des enfants et mesurées. À ce stade de l'étude, trois pistes sont dès lors envisageables :

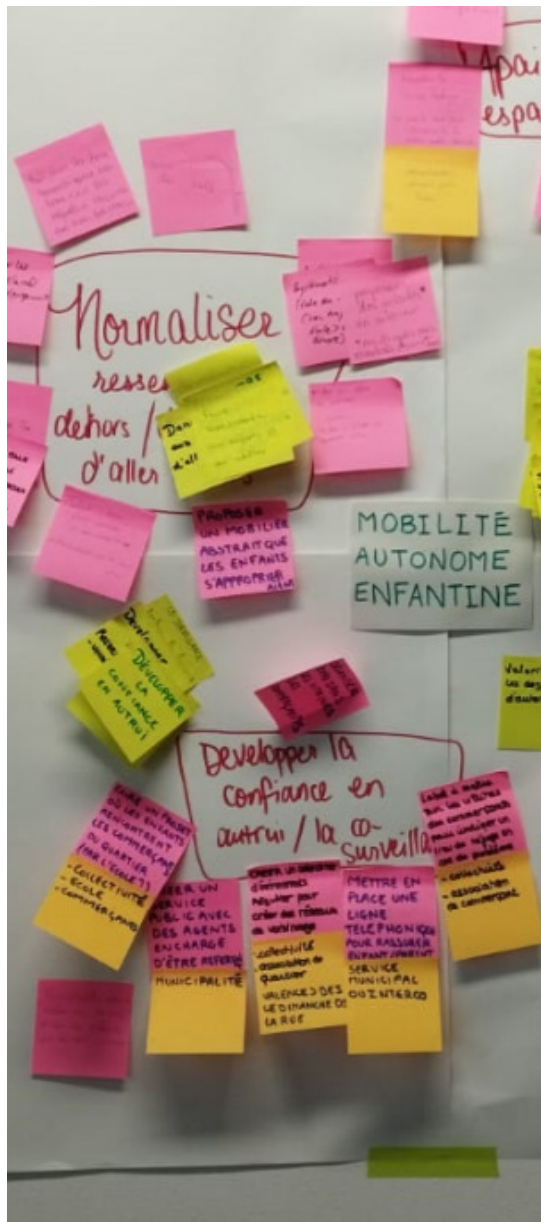
- Intégrer dans l'aménagement des espaces publics la possibilité d'un usage ludique favorisant l'appropriation par les enfants ;
- Faire reconnaître les enfants comme des acteurs à part entière de l'espace public auprès des collectivités territoriales afin de les intégrer en tant que tel dans les politiques publiques.
- Agir sur les représentations parentales, frein majeur aux mobilités autonomes des enfants, alors que les parents pourraient participer à l'apprentissage de l'autonomie de leurs enfants.

ATELIER ENFANTS AUTO-MOBILES

À quelles conditions la mobilité enfantine peut-elle être autonome ?



Workshop,
Mars 2024



Carte mentale du Workshop,
Mars 2024



Workshop,
Mars 2024

PHASE 3 : ÉTUDE PROSPECTIVE

Sommaire

Introduction	139
1. L'indice de mobilité autonome (IMA).....	140
1.1. Méthodologie.....	142
1.2. Hypothèses.....	144
1.3. Résultats.....	145
1.4. Évaluation et conclusion de l'IMA.....	148
2. Identifier des leviers d'action lors d'un temps de réflexions collectives.....	149
2.1. Atelier 1 : Susciter l'envie des enfants à se déplacer seuls et en mode actif	149
2.1.1. <i>L'autonomie dans les déplacements, une réponse à certaines difficultés de la marche à pied pour les enfants ?</i>	150
2.1.2. <i>Intervenir sur le sol pour rompre la monotonie des parcours</i>	150
2.1.3. <i>Intérêt et limites des autres modes actifs (vélo, trottinette, etc)</i>	151
2.2. Atelier 2 : Penser un environnement favorable à la mobilité autonome enfantine	152
2.2.1. <i>Favoriser la surveillance naturelle et collective en encourageant la cohésion à l'échelle des quartiers</i>	152
2.2.2. <i>Apaiser les espaces publics pour faciliter la mobilité autonome des enfants</i>	153
2.2.3. <i>Accompagner l'autonomie des enfants grâce à des mesures institutionnelles</i>	154
2.3. Réalisation d'une carte mentale pour identifier les enjeux.....	154
3. Cahier de références	159
Conclusion.....	178

Introduction

Suite à notre phase d'enquête, nous avons envisagé trois pistes pour favoriser la mobilité autonome des enfants. Tout d'abord, ayant noté une certaine inappétence pour la marche à pied des enfants, nous avons pensé qu'il serait intéressant de penser des espaces publics appropriables et désirables par les enfants dans l'aménagement du territoire, ce qui permettrait de stimuler leur curiosité pour le dehors et ainsi de lutter contre leur sédentarité. Mais afin de comprendre ce qui est désirable par les enfants et ce qui ne l'est pas, il faut pouvoir donner la parole aux enfants. Ainsi, la deuxième piste qui a guidé notre réflexion a été de faire reconnaître l'enfant comme un acteur à part entière de l'espace public auprès des collectivités territoriales. Enfin, parce que nous avons pu constater au cours de notre étude que la mobilité autonome des enfants est conditionnée, encadrée et bien souvent limitée par les parents, nous suggérons de déployer des actions à destination des parents afin d'agir sur leurs représentations, en les rassurant et en les sensibilisant sur les apports d'une telle mobilité.

Après avoir identifié ces trois objectifs principaux nous avons cherché, dans une perspective plus prospective, à identifier des leviers d'actions qui pourraient contribuer à favoriser la mobilité autonome enfantine. Nous avons d'abord tenté, au travers d'un indice de mobilité, d'établir des points de comparaison en fonction du profil des enfants et du contexte territorial dans lequel ils résident. Cet indice de mobilité montre que les contextes socio-spatiaux, le genre mais aussi les règles et les peurs parentales impactent l'autonomie et la mobilité autonome des enfants. Cela permet alors d'identifier les éléments sur lesquels s'appuyer pour proposer des pistes d'action adaptées aux spécificités territoriales. Nous avons ensuite sollicité des expertes dans le cadre d'un workshop afin de mettre en perspective les résultats obtenus lors de la phase d'enquête (phase 2) dans le but de développer des pistes d'actions concrètes, pour encourager la mobilité autonome des enfants. En complément de cet atelier, nous avons élaboré un cahier de références, source d'inspirations pour des aménagements, des initiatives habitantes et de politiques publiques en faveur de la mobilité autonome des enfants.

1. L'indice de mobilité autonome (IMA)

Les travaux portant sur la mobilité enfantine s'appuient souvent sur des données quantitatives en construisant des indices. Cette démarche est relativement répandue dans la littérature anglophone depuis une trentaine d'années. L'usage d'un indice permet d'associer une valeur numérique à une ou plusieurs variables qui caractérisent la mobilité d'un enfant selon un degré d'autonomie lors de ses déplacements. À chaque type de mobilité d'un enfant est associée une valeur, permettant ainsi le croisement de données géographiquement, socialement et temporellement différentes sur la base de mêmes critères. Mayer Hillman, John Adams et John Whitelegg, chercheurs en politique publique, urbanisme et géographie, furent les premiers à utiliser un indice dans le cadre d'une étude comparative entre des enfants anglais et allemands (1990). Dénommé « *mobility licence* » (en français, « permis de mobilité »), cet indice est calculé grâce à des questionnaires préalablement remplis par des enfants et leurs parents. Ces derniers doivent alors indiquer les comportements et les déplacements que leurs enfants sont autorisés à effectuer dans l'espace public (cf. figure 1). Les chercheurs accordent alors à l'enfant un point pour chaque activité qu'il est autorisé à réaliser selon un barème allant de 0 à 6, 6 étant le score le plus élevé (Hillman et al., 1990). À partir de leurs résultats, Mayer Hillman et al. comparent des enfants d'âge, de genre et de nationalité différente.

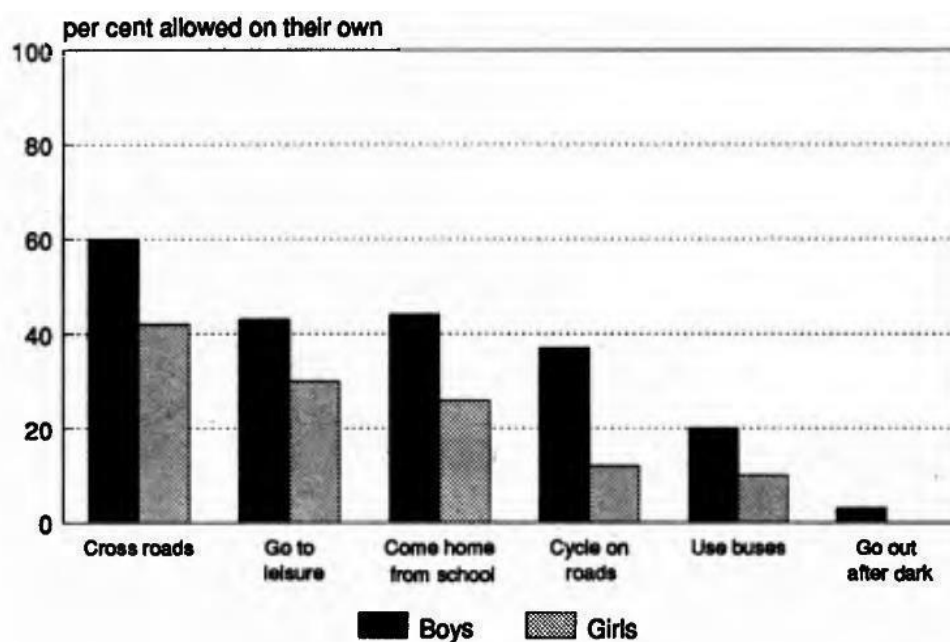
Figure 1 : Liste d'activités déterminantes des '*Mobility licences*' de Hillman, et al. (1990)

- Traverser des rues seul
- Rentrer seul de l'école
- Sortir seul quand il fait nuit
- Aller seul à d'autres destinations après l'école
- Faire du vélo sur la route
- Prendre le bus

Source : Autrices, 2024

Quelques années plus tard, Marketta Kyttä reprend le même questionnaire pour comparer la mobilité des enfants finlandais résidant sur trois territoires différents (ville très dense, moyenne et rural) (Kyttä, 1997). Ayant repris la même méthodologie que Mayer Hillman et al., cette étude permet également de comparer les résultats des « *mobility licences* » entre la Finlande, l'Angleterre et l'Allemagne (Kyttä, 1997). Une quinzaine d'années plus tard, Marketta Kyttä reprend ce questionnaire sur trois territoires similaires afin de déterminer s'il y a des évolutions dans l'autonomie accordée aux enfants finlandais (Kyttä, 2015). Les résultats obtenus par Mayer Hillman et al. et Marketta Kyttä permettent de comparer les « *mobility licences* » et d'étudier les impacts de différentes variables sur la mobilité des enfants (cf. figure 2).

Figure 2 : « Variables de 'mobility licences' entre les filles et garçons anglais »



Source : Hillman et al., 1990

La peur des parents semble être une variable importante qui conditionne la mobilité autonome des enfants. Si Mayer Hillman et al. (1990) et Marketta Kyttä (1997, 2015) consacrent une partie de leurs recherches aux craintes parentales, ils ne les prennent pourtant pas en compte dans le calcul de leurs « *mobility licences* ». En 2014, Sarah Foster et al. approfondissent cette démarche en créant un indice de mobilité qui repose sur le croisement d'une multitude de variables dont les peurs des parents (2014). D'autres critères sont également ajoutés : le contrôle social informel, la confiance d'un enfant dans ses déplacements autonomes, l'environnement social et le voisinage, l'environnement bâti ainsi que la perception des parents à l'égard de la circulation. L'indice de Sarah Foster et al. prend également en compte les facteurs socio-économiques du quartier où l'enfant est scolarisé, le niveau de scolarité de la mère, l'âge de l'enfant et le genre du parent interrogé. Cela permet d'analyser comment la peur des parents impacte la mobilité autonome de leurs enfants. La multiplication des variables permet la construction d'un indice plus précis qui tient compte du contexte socio-spatial de l'enfant facilitant la comparaison de profils hétérogènes.

Dans le cadre de cette étude, nous souhaitons nous inspirer de ces modèles d'indice de mobilité pour mesurer l'influence de variables socio-spatiales sur la mobilité des enfants présents sur les trois terrains étudiés. Les trois modèles existants ne correspondant pas exactement aux données que nous avons recueillies, nous faisons donc le choix d'élaborer un nouvel indice (cf. ci-dessous). Pour notre « indice de mobilité autonome » (IMA), nous nous inspirons du système à points de Mayer Hillman, et al. (1990) et des variables de Sarah Foster, et al. (2014).

1.1. Méthodologie

Notre indice de mobilité autonome (IMA) repose principalement sur les questionnaires et les carnets de bord de nos trois classes ambassadrices. Afin d'assurer un maximum de fiabilité à notre IMA, ne seront étudiées que les productions réalisées avec les classes ambassadrices. Néanmoins, nos trois classes sont de niveaux et d'âges différents, les possibilités de comparaison entre elles sont donc limitées. De ce fait, cette étude et plus particulièrement l'IMA pourrait être prolongée auprès des classes de CM2 dans le cadre d'une prochaine étude. Pour ce faire, il faudrait que les élèves remplissent un carnet de bord, qui seraient associés aux données des questionnaires. Cela permettrait de comparer les trois territoires sur la même tranche d'âge.

Pour élaborer cet indice, nous souhaitons mobiliser les questionnaires enfants et parents pour confronter les réponses de ces deux publics comme l'ont fait Mayer Hillman et al. (1990). Cela aurait permis de croiser les points de vue de l'enfant et de son parent afin de tendre vers plus de fiabilité. Cependant, le nombre de réponses aux questionnaires parents est insuffisant. Il s'avère impossible de les utiliser pour élaborer notre outil. Ainsi, l'indice de mobilité autonome repose uniquement sur les questionnaires et les carnets de bord complétés par les enfants.

Tout d'abord pour élaborer l'IMA, il a fallu identifier les variables à analyser. Nous en avons retenu quatre, proposées par Sarah Foster et al. (2014), que nous avons adaptées à notre étude : l'âge, le genre, la composition de la fratrie et l'éloignement entre l'école et le domicile. L'âge des enfants est une variable importante, elle reste néanmoins corrélée au niveau de chaque classe ambassadrices. Marie-Hélène Vandermissen montre qu'il existe « une socialisation différenciée à la mobilité des enfants selon le genre » (2008) Julian Devaux et Nicolas Oppenheim montrent, quant à eux, que celle-ci dépend « de la place occupée dans la fratrie. [En effet] les frères et sœurs un peu plus âgés initient très souvent les [enfants] aux déplacements sans les parents » (2012). De ce fait, la variable genre servira à déceler s'il existe des disparités entre les déplacements autonomes des filles et des garçons dans une même tranche d'âge et entre les trois classes. La présence (ou l'absence) d'une fratrie nous permettra d'identifier si la composition familiale a une influence sur les déplacements autonomes des enfants. Enfin, l'éloignement entre le domicile et l'école nous permettra de comprendre s'il y a une causalité entre un IMA élevé et la proximité entre le domicile et l'école. Bien que cette variable soit plus subjective que les trois précédentes, puisqu'elle repose sur la perception de la distance que peuvent avoir les enfants, elle permet tout de même d'avoir une estimation sur la distance parcourue par les enfants pour se rendre à l'école.

L'IMA reposera sur un système de points dans lequel un score élevé correspond à un niveau d'autonomie élevé. L'échelle de notation, inspirée de l'indice créé par Sarah Foster et al. (2014), sera comprise entre 0 et X, avec X qui est égal au nombre maximum de réponses enregistrées. Ainsi, pour chaque question un score sera attribué à chaque enfant, la somme obtenue correspondra au score brut de l'indice de mobilité attribué à chaque enfant. Néanmoins, comme nous l'avons expliqué précédemment, l'analyse de cet IMA devra prendre en compte les variables présentées ci-dessus. Nous avons également fait le choix de se départir d'une appréhension binaire de l'autonomie, opposant les trajets réalisés seuls à ceux accompagnés d'un individu, dans notre système de points afin de valoriser les enfants seuls sans exclure pour autant ceux qui effectuent des trajets avec d'autres enfants (cf. figure 3).

Figure 3 : Exemple de l'échelle d'autonomie dans le calcul d'indice élaboré à partir du questionnaire enfant

Accompagnement pour aller à l'école	<ol style="list-style-type: none"> 1. avec les parents ou un adulte 2. avec les amis, un frère, une sœur 3. seul
--	---

Source : Carnet de bord, Autrices, 2024

Afin de différencier les pratiques de chaque enfant lors de ses déplacements et ainsi étudier l'autonomie réelle et perçue, nous avons sélectionné trois questions dans le questionnaire ainsi qu'un calcul à partir des carnets de bord (cf. figure 4)

Figure 4 : Exemple du tableau qui permettra de générer l'IMA

		0 indice faible à X (= au nombre maximum de réponses enregistrées)						
Numéro questionnaire		1	2	3	4	5	6	
Variables	Genre	File	File	Fille	Garçon	Fille	Fille	
	Age	10	10	10	11	10	10	
	Fratrie (oui /non)	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	
	Eloignement de l'école	très pr...	Proch...	très pr...	très pr...	très pr...	Proch...	
	Peur	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
	Accompagnement pour aller à l'école	0 avec les parents/adulte, 1 avec les amis/frère/sœur, 2 seul	1	1	1	2	1	1
Questions issues du questionnaire	Sortir seul dans l'espace public	0 non jamais, 1 la plus part du temps avec mes copains, frères.sœur, oui de temps en temps, 2 oui beaucoup	1	1	1	2	1	1
	Lieux où l'enfant peut circuler seul	1 à 13	7	6	6	6	3	2
	Déplacement autonome réalisé (carnet de bord. Ex : 1 AR très court = compte pour 2 point)	1 pour chaque trajet très court (< 5min), 2 pour chaque trajet court (5 à 15 min), 3 pour chaque trajet long (15 à 30 min), 4 pour un trajet très long (+ 30 min) + 1 point par trajet (+1 supplémentaire si c'est en transport en commun)	3	1	3	4	5	1
Nombre de trajets réalisés	Trajet effectué seul	2	1	0	4	0	3	
	Somme carnet x 1,5	10,5	15	4,5	15	7,5	30	
	Score de mobilité autonome	19,5	23	12,5	25	12,5	34	
	Moyenne mobilité autonome par classe	25,48						
	Médiane	25						
		Gradients d'intensités						

Source : Questionnaires et carnets de bord complétés par les enfants. Autrices, 2024.

Les carnets de bord permettent d'avoir un regard sur les déplacements réellement effectués par les enfants, un aspect qui, à notre connaissance, n'est pas abordé dans les travaux de recherche précédents. Dans ce cas, nous avons employé le gradient d'autonomie au niveau de la temporalité des trajets réalisés sans adulte (cf. figure 5). Un enfant ayant réalisé un trajet sans adulte long (15 à 30 min) aura plus de points qu'un enfant ayant réalisé un trajet sans adulte très court (moins de 5 minutes). Afin d'accorder une valeur supérieure aux trajets effectués seul par rapport à ceux effectués avec d'autres enfants (membres de la fratrie par exemple), nous avons ajouté un point supplémentaire pour chaque trajet effectué seul. Nous avons également fait le choix d'ajouter un point supplémentaire pour un trajet effectué seul dans les transports en commun puisque cela induit un degré d'autonomie plus important. Comme les trajets des carnets de bord sont des trajets qui ont effectivement eu lieu, dans le calcul de l'indice nous avons choisi de donner un poids plus important aux points attribués aux enfants à partir du carnet de bord afin de contrebalancer les erreurs de remplissage ou de compréhension dans les questionnaires. Les points attribués à partir du carnet sont multipliés par 1,5 afin de gagner un poids supérieur.

Figure 5 : Gradient d'autonomie de la durée des trajets d'un enfant réalisés sans adulte, intégré au calcul de l'indice de mobilité autonome (IMA)

	Durée du trajet	Nombre de points correspondants
Déplacement sans adulte réalisé par l'enfant	Très court (moins de 5 minutes)	1
	Court (5 à 15 minutes)	2
	Long (15 à 30 minutes)	3
	Très long (plus de 30 minutes)	4

Remarque : Un aller-retour sans adulte très court compte pour 2 trajets donc donnera 2 points.

Source : Carnets de bord. Autrices, 2024

Pour calculer l'indice nous avons établi un tableau pour chaque enfant : en lignes les variables, et en colonne le nombre de points correspondants (cf. figure 4). Ensuite, une somme de points sera attribuée à chaque enfant à partir des calculs détaillés ci-dessus. Nous calculerons également la somme moyenne de toute la classe entière afin d'avoir un regard sur l'autonomie du groupe entier. Nous réaliserons également un calcul de somme de points par question afin de voir les tendances au niveau de la classe.

1.2. Hypothèses

Nous pouvons émettre trois hypothèses avant d'exploiter les données issues de l'IMA :

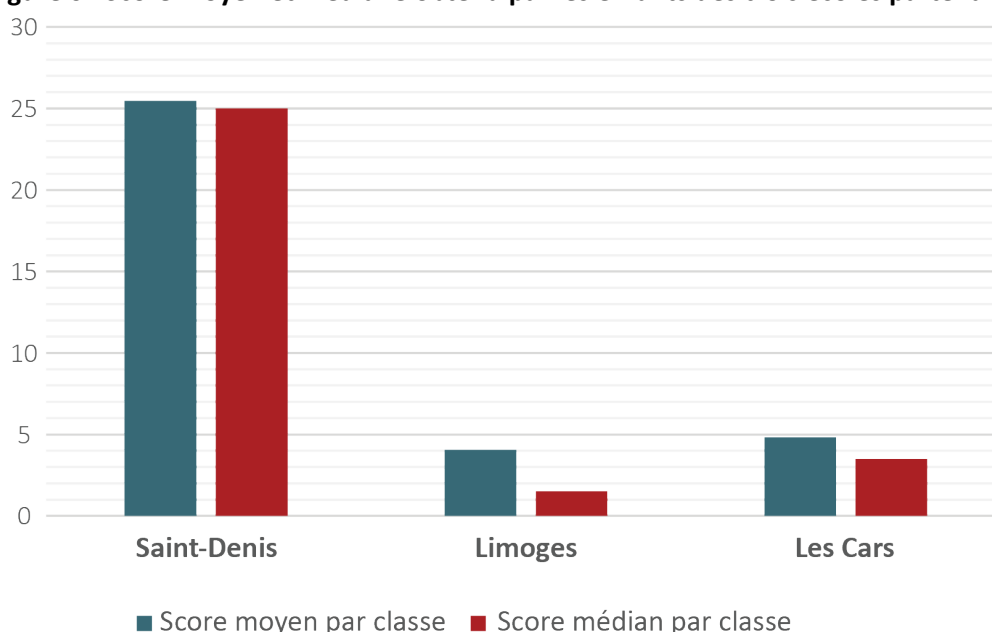
1. L'IMA serait moins élevé chez les filles en raison d'une protection plus accrue des parents (Hillman et al., 1990 ; Foster et al., 2014 ; Bozon et al., 1995 ; Rivière, 2021). Ceux-ci, ayant peut-être plus de craintes quant à la sécurité de leur fille dans la rue, seraient plus susceptibles d'être inquiets.
2. L'IMA serait plus élevé chez les enfants plus âgés puisqu'on les prépare à être plus autonomes pour leur entrée au collège.
3. L'IMA dépendrait aussi de la structuration du quartier dans lequel habite l'enfant. On suppose que les enfants vivant dans une situation d'hyper-proximité présenteront un indice plus élevé.

Cet indice de mobilité permettra de montrer que les contextes socio-spatiaux, le genre mais aussi les règles et les peurs parentales impactent l'autonomie et la mobilité autonome des enfants. Ces multiples facteurs entraînent des pratiques variées et participent d'une construction de l'autonomie chez les enfants.

1.3. Résultats

À partir des scores de mobilité obtenus pour chaque enfant, nous avons tout d'abord effectué la moyenne des scores pour chaque classe. Le premier constat est qu'elle est six fois plus élevée à Saint-Denis que dans les autres écoles. En effet, les CM2 de Saint-Denis ont obtenu une moyenne générale de 25,5 points alors que les CE2-CM1 des Cars ont eu 4,8 points et les CE1 de Limoges 4 points. En analysant les scores médians, qui contrairement à la moyenne restent insensibles aux scores extrêmes, on remarque une tendance similaire avec de fort écart entre les classes. A Saint-Denis, le score médian est relativement proche de la moyenne avec 25 points, il est légèrement plus bas aux Cars avec 3,5 points. Seul celui de Limoges est nettement plus bas avec 1,5 points. L'écart entre les classes est encore plus marqué lorsqu'on regarde les scores maximums atteint, 47,5 points à Saint-Denis contre 16,5 points aux Cars et 15 points à Limoges. Ces données quantitatives issues de l'IMA, complètent et accentuent les premiers résultats présentés lors de la deuxième phase de l'étude. Ces derniers mettaient en évidence une mobilité autonome beaucoup plus importante à Saint-Denis. L'IMA permet alors de démontrer quantitativement cette observation mais aussi qu'il n'y a pas de grande différence entre la mobilité autonome des enfants de CE1 à Limoges et celle des enfants de CE2-CM1 au Cars. On observe néanmoins, un léger accroissement de la mobilité autonome en corrélation avec l'âge des enfants.

Figure 6 : Score moyen et médiane obtenu par les enfants des trois écoles partenaires

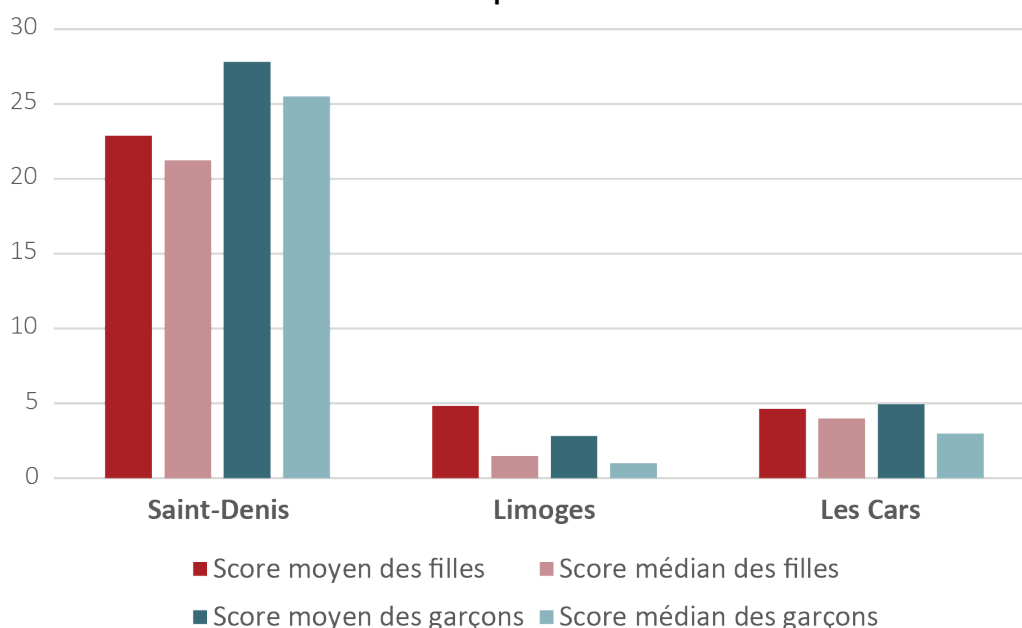


Source : Questionnaires et carnets de bord complétés par les enfants. Autrices, 2024.

L'analyse des données produites grâce à l'IMA nous permet également d'obtenir quelques indications sur les disparités de genre. On remarque que les garçons de CM2 à Saint-Denis ont un score moyen de 27,8 points contre 22,9 points pour les filles et médiane de 25,5 points contre 21,3 points pour les filles. Les garçons ont alors un score moyen et médian plus élevé que les filles de leur classe. Cependant ce n'est pas le cas pour les autres classes, les scores moyens des garçons et des filles des CE2-CM1 des Cars appartiennent au même ordre de grandeur, 4,9 points contre 4,6 points pour les filles. Il n'y a pas de différenciation notable liées au genre. En revanche, le score médian est plus élevé chez les filles (4 points) que chez les garçons (3 points). C'est également le cas à Limoges, les filles

obtiennent un score moyen deux fois plus élevé, 4,8 points contre 2,8 points pour les garçons. Bien que l'écart soit peu important, le score médian des filles est légèrement plus important avec 1,5 points que celui des garçons (1 point). Ainsi, il est difficile de monter en généralité lorsqu'on étudie les variables de genre sur un échantillon qui n'est pas suffisamment important. Cela nous permet d'émettre l'hypothèse que le jeune âge des enfants induit une moindre différenciation de genre puisque celle-ci aurait tendance à être plus marquée à l'adolescence.

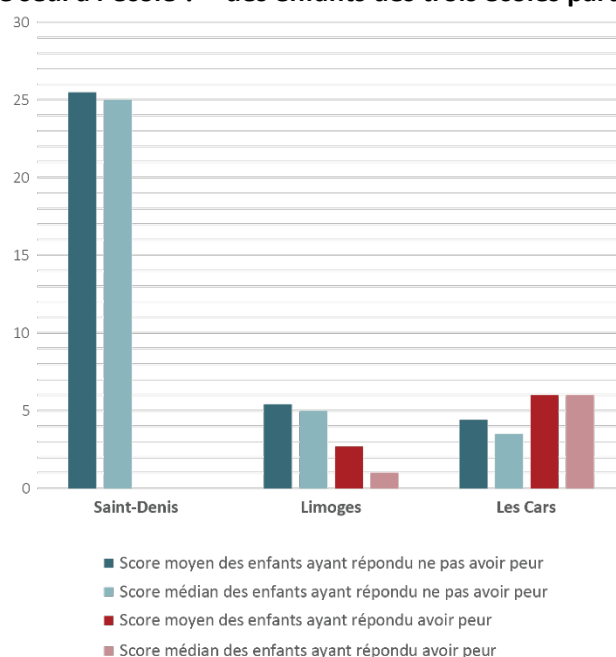
Figure 7 : Score moyen et médian obtenu en fonction des variables de genre des enfants des trois écoles partenaires



Source : Questionnaires et carnets de bord complétés par les enfants. Autrices, 2024.

L'IMA permet également de déceler s'il existe une corrélation entre mobilité autonome et la peur de se rendre seul à l'école exprimée dans les questionnaires par les enfants. En effet, un enfant qui ressent de la peur lors de ces déplacements autonomes, serait moins susceptible de se déplacer seul dans l'espace public et inversement. Ce qui mène à penser qu'un enfant qui aurait l'habitude de circuler en autonomie serait moins susceptible d'être craintif face à ce déplacement. L'analyse des données de l'IMA permet de montrer que les CM2 de Saint-Denis qui sont plus autonomes dans leur déplacement, ont répondu qu'ils n'ont pas peur lorsqu'ils se rendent seuls à l'école. Leur score de mobilité moyen et médiane est identique à celui de la classe entière. Il est alors impossible de déceler si la variable « peur de se déplacer seul » fait baisser leur score de mobilité. En revanche, on distingue que les enfants limougeaudois ayant répondu non à la question « as-tu peur de te rendre seul à l'école ? », ont un score plus élevé que les autres. Toutefois, on observe le phénomène inverse aux Cars. De ce fait, il est impossible de tirer des conclusions à partir de cette variable, ce n'est pas parce qu'un enfant a peur de se déplacer seul qu'il n'est pas sujet à le faire et inversement.

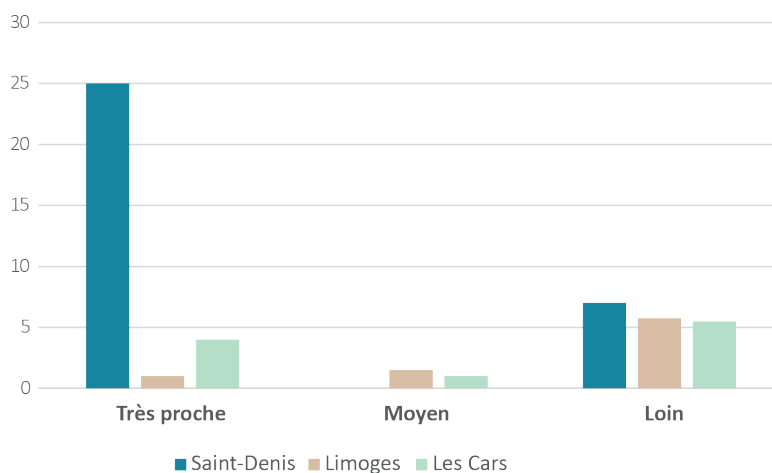
Figure 8 : Score moyen et médian obtenu en fonction des réponses à la question « As-tu peur de te rendre seul à l'école ? » des enfants des trois écoles partenaires



Source : Questionnaires et carnets de bord complétés par les enfants. Autrices, 2024.

Notre troisième hypothèse porte sur la composition du quartier et son impact sur l'IMA des enfants. Selon notre hypothèse, un enfant qui vit plus près de l'école aurait un score plus élevé car il aurait plus facilement accès à l'ensemble des lieux qu'il pratique. Ainsi, nous nous sommes appuyés sur la distance entre le domicile et l'école émise selon le ressenti des enfants. Néanmoins, nous n'avons pas observé de corrélation entre l'éloignement du domicile par rapport à l'école et le score de mobilité autonome des enfants, sur aucun des trois terrains. Il est donc impossible de tirer des conclusions à partir de cette variable. Par ailleurs, l'échantillon étant sous développé, nous n'avons que très peu d'enfants qui habitent ou ont le sentiment d'habiter « loin » de l'école, ainsi les résultats ne peuvent pas être interprétés.

Figure 9 : Score médian des enfants en fonction de la distance ressentie entre le domicile et l'école



Source : Questionnaires et carnets de bord complétés par les enfants. Autrices, 2024.

Enfin, nous avons supposé que la présence d'une fratrie aurait une incidence sur les déplacements autonomes des enfants. Toutefois, il n'a pas été possible de vérifier cette hypothèse puisqu'il n'y avait qu'un très faible nombre d'enfant unique par classe, le score de mobilité de ces derniers n'étant ni plus élevé ni plus faible que les autres.

1.4. Évaluation et conclusion de l'IMA

L'IMA que nous avons élaboré s'est avéré pertinent pour cette phase prospective de notre étude. En effet, celui-ci nous a permis d'obtenir des informations sur l'autonomie des enfants d'une même classe puis de comparer avec les autres classes à partir de différentes variables. L'outil que nous avons proposé fonctionne, toutefois l'échantillon sur lequel nous l'avons testé est trop petit pour obtenir des résultats fiables et représentatifs des déplacements autonomes des enfants.

Malgré les limites rencontrées lors de ce premier essai, l'IMA permet de repérer des groupes d'enfants moins autonomes au travers des écarts des scores entre les filles et les garçons à Saint-Denis par exemple. Avec un échantillon plus large, davantage de diversité dans les profils familiaux et les contextes territoriaux, l'indice offrirait un regard plus complet sur l'autonomie des enfants. Cependant, l'outil reste prometteur pour identifier les caractéristiques socio-spatiales favorisant la mobilité autonome et d'éventuels freins. Les informations recueillies permettraient d'identifier à la fois des points de vigilance et des objectifs lors de la mise en place d'aménagements ou d'actions en faveur de la mobilité autonome, comme ceux que nous définissons lors de notre demi-journée d'atelier avec des experts.

2. Identifier des leviers d'action lors d'un temps de réflexions collectives

Afin de mettre en perspective les résultats obtenus en phase 2 et ainsi établir des propositions concrètes en faveur de la mobilité autonome des enfants, nous avons sollicité des expertes de la place des enfants en ville dans le cadre d'un workshop :

- Fanny Delaunay, chercheuse au Centre de recherche sur l'habitat
- Anne-Cécile Ott, chercheuse post-doctorante au laboratoire Géographie-Cités
- Nadja Monnet, chercheuse au Laboratoire architecture et anthropologie
- Sophie Feyder, chargée de mission au sein de l'association Heros For Zero

Étaient présents également :

- Matthieu Bloch commanditaire de l'étude pour le Forum Vies Mobiles
- Juliette Bureau, chargée de projet au Forum Vies Mobiles
- Aurélien Ramos, encadrant de cet atelier et chercheur au laboratoire Géographie-Cités

Au cours de ce workshop qui s'est tenu le mardi 12 mars au Forum Vies Mobiles, nous avons abordé deux grandes thématiques en petits groupes.

- Le premier atelier intitulé « Susciter l'envie des enfants à se déplacer seuls et en mode actif » a été l'occasion de se demander comment rendre la marche à pied plus attrayante pour les enfants. L'objectif était de questionner si c'est réellement la marche qu'il faut développer ou s'il faut concentrer les efforts sur d'autres modes actifs tels que le vélo ou la trottinette si l'on veut favoriser les déplacements en autonomie (cf. Annexe 15).
- Le deuxième atelier intitulé « Penser la ville pour permettre la mobilité autonome des enfants » avait pour objectifs d'introduire trois grands questionnements : quels aménagements sont souhaitables et réalisables ? Comment décliner ces aménagements en fonction du territoire et des spécificités ? Peut-on considérer qu'un espace pensé en faveur de la mobilité autonome infantile puisse profiter à d'autres publics ? (cf. Annexe 15).

À l'issue de ces deux ateliers nous nous sommes à nouveau réunis pour réaliser ensemble une carte mentale mettant en lien :

- les objectifs principaux identifiés
- les solutions concrètes pour répondre à ces objectifs
- les leviers, acteurs ou dispositifs à mobiliser pour atteindre ces objectifs.

2.1. Atelier 1 : Susciter l'envie des enfants à se déplacer seuls et en mode actif

Trois grands questionnements ont structuré les discussions des deux groupes pendant l'atelier. Pour commencer, les participant·es ont été amenés à réfléchir au constat de l'inappétence des enfants pour la marche à pied identifiée dans l'enquête. Ce constat a été confronté à leurs propres travaux et expériences. Ensuite, les participant·es ont réfléchi à la question de rendre la marche à pied plus attractive et selon quelles modalités. Enfin, les deux groupes se sont questionnés sur d'autres modes

de déplacements actifs (vélo, trottinette...) pour savoir si les efforts doivent être concentrés ou non sur ceux-ci.

2.1.1. L'autonomie dans les déplacements, une réponse à certaines difficultés de la marche à pied pour les enfants ?

Plusieurs participant-es. ont évoqué eux aussi avoir constaté une certaine inappétence, un manque de goût des enfants pour se déplacer à pied. Mais, comme le souligne Sophie Feyder avec l'exemple des « classes en plein air » en Belgique, la réticence des enfants à la marche n'est pas une réticence à faire des efforts physiques. En effet, si les enfants rechignent à marcher jusqu'au lieu de la classe dehors, cela ne leur pose pas de problème, une fois sur place, de réaliser des efforts physiques. Cela permet de préciser que ce n'est pas l'effort physique que demande la marche qui serait la raison principale de l'inappétence de cette pratique chez les enfants. On peut émettre l'hypothèse que la marche comme mode de déplacement est perçue comme ennuyeuse. Elle ne l'est pas lorsqu'elle est un mode de circulation libre, non dirigée vers une destination orientée par un adulte.

Il apparaît pour les participant-es. que la marche pour les enfants est toujours liée à un but (rejoindre un lieu, acheter quelque chose...) et que le fait de marcher sans but, « marcher pour marcher », serait une activité que l'on réalise et que l'on apprécie quand on devient adulte : ce serait donc le fruit d'un apprentissage. L'appréciation de la marche dépendrait alors des motifs du déplacement mais aussi de la durée et de la distance à parcourir pour l'enfant. Il semble aussi que la marche serait mieux appréciée des enfants lorsqu'elle est réalisée en groupe avec d'autres enfants. Cette hypothèse rejoint l'idée que les enfants n'apprécient pas la marche car ils sont notamment contraints de suivre le rythme de déplacement des adultes. En effet, les enfants sont très souvent sommés par les adultes dans la rue « d'aller vite, de marcher deux par deux, sur le trottoir, de se dépêcher... ». Se déplacer avec d'autres enfants et sans adulte, donc en autonomie, peut constituer une forme de réponse à ces contraintes comme l'a constaté Nadja Monnet à Pontevedra en Espagne (cf. Cahier de référence - politique publique). Dans cette ville avec une politique publique en faveur des mobilités enfantines, des enfants ont en effet présenté leurs déplacements à pied et sans adulte comme un moment où ils sont « libres de marcher à leurs rythmes ». Nous avons aussi pu constater la même chose lors de notre enquête de terrain. En effet, 45 des 162 enfants ayant répondu à notre questionnaire (soit 27,8% des enfants) ont répondu qu'un avantage de venir à pied à l'école serait « d'aller à son rythme ».

2.1.2. Intervenir sur le sol pour rompre la monotonie des parcours

L'une des difficultés identifiées par les participant-es. est celle de la monotonie du parcours pour l'enfant lors du déplacement à pied. En effet, Fanny Delaunay souligne qu'en ville il y a de nombreux murets d'une hauteur de 90 cm environ. Ces derniers étant de la taille d'un enfant, ils occultent complètement la vue des enfants sur ce qui les entoure. Intervenir sur le sol semble donc être une bonne piste pour susciter l'envie des enfants de se déplacer à pied et rompre la monotonie. Suivant cette idée, la désimperméabilisation des sols ou encore des projets comme « rues d'enfant, rues d'avenir » (instauration d'un pédibus, code couleur au sol et signalétique spécifique) mené par exemple à Rueil-Malmaison (92) semblent pertinents. L'ensemble de ces éléments suscite la réflexion quant aux repères de la ville visibles par les enfants sans pour autant tomber dans une ludification systématique des espaces publics.

Au travers des échanges, il est apparu que si l'apaisement de la circulation routière est un élément important, il n'est pas suffisant pour transformer radicalement l'autonomie accordée aux enfants. Comme l'explique Nadja Monnet, la diminution de la circulation automobile à Pontevedra a encouragé les enfants à se rendre à l'école à pied mais les parents continuent de les accompagner. Une source d'explications serait la persistance de peurs parentales, en lien avec le genre par exemple. Il faut donc finalement agir sur les représentations spatiales des parents pour espérer encourager une plus grande autonomie des enfants. Compte tenu des injonctions nationales croissantes à l'hypersécurisation des espaces, avec par exemple l'instauration des mesures vigipirates, des actions de la part des pouvoirs publics semblent indispensables pour soutenir ces transformations des représentations spatiales parentales.

2.1.3. Intérêt et limites des autres modes actifs (vélo, trottinette, etc)

Selon certains participants, les autres modes actifs tels que le vélo et la trottinette seraient des modes de déplacements plus sécuritaires car ils permettraient de s'extraire plus facilement de situations inconfortables dans l'espace public grâce à la vitesse du véhicule. Ainsi, cela pourrait être valorisé auprès des parents. Comme nous l'avons évoqué dans la phase précédente de l'atelier (cf. Phase 2, partie 4.3), les enfants eux-mêmes sont fortement attirés par ces modes de déplacement qui s'accompagnent d'un véhicule que l'enfant pilote seul. Même accompagnés des parents, ces modes actifs permettent une certaine forme d'éducation à la rue et un contact avec le dehors par rapport aux déplacements en voiture. Avec l'initiative scolaire vélo à Pontarlier en France (cf. Cahier de références - Événements et initiatives habitantes), qui a encouragé une plus grande pratique du vélo chez les enfants et les adultes, Juliette Bureau souligne que l'école est un important levier à mobiliser pour encourager cette transformation des modes de déplacements vers des modes actifs.

Si ces modes de déplacements présentent différents intérêts, plusieurs participant-es. ont cependant questionné leurs encouragements compte tenu des inégalités sociales qui les accompagnent. L'accès à ces véhicules (vélos, trottinettes etc.) est inégal selon les catégories sociales puisqu'ils nécessitent un capital économique. Il apparaît aussi que l'autonomie dans les déplacements par ces modes actifs n'est pas systématiquement plus importante, celle-ci varie selon la classe sociale de la famille. Sophie Feyder souligne que dans le dispositif « guidon doré » à Bruxelles, les enfants qui se déplacent le plus en autonomie sont plutôt ceux des familles plus modestes, les parents n'étant souvent pas disponibles pour accompagner les enfants dans les déplacements. Parmi les enfants français sachant faire du vélo, 80% acquièrent cette compétence dans leur sphère familiale (parents ou grands-parents), accentuant l'écart entre les groupes sociaux (Fédération des Usagers de la Bicyclette, 2015). De plus, les femmes sont plus nombreuses à ne pas savoir faire de vélo, ce qui témoigne d'une inégalité de genre renforcée dans les pratiques du vélo (Compagnon, 2018). L'apprentissage du vélo constitue donc un marqueur culturel fort et la non-maîtrise de la compétence peut provoquer un sentiment de honte à l'âge adulte (Fédération des Usagers de la Bicyclette, 2015).

En dehors de ces inégalités sociales, concernant l'autonomie des enfants dans ces modes actifs plusieurs participant-es. en viennent à évoquer l'utilisation du vélo cargo par les familles aisées et ses conséquences pour les enfants. Identifié par certains comme « une nouvelle façon de faire automobile », le vélo cargo ne va pas vers plus d'autonomie dans les déplacements puisque l'enfant a un rapport

plus distant et passif aux espaces traversés. Ainsi, si le vélo, la trottinette sont des modes actifs intéressants, tous les efforts ne peuvent être concentrés dessus.

2.2. Atelier 2 : Penser un environnement favorable à la mobilité autonome enfantine

La thématique du second atelier « Penser un environnement favorable à la mobilité autonome enfantine », permettait de réfléchir aux caractéristiques qui favorisent la mobilité autonome des enfants et à la mise en œuvre d'aménagement dans différents territoires. Les participant-es ont réfléchi à la manière dont les espaces publics étaient conçus et si leurs aménagements étaient à même de soutenir la mobilité enfantine. Enfin, cet atelier a permis de réfléchir sur l'évolution des mentalités des parents, des adultes et des enfants sur la mobilité autonome.

2.2.1. Favoriser la surveillance naturelle et collective en encourageant la cohésion à l'échelle des quartiers

Le développement des réseaux de voisinage et des dynamiques de cohésion entre les habitants peut jouer un rôle clé pour favoriser la mobilité autonome des enfants, dans le sens où cela pourrait favoriser à terme une confiance mutuelle entre les résidents. Néanmoins, des dynamiques de ce type peuvent être difficiles à mettre en œuvre, comme le souligne Fanny Delaunay à propos des terrains d'aventure et leur difficile acceptation par les habitants. En effet, selon Anne Cécile Ott, des médiateurs présents dans le quartier pour faire le lien entre les projets et la population peuvent être nécessaires pour impulser cette confiance mutuelle entre les habitants. Les associations de quartier par exemple peuvent être de bons intermédiaires car par le biais d'événements, tels que des soirées entre voisins, elles peuvent encourager les habitants à se rencontrer. Cette rencontre peut aussi être incitée par du mobilier urbain et des aménagements conviviaux. Sophie Feyder donnait alors l'exemple de la « rue aux jeux » en Belgique (cf. Figure 10) où des tables avaient été installées proche des écoles permettant ainsi aux parents de se retrouver pour organiser des goûter à la sortie des classes. Ainsi pendant que les enfants jouaient les parents accompagnateurs tissaient des relations d'interconnaissance propices à de futures situations de co-surveillance.

Figure 10 : Une « rue aux jeux » éphémère à Bruxelles



Source : RTBF, 2020.

Toutefois la co-surveillance n'est pas restreinte aux parents. Nadja Monnet rappelait que d'autres acteurs tels que les commerçants pouvaient participer à la surveillance indirecte des enfants dans l'espace public (Jacobs, 1961). Depuis leur boutique, ils peuvent garder un œil sur les enfants qu'ils voient passer tous les jours devant chez eux ou bien se tenir disponible en cas de besoin. Cela a mené à l'idée qu'il serait intéressant d'organiser des rencontres entre les commerçants et les élèves des écoles à proximité afin que s'instaure une relation de confiance. À Marseille, par exemple, un commerçant expose les productions réalisées par des élèves au cours de l'année scolaire dans sa vitrine. Cette surveillance pourrait également être déléguée aux services publics. En effet, pour rassurer les parents et assurer la sécurité des enfants, plusieurs participant-e-s proposent que les collectivités territoriales emploient plus de personnels chargés de sécuriser les abords des écoles et les traversés des passages piétons. Sophie Feyder, explique qu'à Bruxelles, il existe des agents de paix qui assurent la traversée aux abords des écoles. Leur présence est rassurante puisqu'ils sont toujours apparentés aux mêmes espaces, ce qui permet de développer des relations de confiance avec les enfants et leurs parents

2.2.2. Apaiser les espaces publics pour faciliter la mobilité autonome des enfants

Les participant-es s'accordent sur l'idée qu'il est important que les enfants retrouvent une place dans l'espace public. Fanny Delaunay souligne qu'une des meilleures manières de penser l'espace public pour les enfants c'est de promouvoir les politiques de piétonisation. En effet, faire reculer la place de la voiture au profit du piéton permet à la fois de sécuriser les déplacements tout en rassurant les parents qui n'auraient plus besoin de s'inquiéter du danger que représente l'automobile. Nadja Monnet rebondit alors sur cette idée en donnant l'exemple du centre-ville de Pontevedra en Espagne dans laquelle les enfants sont au centre des réflexions sur la fabrication de la ville. Déjà la voiture n'a pas accès aux rues du centre-ville mais les enfants ont également une place centrale dans l'animation et l'organisation de l'espace public.

2.2.3. Accompagner l'autonomie des enfants grâce à des mesures institutionnelles

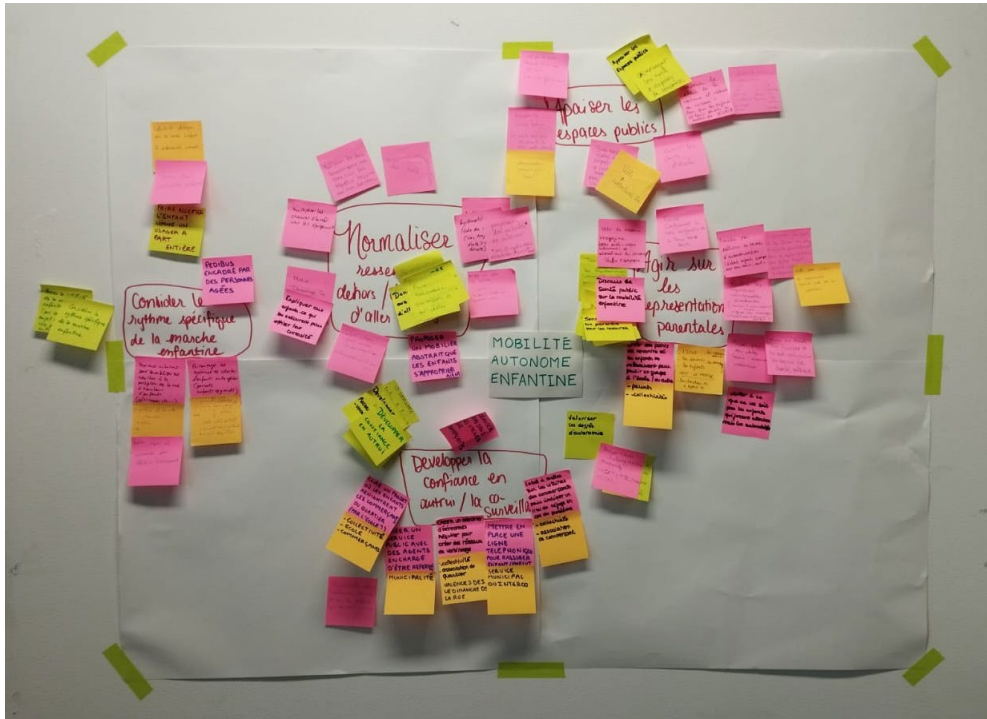
En raison de l'ancrage des peurs parentales, le portage de chaque expérimentation par une institution publique pourrait être efficace pour rassurer les parents. Par exemple, le dispositif « Mai à vélo » est réalisé en partenariat avec certaines écoles françaises. Les enfants doivent alors se rendre à l'école en vélo tout au long du mois de mai. Cependant, selon Matthieu Bloch, pour qu'une expérimentation soit efficace, elle doit être progressive et respecter les « degrés d'autonomie » des enfants (marcher en tenant la main d'un parent, marcher sans tenir la main, marcher devant le parent, marcher sans parent...). Le pédibus pourrait s'avérer être un dispositif efficace tout en respectant ces degrés d'autonomie. Cependant, son efficacité peut être questionnée, Sandrine Depeau utilisant les termes de « mobilités sous conditions d'immobilité » pour le décrire dans son article éponyme (2013) (cf. Phase 1 - État de l'art). En effet, celui-ci permet de favoriser les modes actifs, en accompagnant les enfants à pied à l'école grâce à un système d'arrêt et de convoi pédestre. Néanmoins, la mobilité des enfants y est contrôlée et non spontanée, le tracé est réfléchi pour éviter les grands axes et être le plus sécuritaire possible. Ainsi, ces références spatiales et temporelles ne permettent pas aux enfants de développer leur autonomie et d'appréhender correctement l'espace. Pendant plusieurs années, de la maternelle au CM2, ils se laissent alors guidés sur des parcours identiques, ce qui provoque chez eux des carences dans leur déplacement futur (Depeau, 2013). Toutefois, le pédibus a plus d'avantages que d'inconvénients notamment si l'on considère que même les CM2 (hors des contextes d'hyperproximité) ne viennent pas seuls à l'école. Le pédibus conférerait un « premier degré d'autonomie » dans la mobilité aux enfants.

L'autonomie des enfants peut également être favorisée grâce à l'utilisation de marquages au sol, notamment pour délimiter des espaces cyclables. Ces aménagements sont efficaces selon Fanny Delaunay puisque les usagers ont le sentiment d'être en sécurité lorsqu'il y a des surfaces « protégées » délimitées. C'est aussi le cas du design actif qui est apposé sur les parvis d'école comme dans le 13^e arrondissement de Paris. Anne-Cécile Ott souligne néanmoins, que c'est une demande qui émane plus des parents que des enfants. L'autonomie enfantine peut-être favorisée par la mise en place de dispositifs et d'expérimentations, qui peuvent être initiés par une diversité d'acteurs, néanmoins ils s'avèrent plus pérennes lorsqu'ils sont portés par une institution.

2.3. Réalisation d'une carte mentale pour identifier les enjeux structurants

Suite aux deux ateliers en demi-groupe « Susciter l'envie des enfants à se déplacer seuls et en mode actif » et « Penser un environnement favorable à la mobilité autonome enfantine », nous avons effectué, avec l'ensemble des invité-es, un atelier collectif de synthèse de propositions qui a pris la forme de la réalisation d'une carte mentale (cf. figure 11). Son but était d'identifier des objectifs principaux et des idées d'actions et d'acteurs à mobiliser pour favoriser la mobilité autonome des enfants.

Figure 11 : Atelier de carte mentale



Source : Autrices, workshop du 12 mars 2024

Dans un premier temps, chaque participant-e devait écrire des objectifs principaux sur des post-its. Un temps d'échange a ensuite permis d'identifier et de rassembler différents objectifs en cinq grandes catégories :

1. Apaiser les espaces publics pour aménager des espaces de rencontres, en allant vers une meilleure cohabitation des flux
2. Agir sur les représentations parentales
3. Renforcer l'attrait pour l'extérieur des enfants en stimulant leur curiosité
4. Favoriser la co-surveillance

5. Considérer l'enfant comme un usager des espaces publics à part entière

Par la suite, les participant·es ont fait part de différentes idées de leviers d'actions et d'acteurs à mobiliser pour mettre en œuvre ces cinq objectifs principaux. Pour le premier objectif qui vise à assurer une meilleure cohabitation des flux, il s'agissait d'une part de diminuer la place de la voiture pour sécuriser l'espace et d'autre part de créer des espaces de rencontre (cf. Cahier de références). Pour diminuer la place de la voiture, les invité·es ont proposé que les pouvoirs publics locaux et les urbanistes mènent un travail de réflexion sur les plans de circulation allant dans le sens d'un abaissement des vitesses maximales autorisées à certains endroits et/ou d'une création de « low danger zone » (zone à faible danger), qui limite l'accès aux centres urbains de certains véhicules selon leur masse et leur puissance. En sécurisant les infrastructures routières, cela pourrait ainsi faire en sorte que les enfants et les parents se sentent davantage en sécurité. Dans le sens d'une meilleure cohabitation des flux, les participant·es ont également proposé que les collectivités locales créent des espaces de rencontres permettant de visibiliser l'enfant, en ouvrant par exemple les cours d'école, comme cela est le cas en Suisse ou en Nouvelle-Zélande, en multipliant les « rues aux écoles » ou encore en travaillant sur la « trame ludique » allant dans le sens d'un maillage de jeux dans les espaces publics.

Pour répondre au second objectif qui a pour but d'agir sur les représentations parentales, plusieurs leviers d'actions ont également été identifiés. Afin de rassurer les parents, les participant·es ont suggéré une campagne nationale, en collaboration avec la sécurité routière, afin de montrer aux parents les statistiques réelles d'enlèvements et d'accidents pour permettre de relativiser les peurs parentales.

Les invité·es ont également préconisé que l'État et les expert·es de la santé sensibilisent davantage la population autour de l'utilité de la mobilité autonome pour le développement de l'enfant et d'orienter les discours de façon à normaliser la présence d'enfants en autonomie dans les espaces publics. Comme l'expliquent plusieurs chercheurs, les pratiques autonomes des enfants à l'extérieur sont aujourd'hui perçues comme suspicieuses et seraient la marque d'une négligence ou d'une irresponsabilité parentale. Les nouvelles normes d'éducation et le contexte actuel d'anxiété parentale entraînent en effet une surveillance et un accompagnement renforcés des enfants (Rivière, 2021 ; Flamm et Kaufmann, 2002). Ce nouveau regard sur la présence d'enfants seuls à l'extérieur pourrait dès lors passer par des prises de parole du gouvernement incitant à la mobilité autonome des enfants ou encore par une valorisation des initiatives permettant divers degrés d'autonomie, tels que les challenges mobilité et les systèmes autogérés de déplacements d'enfants de type pédibus ou bicibus (cf. Cahier de références). Nous pourrions également penser à un système d'organisation des déplacements domicile-école au sein d'une classe afin que les enfants puissent aller à l'école avec leurs pairs résidant dans le même quartier.

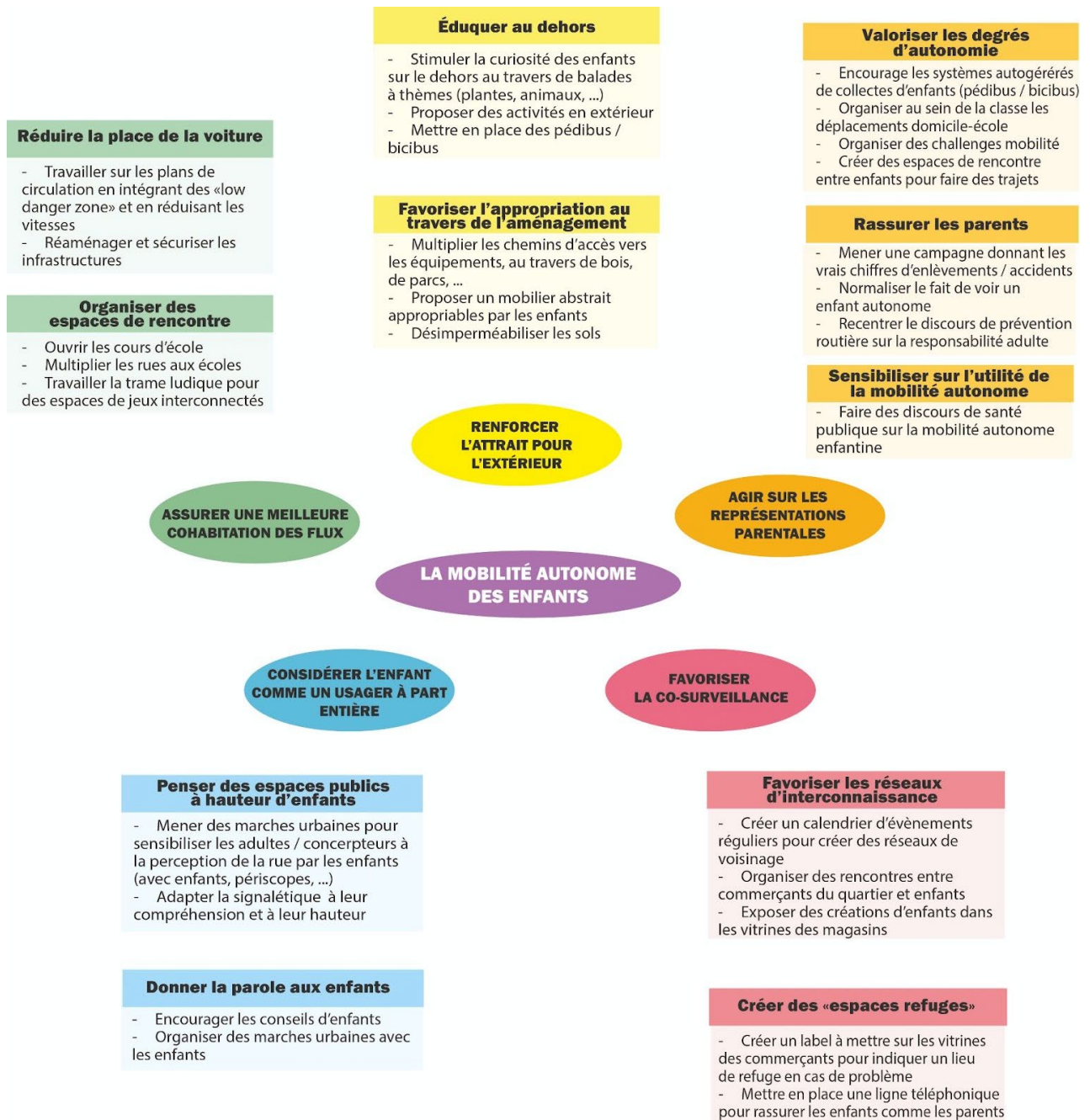
Afin de renforcer l'attrait pour l'extérieur des enfants, les invité·es ont préconisé de stimuler leur curiosité dans le but d'une plus grande expérimentation du dehors, luttant ainsi contre la sédentarité. Pour stimuler la curiosité des enfants pour le dehors, les participant·es suggèrent l'encouragement des activités en extérieur menées par les institutions scolaires, telles que les classes dehors, mais aussi les systèmes autogérés de collectes d'enfants (cf. Cahier de références). Ils ont également suggéré l'idée d'organiser, avec les écoles et les services municipaux, des balades à thèmes (sur les plantes comestibles, les arbres, les animaux, etc.), selon l'idée que plus les enfants connaissent ce qui les entoure, plus cela va attiser leur curiosité et leur envie de sortir. De plus, pour favoriser

l'appropriation des espaces publics par les enfants, les invité-es ont insisté sur l'importance d'une prise en compte des enfants par les services municipaux dans l'aménagement de ces espaces. Les participant-es ont alors évoqué l'importance que les services municipaux, à l'aide d'urbanistes et d'architectes, multiplient les chemins d'accès vers les équipements (notamment au travers de bois, de parcs, ...), proposent un mobilier appropriable (cf. Cahier de références) par les enfants et procèdent à une désimperméabilisation des sols qui constitue une première étape pour permettre aux enfants de se reconnecter à la nature en suscitant leur curiosité.

Dans l'objectif de favoriser la co-surveillance et de gagner en confiance collective, les invité-es ont prôné les actions visant, d'une part à la consolidation d'un réseau d'interconnaissances et, d'autre part à la création d'espaces refuges. Il est évoqué l'idée que les collectivités, en collaboration avec les commerçants et les écoles, organisent des événements de rencontre entre commerçants et enfants et en encourageant l'exposition de créations artistiques d'enfants dans les vitrines des commerces de quartier. Cela permettrait à la fois aux enfants de découvrir des métiers, mais aussi de se familiariser avec les commerçants et de tisser un lien de confiance avec ceux-ci pour que les enfants puissent oser leur demander de l'aide en cas de besoin lors de leurs sorties en autonomie. Afin que les commerces apparaissent comme des « espaces de refuges » et que les enfants les visualisent comme tels, un label pourrait être proposé aux commerçants accueillant les enfants et disposés à les aider en cas de besoin (cf. Cahier de références). Dans le but de favoriser un réseau d'interconnaissance du voisinage, les intervenant-es ont également encouragé la création par les services municipaux, les associations habitantes et les habitants eux-mêmes, d'un calendrier d'événements réguliers entre riverains.

Enfin, les participant-es ont souligné l'importance de considérer l'enfant comme un usager à part entière des espaces publics. D'une part, les intervenant-es ont suggéré de concevoir des espaces publics à hauteur d'enfants, tant dans la signalétique que dans les aménagements eux-mêmes, en sensibilisant les adultes à la perception de la rue par les enfants, au travers de marches urbaines avec des enfants, des élus et des urbanistes. Il est par ailleurs évoqué l'idée de réaliser des marches urbaines munies de périscopes afin de permettre aux adultes de voir la ville à hauteur d'enfant. D'autre part, considérer l'enfant comme un usager à part entière implique un droit à la parole de celui-ci et donc d'organiser des espaces et des rencontres où les enfants puissent participer à la fabrique de la ville, notamment par l'intermédiaire de conseils municipaux d'enfants (cf. Cahier de références).

À l'aide de l'identification collective des différents enjeux pour favoriser la mobilité autonome des enfants, nous avons élaboré la carte mentale ci-dessous :



À partir de ces différents enjeux, nous avons réalisé un Cahier de références. Celui-ci présente quelques pistes concrètes de mise en action pour favoriser la mobilité autonome.

Cahier de références

Aménagement

P.160

Projet « Chemin de l'école », Saint-Dizier, France

Le métro piéton, Orvault, France

La quartier de la Grande Borne, Grigny, France

Projet « A pas de géants », Aubervilliers, France

La rue aux écoles, Paris, France

Les superblocs, Barcelone, Espagne

Initiative habitante

P.166

Le pédibus, Lyon, France

Le bicibus, Barcelone, Espagne

Challenge « aller à l'école à vélo », Pontarlier, France

Hartcliff Safer Street, Bristol, Angleterre

Projet « Dans ma rue on joue ! », Beloeil, Canada

Politique publique

P.171

Los juegos ciclistas, Quito, Equateur

La ville d'Odense, Danemark

Carte des chemins autour de l'école, Colomiers, France

La ville de Pontevedra, Espagne

Programme Safe Routes to School, Etats-Unis

Label Car Free, Fribourg-en-Brigau, Allemagne

Application « Traffic Agent », Oslo, Norvège

Chemin de l'école

Eduquer au dehors
Favoriser l'appropriation
au travers de l'aménagement

Objectifs

- ▶ Encourager la mobilité active des enfants
- ▶ Mettre l'espace public à hauteur d'enfant

Localisation

Projet réalisé en 2022 dans la ville de Saint-Dizier (23 000 habitants) en Haute-Marne en France.

Contexte

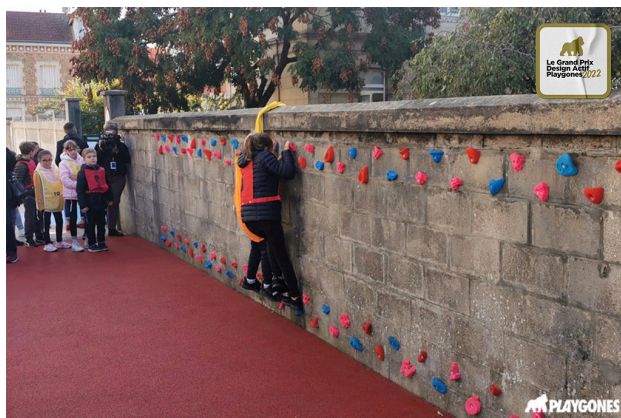
La ville de Saint-Dizier fait partie du collectif «territoire pilote du design actif» porté par l'ANCT. Ainsi, en 2022, la municipalité met en place un projet de design actif dans l'espace public. L'objectif est de colorer l'espace public afin de rendre l'extérieur attrayant aux enfants et ainsi lutter contre la sédentarité et aider au « savoir bouger ». De plus, en promouvant ce projet la ville souhaite être garder une trace des Jeux Olympiques 2024.

Description

La ville a mis en place différents itinéraires ludiques (pistes d'athlétisme, marelle, mur d'escalade) afin de donner envie aux enfants de se rendre à l'école à pied ou à vélo. Les éléments de design actif mis en place créent également des lieux de rencontres pour les enfants, qui sont alors plus susceptibles de se rendre à l'école en petits groupes en autonomie. Avec ce projet la ville de Saint-Dizier devient un terrain de jeu géant.

Acteurs mobilisés

- ▶ La municipalité de Saint-Dizier
- ▶ Le collectif « territoire pilote du design actif »



Source: Playgone, les grands prix du design actif 2022

Remarques

L'initiative a été récompensée du prix « Sport et Culture » dans le cadre de la 5e édition du Grand Prix des Maires en 2022.



Source: Playgone, les grands prix du design actif 2022

Le métro piéton

Eduquer au dehors
Favoriser l'appropriation
au travers de l'aménagement
Penser la ville à hauteur
d'enfants

Enjeux

Objectifs

- ▶ Rendre le chemin vers l'établissement scolaire ludique, sécurisé et convivial
- ▶ Encourager l'autonomie des élèves et les déplacements actifs entre le domicile et l'école
- ▶ Sécuriser l'espace aux abords des écoles par l'aménagement

Localisation

Projet réalisé dans la commune d'Orvault (26 600 habitants) en Loire Atlantique en France en 2017.

Contexte

La commune d'Orvault en Loire Atlantique met en place en 2017 un métro piéton afin de diminuer les embouteillages, stationnements sauvages et les risques d'accident à proximité des écoles ainsi qu'augmenter le taux de venue à pied ou en vélo des enfants.

Description du projet

Pour le métro piéton, un ensemble d'itinéraires piétons sont matérialisés au sol par un tracé et des pas de couleurs. Ils relient des zones de dépose des enfants jusqu'aux écoles dans un périmètre maximal de quelques centaines de mètres. Les arrêts sont indiqués par des panneaux expliquant le dispositif et indiquant la destination. Des panneaux de direction permettent également à l'enfant de vérifier la distance à parcourir.



Source : Ville d'Orvault

Les enfants habitant proche de l'école peuvent directement suivre les indications du métro piéton tandis que ceux habitant plus loin peuvent être déposés en voiture à un arrêt du métro piéton puis terminer leur chemin à pied.

Les élèves peuvent ainsi se retrouver et se rendre à l'école sans adulte. S'ils peuvent être accompagnés par un ou plusieurs parents, le dispositif du métro piéton encourage plutôt les enfants à utiliser l'itinéraire de façon autonome.



Source : Flyer de communication sur le métro piéton de la commune d'Orvault

Acteurs mobilisés

- ▶ La municipalité d'Orvault

Remarques

La communication sur le projet est importante afin que les parents y adhèrent et y prennent part. Pour favoriser la réussite du dispositif, la définition des itinéraires peut se réaliser avec les parents et les élèves afin de cerner les chemins les plus pratiqués par les écoliers. Pour donner envie aux élèves d'utiliser le métro piéton, ils peuvent participer aux discussions sur les choix de jalonnement, et même à leur conception.

A Orvault, malgré la communication, une faible diminution du stationnement anarchique devant l'école a été observée. Les habitudes des parents étant difficiles à changer, le métro piéton ne permet pas de résoudre le problème des arrêts dangereux. Il doit être combiné à d'autres dispositifs.

Aménagement

Quartier de la Grande Borne

Eduquer au dehors
Favoriser l'appropriation
au travers de l'aménagement
Penser la ville à hauteur
d'enfants

Objectifs

- ▶ Renouveler l'architecture des grands ensembles
- ▶ Permettre aux enfants de s'approprier leur quartier
- ▶ Inciter les enfants à être autonomes dans leur pratique du quartier
- ▶ Sécuriser l'espace en limitant la présence de la voiture

Localisation

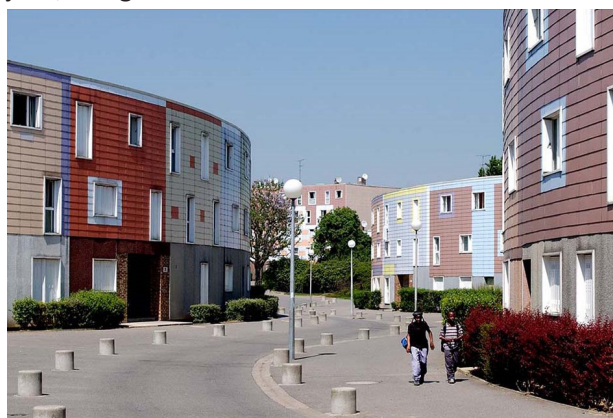
Quartier de grands ensembles construit à Grigny (28 400 habitants) en Essonne en Ile-de-France de 1967 à 1972.

Contexte

En 1967, l'architecte Emile Aillaud présente les plans du quartier de la Grande Borne. Il imagine un grand ensemble de 4 000 logements qui rompt avec la verticalité et les lignes droites des grands ensembles traditionnels pour permettre aux enfants de jouer tranquillement. L'architecte veut développer « une cité où les enfants sont rois » et cherche à offrir un cadre de vie plus agréable.

Description

Surnommé « la Cité des Enfants », ce quartier HLM est composé de sept quartiers caractérisés par la présence de nombreux espaces verts et d'immeubles colorés et bas entre lesquels serpentent des ruelles. La voiture est en retrait, ce qui laisse une certaine liberté de circulation aux déplacements en modes actifs. Les nombreux passages et replis sont conçus comme des lieux qui encouragent le jeu ou la déambulation. Emile Aillaud place l'enfant au cœur de sa création en imaginant des espaces où foisonnent terrains de jeux, refuges et œuvres d'arts.



Source : Blog Archi photos.

Acteurs mobilisés

- ▶ L'architecte Emile Aillaud
- ▶ La municipalité de Grigny
- ▶ L'Etat français



Source : Jean-François Noël, Un dimanche après-midi à la Grande Borne, 1973

Remarques

Malgré une volonté d'innover, la création de ce nouveau quartier par Emile Aillaud se solde par un échec. Le manque de concertation entre les différents acteurs du projet, le cloisonnement spatial du quartier ou encore le manque d'équipements publics tels que les écoles, les crèches et les bibliothèques occasionnent de nombreuses difficultés. De plus, les enfants ne s'approprient pas réellement le quartier car les gardiens et les parents leur interdisent certaines pratiques. Malgré les difficultés, le projet reste un exemple d'encouragement d'autonomie des enfants dans la pratique de l'espace.

Pour aller plus loin

La « mytho conception » de Jacques Hondelatte

À pas de géants

Rassurer les parents
Favoriser l'appropriation
au travers de l'aménagement
Penser la ville à hauteur
d'enfants

Objectifs

- ▶ Mettre la voiture en retrait pour laisser davantage de place aux modes actifs
- ▶ Permettre aux enfants de s'approprier la rue
- ▶ Sécuriser les espaces en apaisant la circulation

Localisation

Projet réalisé dans la rue Firmin Gemier à Aubervilliers (83 800 habitants) en 2023.

Contexte

Dans le cadre des «rues pour toutes et tous», l'établissement public territorial de Plaine Commune et la ville d'Aubervilliers ont mis en place un cheminement artistique rue Firmin Gemier à Aubervilliers. L'objectif de ce cheminement est de donner une place à tous dans l'espace public et notamment aux plus petits en renversant la hiérarchie d'occupation de l'espace. L'atelier Polysémique a réalisé le projet en concertation avec les enfants du centre de loisirs Laurent Réa situé à proximité de la rue.

Description

Dans cette rue, des enfants géants auraient été aperçus comme en témoignent les traces de pas gigantesques. Pour soutenir la place des enfants dans cette rue et permettre leur appropriation, des pas de géants ainsi qu'une marelle et un labyrinthe ont été dessinés sur le sol et notamment sur la chaussée. A cette occasion les enfants ont été invités à redessiner la rue en imaginant d'autres espaces, en ajoutant des arbres et des jeux.



Source : polysémique.fr

Une signalétique invitant les automobilistes à se faire discrets a été installée aux portes de la rue afin que ceux-ci ne finissent pas en jouets pour ces géants. Comme le souligne l'atelier Polysémique, la place des piétons s'est considérablement renforcée dans cette rue et sa transformation « avance à pas de géants ».



Source : polysémique.fr

Acteurs mobilisés

- ▶ Plaine Commune
- ▶ Ville d'Aubervilliers
- ▶ Atelier Polysémique
- ▶ Centre de loisirs Laurent Réa

Remarques

Cette initiative fait partie du plan territorial d'apaisement de Plaine Commune « Rues pour toutes et pour tous » qui vise à apaiser le territoire, effacer les conflits d'usage et développer très largement les modes actifs. Dans ce plan on retrouve le développement de « poches de tranquillité », une stratégie de promotion de la marche à pied et une nouvelle proposition de la hiérarchie piétonne.

Rues aux écoles

Rassurer les parents
Réduire la place de la voiture
Organiser des espaces de
rencontre

Objectifs

- ▶ Piétonner les rues des écoles pour permettre une appropriation par les enfants
- ▶ Faire participer les enfants aux projets d'aménagements pour les sensibiliser

Localisation

Réalisées à Paris en Ile-de-France (2,1 millions d'habitants) depuis 2020.

Contexte

L'expérimentation des « rues aux écoles » a été initiée par la Ville de Paris dans le cadre du déconfinement.

Description

La piétonnisation des voies aux abords des écoles permettent de sécuriser l'arrivée des enfants jusqu'à leur établissement scolaire et de lutter contre la pollution. Des barrières amovibles, qui permettent le passage des véhicules de secours et services mais interdisent le passage des véhicules motorisés, sont installées pour déterminer le périmètre lorsque cela est possible. Dans les rues aux écoles les piétons sont prioritaires sur l'intégralité de la voie.

Au-delà d'un apaisement de la circulation, certaines « rues aux écoles » ont pu bénéficier d'aménagements spécifiques : ont été créés des espaces piétonniers en revêtement clair et de vastes espaces végétalisés en pleine terre où ont pu être plantés des arbres. Ces aménagements participent à la réduction des îlots de chaleur. Le Conseil d'Architecture, d'urbanisme et de l'environnement (CAUE) de Paris accompagne la Ville de Paris dans certains de ces projets. Le CAUE réalise alors des ateliers participatifs dans les écoles ou les centres de loisirs de façon à faire des enfants des acteurs des projets.

Par exemple en 2021 pour aménager la rue Pierre Foncin dans le 20e arrondissement, les enfants de trois écoles ont été sollicités pour réfléchir aux futurs marquages de la rue. Des ateliers théoriques et des ateliers d'expérimentation de peinture au sol ont été organisés avec les élèves.

Ces activités ont conduit à la réalisation d'une préconisation du marquage au sol ludique souhaité par les enfants et introduit pour le projet final.

D'ici 2026, la Ville de Paris souhaite apaiser 300 rues aux écoles et en aménager une centaine.



Source : Christophe Belin et Ville de Paris.

Acteurs mobilisés

- ▶ Ville de Paris
- ▶ CAUE de Paris
- ▶ Enfants des écoles ou centres de loisirs

Pour aller plus loin

Projet Excalibur à Bruxelles, Belgique, porté par l'association Heroes for Zero en 2023.

Superblocks

Réduire la place de la voiture
Organiser des espaces de
rencontre

Objectifs

- ▶ Accorder moins de place à la voiture
- ▶ Mailler la ville d'espaces libres et sécurisés pour les piétons

Localisation

Réalisés à Barcelone (1,6 millions d'habitants) depuis 2016.

Contexte du projet

La ville de Barcelone a engagé depuis 2016 une transformation urbaine de grande ampleur avec le projet des Superblocks. L'urbaniste Salvador Rueda a la tête du projet propose de repenser le plan Cerdà que la ville a adopté au XIXe siècle. Avec son plan, Ildefonso Cerdà a donné à la ville de Barcelone une trame urbaine régulière composée d'îlots carrés de dimensions identiques. Aujourd'hui les îlots du plan Cerdà sont cependant des espaces fermés sur la ville, la végétalisation des cœurs est minime et l'automobile a pris une place prépondérante à Barcelone. Cette situation interroge sur les mobilités et le partage de l'espace public mais aussi la durabilité de la ville de Barcelone.

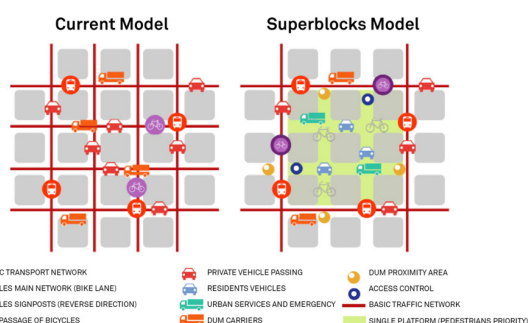
Description du projet

Face à ces défis, la ville a proposé une régénération du plan Cerdà. L'idée des Superblocks est intégrée dans le plan de mobilité urbaine 2013-2018.

Le projet des Superblocks correspond au regroupement des îlots issus du plan Cerdà.

 Ajuntament de Barcelona
Urban Mobility Plan of Barcelona 2013-2018

SUPERBLOCKS MODEL



Source : Ajuntament de Barcelona

Les voies situées à l'intérieur des Superblocks sont désormais fermées à la circulation. Les véhicules motorisés sont ainsi obligés de contourner ces regroupements.

À l'intérieur du superblock, la limite de vitesse est limitée à 10 km/h et le stationnement en bordure de rue est remplacé par un parking souterrain. L'intérieur de ce périmètre concentre des rues où les habitants peuvent jouer en plein air, se promener, se rencontrer et s'adonner librement à leurs loisirs sans craindre la présence des véhicules motorisés.

Au total, il est prévu de développer 503 superblocks dans la ville.

Acteurs mobilisés

- ▶ L'architecte Salvador Rueda
- ▶ La municipalité de Barcelone

Remarques

Les zones « apaisées » développées dans le projet des Superblocks sont moins confrontées à la pollution, aux nuisances automobiles et sont sources de bien-être. Mais le projet des Superblocks engendre des effets sur le marché immobilier. La ville étant déjà marquée par une forte croissance des prix immobiliers, des habitants se mobilisent par crainte de l'instauration d'une gentrification dans les quartiers des Superblocks. Si le modèle des Superblocks parvient à être généralisé à l'ensemble de la ville, les effets de la gentrification seront peut-être annulés.

Pour aller plus loin

Développement des *woonerven* à Delft, Pays-Bas, années 1960.

Pédibus

Eduquer au dehors
Rassurer les parents
Valoriser les degrés
d'autonomie

Objectifs

- ▶ Proposer une alternative à la voiture lors des trajets domicile-école
- ▶ Promouvoir la marche à pied auprès des enfants
- ▶ Apprendre aux jeunes élèves à se déplacer en groupe de manière sécurisée
- ▶ Anticiper les déplacements en autonomie

Localisation

Projet mis en place en 2000 dans la Métropole du Grand Lyon (1,3 millions d'habitants), dans le Rhône, en Auvergne-Rhône-Alpes

Contexte

La métropole du Grand Lyon soutient des projets de pédibus depuis les années 2000. Aujourd'hui il existe environ une quarantaine de lignes. Toutefois ce chiffre fluctue : certains pédibus disparaissent, parce que le groupe des parents accompagnateurs ne se renouvelle pas lorsque les enfants grandissent et quittent l'école, tandis que de nouveaux se mettent en place.

Description

Le principe de ce dispositif est de permettre aux enfants de rejoindre leur école en marchant en groupe, accompagnés d'un parent volontaire. En pratique, la Métropole du Grand Lyon préconise 1 adulte pour 8 enfants. Une ligne de pédibus se caractérise par un parcours préétabli jalonné par des arrêts bien définis qui permettent aux enfants de rejoindre le groupe.

Dans le cas de Lyon ce sont toujours des parents d'élèves qui prennent l'initiative de mettre en place un pédibus et de l'organiser. Ce sont eux également qui se relaient pour assurer la coordination du groupe. Afin de garantir le bon fonctionnement du pédibus, parents et enfants signent une charte dans laquelle ils s'engagent par exemple à respecter les horaires ou prévenir en cas d'absence. Les collectivités locales ont également un rôle à jouer dans le déploiement de ce dispositif en communiquant sur le dispositif, en matérialisant des arrêts ou en réalisant de petits aménagements pour faciliter les parcours ou en améliorer la sécurité.

Acteurs mobilisés

- ▶ Parents d'élèves
- ▶ Municipalité
- ▶ Equipes pédagogiques des écoles partenaires

Remarque

Le pédibus peut être une première étape à la mobilité autonome des enfants les plus jeunes. Cela peut être un moyen de les sensibiliser au code de la route et de leur transmettre les comportements à adopter dans la rue. Toutefois, comme le souligne Sandrine Depeau, le pédibus crée un cadre normatif, avec un contrôle constant, un rythme imposé qui minimise les expériences et les interactions sociales. Elle le qualifie de trajet « embullé » (2008) puisqu'il agit comme une bulle mobile de par sa valeur sécuritaire et le contrôle des trajets. Ainsi en grandissant, les enfants devraient peut-être s'éloigner du pédibus pour rejoindre l'école de manière encore plus autonome, le pédibus étant alors qu'un palier dans l'apprentissage des déplacements autonomes.



Source : Métropole du Grand Lyon

Bicibus

Enjeux

Eduquer au dehors
Rassurer les parents
Valoriser les degrés
d'autonomie

Objectifs

- ▶ Proposer une alternative à la voiture lors des trajets domicile-école
- ▶ Acquérir de nouvelles compétences et plus d'autonomie
- ▶ Améliorer la santé des enfants

Localisation

Dispositif mis en place en 2021 à Barcelone (1,6 millions d'habitants) dans le quartier d'Eixample en Catalogne en Espagne

Contexte

Depuis 2021, dans le quartier d'Eixample à Barcelone, les enfants peuvent se rendre à l'école à vélo. Tous les vendredi matin, une centaine d'élèves enfilent un dossard bleu qui les identifie au cortège pour ensuite faire 35 minutes de vélo entre le point de départ et l'école partenaire. Dans ce quartier les automobilistes sont très nombreux, ainsi ce dispositif est aussi une manière de revendiquer des infrastructures cyclables mieux adaptées à toutes les populations. En 2022, la ville de Barcelone comptait trois lignes de bicibus témoignant de l'engouement pour ce dispositif.

Description

Le principe du bicibus est de permettre aux enfants de se rendre à l'école à vélo accompagnés d'adultes qui organisent et encadrent le cortège. Le groupe occupe la route comme un peloton. Une ligne de bicibus se caractérise par un parcours préétabli jalonné par des arrêts bien définis qui permettent aux enfants de rejoindre le groupe. Cependant, pour pouvoir rejoindre la ligne de bicibus les enfants doivent être surveillés par au moins un adulte. Chaque enfant vient avec un parent. En tête de cortège, des adultes ouvrent le Bicibus et mettent de la musique, ils peuvent également être escortés par une voiture de police qui ouvre la marche. À l'arrière, un groupe veille à ce que personne ne reste seul. Tandis que sur les côtés, des parents, accompagnés par la police, aident à couper la circulation lors du passage du Bicibus.

Acteurs mobilisés

- ▶ Les parents d'élèves
- ▶ La municipalité
- ▶ La police
- ▶ L'équipe pédagogique des écoles partenaires

Remarque

Ce dispositif est une première étape à la mobilité autonome toutefois les enfants restent encore très encadrés : ils doivent être accompagnés par au moins un adulte référent et le cortège est escorté par la police. Néanmoins du fait du grand nombre de cyclistes, les enfants peuvent profiter de l'effet de co-surveillance pour s'éloigner de leurs parents et ainsi avoir l'impression de gagner en autonomie.



Source : Mairie de quartier d'Eixample

Initiative habitante

« A l'école à vélo »

Eduquer au dehors
Valoriser les degrés
d'autonomie

Objectifs

- ▶ Proposer une alternative à la voiture lors des trajets domicile-école
- ▶ Acquérir de nouvelles compétences et plus d'autonomie
- ▶ Améliorer la santé des enfants

Localisation

Challenge mis en place en 2023 dans la ville de Pontarlier (17 000 habitants) dans le Doubs en Bourgogne-Franche-Comté.

Contexte

Durant tout le mois de mai 2023 les habitants de la commune de Pontarlier se sont prêtés à un challenge d'écomobilité scolaire organisé par l'association locale Selle vous plait. Menée dans le cadre de la manifestation nationale « Mai à vélo » cette initiative citoyenne invitait les enfants et le personnel scolaire à se rendre à l'école à vélo, à trottinette ou à pied.

Description

Lors de ce challenge les écoles participantes ne sont pas en compétition. Chaque école reçoit un label afin d'être récompensée des efforts réalisés. Pendant tout le mois de mai les enfants venus en mode actif comptabilisent leurs trajets dans un tableau que l'école transmet aux organisateurs. En parallèle une enquête sur les mobilités est menée auprès des parents et des enfants pour comprendre les attentes et les réalités sur les mobilités à la fois pour venir à l'école mais aussi pour se déplacer dans les activités du quotidien.

Acteurs mobilisés

- ▶ L'association locale Selle vous plait
- ▶ La communauté de commune de Pontarlier
- ▶ L'équipe pédagogique des écoles partenaires



Source : Selle vous plait

Remarque

Ce projet a été récompensé en décembre 2023 par le prix « Les talents du vélo ».



Source : Selle vous plait

Pour aller plus loin

- ▶ Challenge à l'école à vélo menée au sein des écoles et des collèges de l'Eurométropole de Strasbourg
- ▶ Label du Guidon doré en Belgique
- ▶ Travaux de la maison du vélo à Lyon qui ont inspiré l'enquête menée dans le cadre du challenge de Pontarlier

Hartcliff Safer Street

Donner la parole aux enfants

Réduire la place de la voiture

Objectifs

- ▶ Permettre aux enfants d'exprimer leur point de vue
- ▶ Faire prendre conscience des désirs d'autonomie des enfants
- ▶ Montrer les freins imposés par les adultes à la mobilité autonome

Localisation

Projet mis en place dans un quartier au Sud de Bristol (467 000 habitants) en Angleterre

Contexte

Room 13 Hareclive est un studio d'artistes géré par des enfants. Il leur a été demandé de mener une enquête dans leur quartier, au sud de Bristol, pour comprendre pourquoi les enfants ne jouaient pas à l'extérieur en autonomie alors même qu'ils en exprimaient le désir. Une fois ce travail de recherche terminé ils ont eu pour mission d'agir pour remédier à ce problème sociétal.

Description

A la suite de l'enquête le studio Room 13 Hareclive a réalisé un court métrage dans lequel les enfants interprètent des adultes qui expriment leurs craintes vis-à-vis de la mobilité autonome infantine. Le film a ensuite été diffusé lors d'un événement co-organisé par les enfants. L'objectif était de diffuser ces idées pour qu'elles soient appropriées par les habitants du quartier qui pourront à leur tour se mobiliser et participer au changement de pratiques. En parallèle les enfants ont organisé une manifestation durant laquelle ils ont pu exprimer leur envie de pouvoir circuler librement dans le quartier.



Source : Court-métrage Room 13

Acteurs mobilisés

- ▶ L'association Room 13 Hareclive.
- ▶ L'association Playing Out qui s'engage pour que les enfants puissent jouer dans la rue en toute sécurité
- ▶ L'association Knightstone housing qui lutte contre le mal logement

Remarque

L'enquête menée par les enfants dans leur quartier met en évidence que si les enfants ne peuvent pas jouer dehors seuls c'est à cause de la circulation routière et des peurs des adultes.



Source : Playing Out

Pour aller plus loin

Lien vers le court métrage réalisé par les enfants : <https://playingout.net/inspiration/creative-projects/hartcliffe-safer-streets-films-event/>

Dans ma rue on joue !

Organiser des espaces de rencontre

Réduire la place de la voiture

Favoriser les réseaux d'interconnaissance

Objectifs

- ▶ Favoriser la pratique du jeu libre des enfants dans la rue
- ▶ Retirer la voiture de l'espace public

Localisation

Dispositif mis en place dans la ville de Belœil (20 000 habitants) au Canada.

Contexte

En 2016, un parent contacte la municipalité de Belœil car un policier a menacé de mettre une contravention à son fils qui jouait au hockey dans la rue. Les élus entament alors des démarches pour changer le règlement municipal et ainsi permettre la mise en place de rues apaisées dans lesquelles les enfants peuvent se prêter à la pratique du jeu libre. La ville compte aujourd'hui 64 rues labellisées « Dans ma rue on joue ».

Description

Dans les rues certifiées, des panneaux indiquent que le jeu libre est autorisé de 7 h à 21 h toute l'année. Les voitures peuvent circuler, mais la vitesse est limitée à 30 km/h.

C'est aux habitants qu'il revient de proposer des rues susceptibles de devenir des rues dédiées aux jeux enfantins. Pour orienter ses choix la municipalité a tout de même établi un certain nombre de critères :

- ▶ L'initiative doit venir d'une personne résidant à Belœil ;
- ▶ Être une rue à caractère local (pas de collectrice, ni d'artère ou de boulevard) ;
- ▶ Avoir un bon dégagement visuel pour les automobilistes ;
- ▶ Avoir une faible densité de circulation ;
- ▶ Posséder un éclairage public pour une visibilité en soirée
- ▶ Passer l'inspection de la rue effectuée par un représentant de la Ville

Acteurs mobilisés

- ▶ La municipalité
- ▶ Les habitants

Remarque

Ce dispositif connaît un fort engouement à travers le Québec. Après avoir été intégrées dans la loi 122 en 2017, les dispositions ont été ajoutées au Code de la sécurité routière en juin 2019. Désormais, une municipalité peut permettre, par règlement, le jeu libre sur un chemin public dont la gestion lui incombe. Avant, le Code de la sécurité routière n'incluait rien touchant le jeu dans la rue. La seule différence entre le règlement de Belœil et celui du Code de la sécurité routière est la disposition qui affirme que le règlement doit tenir compte des conditions météorologiques.



Source : Ville de Belœil

Pour aller plus loin

- ▶ Dans les années 1980 à Lyon, mise en place du dispositif « Les rues du mercredi »
- ▶ En France, le collectif national « Rues aux enfants, rues pour tous »
- ▶ L'association bristolienne Playing Out qui propose d'accompagner des parents dans leur projet de fermer des rues pour que les enfants puissent jouer dehors

Los Juegos ciclistas

Valoriser les degrés d'autonomie

Objectifs

- ▶ Initier les enfants aux mobilités douces et actives
- ▶ Préparer les enfants à la mobilité autonome

Localisation

Dispositif mis en place en 2019 dans la ville de Quito (2 millions d'habitants) en Equateur.



Source : Amanda Padilla

Contexte

Ce projet émerge en 2019 à Quito suite au Forum Mondial du Vélo grâce à un don du gouvernement danois. Los Juegos ciclistas (en français « les jeux à vélo») se déroulent pendant l'année scolaire à l'INEPE (unité éducative du quartier Chilibulo au sud de Quito). Pendant les vacances, l'association BiciAcción propose des camps d'été pour sensibiliser les jeunes aux déplacements à vélos.

Description

Des vélos sans pédale sont utilisés pour que les enfants de 3 à 6 ans apprennent en jouant, comme le préconise la méthodologie danoise « Learning by Playing ». Comme son nom l'indique, l'essentiel est de jouer, d'offrir un moment de bonheur aux petits tout en leur permettant d'acquérir des compétences physiques, mentales et sociales et d'apprendre le code de la route en ville. Cette proximité avec le vélo est un élément fondamental pour qu'ils se familiarisent avec lui et le voient comme un moyen de transport possible à utiliser, une alternative à la voiture plus économique, plus saine et plus respectueuse de l'environnement.

Acteurs mobilisés

- ▶ El Instituto de Investigación, Educación, Promoción Popular del Ecuador (INEPE)
- ▶ La Cycling Embassy of Denmark,
- ▶ L'association BiciAcción Ecuador
- ▶ L'architecte Lotte Bech

Remarques

Cette initiative est le résultat de la participation de l'INEPE au huitième Forum mondial du vélo en 2019. Cette participation a permis à cet institut pédagogique de faire partie du projet pilote de cyclisme dans les écoles « Cycling Games ».



Source : Amanda Padilla

Pour aller plus loin

- ▶ Le programme « Je me bouge dans ma ville » initié en 2012 à Strasbourg comprend un pan sur l'apprentissage du vélo
- ▶ Le programme « Savoir rouler à vélo » inscrit dans les programmes scolaires à l'école primaire et porté par le ministère des sports permet aux enfants de bénéficier des apprentissages nécessaires à une réelle autonomie à vélo pour

Odense

Eduquer au dehors

Valoriser les degrés
d'autonomie

Objectifs

- ▶ Inciter les enfants et les jeunes à faire les trajets quotidiens sans adulte et à vélo
- ▶ Rendre les sorties en extérieur ludiques et attrayantes

Localisation

Projet instauré dans la ville d'Odense (200 000 habitants) au Danemark.

Contexte

La ville d'Odense, au Danemark, est mentionnée dans la presse internationale comme étant « le paradis des vélos et des enfants » : dès l'école primaire les enfants ont l'habitude de se rendre à l'école seuls et le plus souvent à vélo. Lorsqu'ils sont accompagnés par leurs parents, les mobilités douces sont également privilégiées. En effet, si les parents amènent leur enfant à l'école en voiture ils doivent payer une amende pour la gêne occasionnée.

Description

Afin de donner envie aux enfants de se déplacer à vélo la municipalité d'Odense a mis en place trois projets adaptés à des tranches d'âge différentes :

- ▶ La mascotte « Cycling Anton » parcourt les rues à vélo pour offrir des stickers et des câlins aux plus petits ;
- ▶ Le programme Cycle Happy permet d'apprendre aux enfants dès le plus jeune âge à utiliser le vélo pour se déplacer ;
- ▶ Le programme Cycle Score encourage les enfants plus grands à se rendre à l'école à vélo en attribuant des billets de loterie à chaque jeune ayant réalisé le trajet à deux roues. Des lots sont à gagner (gadgets ou t-shirts).



Source : FastCompany

Acteurs mobilisés

- ▶ La municipalité

Remarques

En 1999 Odense est reconnue « ville danoise pour les vélos ». C'est donc dans ce cadre que la municipalité développe de nombreuses politiques publiques en faveur de la pratique du vélo notamment chez les jeunes.

Cette forte sensibilisation des enfants à la pratique du vélo s'accompagne d'un certain nombre d'aménagements pour que ceux-ci réalisent leurs déplacements en toute sécurité. Par exemple, la ville est structurée par un réseau de pistes cyclables de près de 600 kilomètres.



Source : Ville d'Odense

Chemins autour de l'école

Eduquer au dehors
Rassurer les parents

Objectifs

- ▶ Sensibiliser les enfants à venir à l'école à pied ou à vélo
- ▶ Proposer une alternative à la voiture lors des trajets domicile-école
- ▶ Pointer les chemins les plus sécurisés pour préparer les enfants à la mobilité autonome

Localisation

Dispositif mis en place dans la ville de Colomiers (38 800 habitants), en Haute Garonne, en Occitanie

Contexte

La municipalité de Colomiers agit en faveur de l'écomobilité scolaire au travers de différents aménagements (création de stationnements sécurisés au sein des enceintes scolaires) ou encore en faisant appel à des équipes éducatives sportives qui interviennent dans le cadre du programme « Savoir rouler à vélo ».

Description

Afin d'encourager les familles dans cette démarche d'écomobilité, l'administration municipale de Colomiers diffuse également auprès des familles des cartes indiquant les trajets rapides (entre 5 et 10 minutes) autour de chaque établissement scolaire. Sur le site de la ville, la municipalité s'adresse ainsi aux parents : « Avec la carte "Je vais à pied ou à vélo à l'école", prenez les chemins de traverse sans stress ». Sur ces cartes sont mis en évidence quatre types de parcours :

- ▶ Le réseau cycle
- ▶ Le réseau partagé piéton/cycle
- ▶ Le réseau vert destiné aux piétons
- ▶ Le passage malin qui permet de prendre des raccourcis

Ces cartes permettent de rassurer les parents qui peuvent identifier les trajets les plus sécurisés pour rejoindre l'école en mobilité active. Ces itinéraires pourraient permettre peut-être ensuite de laisser l'enfant aller en autonomie à l'école.

Acteurs mobilisés

- ▶ La municipalité



Source : Ville de Colomiers

Pontevedra

Réduire la place de la voiture

Favoriser les réseaux
d'interconnaissance

Créer des espaces refuges

Enjeux

Objectifs

- ▶ Renverser la hiérarchie de circulation en faveur du piéton
- ▶ Encourager les enfants à se rendre sans adultes à l'école

Localisation

Politique à l'œuvre dans la ville de Pontevedra (83 000 habitants) en Galice en Espagne.

Contexte

Cette municipalité s'est inspirée des travaux de Francesco Tonucci sur *La città dei bambini* pour aménager la ville comme un espace de découvertes, combattre la sédentarité et garantir aux enfants des alternatives pour se déplacer sans être menacés par les voitures.

Description

Plusieurs actions sont mises en place. Un plan de circulation limite la vitesse à 30 km/h dans toute la ville et à 20 km/h à proximité des écoles. L'ensemble des trottoirs sont à niveau avec la chaussée. La ville devient ainsi un espace de jeu pour les enfants. L'action de la municipalité pour favoriser les mobilités autonomes et actives des enfants passe également par l'intervention de la police locale qui assure leur sécurité et éduque les plus jeunes à la sécurité routière.



Source : Pontevedra Viva

L'action majeure à Pontevedra est cependant la mise en place du « Camino escolar » (« parcours scolaire ») organisé conjointement par la communauté scolaire et la municipalité. L'objectif de ce parcours est que les enfants puissent aller à l'école seuls, sans être surveillés par un adulte, tout en étant en sécurité sur le trajet. Pour assurer la sécurité, des adultes volontaires sont notamment postés à chaque carrefour de circulation.

De plus, tout enfant qui rencontre des difficultés peut se rendre dans l'un des commerces affichant le logo « *aquí axuda!* ». Ces commerçants peuvent être interpellés par les enfants en cas de besoin et contacter la police locale ou les établissements scolaires.



Source : Concello de Pontevedra.

L'objectif final du « parcours scolaire » est d'initier dans la ville un parcours continu dans lequel les enfants peuvent emprunter seuls chaque jour le chemin qu'ils souhaitent sans danger. Pour impliquer les élèves, la municipalité a développé un Conseil des enfants dans lequel ils partagent leurs idées sur la ville.

Acteurs mobilisés

- ▶ La municipalité de Pontevedra
- ▶ La police locale
- ▶ Les parents
- ▶ Les commerçants du réseau « *aquí ayuda!* »
- ▶ La communauté scolaire

Remarques

Ce projet présente un certain succès depuis sa mise en place : dans le quartier de Monte Porreiro, 81% des enfants âgés de 7 à 12 ans se rendent à pied à l'école. Mais peu d'enfants se rendent sans adulte à l'école car les parents continuent d'avoir peur pour leurs enfants. L'échec de l'autonomie serait lié, selon des enseignants, au fait que le projet n'a pas été mené suffisamment longtemps.

Politique publique

Safe routes to school

Sensibiliser sur l'utilité de la mobilité autonome
Favoriser l'appropriation de la rue grâce à l'aménagement

Objectifs

- ▶ Sécuriser les cheminements pédestres pour aller à l'école
- ▶ Encourager les enfants à être autonomes pour aller à l'école

Localisation

Projet développé aux Etats-Unis depuis les années 1990.

Contexte

Ce projet est originaire du Danemark mais il est cependant fortement développé aux Etats-Unis depuis les années 1990. Safe routes to school est devenu un programme fédéral soutenu par le Département national des transports américain dans les années 2000. Les projets du programme visent à améliorer les infrastructures et rendre plus sûrs pour les enfants les cheminements à pied ou à vélo jusqu'à l'école. Ce programme cherche également à rendre attractif le vélo et la marche afin d'habituer les enfants à se déplacer de façon active.

Les fonds permettent également de réaliser des campagnes de sensibilisation, des cours d'éducation à la sécurité routière, à l'apprentissage du vélo ou encore former les managers du programme.



Source : actionforhealthykids.org

SafeRoutes



Source : Logo du programme, nvta.ca.gov

Description

Les projets éligibles peuvent être associés aux développements d'infrastructures, à la réduction du trafic autoroutier ou simplement à la mise en place d'activités dans un périmètre de 2 miles autour de l'école. Les projets d'infrastructures représentent 70 à 90% des financements alloués au programme par les Etats. On observe par exemple la mise en place de trottoirs continus, de pistes cyclables, de parking vélo, de dispositifs de réduction de la vitesse ou d'autres aménagements qui encouragent un trajet sécurisé vers l'école à pied ou à vélo.

Depuis 2012 le programme Safe Routes to school fait partie, avec d'autres initiatives favorisant la marche et le vélo, du programme fédéral « Transportation Alternatives ».

Acteurs mobilisés

- ▶ Gouvernement fédéral américain
- ▶ Gouvernement local
- ▶ Ecoles

Label « CarFree »

Réduire la place de la voiture

Organiser des espaces de rencontres

Rassurer les parents

Objectifs

- ▶ Créer des espaces sans voitures appropriables par les enfants
- ▶ Sécuriser les espaces publics et encourager les enfants à se déplacer en autonomie

Localisation

Réseau international.

Contexte

Le réseau « CarFree » est un mouvement citoyen international née en 1997 qui s'est donné comme but de libérer les sociétés de la dépendance automobile. La charte du réseau dénonce les problèmes environnementaux et sanitaires liés à la voiture les plus connus (pollution de l'air, pollution sonore, accidentologie) mais aussi les conséquences sur la liberté de mouvement des résidents et le délaissement des modes actifs. Le réseau porte ainsi des alternatives pour réduire ou éliminer la présence de la voiture en ville. Chaque année est par exemple organisée la journée mondiale sans voiture.



Source : carfree.fr

Description

Un des objectifs du mouvement est de créer des villes sans voiture. Le mouvement fait alors la promotion d'exemples comme le quartier Vauban à Fribourg-en-Brisgau en Allemagne. Dans ce quartier se tenait une caserne militaire jusque dans les années 1990. A cette période, un projet de renouvellement urbain a abouti à la création d'un Ecoquartier avec pour objectif de devenir un « quartier zéro voiture ». Le quartier ne comprend aucune place de stationnement et les voitures y sont interdites. Elles doivent être stationnées dans des garages collectifs situés à la lisière du quartier. Le quartier Vauban est un « quartier des courtes distances » (accessibilité en 700 m) où les habitants peuvent facilement rejoindre à pied ou à vélo les magasins, jardins d'enfants, école et services divers.

Depuis 2006, le quartier est relié au centre-ville situé à 3 km par un tram. Pour les plus longs trajets les résidents peuvent recourir à un service d'autopartage.



Source : *Altertour*, 2018.

Au-delà de la dimension écologique de ce projet, il y a un véritable enjeu social qui repose sur l'interconnaissance, la marchabilité et l'appropriation de l'espace à tous les âges. On observe alors une réappropriation de la rue par les enfants notamment pour le jeu. La voiture et le danger qu'elle représente ayant été écartés, les enfants sont également plus susceptibles de réaliser en autonomie différentes mobilités tels que le vélo, la marche, le bus ou encore le tram.

Acteurs mobilisés

- ▶ Municipalité de Fribourg-en-Brisgau
- ▶ Réseau « CarFree »

« Traffic Agent »

Eduquer au dehors
Donner la parole aux enfants

Objectifs

- ▶ Mobiliser les enfants pour sécuriser la rue
- ▶ Encourager les enfants à se déplacer en autonomie

Localisation

Politique publique d'Oslo (709 000 d'habitants) en Norvège depuis 2015.

Contexte

En 2014, Vibeke Rørholt, une spécialiste de la sécurité routière à Oslo, s'est vu confier la tâche, par l'Agence norvégienne d'environnement urbain, de trouver une solution amusante pour motiver les 44 000 enfants d'Oslo à aller davantage à pied ou à vélo à l'école. Vibeke Rørholt décide d'interroger les enfants sur leur sentiment de sécurité lorsqu'ils arpentent les rues, les enfants étant souvent exclus des processus de transformation des espaces.

Description

En s'inspirant des techniques de « ludification », elle crée alors une application mobile recueillant « volontairement » les données des utilisateurs qui jouent le rôle « d'agents secrets » pour la municipalité. L'application Traffic Agent encourage ainsi les enfants à signaler « sous couverture » les lieux sensibles ou les difficultés qu'ils rencontrent sur le chemin de l'école. Chaque rapport génère une note encourageante à partir de l'application, ce qui motive l'enfant à continuer d'utiliser l'application.



Source : The Long and short, 2017

Les informations collectées par l'application permettent par exemple de réaménager les passages piétons ou de rajouter des trottoirs afin de sécuriser les trajets des piétons. Les données ont aussi servi aux urbanistes pour décider de la localisation des nouvelles écoles. L'objectif avec cette application est de faire en sorte que les enfants et les parents se sentent suffisamment en confiance et en sécurité pour se rendre à l'école à pied.

L'initiative encourage donc la mobilité autonome des enfants en les impliquant dans l'amélioration de la sécurité des espaces publics.



Source : Apolitical.co, 2017

Acteurs mobilisés

- ▶ Agence d'Oslo de l'environnement urbain
- ▶ Institute for Transport Economics
- ▶ Education Authority
- ▶ Ecoles
- ▶ Capgemini Norge, société conseil et technologie

Remarques

Cette initiative d'urbanisme coopératif a connu un très grand succès et le projet a été développé dans l'ensemble du pays. Le concept devrait s'exporter à l'international, notamment au Canada.

Conclusion

L'IMA ainsi que les échanges lors du workshop nous ont permis de mieux identifier les caractéristiques et les obstacles à la mobilité autonome des enfants. À la suite des discussions, on comprend que quel que soit le territoire, les deux principaux freins à la mobilité des enfants sont le danger qu'incarne l'automobile et les peurs des parents. On distingue alors cinq grands enjeux transversaux qui nous semblent structurants dans l'action en faveur des déplacements autonomes : assurer une meilleure cohabitation des flux, agir sur les représentations parentales, favoriser la co-surveillance, renforcer l'attrait pour l'extérieur et considérer l'enfant comme un usager à part entière. Ces enjeux permettront d'orienter les propositions concrètes formulées par les acteurs qui se saisissent du problème.

Toutefois, en parallèle de ces orientations générales, on s'aperçoit que pour proposer des leviers d'action efficaces, il est nécessaire de prendre en compte aussi bien les caractéristiques sociales de l'enfant que les caractéristiques spatiales dans lesquelles il évolue. En effet l'IMA permet de démontrer que l'âge, le genre, le milieu socio-économique ainsi que la composition familiale sont autant de facteurs sociaux qui influencent la mobilité autonome des enfants. De même, le tissu urbain (grands ensembles, pavillonnaire, etc.), la densité urbaine, le milieu géographique (rural, grande métropole, ville moyenne, etc.) sont également des éléments à prendre en compte lorsqu'il s'agit d'agir en faveur des déplacements enfantins sans adulte. Il est donc nécessaire de penser les outils opérationnels à l'échelle du micro-local afin de tenir compte des spécificités que présente un quartier ou un village. Ainsi, même si l'on met en évidence des enjeux communs à tous les territoires, il semble tout de même difficile d'apporter une réponse unique à la sédentarité et au recul croissant de l'enfant de l'espace public.

Le cahier de références permet alors de montrer que les réponses à la mobilité autonome des enfants peuvent être nombreuses. Les leviers d'actions peuvent prendre l'apparence :

- d'aménagements qui viseraient à rendre l'environnement des enfants plus ludique et plus sûr ;
- d'événements ou d'initiatives habitantes dont l'objectif seraient principalement de créer des espaces de rencontre, de favoriser les relations d'interconnaissances et de diminuer la place de la voiture
- De politiques publiques qui institueraient, encadreraient et promouvraient la mobilité autonome chez les enfants.

Des acteurs très variés peuvent alors coopérer pour tenter de rendre l'extérieur plus accessible aux enfants. Parents, citoyens, association, collectivité locale, enfants eux-mêmes ont la possibilité de se mobiliser en faveur de la mobilité autonome enfantine grâce à de multiples outils qu'ils pourraient s'approprier en fonction du territoire qu'ils habitent.

Conclusion générale

De multiples facteurs conditionnent et structurent la mobilité des enfants et leur autonomie. Nous avons pu observer, au travers de nos différents terrains d'étude, que les mobilités enfantines et leurs modalités d'accompagnement sont façonnées par les habitudes familiales, elles-mêmes conditionnées par des facteurs socio-spatiaux. Les règles imposées par les parents entravent également leur autonomie. De ce fait, deux principaux freins se dégagent : le danger qu'incarne l'automobile et les peurs des parents. Nous avons alors identifié cinq grands enjeux transversaux qui permettent de guider l'action en faveur des déplacements autonomes : assurer une meilleure cohabitation des flux, agir sur les représentations parentales, favoriser la co-surveillance, renforcer l'attrait pour l'extérieur et considérer l'enfant comme un usager de l'espace à part entière. Suite à cela, nous avons formulé plusieurs propositions concrètes qui favoriseraient la mobilité autonome des enfants. Tout ce travail nous a permis d'identifier les conditions préalables aux déplacements des enfants sans adulte.

La structuration urbaine du quartier semble influencer les mobilités enfantines. Il s'est avéré que les tissus urbains resserrés, avec des réseaux viaires secondaires, sont plus propices au développement de la mobilité autonome. Les conditions d'hyper-proximité dont jouissent les enfants de l'école des Cosmonautes à Saint-Denis leur permettent de circuler seuls et en toute sécurité au sein du quartier et ce d'autant plus que cette hyper-proximité rend possible la co-surveillance des enfants. L'existence de réseaux d'interconnaissances fondés sur des relations de voisinage contribue en effet au déploiement d'un sentiment de sécurité dans l'espace public. Cette confiance mutuelle rassurerait les parents qui seraient alors plus à même d'autoriser leurs enfants à se déplacer seuls.

À l'issue de cette étude, il apparaît que les enfants peuvent se déplacer en autonomie lorsque les parents sont en confiance et estiment que leurs enfants ne courent aucun risque. Or, il semblerait que les aménagements visant à « apaiser » l'espace public en limitant la place de la voiture ne soient pas suffisants pour rassurer les parents sur le caractère sécurisé de ces espaces. En parallèle de ces aménagements, un travail sur les peurs et les représentations qu'ont les parents vis-à-vis de l'autonomie des enfants semble donc nécessaire. Une des solutions serait peut-être d'appréhender l'autonomie par degrés. En effet, celle-ci doit s'apprendre, ce qui implique une progression par palier. L'autonomie est souvent perçue par les adultes de manière binaire : « être autonome en se déplaçant seul » ou « ne pas être autonome en se déplaçant accompagné ». Or, l'enfant en fonction de son âge et de sa maturité construit progressivement son autonomie en restant d'abord auprès de ses parents, en s'éloignant petit à petit, en réalisant des trajets avec d'autres enfants, puis en étant capable de faire des trajets seul. Valoriser cette progressivité dans la mobilité pourrait permettre de désacraliser le moment où l'enfant sera en capacité de se déplacer totalement seul. Cette valorisation pourrait être renforcée par des campagnes de sensibilisation réalisées par les figures d'autorités, notamment les institutions scolaires et les collectivités. En reconnaissant cet apprentissage progressif de la mobilité, les parents seraient rassurés et les enfants prendraient confiance en leur aptitude à se déplacer en autonomie.

Cette étude sur « l'auto-mobilité » enfantine pourrait être prolongée de plusieurs façons. L'indice de mobilité autonome pourrait être développé sur une même classe d'âge, mais avec un

échantillon plus large qui intégrerait plusieurs territoires afin de déterminer les influences réciproques entre les facteurs sociaux et les facteurs spatiaux. En menant l'analyse sur des terrains aux contextes spatiaux similaires, nous pourrions ainsi déceler l'influence des caractéristiques sociales sur l'autonomisation des déplacements des enfants. Inversement, en partant de territoires ayant des caractéristiques sociales proches, nous pourrions analyser l'importance des facteurs spatiaux sur la mobilité autonome des enfants. Nous pourrions également imaginer mener cette même étude auprès d'enfants à l'entrée au collège, car ce moment semble être une étape clé dans l'autonomisation des enfants. Ce serait alors l'occasion de comparer les résultats des deux enquêtes pour appréhender tout le processus de construction de l'autonomie dans les mobilités. De même, il serait intéressant d'approfondir l'étude et d'enquêter auprès de classes d'âge encore plus grandes (lycée, post-bac) pour observer d'autres degrés d'autonomie dans les déplacements, par exemple prendre seul le train ou l'avion. Ces enquêtes pourraient ainsi donner des clés pour agir en faveur de la mobilité autonome enfantine et devenir des instruments qui permettraient d'orienter les actions en faveur de la mobilité autonome enfantine.

Annexes

Annexe 1 : fiche pédagogique activité « carnet de bord »

FICHE PÉDAGOGIQUE & FEUILLE DE ROUTE Carnet de bord

Repères de l'atelier

- > Objectif : observer quelles sont les différentes modalités qui structurent les trajets des enfants sur une semaine : font-ils le trajet seuls ou accompagnés ? Quel(s) moyen(s) de transport utilisent-ils ? Quel est le but de leur déplacement ?
- > Durée : 15 minutes tous les matins pendant 1 semaine
- > Animation : Rédaction d'un carnet de bord dans lequel les enfants pourront consigner leurs trajets
- > Date : du 22 au 25/01 pour St-Denis, du 29/01 au 02/02 pour Limoges et du 01/02 au 06/02 pour Les Cars

Principaux apports pédagogiques de l'activité

Tenir ce carnet de bord pendant une semaine permettra aux enfants de se questionner sur la façon dont ils pratiquent la rue. Cela peut aussi être un support de discussion. Les enfants vont pouvoir partager leur expérience et peut-être comparer leur autonomie. Pour les plus jeunes cela peut également être un moyen de travailler la notion du temps. Le carnet peut être utilisé pour visualiser et verbaliser le passage du temps à l'échelle d'une journée – qu'as-tu fait comme trajet le matin ? et le soir ? ; et d'une semaine – qu'as-tu fait comme trajet hier ? Et demain est-ce que tu sais si tu as prévu de bouger ?

Règles de l'activité :

- Dès le premier jour, on distribue un petit carnet d'une vingtaine de pages que les enfants devront remplir au cours de la semaine.
- Tous les matins avant de débiter les ateliers, on les aide à remplir ce qu'ils ont fait comme trajets le matin même et la veille au soir. Le jeudi on les aide à se rappeler ce qu'ils ont fait comme trajet le mercredi.
- Le carnet de bord sera récupéré par les étudiantes à la fin de la semaine pour qu'ils servent de données à analyser.

Matériel :

- Petit carnet réalisé et relié au préalable

Rôle des étudiantes et de l'enseignant.e :

- Le premier jour aider les enfants à comprendre à quoi sert ce carnet et rappeler l'importance de bien le remplir ;
- Vérifier que les enfants aient bien écrit leur nom-prénom sur le carnet ;
- A la fin de chaque séance récupérer tous les carnets pour être sûr qu'ils ne les oublient pas chez eux ;
- Tourner dans les rangs pendant qu'ils remplissent leur carnet pour répondre à toutes leurs questions et les aider à se repérer dans le temps.

Annexe 2 : fiche pédagogique activité « carte postale »

FICHE PÉDAGOGIQUE & FEUILLE DE ROUTE Carte postale : Ton chemin de tous les jours pour aller à l'école !

Repères de l'atelier

- > Objectif : recueillir et analyser les représentations des enfants sur leur trajet domicile - école
- > Durée : 1h à 1h30
- > Animation : réalisation d'une carte postale individuelle avec, au verso, le dessin de l'élève et, au dos, sa description
- > Date : 22/01 pour St-Denis, le 30/01 pour Limoges et le 02/02 pour Les Cars

Principaux apports pédagogiques de l'activité :

Il s'agit d'amener les élèves à formuler et à représenter, de manière individuelle, leurs pratiques, expériences et observations quotidiennes sur le chemin de l'école. Cette activité vise à évaluer et à questionner l'enfant sur sa capacité à s'orienter dans l'espace, à observer son environnement et à identifier des repères spatiaux. Dans un second temps, l'activité pourra être prolongée par les enseignant.es au travers d'un système d'échange des cartes postales entre les écoles des Cars, de Limoges et de St-Denis. On imaginait que les élèves de l'école des Cars puissent découvrir le quotidien de ceux de l'école de St-Denis et que ces derniers découvrent celui des écoliers de Limoges et ainsi de suite.

Règles de l'activité :

- Remettre à chaque élève une feuille cartonnée A4 qui servira de carte postale.
- Dans un premier temps, chaque élève disposera de 20 minutes environ pour représenter, sur le recto de la feuille, son chemin pour aller à l'école depuis sa maison, en précisant le moyen de transport utilisé et l'accompagnement ou non. L'enfant devra représenter les éléments marquants qu'il rencontre sur le chemin de l'école : une rue qui lui paraît importante, un détail (banc, arbre, trottoir, passage piéton, ...), une chose qui lui paraît intéressante ou qui l'aide à s'orienter.
Consigne 1 (au tableau) : ***“Dessine ton chemin de tous les jours, de l'école à la maison, en représentant les choses qui te paraissent importantes. Précise la manière dont tu y vas (à pied, vélo, voiture, skateboard, trottinette, bus, ...) et si tu y vas avec quelqu'un, dessine-le aussi !”***
- Après la récréation, l'élève disposera de 30 minutes pour expliquer son trajet domicile-école à son correspondant, au verso de la carte postale.
Consigne 2 (au tableau) : ***“Après t'être présenté (nom/prénom, âge, fille/garçon), décris ton dessin et explique le trajet que tu fais pour te rendre à l'école : par où tu passes ? qu'est-ce que tu remarques (il y a beaucoup de voitures, il y a beaucoup d'arbres, il n'y a personne, c'est loin, l'école est à côté,...) ? comment tu y vas (à pied, à vélo, en voiture, skate, trottinette, bus, ...) ? et avec qui tu y vas (frère et sœurs, adulte, amis, ...) ?”***
- Temps bonus : Au bout de 30 minutes, nous organiserons un temps d'échange entre les élèves au tableau. Les élèves partageront les éléments marquants de leur trajet au reste de la classe.

Nous ferons émerger différentes catégories lors de la discussion : les éléments paysagers et le mobilier urbain (arbres, bancs, trottoir, ...), les mobilités utilisées (pied, vélo, voiture, ...), les équipements associés aux jeux (aires de jeux, parc, ...), les émotions associées au trajet (dangereux, agréable, désagréable, long, animation ...), les commerces, ou encore les rues et les bâtiments qui servent de repères structurants à l'enfant.

- A l'issue de l'activité, les élèves de Limoges recevront les cartes postales des élèves des Cars ; les élèves des Cars recevront celles de St-Denis et les élèves de St-Denis recevront celles de Limoges.

Matériel :

- Carte postale au format A4, pour chaque élève (+ prévoir une marge en cas de « raté »)
- Feutres et crayons de couleurs

Rôle des étudiantes et de l'enseignant.e :

- Écrire les consignes au tableau en deux temps : d'abord la première, puis quand les 20 minutes de dessin sont écoulées, la seconde.
- Aider les enfants à comprendre les différentes consignes. Les animateurs passeront aux différentes tables pour répondre aux questions et, en cas de besoin, assister l'élève à l'écriture de la description de son dessin.
- Observer leur comportement et prendre des notes, sur les remarques qu'ils font, les questions qu'ils se posent, les premiers repères qui leur viennent à l'esprit, ...
- *Si temps bonus : lors de la phase d'échange collective, l'animateur notera les différents éléments identifiés au tableau. Il fera faire émerger différentes catégories afin de faire parler les enfants sur différents sujets. Le croisement des observations des phases individuelles et collectives permettra également de fournir des données sur l'influence entre les pairs sur la manière d'appréhender la ville et de s'y déplacer.*
- Recueillir les différentes cartes postales et les transmettre à l'école correspondante :
 - Les cartes postales des écoliers des Cars seront transmises aux écoliers de Limoges.
 - Les cartes postales des écoliers de St-Denis seront transmises aux écoliers des Cars.
 - Les cartes postales des écoliers de Limoges seront transmises aux écoliers de St-Denis.

Annexe 3 : fiche pédagogique activité « vidéos »

FICHE PÉDAGOGIQUE & FEUILLE DE ROUTE Et ailleurs, comment les enfants se déplacent ?

Repères de l'atelier

- Objectif : Faire réfléchir les enfants à leur façon de se déplacer et observer leurs réactions et remarques lorsqu'ils sont face à des situations différentes.
- Durée : 1h30 à 2h maximum
- Animation : Montrer aux enfants des extraits vidéos d'enfants en mobilité avec des pratiques différentes des leurs
- Date : le 23/01 pour Saint-Denis, le 30/01 pour Limoges et le 2/02 pour Les Cars

Principaux apports pédagogiques de l'activité :

Cette activité permet de travailler l'analyse de formats spécifiques aux élèves (documentaire, série). Le visionnage d'extraits du documentaire *Sur le chemin de l'école* permet de confronter les enfants à différents contextes géographiques, à des pratiques de mobilités enfantines différentes des leurs et à d'autres cultures de la mobilité. Les enfants prennent ainsi conscience de leurs propres choix et moyens de déplacements pour se rendre à l'école ou faire une activité. Ils peuvent également réfléchir aux caractéristiques de leur trajet jusqu'à l'école (mobilité seule ou accompagnée...) au regard d'une expérience différente.

Le visionnage d'extraits d'un épisode de la télé-réalité *Comme des grands !* permet quant à lui de faire voir aux enfants des situations dans lesquelles des tout-petits sortent seuls. Le visionnage de cette série a pour but de faire réfléchir les enfants à la relation entre l'âge et l'autonomie de déplacement ainsi que le partage de la route.

Règles de l'activité :

- Activité avec la classe entière
- Remettre une fiche activité à chaque enfant
- Visionnage du premier portrait d'enfant de *Sur le chemin de l'école* à la classe (3 min environ)
- Faire réagir les enfants sur ce qu'ils ont vu puis les aider à remplir la fiche activité (10 min)
- Répéter ce procédé pour la présentation des 3 autres enfants du documentaire
- Pour la thématique des paysages des trajets, les situations de 2 enfants sont montrés à la fois (environ 5 min)
- Faire réagir les élèves et les aider à remplir la fiche activité (10 min)
- Introduire la télé-réalité *Comme des grands !* et visionnage du 1er extrait (30 seconde)
- Faire réagir les enfants suite aux images et poser des questions (5-10 min)
- Répéter le procédé pour les deux autres extraits de l'épisode

Matériel :

Utilisation d'extraits vidéos et fiche activité complétée par chaque élève. Cette fiche sera conservée par les élèves.

Rôle des étudiantes et de l'enseignant.e :

Pendant l'activité les étudiantes passent les extraits vidéos puis font réagir les enfants suite aux visionnages des extraits. Elles prennent en notes les réactions des enfants. Ensuite, elles animent la discussion, aident les élèves à répondre aux questions et passent aux extraits suivants. Pendant l'activité, l'enseignant.e peut donner aussi ses réactions aux extraits vidéos si il/elle le souhaite et aider les élèves à remplir leur fiche activité.

Annexe 4 : fiche pédagogique activité « chemin idéal »

FICHE PÉDAGOGIQUE & FEUILLE DE ROUTE Dessine ton chemin idéal !

Repères de l'atelier

- > Objectif : Représentation du chemin idéal selon différents types de mobilité, les caractéristiques de ces types de mobilités, aide à la prospective
- > Durée : 1h45 min 2h00 maximum
- > Animation : réalisation d'un dessin en groupe du chemin idéal pour se promener sans adulte à ... "quel moyen de transport"
- > Date : 25/01 Saint Denis, 6/02 Limoges, 9/02 Les Cars

Principaux apports pédagogiques de l'activité :

Les enfants travailleront en petit groupe de 4 à 6 élèves pour dessiner leur chemin idéal en fonction d'un type de mobilités (marche, vélo, trottinette, etc). Le travail en groupe permet d'avoir une réflexion commune. Les élèves ensemble devront se mettre d'accord et trouver des compromis. La présentation du dessin de chaque groupe devant la classe sera un exercice de prise de parole et d'expression orale. Cet atelier est un exercice où les enfants peuvent identifier des situations problématiques, réfléchir et proposer des solutions.

Règles de l'activité :

- Faire le lien avec l'activité précédente sur les vidéos et poser des questions sur les mobilités sans adultes qu'ils ont identifiés (10 min)
- Établir avec la classe une liste des modes de transport
- La classe vote pour les 4-5 modes de transport sur lesquels ils vont travailler
- Montrer des images de références sur un diaporama pour donner des idées pendant la réalisation
- Diviser la classe en groupes, selon soit le hasard, soit avec des conseils de l'enseignant.e
- Donner une grande feuille A0 à chaque groupe et des feutres
- Au bout de 30 minutes, chaque groupe présentera son chemin idéal à la classe: les camarades et les animatrices peuvent poser des questions et faire des remarques(10 à 15 minutes)
 - Les présentations peuvent être faites après la récré du matin

Matériel utilisé :

- Grande feuille de papier (A0)(5 par classe)
- Feutres
- Diaporama de photos référentielles

Rôle des étudiantes et de l'enseignant.e :

- Rappeler les vidéos diffusées pour faire ré-émerger des réactions sur des différentes mobilités
- Aider la classe à définir la liste des 5 types de mobilité travaillées
- Diviser la classe en groupes
- Aider les enfants à comprendre les consignes. Lors de la phase en groupe, les étudiantes et l'enseignant.e passeront entre les différentes tables pour répondre aux questions et, en cas de besoin, poseront des questions aux groupes bloqués
- Aider chaque groupe à préparer sa présentation devant la classe
- Animer la discussion et les questions autour de chaque présentation

Annexe 5 : Questionnaires enfants CM1-CM2



Nom et prénom :

1. Quel âge as-tu ?

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 8 ans | <input type="checkbox"/> 11 ans |
| <input type="checkbox"/> 9 ans | <input type="checkbox"/> 12 ans |
| <input type="checkbox"/> 10 ans | <input type="checkbox"/> 13 ans |

2. Es-tu :

- | |
|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Une fille |
| <input type="checkbox"/> Un garçon |

3. Combien as-tu de petits frères ?

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 3 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 4 |
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 5 |



4. Combien as-tu de grands frères ?

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 3 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 4 |
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 5 |



5. Combien as-tu de petites sœurs ?

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 3 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 4 |
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 5 |



6. Combien as-tu de grandes sœurs ?

- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 3 |
| <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 4 |
| <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 5 |



7. Partages-tu ta chambre avec un membre de ta famille ?

- | |
|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Oui |
| <input type="checkbox"/> Non |

1



Mon chemin pour aller à l'école

8. Combien de temps mets-tu pour aller à l'école ?

- Pas beaucoup, c'est rapide (moins de 5 minutes)
- Moyennement (5 à 15 minutes)
- Longtemps (plus de 15 minutes)

9. Comment vas-tu à l'école ?

- À pied
- À vélo
- En bus scolaire
- En voiture
- En transports en commun (bus, tramway, train)

10. Je vais à l'école avec :



- Personne, j'y vais tout seul !



- Avec mes amis



- Avec mes frères et sœurs



- Avec mes parents



- Avec une baby-sitter

Autre:

11. Comment décrirais-tu le trajet entre chez toi et l'école ?

- Long
- Court
- Rigolo
- Ennuyant
- Agréable
- Désagréable
- Beau
- Moche
- Dangereux
- Sûr, je me sens en sécurité
- Il y a beaucoup de monde
- Il n'y a personne

Autre:

12. Comment aimerais-tu aller à l'école ? J'aimerais y aller...

- À pied
- En voiture
- À vélo
- En transports en commun (bus, tramway, train)
- En bus scolaire

13. Avec qui aimerais-tu aller à l'école ? J'aimerais y aller avec ...

-  Personne, j'aimerais y aller tout seul!
-  Mes parents
-  Mes amis
-  Un adulte
-  Mes frères et sœurs
- Autre: 

14. Pour toi, quels seraient les avantages de venir à pied à l'école ?

- C'est rigolo, j'aime bien marcher
- Jouer en chemin
- Faire du sport
- Faire des découvertes
- Discuter avec des copains
- C'est gratuit
- Etre tout seul
- Ça ne pollue pas
- Aller à mon rythme
- Ça ne fait pas de bruit

Autre:

15. Pour toi, quelles difficultés aurais-tu pour venir à pied à l'école ?

- Je n'aime pas marcher
- Le chemin est dangereux
- Il n'y a pas de trottoirs
- Le chemin est moche et désagréable
- Il y a trop de voitures
- C'est difficile de traverser la route
- Les trottoirs sont en mauvais état
- Mes parents / tuteurs ne veulent pas
- Mon cartable est trop lourd
- Je ne connais pas le chemin pour y aller

Autre:

16. Pour toi, quels seraient les avantages de venir à l'école à vélo ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> <i>C'est rigolo, j'aime bien marcher</i> | <input type="checkbox"/> <i>Jouer en chemin</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Faire du sport</i> | <input type="checkbox"/> <i>Faire des découvertes</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Discuter avec des copains</i> | <input type="checkbox"/> <i>C'est gratuit</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Etre tout seul</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ça ne pollue pas</i> |
| <input type="checkbox"/> <i>Aller à mon rythme</i> | <input type="checkbox"/> <i>Ça ne fait pas de bruit</i> |

Autre:

17. Selon toi, quelles difficultés aurais-tu pour venir à l'école à vélo ?

- Je n'aime pas faire du vélo*
- Je n'ai pas de vélo*
- Je ne sais pas faire de vélo*
- Mes parents / tuteurs ne veulent pas*

- Le chemin est dangereux*
- Le chemin est moche et désagréable*
- C'est difficile de traverser la route*
- Les pistes cyclables sont en mauvais état*
- Il n'y a pas de pistes cyclables*

- Il y a trop de voitures*
- Mon cartable est trop lourd*
- Je ne peux pas garer mon vélo*
- Je ne connais pas le chemin pour y aller*

Autre:

18. As-tu peur de venir seul à l'école ?

- OUI
- NON

Pourquoi ?

.....

.....

19. Est-ce-que c'est facile de traverser la route et de marcher sur les trottoirs ?

- OUI
- NON

Pourquoi ?

.....

.....

20. Est-ce-que tu sors seul dans la rue ?

- Oui, beaucoup
- Non, jamais ! A chaque fois, je sors avec un adulte !
- La plupart du temps, je sors avec mes copains et copines
- La plupart du temps, je sors avec mes frères et sœurs
- Oui de temps en temps

Si oui, pour faire quoi ?

.....

.....

21. Quelles règles dois-tu suivre lorsque tu es tout seul ou avec d'autres enfants dehors ?

- Je ne dois pas parler à un inconnu*
- Je ne dois pas rentrer trop tard*
- Je ne peux pas rester trop longtemps tout seul dehors*
- Je n'ai pas le droit de courir*

- Je ne dois pas m'arrêter en chemin*
- Je ne dois pas aller dans des endroits inconnus*
- Je dois suivre un chemin en particulier*
- Je ne dois pas m'éloigner de ma maison*

- Je n'ai pas le droit de prendre le bus ou le tramway*
- Je n'ai pas le droit de me déplacer à vélo*

Autre :

22. J'ai le droit d'aller seul ou avec d'autres enfants sans adulte à :

- l'école*
- un centre de loisirs, centre aéré*
- la piscine*
- l'église, la mosquée ou la synagogue*
- le cinéma*
- la maison ou l'appartement d'un ami*
- a bibliothèque*
- un parc, un jardin public, un terrain de jeux*
- une place publique*
- la maison ou l'appartement d'un membre de ma famille*

- faire du sport (foot, tennis, judo, danse, cheval, rugby, basket...)*
- faire une activité artistique et culturelle (musique, dessin, théâtre, musée...)*
- un magasin (boulangerie, poste, épicerie, supermarché, tabac presse, boucherie...)*

Autre :

Annexe 6 : Questionnaires enfants CE1-CE2



Nom et prénom :

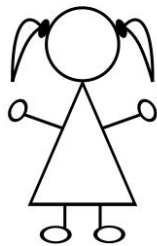


1. J'ai :

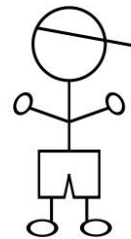
- 6 ans
- 7 ans
- 8 ans
- 9 ans

- 10 ans
- 11 ans
- 12 ans
- 13 ans

2. Je suis :



Une fille



Un garçon

3. Partages-tu ta chambre avec un membre de ta famille ?

- Oui**
- Non**

Frères et sœurs



4. *Combien as-tu de petits frères ?*

0

3

1

4

2

5

5. *Combien as-tu de grands frères ?*

0

3

1

4

2

5



6. *Combien as-tu de petites sœurs ?*

0

3

1

4

2

5

7. *Combien as-tu de grandes sœurs ?*

0

3

1

4

2

5



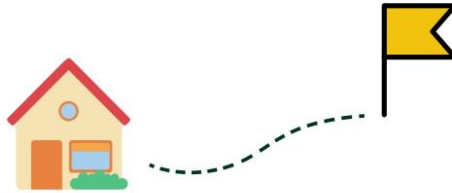
2



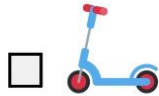
Mon chemin pour aller à l'école

8. L'école est :

- loïn
- pas très loïn
- très proche



9. Je vais à l'école à :



Autre:

10. Je vais à l'école avec :



Personne, j'y vais tout seul !



Avec mes parents



Avec mes amis



Avec une baby-sitter



Avec mes frères et sœurs

Autre:

11. Le trajet entre l'école et ma maison ou mon appartement est :

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Long | <input type="checkbox"/> Désagréable |
| <input type="checkbox"/> Court | <input type="checkbox"/> Beau |
| <input type="checkbox"/> Rigolo | <input type="checkbox"/> Moche |
| <input type="checkbox"/> Ennuyant | <input type="checkbox"/> Dangereux |
| <input type="checkbox"/> Agréable | <input type="checkbox"/> Sûr, je me sens en sécurité |
| <input type="checkbox"/> Il n'y a personne | <input type="checkbox"/> Il y a beaucoup de monde |

Autre :

12. J'aimerais aller à l'école :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> A pied tout seul | <input type="checkbox"/> A vélo avec un adulte |
| <input type="checkbox"/> A pied avec des amis /
frère ou sœur | <input type="checkbox"/> En bus scolaire |
| <input type="checkbox"/> A pied avec un adulte | <input type="checkbox"/> En voiture |
| <input type="checkbox"/> À vélo, tout seul | <input type="checkbox"/> En transports en commun (bus,
tramway, train) avec un adulte |
| <input type="checkbox"/> À vélo, avec des amis /
frère ou sœur | <input type="checkbox"/> En transports en commun (bus,
tramway, train) sans adulte |

Autre :

13. Pourquoi aimes-tu venir à pied à l'école ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> C'est rigolo, j'aime bien marcher | <input type="checkbox"/> Jouer en chemin |
| <input type="checkbox"/> Faire du sport | <input type="checkbox"/> Faire des découvertes |
| <input type="checkbox"/> Discuter avec des copains | <input type="checkbox"/> C'est gratuit |
| <input type="checkbox"/> Etre tout seul | <input type="checkbox"/> Ça ne pollue pas |
| <input type="checkbox"/> Aller à mon rythme | <input type="checkbox"/> Ça ne fait pas de bruit |

Autre: 

14. Pourquoi je ne peux pas ou je n'aime pas venir à pied à l'école ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Je n'aime pas marcher | <input type="checkbox"/> Le chemin est moche et désagréable |
| <input type="checkbox"/> Il n'y a pas de trottoirs | <input type="checkbox"/> C'est difficile de traverser la route |
| <input type="checkbox"/> Il y a trop de voitures | <input type="checkbox"/> Mes parents / tuteurs ne veulent pas |
| <input type="checkbox"/> Les trottoirs sont en mauvais état | <input type="checkbox"/> Je ne connais pas le chemin |
| <input type="checkbox"/> Mon cartable est trop lourd | |
| <input type="checkbox"/> Le chemin est dangereux | |

Autre: 

15. Pourquoi je ne peux pas ou je n'aime pas venir à vélo à l'école ?

- Je n'aime pas faire du vélo*
- Je n'ai pas de vélo*
- Je ne sais pas faire de vélo*
- Mes parents / tuteurs ne veulent pas*
- Le chemin est dangereux*
- Le chemin est moche et désagréable*
- C'est difficile de traverser la route*
- Les pistes cyclables sont en mauvais état*
- Il n'y a pas de pistes cyclables*
- Il y a trop de voitures*
- Mon cartable est trop lourd*
- Je ne peux pas garer mon vélo*
- Je ne connais pas le chemin pour y aller*

Autre:



16. As-tu peur de venir seul à l'école ?

OUI

NON

Pourquoi ?

.....

.....

17. Est-ce-que c'est facile de traverser la route et de marcher sur les trottoirs ?

OUI

NON

Pourquoi ?

.....

.....

18. Est-ce-que tu sors seul dans la rue ?

Oui, beaucoup

Non, jamais ! A chaque fois je sors avec un adulte !

La plupart du temps je sors avec mes copains et copines

La plupart du temps je sors avec mes frères et sœurs

Oui de temps en temps

7

19. Quelles règles dois-tu suivre lorsque tu es tout seul ou avec d'autres enfants dehors ?

- Je ne dois pas parler à un inconnu*
- Je ne dois pas rentrer trop tard*
- Je ne peux pas rester trop longtemps tout seul dehors*
- Je n'ai pas le droit de courir*

- Je ne dois pas m'arrêter en chemin*
- Je ne dois pas aller dans des endroits inconnus*
- Je dois suivre un chemin en particulier*
- Je ne dois pas m'éloigner de ma maison*

- Je n'ai pas le droit de prendre le bus ou le tramway*
- Je n'ai pas le droit de me déplacer à vélo*

Autre :

20. J'ai le droit d'aller seul ou avec d'autres enfants sans adulte à :

- l'école***
- la piscine***
- le cinéma***
- la bibliothèque***
- une place publique***
- un centre de loisirs, centre aéré***
- l'église, la mosquée ou la synagogue***
- la maison ou l'appartement d'un ami***
- un parc, un jardin public, un terrain de jeux***
- la maison ou l'appartement d'un membre de ma famille***
- faire du sport (foot, tennis, judo, danse, cheval, rugby, basket...)***
- faire une activité artistique et culturelle (musique, dessin, théâtre, musée...)***
- un magasin (boulangerie, poste, épicerie, supermarché, tabac presse, boucherie...)***

Annexe 7 : Questionnaires parents

Questionnaire aux parents d'élèves sur les trajets des enfants

Ce questionnaire s'intègre dans une enquête en cours par cinq étudiantes en Master Urbanisme et aménagement de l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Nous effectuons des ateliers et des questionnaires dans l'établissement scolaire de votre(s) enfant(s) sur leurs déplacements, leur autonomie et leur rapport avec leur quartier. Nous nous intéressons également à comment les parents conçoivent ces questions.

Vos réponses à ce questionnaire restent anonymes et seront utilisées uniquement dans le cadre de cette étude. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à nous contacter par mail : atelierpro.eam@gmail.com

Nous cherchons également des parents/tuteurs légaux avec lesquels nous pouvons faire des entretiens sur ces mêmes questions de la mobilité autonome des enfants. Si vous êtes disponible pour un tel échange, merci de nous contacter par mail : atelierpro.eam@gmail.com

Si vous préférez compléter le questionnaire en ligne :



I. Présentation

1. Quel âge a votre enfant ?

2. En quelle classe est-il ?

3. Est-ce une fille / garçon / autre ? (entourer)

4. Êtes-vous : femme / homme / autre ? (entourer)

5. Quel est votre lien de parenté à l'enfant ?

6. A-t-il des frères et sœurs ? Si oui, combien et de quel âge ?.

II. Trajet domicile-école

7. Quelle distance y a-t-il entre l'école et la maison (environ) ?

8. Par quel moyen votre enfant se rend-il à l'école ?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> A pied | <input type="checkbox"/> En transports en commun |
| <input type="checkbox"/> À vélo | <input type="checkbox"/> Autre :
..... |
| <input type="checkbox"/> En bus scolaire | |
| <input type="checkbox"/> En voiture | |

9. Par qui est-il accompagné ?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Seul | <input type="checkbox"/> Par un adulte |
| <input type="checkbox"/> Par la fratrie | <input type="checkbox"/> Autre :
..... |
| <input type="checkbox"/> Par des amis de son âge | |

10. Combien de temps votre enfant met-il pour se rendre à l'école ?

- 0-5 minutes
- 5-15 minutes
- Plus de 15 minutes

11. Si votre enfant est emmené à l'école en voiture, pourquoi ce choix ? (cocher toutes les cases applicables)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Confort | <input type="checkbox"/> Difficile desserte en transports en commun |
| <input type="checkbox"/> Praticité | <input type="checkbox"/> Autre :
..... |
| <input type="checkbox"/> Sur le chemin du travail | |
| <input type="checkbox"/> C'est loin | |
| <input type="checkbox"/> Peurs et insécurités | |

12. Que pensez-vous du trajet entre votre domicile et l'école ? (cocher toutes les cases applicables)

- | | | |
|---------------------------------------|--|---|
| <input type="checkbox"/> Long | <input type="checkbox"/> Il n'y a personne | <input type="checkbox"/> Dangereux |
| <input type="checkbox"/> Court | <input type="checkbox"/> Très fréquenté | <input type="checkbox"/> Sûr / bonne sécurité |
| <input type="checkbox"/> Divertissant | <input type="checkbox"/> Désagréable | <input type="checkbox"/> Autre :
..... |
| <input type="checkbox"/> Ennuyant | <input type="checkbox"/> Joli | |
| <input type="checkbox"/> Agréable | <input type="checkbox"/> Moche | |

10. Pour les parents qui accompagnent leur enfant à l'école, pensez-vous qu'il pourrait faire le trajet seul ? Pourquoi ?

11. Si vous accompagnez votre enfant à l'école, quelles difficultés avez-vous pour l'y emmener ? (cocher toutes les cases applicables)

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Difficultés de stationnement | <input type="checkbox"/> Les passages piétons |
| <input type="checkbox"/> Trafic trop important / bouchons | <input type="checkbox"/> L'état des pistes cyclables |
| <input type="checkbox"/> Les enfants autour de l'école | <input type="checkbox"/> Autre : |
| <input type="checkbox"/> L'état des trottoirs | |
| <input type="checkbox"/> Des intersections dangereuses | |
| <input type="checkbox"/> Les autres parents | |

III. L'autonomie et règles familiales

12. Selon vous, comment pensez-vous que votre enfant aimerait se déplacer pour aller à l'école ? Et pourquoi ?

13. Votre enfant sort-il sans adulte dans la rue ? Si oui, à quelle fréquence et pourquoi ?

18. Quels bienfaits identifiez-vous pour la mobilité autonome de votre enfant ?

19. Votre enfant pratique-t-il des activités extra-scolaires ? Si oui, lesquelles ?

20. Passe-t-il du temps dehors tout seul ou avec des amis de son âge ?

- Oui
- Non

Pourquoi ou pourquoi pas ?

V. COVID

21. Considérez-vous que le COVID ait impacté les déplacements de votre famille ? Si oui, comment ?

Annexe 8 : Grille pour les entretiens avec les enseignants

Nom Prénom :

Ecole :

Classe :

Date de l'entretien :

- 1. Depuis quand exercez-vous ?**
- 2. Avez-vous eu des classes de niveaux différents ?**
- 3. Avez-vous remarqué une évolution au cours des années, quant à la mobilité autonome de vos élèves (Tranche d'âge) ?**
 - a. se rendent-ils moins souvent seuls à l'école ? Remarquez-vous plus ou moins de parents lors de l'entrée et la sortie des classes ?
 - b. Restent-ils plus souvent à la garderie qu'avant ?
 - c. Les parents ont-ils plus souvent recours à des nounous/babysitters ?
- 4. Est-ce que vous avez l'impression que les enfants sont de plus en plus sédentaires ?**
 - a. Cette sédentarité a-t-elle des répercussions sur leur comportement à l'école ?
 - b. La pandémie et le confinement ont-t-ils eu un impact ?
 - c. Depuis la pandémie, avez-vous reçu des consignes de la part du rectorat pour réaliser des activités en extérieur avec les enfants ?
 - i. Activités sportives ?
- 5. La séquence "découverte du quartier" est-elle présente dans votre programme scolaire ?**
 - a. En quoi cela consiste ?
 - b. Si oui, depuis quand ?
 - c. Est-ce que d'autres séquences s'ajoutent à celle-ci pour familiariser les enfants à la rue/à l'espace public ?
 - d. Selon vous, quels en sont les apports ?
 - e. Comment les enfants y réagissent ?
 - f. Avez-vous remarqué une quelconque influence sur le comportement des enfants dans la rue ?
- 6. Comment les parents emmènent-ils leurs enfants à l'école ?**
 - a. Quel mode de transport utilisent-ils principalement ?
 - b. Les modes de transports utilisés sont-ils différents le matin et le soir ?
 - c. A votre avis, la façon de venir à l'école influence-t-elle la mobilité autonome des enfants ?
 - i. Pensez-vous que les enfants venant à pied sont plus autonomes dans leurs déplacements ?
- 7. Selon vous, à partir de quel âge un enfant peut-il circuler seul dans l'espace public ? et pourquoi ?**
 - a. A quel critère doit répondre un enfant, pour qu'il soit autorisé à le faire ?
- 8. Selon vous, les abords de l'école permettent-ils une circulation autonome des enfants ?**

- a. Les trottoirs sont-ils suffisamment larges ?
- b. Y-a-t-il des passages piétons régulièrement ?
- c. Est-ce qu'il y a du personnel à l'heure des entrées et sorties pour assurer la sécurité des enfants ?
 - i. Exemple sur le passage piéton, une personne qui s'occuperait de réguler la circulation
- d. Quelle est la limitation de vitesse aux abords de l'école ?
- e. Y-a-t-il des axes routiers importants (départementales, nationales ...) à proximité ?

9. *Savez-vous s'il y a beaucoup de familles qui font le choix d'éviter leur école de secteur pour rejoindre votre établissement ?*

- a. *Les enfants habitent-ils majoritairement à proximité immédiate de l'école (-10 min à pied) ?*
- b. *S'y rendent-ils majoritairement en transport scolaire ?*
- c. *Avez-vous remarqué une évolution au cours du temps ?*

10. *Avez-vous déjà eu des échanges avec les parents ou les acteurs publics sur le sujet de la mobilité autonome des enfants ? Est-ce un nouveau sujet de réflexion ?*

- a. Si oui dans quel contexte ?

11. *Selon vous, quels sont les bienfaits de la mobilité autonome des enfants (en fonction des âges ?)*

Annexe 9 : Grille pour les entretiens avec les collectivités

Nom Prénom :

Fonction :

Date de l'entretien :

- 1. Depuis quand exercez-vous ?**
- 2. Définitions de la mobilité**
 - a. Comment définissez-vous la mobilité enfantine ?
 - b. La mobilité autonome ?
 - c. Quels types de déplacements autonomes des enfants ?
- 3. Les enfants sont-ils intégrés aux objectifs PLU et PDU ?**
 - a. Avez-vous des objectifs spécifiques à la mobilité autonome des enfants ? Sont-ils un public cible ?
 - b. Si oui, lesquels ?
 - c. Comment est-ce que les objectifs généraux soutiennent/encouragent la mobilité enfantine ?
 - d. Que contient votre PETT (Projet éducatif territorial) ?
- 4. Est-ce que vous avez l'impression que les enfants sont de plus en plus sédentaires ?**
 - a. La pandémie et le confinement ont-t-ils eu un impact ?
 - b. Si oui, avez-vous des projets pour contrer cette sédentarisation
- 5. Selon vous, est-ce qu'il y a des aménagements ou des politiques qui encouragent la mobilité autonome des enfants ?**
 - a. Label "Ville Ami des enfants" :
 - b. Est-ce que le CMJ et le CME s'intéressent aux questions de mobilité autonome enfantines ?
- 6. Quels sont, selon vous, les éléments urbains essentiels pour permettre la mobilité enfantine ? Et la mobilité autonome enfantine ?**
 - a. Est-ce que certaines tranches d'âge sont plus représentées que d'autres ?
- 7. Selon vous, les aménagements aux abords des écoles permettent-ils une circulation autonome des enfants ?**
 - a. Mettez-vous des aménagements particuliers en place autour des écoles ?
 - b. Les trottoirs sont-ils suffisamment larges ?
 - c. Y-a-t-il des passages piétons régulièrement ?
 - d. Est-ce qu'il y a du personnel à l'heure des entrées et sorties pour assurer la sécurité des enfants ?
 - i. Exemple sur le passage piéton, une personne qui s'occuperait de réguler la circulation
 - e. Quelle est la limitation de vitesse aux abords de l'école ?

- 8. Avez-vous déjà eu des échanges avec les parents ou les écoles sur le sujet de la mobilité autonome des enfants ? Est-ce un nouveau sujet de réflexion ?**
 - a. Si oui dans quel contexte ?
 - 9. Selon vous, quels sont les apports de la mobilité autonome des enfants ?**
 - a. Pour les enfants ?
 - b. Pour les villes ?
 - i. Inclusivité ?
 - ii. Transition écologique ?
 - 10. Quelles politiques se font à d'autres échelles ? (l'intercommunalité, le département)**
-

Questions spécifiques pour le responsable stationnement et circulation à la Ville de Limoges

- 11. Mobilités actives : quels objectifs / politiques**
- 12. Quelles infrastructures sont mises en place pour piétonniser certains quartiers ?**
 - a. Ces infrastructures sont-elles pensées aussi pour les enfants ?
- 13. Comment les objectifs de mobilité ont-ils évolué depuis la crise du Covid ? Ces objectifs sont-ils liés aux mobilités enfantines ?**
- 14. Le jeu, selon vous, a-t-il une place dans l'espace public ?**
 - a. Si oui dans quelle mesure ?
 - b. Lorsqu'une rue est piétonnisée envisagez-vous une réappropriation par le jeu ?

Annexe 10 : Grille pour l'entretien avec la pédiatre

Nom Prénom :

Profession :

Date de l'entretien :

- 1. Quels sont les problèmes générés par la sédentarité ? Remarquez-vous une plus grande sédentarité des patients ?**
- 2. Quels sont les apports de la mobilité autonome pour la construction de l'enfant ? Quels sont les apports de « se déplacer seul » chez l'enfant ?**
- 3. Selon vous, à partir de quel âge la mobilité autonome est-elle possible ?**
- 4. Quelles sont les difficultés / blocages auxquelles font face les enfants au moment de sortir seuls ?**
- 5. Existe-t-il un phénomène de saturation visuelle ? Nous avons constaté que les enfants habitants dans des villes ont plus de difficultés à retracer leur chemin pour aller à l'école que les enfants habitant en milieu rural.**
- 6. Peut-on voir dans les dessins des « chemins idéaux » des différences liées à l'âge des enfants sur la façon de dessiner et de représenter l'espace ? (montrer photos des chemins idéaux)**
- 7. Vers quel âge les enfants ont-ils une capacité de trouver des solutions aux problèmes hypothétiques ?**
 - a. Dans nos exercices des « chemins idéaux », les CM2 semblent plus capables à identifier des problèmes dans les déplacements à vélo (ils arrivent à décider qu'un sol lisse est important et à déterminer que les voitures posent un problème) et à proposer des solutions potentielles par la suite, mais les plus petits ne sont pas arrivés à ce stade de réflexion.
 - b. Serait-ce une différence d'âge ou doit-on attribuer ça à une de nos autres variables (contexte territorial, mode de déplacement habituel, etc) ?

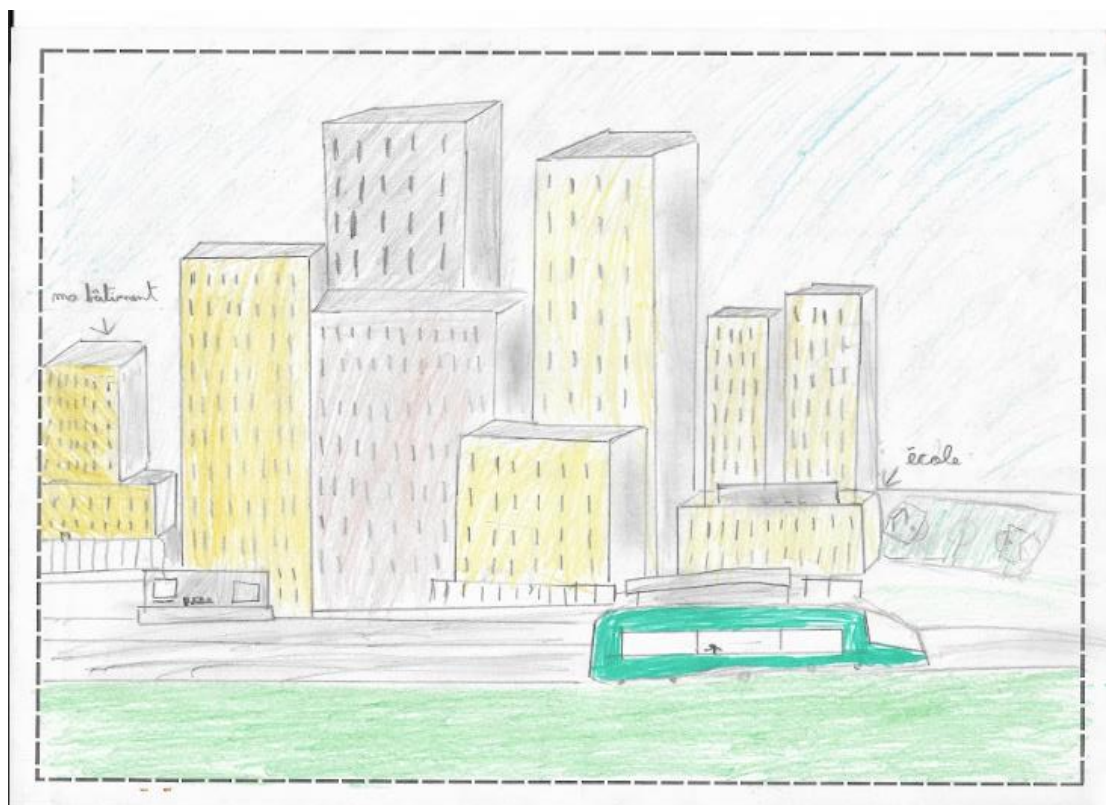
Annexe 11 : Grille d'observation des enfants en mobilité à l'extérieur

Date et horaire d'observation													
Genre													
Son âge													
Autonomie de l'enfant													
Mode de déplacement utilisé	Pied	Patin à roulettes						Trottinette			Vélo		
		L'enfant est tenu par l'accompagnateur		L'enfant est libre à côté de l'adulte	L'enfant est devant l'adulte	L'enfant est derrière l'adulte	Se tiennent la main	Marchent côte à côte	Marchent dispersés				
Où l'enfant est-il aperçu ?	Sur le trottoir	Sur la chaussée	Dans un parc	Sur un passage piéton	Sur une place	Sur une piste cyclable	Sur une voie d'autobus	Autre :					
	Marche		Court		Immobile			En attente de traversée					
L'activité au cours du déplacement	Mange	Discute	Écoute de la musique	Téléphone			Joue (à quoi ?)		Porte des courses				
Quand l'enfant est observé en situation de traversée	Sur passage, respect de la signalisation	Sur passage sans respect des feux	Sur passage sans signalisation	Hors passage	Traverse calmement	Traverse en courant, de manière dangereuse	Regarde à gauche et à droite avant de traverser	Remarques sur l'autonomie (présence ou non de brigadier, tenu par la main, ...):					
Remarques													

Annexe 12: Exemple de cartes postales

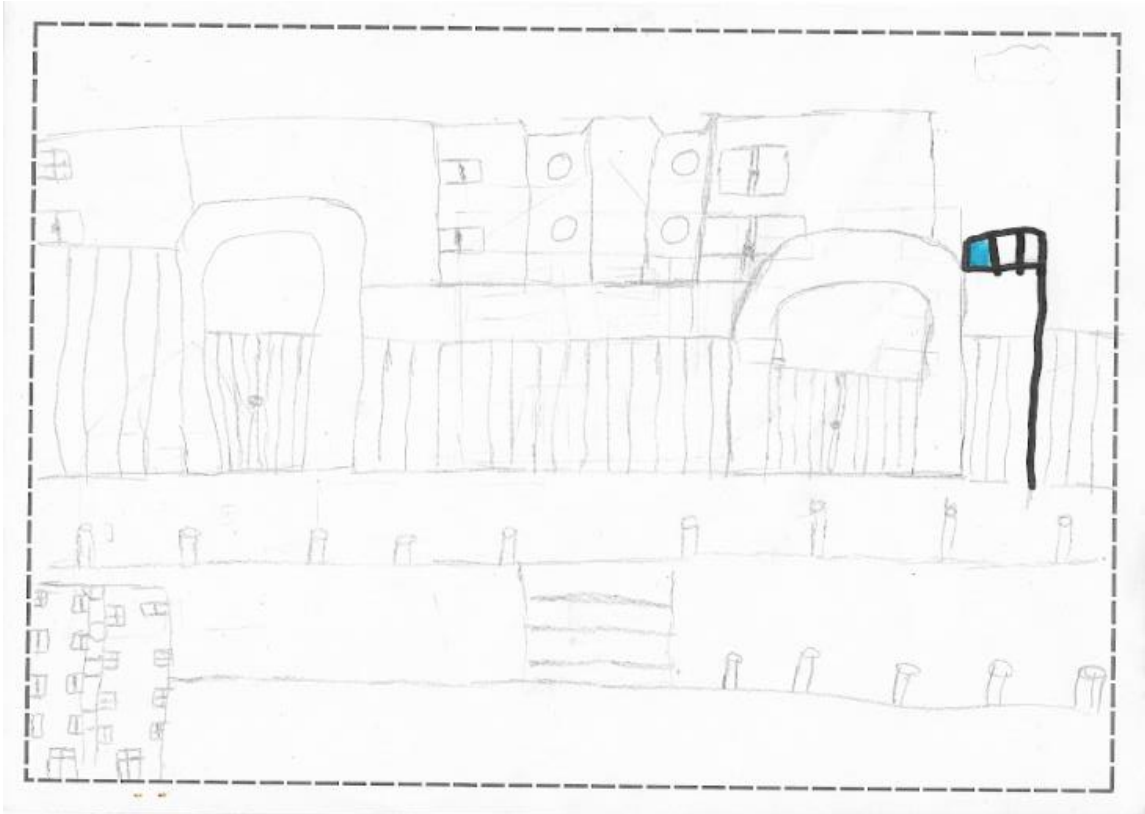
Cartes postales réalisées par les enfants de CM2, Saint-Denis

Source : Enfants de la classe de CM2 de Saint-Denis, janvier 2024



Cartes postales réalisées par les enfants de CM2, Saint-Denis

Source : Enfants de la classe de CM2 de Saint-Denis, janvier 2024



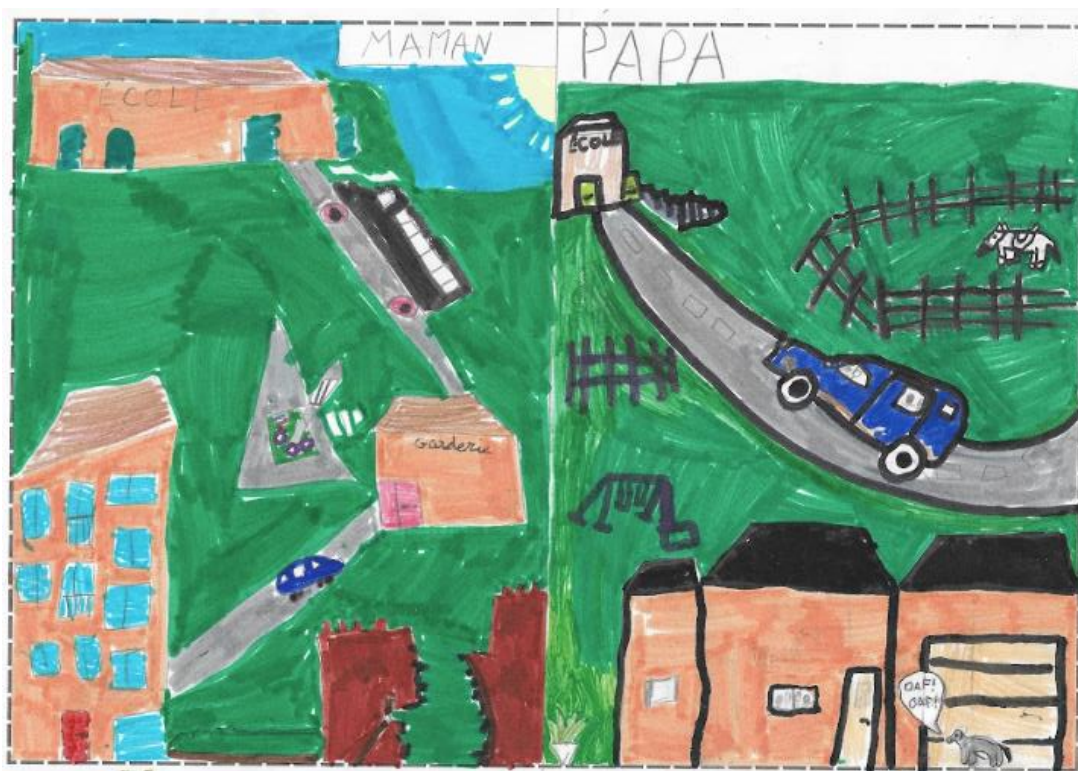
Cartes postales réalisées par les enfants de CM1, Les Cars

Source : Enfants de la classe de CE2-CM1 des Cars, février 2024



Cartes postales réalisées par les enfants de CE2, Les Cars

Source : Enfants de la classe de CE2-CM1 des Cars, février 2024



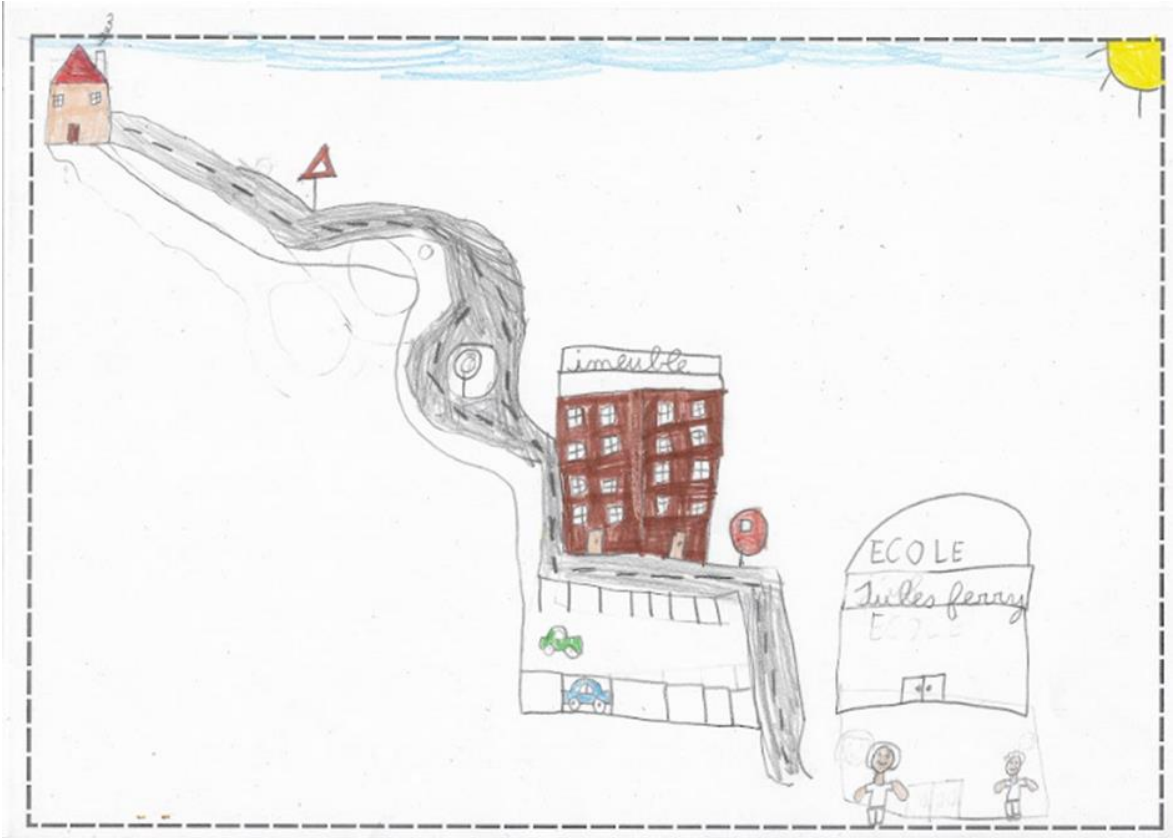
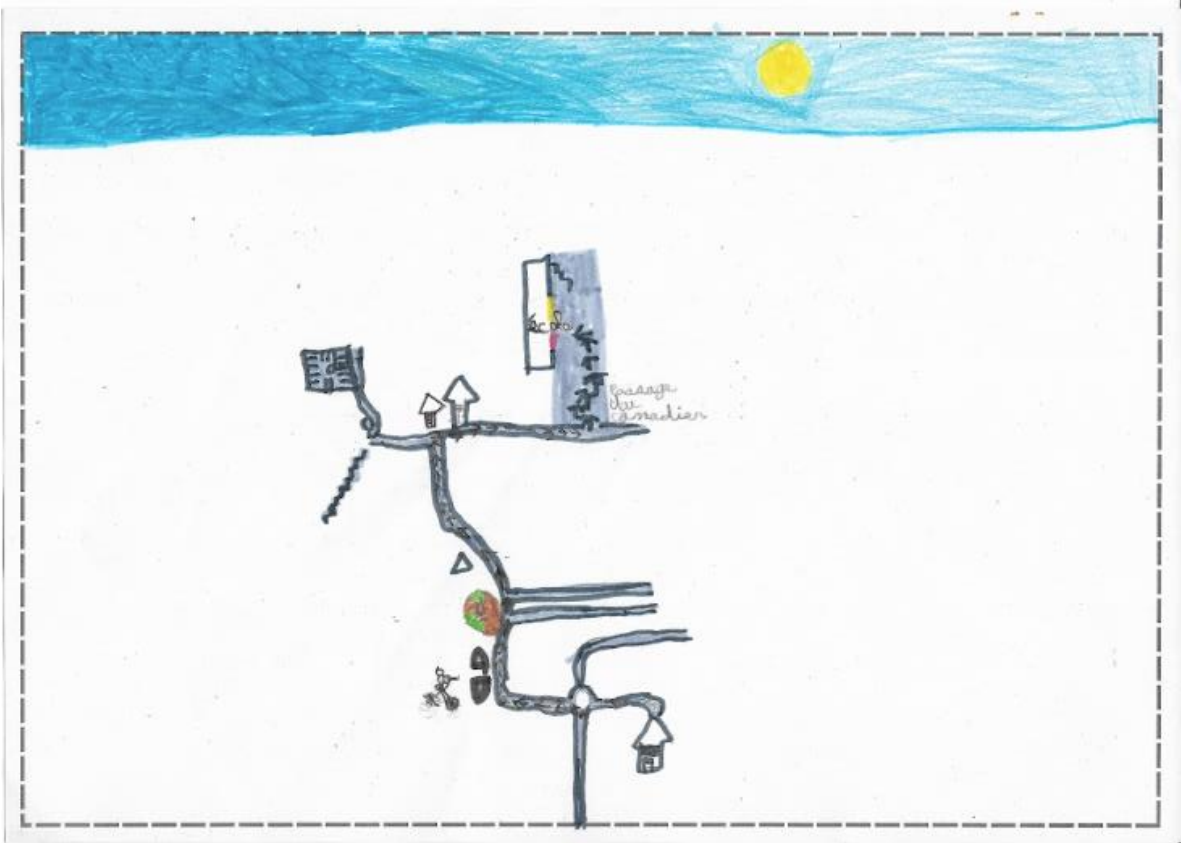
Cartes postales réalisées par les enfants de CE1, Limoges

Source : Enfants de la classe de CE1 de Limoges, février 2024



Cartes postales réalisées par les enfants de CE1, Limoges

Source : Enfants de la classe de CE1 de Limoges, février 2024



Annexe 13 : Exemples de chemins idéaux

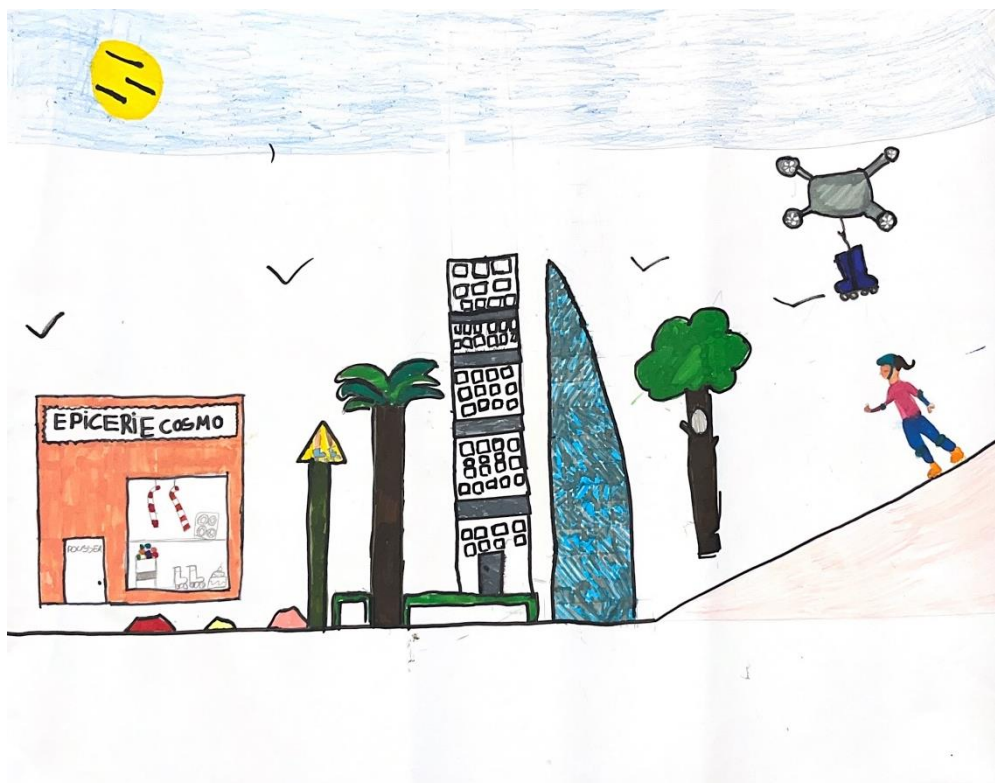
Chemin idéal, thématique vélo-trottinette, réalisé par les enfants de CM2, Saint-Denis

Source : Enfants de la classe de CM2, Saint-Denis, février 2024



Chemin idéal, thématique roller, réalisé par les enfants de CM2, Saint-Denis

Source : Enfants de la classe de CM2, Saint-Denis, février 2024



Chemin idéal, thématique skate board, réalisé par les enfants de CM2

Source : Enfants de la classe de CM2, Saint-Denis, février 2024



Chemin idéal, thématique rollers et patins à glace, réalisé par les enfants de CE2-CM1, Les Cars
Source : Enfants de la classe de CE2-CM1 des Cars, février 2024



Chemin idéal, thématique tram et train, réalisé par les enfants de CE2-CM1, Les Cars

Source : Enfants de la classe de CE2-CM1 des Cars, février 2024



Chemin idéal, thématique vélo-trottinettes, réalisé par les enfants de CE2-CM1, Les Cars

Source : Enfants de la classe de CE2-CM1 des Cars, février 2024



Chemin idéal, thématique vélos-trottinettes, réalisé par les enfants de CE1, Limoges

Source : Enfants de la classe de CE1 de Limoges, février 2024



Chemin idéal, thématique cheval, réalisé par les enfants de CE1, Limoges

Source : Enfants de la classe de CE1 de Limoges, février 2024



Chemin idéal, thématique fauteuil roulant, réalisé par les enfants de CE1, Limoges

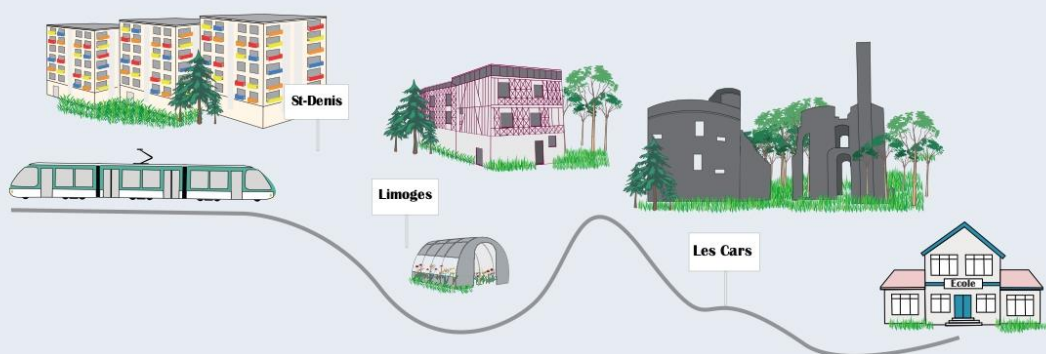
Source : Enfants de la classe de CE1 de Limoges, février 2024



ENFANTS AUTO-MOBILES

À QUELLES CONDITIONS LA MOBILITÉ
ENFANTINE PEUT-ELLE ÊTRE AUTONOME ?
PRATIQUES, REPRÉSENTATIONS ET LEVIERS D' ACTIONS

PHASE 3 : WORKSHOP 12/03/2024



14h-15h

Présentation des résultats de l'enquête

15h-15h40

Ateliers sous le format world café

- Susciter l'envie des enfants à se déplacer seul et en mode actif
- Penser la ville pour permettre la mobilité autonome enfantine

15h40-16h

Pause

16h-16h20

Atelier en plénière

- Quelles institutions et quels acteurs mobiliser pour favoriser la mobilité autonome des enfants ?

16h20-17h40

Synthèse collective sous forme de carte mentale

17h40-18h

Clôture du workshop



Annexe 15 : Questionnements pour les ateliers du workshop

Atelier 1 : susciter l'envie des enfants à se déplacer seul et en mode actif

- Avez-vous aussi remarqué par votre expérience une inappétence pour la marche à pied ?
 - Si vous l'observez, comment expliquez-vous cette inappétence ?
 - Selon vous, comment les enfants aimeraient se déplacer ?
- Comment rendre la marche à pied plus attractive ?
- Est-ce réellement la marche qu'il faut développer ou bien faut-il concentrer les efforts sur les autres modes actifs (vélo, trottinette) ?
 - Quelles sont vos propositions pour encourager les autres modes actifs que la marche à pied ?

Atelier 2 : Penser un environnement favorable à la mobilité autonome enfantine

- Quelles caractéristiques le territoire doit-il présenter pour permettre des mobilités autonomes des enfants ?
 - Quels aménagements souhaitables et réalisables ?
 - Comment décliner ces aménagements en fonction du territoire et de ses spécificités ?
- Comment faire évoluer les mentalités (des parents/adultes et des enfants eux-mêmes) sur la mobilité autonome des enfants ?
- Peut-on considérer qu'un espace pensé en faveur de la mobilité autonome enfantine puisse profiter à d'autres publics ?

Bibliographie

- Aillaud Émile et Lannes Sophie, (1975), *Désordre apparent, ordre caché*, Fayard, Paris, 224 p.
- Ambroise-Rendu Anne-Claude, (2003), « Un siècle de pédophilie dans la presse (1880-2000) : accusation, plaidoirie, condamnation », *Le Temps des médias*, n° 1, pp. 31-41.
- Ariès Philippe, (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, Paris, 528 p.
- Armagnague-Roucher Maïtena, Cossée Claire, Cossée-Cruz Emma, Hieronimy Sophie, Lallouette Nancy, (2017), « Combiner sociologie et arts dans le recueil des données, Éléments pour une conceptualisation des méthodes artistiques dans les enquêtes qualitatives : l'exemple d'une recherche sur la scolarisation des enfants migrants », *Migrations Sociétés* n°167, pp. 63-76.
- Association service jeune, *Législation et Sécurité : Se déplacer à pied, en car et fourgon 9 places*, 3p.
- Assurance maladie, (2023), « Prévention du surpoids et de l'obésité de l'enfant », 26 mai 2023.
<https://www.ameli.fr/medecin/sante-prevention/enfants-et-adolescents/prevention-du-surpoids-et-de-l-obesite-infantile/un-enjeu-de-sante-publique>
- A'urba (2021), « les enfants dans l'espace public. Espaces ludiques, villes pour tous », *Regard sur l'espace public*, 28 p.
- Bairoch Paul, (2001), *Victoires et Déboires. Histoire économique et sociale du monde du 16ème siècle à nos jours*, volume 1, Gallimard, Paris, 662 p.
- Becker Gary, Gregg Lewis Harold, (1973), « On the Interaction between the Quantity and Quality of Children », *The Journal of Political Economy* 81: S279-S288.
- Belotti Elena (1974), *Du côté des petites filles*. Éditions des femmes, Paris, (traduit de l'italien), 208 p.
- Bereni Laure, Revillard Anne, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre, (2020), *Introduction aux études sur le genre*, 3e édition, De Boeck Supérieur, Paris, 432 p.
- Bériot Louis, (1972), « La Grande Borne. La France défigurée », *Documentaire INA*.
- Besse-Patin Baptiste, Delaunay Fanny (2020). *Mécaniques de la jouabilité. Les cas d'une aire de jeux et d'un centre de loisirs. Le jeu : entre familles et institutions. Approches pluridisciplinaires des acteurs, des territoires et des enjeux sociaux*, Bordeaux, France. (halshs-03002483)
- Bonanomi Lydia, (2002), « Les quartiers sans voitures, Un modèle d'avenir », *Rue de l'Avenir*, 2 p.
- Bordes Pascal, Lesage Thierry, Level Marie, (2013), « Les jeux collectifs de rue : résurgences ou récréation ? », *STAPS*, n°101, pp. 33-46.
- Boulloires Alain, Meyer Michaël, Reix Fabien (2017), « Introduction : Méthodes visuelles : définition et enjeux », *Images fixes, Revue française des méthodes visuelles*, n°1
<https://rfmv.u-bordeaux-montaigne.fr/numeros/1/introduction/>

Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Edition de Minuit, Paris, 284 p.

Breviglieri Marc, (2014), « La vie publique de l'enfant », *Participations*, n° 9, pp. 97-123.

Breviglieri Marc (2015), « L'enfant des villes. Considérations sur la place du jeu et la créativité de l'architecte face à l'émergence de la ville garantie », *Ambiances. Environnement sensible, architecture et espace urbain*. Mis en ligne le 20 avril 2015, consulté le 10 décembre 2023. <http://journals.openedition.org/ambiances/509>

Camponovo Sara, Moody Zoe (2021), « Le chemin de l'école : un tiers-lieu vecteur d'apprentissage pour les enfants ? », *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, pp. 311-324.

Clark Emily, Dumas Alex, (2021), « Le déclin du jeu actif à l'extérieur. La « bonne mère » et son organisation du temps libre des enfants », *Sociologie*. Mis en ligne le 02 février 2021, consulté le 22 novembre 2023. <http://journals.openedition.org/sociologies/15937>

Commission des affaires culturelles et de l'éducation (2023), *Rapport d'information sur la mission d'information sur l'adaptation de l'école aux enjeux climatiques*, 6 décembre 2023, 186 p.

Compagnon Sébastien (2018). « Plan vélo : ces adultes qui n'ont pas appris à pédaler », *Le Parisien*. Mis en ligne le 15 septembre 2018, consulté le 26 mars 2024. <https://www.leparisien.fr/societe/plan-velo-ces-adultes-qui-n-ont-pas-appris-a-pedaler-14-09-2018-7888209.php>

Comte Auguste, (1839), *Cours de philosophie positive*, volume 4, Rouen frères, Paris, 749 p.

Chantelat Pascal, Camy Jean, Fondibi Michel, (1998), « Les groupes de jeunes sportifs dans la ville », *Annales de la recherche urbaine*, PUCA, n° 79, pp. 40-50.

Charlot Bernard, (1976), *La Mystification pédagogique. Réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*, Payot, Paris, 285 p.

Chombart de Lauwe Marie-José, (1962), « La représentation de l'enfant dans la société urbaine française contemporaine », *Enfance*, T. 15, n°1, pp. 53-67.

Chombart de Lauwe Marie-José, Bonnin Philippe, Mayeur Marie (1976), *Enfant en-jeu : les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*, Centre d'ethnologie sociale et de psychosociologie, Editions du CNRS, Montrouge, 346 p.

Chombart de Lauwe Marie-José, (1987), *Espaces d'enfants : la relation enfant-environnement, ses conflits*, Cousset (Suisse), DeVal, 299 p.

Cloutier Marie-Soleil, Torres Juan, (2010), « L'enfant et la ville : notes introductives. » *Enfances, Familles, Générations*, numéro 12, pp. i-xv.

Clair Isabelle, (2008), *Les jeunes et l'amour dans les cités*, Armand Colin, Paris, 304 p.

Le Corbusier, (1941), *La charte d'Athènes*, Points, Paris, 192 p.

Court Martine, (2010), *Corps de filles, corps de garçons : Une construction sociale*, La Dispute, Paris, 242 p.

Danic Isabelle, David Olivier, Depeau Sandrine, (2010), *Enfants et jeunes. Dans les espaces du quotidien*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 280 p.

Darmaillacq-Chardonnet Sabine, (1988), *La prise en compte de l'enfant dans l'aménagement urbain, à partir de deux exemples dans des communes de banlieue : Canteleu (Seine-Maritime) et Saint-Cloud (Hauts-de-Seine)*, Thèse de doctorat Paris 8, 389 p.

De Biase Alessia, Coralli Monica, (dir.), (2009), *Espaces en commun. Nouvelles formes de penser et d'habiter la ville*, L'Harmattan, Paris, 226 p.

De Jesus Maria, Puleo Elaine, Shelton Rachel C., Emmons Karen M. (2010), "Associations between perceived social environment and neighborhood safety: Health implications," *Health & Place*, Volume 16, Issue 5, Pages 1007-1013

Delaunay Fanny, (2018), *Usages des espaces récréatifs : quand l'enfant questionne les normes de production de l'espace public. Le cas du quartier Villette à Aubervilliers (93) et de la Grande Borne à Grigny (91)*, thèse de doctorat en urbanisme sous la direction de Jean-Pierre Lévy, Université Paris-Est.

Delaunay Fanny, Baptiste Besse-Pantin (2022), « Penser les scènes de l'enquête depuis les territoires des enfants », *Enquêter avec les enfants et les adolescent.e.s*, numéro 43, 20 p.

[Penser les scènes de l'enquête depuis les \[...\] - ethnographiques.org](https://ethnographiques.org)

Depeau Sandrine, (2013), « Mobilité des enfants et des jeunes sous conditions d'immobilité ? » *e-Migrinter*, Article 11, pp. 103-115.

Devaux Julian, Oppenheim Nicolas, (2012), « La mobilité des adolescents : Une pratique socialisée et socialisante », *Métropolitiques.eu*. <https://metropolitiques.eu/La-mobilite-des-adolescents-une.html>

Dolto Françoise, (1985), *Séminaire de psychanalyse d'enfants* (avec la collaboration de Jean-François de Saurezac), Le Seuil, Paris, 240 p.

Dolto Françoise, (1998), *L'enfant dans la ville*, Mercure de France, Paris, 96 p.

Donnat Olivier, (2009), *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique*, Cultures études, Paris, 288 p.

Doucet Andrea, (2015), « Parental Responsibilities: Dilemmas of Measurement and Gender Equality », *Journal of Marriage and Family*, 77, pp. 224-242.

Draghici C. Carmen et Garnier Pascale, (2020), « Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques », *Recherches en éducation* [En ligne]. Mis en ligne le 01 Janvier 2020, consulté le 29 février 2024. URL: <http://journals.openedition.org/ree/300> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.300>

Durkheim Emile, (1892), « La famille conjugale », Publication posthume d'un cours professé en 1892. Texte extrait de la *Revue philosophique*, 90, 1921, pp. 2-14.

Espinassous Louis, (2019), *Pour une éducation buissonnière, retrouver le rythme naturel de l'enfant*, Editions Hesse, Paris, 192 p.

Falies Cécile, (2014), « Représenter et se représenter les espaces ouverts périphériques entre Santiago du Chili et Valparaiso », *Carnets de géographes* [En ligne]. Mis en ligne le 01 décembre 2014, consulté le 29 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/494> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cdg.494>

Fédération des Usagers de la Bicyclette (2015), « Le vélo en France : état des lieux », consulté le 26 mars 2024. <https://www.fub.fr/velo-ville/villes-qui-aiment-velo/velo-france-etat-lieux>

Foster Sarah, Villanueva Karen, Wood Lisa, Christian Hayley, Giles-Corti Billie, (2014) "The impact of parents' fear of strangers and perceptions of informal social control on children's independent mobility", *Health & Place*, pp. 60-68.

Fotel Trine, Thomsen Thyra, (2003), "The surveillance of children's mobility", *Surveillance & Society*, vol. 1, pp. 535-554.

Foucault Michel, (1983). "Afterword. The Subject and Power", dans Dreyfus H. & P. Rabinow (dir.), *Michel Foucault : Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago, *The University of Chicago Press*, pp. 208-226.

Freinet Célestin (1994), « Les Dits de Mathieu [1946-1954] », dans *Œuvres pédagogiques*, Tome II, Seuil, Paris, pp. 174-177.

Galster George, (2001), "On the Nature of Neighborhood", *Urban studies*, vol. 38, n°12, pp. 2111-2124.

García Mariángeles, (2019). « Green Light, the cartoon series that teaches children road safety. On the Road », *ontheroadtrends.com*.
<https://www.ontheroadtrends.com/green-light-cartoon-series-teaches-children-road-safety/?lang=en>

Garnier Pascale, (2015), « Une ville pour les enfants : Entre ségrégation, réappropriation et participation », *Métropolitiques*.

Gaster Sanford, (1991), « Urban children's access to their neighbourhood : changes over three generation », *Environment and Behavior*, n°23, pp. 70-85.

Gayet-Viaud Carole, Rivière Clément, Simay Philippe, (2015), « Les enfants dans la ville », *Métropolitiques*. <https://metropolitiques.eu/Les-enfants-dans-la-ville.html>

Germanos Dimitris, (1997), « La relation de l'enfant à l'espace urbain : Perspectives éducatives et culturelles », *Architecture & Comportement*, volume 11, 1, pp. 55-61.

Gibert Pierre, (2012), « L'effet de légitimité résidentielle : un obstacle à l'interprétation des formes de cohabitation dans les cités hlm », *Sociologie*, vol. 3, pp. 61-74.

Gibout Christophe, Lebreton Florian, (2014), « Cultures juvéniles et loisirs sportifs de rue : une approche par l'espace », *Agora débats/jeunesses*, Presses de Sciences Po, Paris, n° 68, pp. 71-84.

Gibout Christophe, (2009), « L'espace public comme lieu de transactions sociales. Une lecture à partir des pratiques de loisirs urbains », *Pensée plurielle*, Vol. 20, pp. 153-165.

Gilow Marie, Paternotte David et Sacco Muriel, (2018), « "Maman-taxi": repenser l'espace urbain depuis la mobilité parentale », pp. 97-110.

Gintrand Frank, (2018), « Emile Aillaud et la théorie des grands ensembles », *Chroniques d'Architecture.com*. <https://chroniques-architecture.com/emile-aillaud-grands-ensembles/>

Giroud Nathalie, (2015), *Impact des activités extrascolaires sur les compétences sociales et le transfert des apprentissages chez l'enfant de 11-12 ans*, Mémoire de fin d'études à la Haute École Pédagogique du Valais, 50 p.

Glevarac, Hervé, (2010), « Les trois âges de la "culture de la chambre" », *Ethnologie française*, 40, pp. 19-30.

Goffman Erving, (1963), *Stigmates*, traduit en 1975, Editions de minuit, Paris, 176 p.

Guidetti Michèle, Lallemand Suzanne et Morel Marie-France, (2000), *Enfances d'ailleurs, d'hier et d'aujourd'hui*, Armand Colin, Paris, 192 p.

Guyavarch Emmanuel, Le Méner Erwan, Oppenchaim Nicolas, (2016), « La difficile articulation entre les espaces du quotidien chez les enfants sans domiciles », *Annales de la recherche urbaine*, n°111, pp. 19-29.

Herbet Justine, Jacquesson Françoise, (2022), « Les actifs immigrés en Île-de-France : leurs métiers, diplômés et origines », *Insee Analyses Ile-de-France*, n°160.

Héritier-Augé, Françoise, (1996), *Masculin/Féminin : La pensée de la différence*, Odile Jacob, Paris, 332 p.

Hillman Mayer, John Adams, Whitelegg John, (1990), *One False Move... A Study of children's independant mobility*, Policy Studies Institute, Londres, 195 p.

Hillman Mayer, G.U. Adams John, (1992), "Children's Freedom and Safety", *Children's Environments* 9, n°2, pp. 10 - 22.

Holloway Sarah Louise, Valentine Gill, (2000), *Children's geographies: playing, living, learning*, Routledge Taylor & Francis Group, Londres, 296 p.

Huguenin-Richard, Florence, (2010), « La mobilité des enfants à l'épreuve de la rue : Impacts de l'aménagement de zones 30 sur leurs comportements ». *Enfances, Familles, Générations*, volume 12, pp. 66-87.

IFOP (2021), Sondage « Les parents et les transports domicile – établissement scolaire » , Eco CO2. <https://www.ifop.com/publication/les-parents-et-les-transports-domicile-etablissement-scolaire/>

Jacobs Jane, (1961), *The Death and Life of Great American Cities*, Random House, New York City, 458 p.

Jauneau Yves, « En 2021, en moyenne chaque semaine, un salarié sur cinq a télétravaillé », *Insee Focus*, n°263.

Jenks Chris, (1996), *Childhood, Key ideas*, Routledge Taylor & Francis Group, Londres, 192 p.

Kaufmann Jean-Claude, Flamm Michael, (2002), *Famille, temps et mobilité. Etat de l'art et tour d'horizon des innovations*, Paris, Rapport de recherche CNAF et Ville en mouvement, 71 p.

Kawachi Ichiro, Kennedy Bruce P., Wilkinson Richard. (1999), "Crime: social disorganization and relative deprivation," *Social Science & Medicine*, Volume 48, Issue 6, pp. 719-731.

Klöckner Dorothée (1998), « Analyse des pratiques d'accompagnement des enfants et de leurs conséquences », *Recherche - Transports - Sécurité*, volume 59, pp. 17-32.

Kokoreff Michel, (1994), « Les dimensions spatiales des modes de vie des jeunes. Le cas d'une cité de la banlieue parisienne », *Sociétés contemporaines*, n° 17, pp. 29-49.

Kyttä Marketta, (1997), "Children's independent mobility in urban, small town and rural environments", in Camstra, R. (ed.) *Growing up in a Changing Urban Landscape*, Assen, Van Gorcum, pp. 41-52

Kyttä Marketta, Hirvonen Julie, Rudner Julie, Pirjola Iiris, Laatikainen Tiina (2015). "The last free-range children? Children's independent mobility in Finland in the 1990s and 2010s". *Journal of Transport Geography*, 47, pp. 1-12.

La ligue des familles, (2019), *Mobilité des parents : tais-toi et rame*, 22 p.

Lareau Annette, (2003), *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*, University of California Press, 480 p.

Lebon Francis, (2003), « Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs », *Éducation et sociétés*, n°11, pp. 135-152.

Lefebvre Henri, (1967), « Le droit à la ville », *L'Homme et la société*, n°6, pp. 29 - 35.

Lehman-Frisch Sonia, Vivet Jeanne (dir.), (2012), « Les géographies des enfants et des jeunes », *Les Carnets de géographes*, n° 3. Mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 22 mars 2024. <http://journals.openedition.org/cdg/2074>

Leray Frédéric, Séchet Raymonde, (2016), « Les mobilités sous contraintes des mères seules avec enfant(s) : analyse dans le cadre de la Bretagne (France) », dans Philippe Gerber, Samuel Carpentier (dir.), *Mobilités et modes de vie: vers une recomposition de l'habiter*, Presses universitaires de Rennes, pp.69- 88, 2013, 978-2-7535-2249-7. ffhshs-01345576f

« Les terrains d'aventure : une expérience du droit à la ville ? », Tapla lors du colloque du 7 juillet 2021.

Little Helen, (2010), "Risk, Challenge and Safety in Outdoor Play: Pedagogical and Regulatory Tensions", *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education* 4, no 1, pp. 3-24.

Little Helen, Shirley Wyver et al., (2008), "Outdoor Play: Does Avoiding the Risks Reduce the Benefits?", *Australian Journal of Early Childhood*, 33, no 2.

Lofland Lyn, (1973), *A world of strangers. Order and Action in Urban Public Space*, Basic Books, New York, 223p.

Lombardo Philippe, Wolff Loup, (2020), *50 ans de pratiques culturelles en France*, Culture éditions, Paris, 92p.

Löw Martina, (2015), *Sociologie de l'espace*, Édition de la maison des sciences de l'homme, Paris, 302 p.

Mackett Roger, Paskins James, (2008), "Children's Physical Activity : The Contribution of Playing and Walking", *Children & Society*, 22(5), p. 345-357. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00113.x>

Matthews Hugh, Limb Melanie, (1999), "Defining an agenda for the geography of children: review and prospect", *Progress in Human Geography*, 23, 1, p. 61-90.

Mayer-Davis Elizabeth J. et al (2017), "Incidence Trends of Type 1 and Type 2 Diabetes among Youths, 2002–2012", *The new england journal of medicine*, pp. 1419-1429.

McLean Christine, (2019), *Le pouvoir du jeu*, documentaire arte.

McMillan Tracy, (2007), "The relative influence of urban form on a child's travel mode to school", *Transportation Research*, 41, p. 69-79.

Merle Appoline, (2021), « La sédentarité des jeunes, une bombe sanitaire à retardement aggravée par la pandémie », *France Info, Rédaction Sport*.

https://www.francetvinfo.fr/sports/la-sedentarite-des-jeunes-une-bombe-sanitaire-a-retardement-aggravee-par-la-pandemie_4445485.html

Ministère de l'Intérieur, *Protégez vos enfants contre les risques domestiques*, Archives de la rubrique « ma sécurité », 2012.

<https://mobile.interieur.gouv.fr/Archives/Archives-de-la-rubrique-Ma-securite/Protegez-vos-enfants-contre-les-risques-domestiques>

Moreau Denis, Monnet Nadja, (2023), *Conférence débat « Enfants dans la ville »*, Ecole Nationale d'Architecture Paris Val de Seine.

Mullan Elaine, (2003) "Do you think that your local area is a good place for young people to grow up? The effects of traffic and car parking on young people's views," *Health & Place*, Volume 9, Issue 4, Pages 351-360

Noiriel Gérard, (2002), *Les Ouvriers dans la société française*, Seuil, Paris, 321 p.

O'Brien Margaret (2000), "Children's independent spatial mobility in the urban public realm", *Childhood*, 7, 3, pp. 257-277.

Organisation mondiale de la santé, (2017), « En 40 ans, les cas d'obésité chez l'enfant et l'adolescent ont été multipliés par dix ». Mis en ligne le 11 octobre 2017, consulté le 3 décembre 2023. <https://www.who.int/fr/news/item/11-10-2017-tenfold-increase-in-childhood-and-adolescent-obesity-in-four-decades-new-study-by-imperial-college-london-and-who>

Pagis, Julie, (2013), *Une ethnographie des socialisations enfantines*, Genèses, n°93, pp. 176-183

Parsons Talcott, Freed Bales Robert, (1955), "Family, Socialization and Interaction Process", 440 p.

Palmer Thompson Edward, (1988), *La formation de la classe ouvrière anglaise*, Gallimard, Paris, 791 p.

Piaget Jean, Inhelder Bärbel, (1948), *La représentation de l'espace chez l'enfant*, PUF, Paris, 581 p.

Pynn Shannon, Neely Kacey, Ingstrup Meghan et al, (2018), "An Intergenerational Qualitative Study of the Good Parenting Ideal and Active Free Play during Middle Childhood", *Children's Geographies*, vol. 17, n° 3, pp. 266-277.

« Que peut faire un jeune avant 18 ans ? », *Service-Public.fr*.

<https://www.servicepublic.fr/particuliers/vosdroits/F21829#:~:text=B%C3%A9n%C3%A9ficier%20de%20l'aide%20juridictionnelle,cadre%20d'une%20proc%C3%A9dure%20p%C3%A9nale>

Quénart Anne, Vennes Stéphanie, (2003), « De la volonté de tout contrôler à l'isolement : l'expérience paradoxale de la maternité chez de jeunes mères », *Recherches féministes*, vol. 16, n° 2, pp. 73-105.

Rapport Villermé, (1840), *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers employés dans les manufactures de coton, de laine et de soie*.

Rivière Clément, (2012), « Les enfants : Révélateurs de nos rapports aux espaces publics », *Métropolitiques*. <https://metropolitiques.eu/Les-enfants-revelateurs-de-nos-rapports-aux-espaces-publics.html>

Rivière Clément, (2014), « Allô bébé bobo ? Usages du téléphone mobile dans l'encadrement parental des pratiques urbaines des enfants », *RESET. Recherches en sciences sociales sur internet*. Mis en ligne le 31 décembre 2014, consulté le 10 novembre 2023. <http://journals.openedition.org/reset/383>

Rivière Clément, (2016). « "Les temps ont changé" —Le déclin de la présence des enfants dans les espaces publics au prisme des souvenirs des parents d'aujourd'hui », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, pp. 8-17.

Rivière Clément (2017), « La fabrique des dispositions urbaines. Propriétés sociales des parents et socialisation urbaine des enfants », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 216-217(1-2), pp. 64-79.

Rivière Clément, (2021), *Leurs enfants dans la ville. Enquête auprès de parents à Paris et à Milan*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 141 p.

Rivière Clément, (2021), « Pour des villes à hauteur d'enfant », *Métropolitiques*,
<https://metropolitiques.eu/Pour-des-villes-a-hauteur-d-enfant.html>

Robin Pierrine, Join-Lambert Hélène et Mackiewicz Marie-Pierre, (2017), « Les recherches avec les enfants et les jeunes en difficulté : spécificités éthiques et méthodologiques », *Sociétés et jeunesse en difficulté*. Mis en ligne le 01 septembre 2017, consulté le 27 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8282>

Rousseau Jean-Jacques, (1762), *L'Emile ou de l'éducation*, Flammarion, 848 p.

Ruby Françoise, (2021), « Faire de la ville un terrain de jeu sans clôture : entrevue avec Tim Gill », *centdegres.ca*.
<https://centdegres.ca/ressources/faire-de-la-ville-un-terrain-de-jeu-sans-cloture-entrevue-avec-tim-gill>

Sabin Guillaume, (2019), *La joie du dehors. Essai de pédagogie sociale*, Editions Libertalia, Paris, 283 p.

Saint-Exupéry Antoine, (1943), *Le Petit prince*, Gallimard, Paris, 104 p.

Sandrin Jean, (1982), *Enfants trouvés, enfants ouvriers, XVIIe - XIXe siècle*, Editions Aubier, Paris, 255 p.

Sandseter, Ellen Beate Hansen, (2009) "Affordances for Risky Play in Preschool: The Importance of Features in the Play Environment", *Early Childhood Education Journal* 36, no 5, pp. 439-46.

Satti Antonin, (2023) sous la direction de Jean Debrie, « Dessiner des marchabilités. Une étude sensible des pratiques de marche à pied des habitant-e-s de Limoges et de ses périphéries. » *Mémoire de recherche, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne*.

Schwartz Olivier, (1991), *Le monde privé des ouvriers*, Paris, Presses universitaires de France, Paris, 552 p.

Simon, Jacques, (1975), « 400 terrains de jeux : aménagement des espaces libres, Saint-Michel-sur-Orge », *Espaces Verts*, 96 p.

(de) Singly François, (2000), *Libres ensemble. L'individualisme dans la vie commune*, Nathan Université, Paris, 250 p.

Strauven Francis, (1998), *Aldo Van Eyck : The Shape of Relativity*, Architectura & Natura Press, 680 p.

Tonucci Francesco, (2019), *La ville des enfants, pour une [r]évolution urbaine*, Parenthèses, Paris, 240 p.

Tsoukala Kyriaki, (2007), *Les territoires urbains de l'enfant*, L'Harmattan, Paris, 282 p.

Twain Mark, (1876), *The adventures of Tom Sawyer*, Hartford : American publishing company, 168 p.

UNICEF France, (2022), « Rapport d'activité 2022 », 19 p.

Valentine Gill, McKendrick John, (1997), "Children's Outdoor Play: Exploring Parental Concerns about Children's Safety and the Changing Nature of Childhood", *Geoforum*, vol. 28, n° 2, pp. 219-235.

Van Zanten Agnes, (2010), « Déménager ou coloniser le collège de quartier ? les choix résidentiels des classes moyennes et supérieures de la banlieue parisienne », dans *Elire domicile : la construction sociale des choix résidentiels*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, pp. 149-167.

Vehlmann Fabien, Gazzotti Bruno, (2006), « La disparition », *Seuls*, Tome 1, Dupuis, Paris, 58 p.

Vieille Marchiset Gilles, Knobé Sandrine, Edzard Enno, Piombini Arnaud, Eaux Christophe, (2018), « Usages du vélo et rapports aux espaces publics des enfants : Permanence de la division par sexe dans un dispositif d'apprentissage dans un quartier populaire à Strasbourg ». *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, n°30. Mis en ligne le 17 août 2018, consulté le 15 novembre 2023. <http://journals.openedition.org/efg/2307>

Ville de Limoges, (2021), *Plan guide pour le centre-ville*, 19 p.

Wartofsky Max, (1983), "The child's construction of the world and the world's construction of the child: from historical epistemology to historical psychology", dans Kessel, F. S. KESSEL et Siegel, (dir.), *The child and other cultural inventions*, Praeger Publishers, New York, pp. 188-215.

Wright Jan (2009), "Biopolitics and the 'Obesity Epidemic': Governing Bodies", dans Wright Jan & Harwood Valerie (dir.), *Biopolitics and the «Obesity Epidemic»: Governing Bodies*, Routledge Publishing, New York et London, pp. 1-14.

Wulf Christophe, « Mimésis et apprentissage culturel », *Le Télémaque*, 1/2014 (n°45), Presses universitaires de Caen, Caen, pp. 123-136.