

Université de Montréal

La recherche par le projet d'aménagement
Comprendre le vélo chez les enfants à travers les projets
« Grandir en ville » de Montréal et de Guadalajara

par

Juan José Torres Michel

Faculté de l'aménagement

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en aménagement

août, 2007

© Juan José Torres Michel, 2007



NA
9000
U54
2008
V.002

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

La recherche par le projet d'aménagement
Comprendre le vélo chez les enfants à travers les projets
« Grandir en ville » de Montréal et de Guadalajara

présentée par :

Juan José Torres Michel

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Paul Lewis, président-rapporteur
Marie Lessard, directrice de recherche
Louise Chawla, examinatrice externe
Jacqueline Vischer, membre du jury
Tiiu Vaikla-Poldma, représentante du doyen de la FES

Résumé

Cette recherche en aménagement vise à comprendre le rôle du vélo dans le rapport enfant-environnement à travers la participation des enfants dans le projet participatif d'aménagement pour leur quartier. Elle a été réalisée en considérant le projet participatif d'aménagement comme situation de recherche dans laquelle l'enfant, en tant qu'acteur, peut rendre explicite et transformer la manière dont il comprend son environnement. La recherche a été réalisée à travers deux projets participatifs d'aménagement inscrits dans le programme international de recherche-action Grandir en ville de l'UNESCO, menés en 2005 à Montréal (Canada) et à Guadalajara (Mexique). Des jeunes âgés entre 8 et 16 ans (20 à Montréal et 27 à Guadalajara), ont collaboré avec des étudiants en aménagement d'une université locale (16 à Montréal, 19 à Guadalajara) à la cueillette de données et la conception de projets d'aménagement pour leur quartier. L'analyse qualitative de l'information produite à travers ces expériences comprend trois niveaux de réflexion complémentaires. Le premier concerne le sous-projet, soit le rapport enfant-environnement. Il permet de conceptualiser le vélo comme manifestation du rapport projectif entre l'enfant et son environnement au sein d'un modèle qui intègre quatre catégories spatio-perceptives, soit 1) la maison-refuge, 2) le quartier-menaçant, 3) la maison-précaire et 4) le quartier intéressant. Le deuxième niveau concerne le projet, soit la relation entre le concepteur et l'objet conçu. Il permet de considérer le projet participatif comme un processus d'apprentissage et la participation des enfants comme une manière de comprendre leur environnement vécu. Finalement, le troisième niveau concerne le méta-projet, soit la réflexion des acteurs par rapport à leur propre démarche au sein du projet. Il permet de comprendre le projet participatif d'aménagement comme un éveil éthique dans la perspective des aménagistes, caractérisé entre autres par l'adoption d'une approche environnementale et anthropologique non déterministe.

Mots-clés : Recherche par le projet, design participatif, rapport personne-environnement, aménagement urbain, enfants, vélo.

Abstract

This research in the field of design aims at understanding the role of bicycling in the child-environment relationship through the participation of children in their neighbourhood's participatory design project. It is based on the conception of participatory design as a research setting where children, as actors, can both make explicit and transform the way they understand their environment. The research took place in the context of two participatory design projects, one in Montreal (Canada) and the other in Guadalajara (Mexico), both conducted in 2005 as part of UNESCO's international action-research program Growing Up in Cities. Children between the ages of 8 and 16 (20 in Montreal, 27 in Guadalajara) as well as students from local universities (16 in Montréal, 19 in Guadalajara) contributed to the collection of data and participated in the conception of urban design projects for the children's neighbourhoods. The qualitative analysis based on the information produced during these two participatory design projects involved three complementary levels of reflection. The first one concerns the sub-project and looks specifically at the child-environment relationship. At this level, bicycling was understood as an expression of the child-environment relationship within a model that integrates four space-perception categories: 1) home as shelter, 2) the neighbourhood as a threatening place, 3) home as a place of precariousness and 4) the neighbourhood as place of interest. The second level concerns the project itself and refers to the relationship between the designer and the object that is designed. At this level, the participatory design project was conceptualized as a learning process and the children's participation as a way to understand their lived environment. Finally, the third level concerns the meta-project and refers to the actors' understanding of their own involvement within the participatory design project. At this level, participatory design was understood as an ethical awakening, characterized by the adoption of a non-deterministic environmental and anthropological approach.

Keywords: Project-based research, participatory design, person-environment relationship, urban design, children, bicycling.

Table des matières

Résumé	iii
Liste des tableaux	viii
Liste des figures	ix
Liste d'abréviations.....	xii
Remerciements	xiv
Introduction	1
PREMIÈRE PARTIE	
PERSPECTIVE GÉNÉRALE DE RECHERCHE	6
1 L'aménagement dans la compréhension et la transformation du monde vécu.....	8
1.1 Aménagement et design : le point sur la terminologie.....	8
1.2 Les trois constituants de la situation de design	10
1.3 Deux dimensions implicites dans la situation de design	13
1.4 La production de connaissances en situation de design	15
2 La valeur des connaissances produites en situation de design.....	21
2.1 Systèmes de référence.....	21
2.2 Faire le chemin en marchant : le paradigme constructiviste	24
2.3 Principes philosophiques du constructivisme	27
2.4 La recherche par le projet.....	30
3 Le domaine de pertinence scientifique de cette recherche	34
3.1 La recherche par le projet devant l'objet complexe : implications ontologiques	34
3.2 Une approximation systémique à l'objet : implications épistémologiques	36
3.3 L'intentionnalité dans la recherche par le projet : implications téléologiques	39
DEUXIÈME PARTIE	
DES REPÈRES POUR COMPRENDRE ET AGIR	43
4 La ville comme environnement.....	44
4.1 Perspective de disjonction : la ville indépendante du citoyen.....	45
4.2 Perspective de conjonction : la ville indissociable du citoyen	46
4.3 Perspective de complexité : la ville dans le citoyen, le citoyen dans la ville	48

5	Les enfants comme acteurs dans l'environnement urbain.....	53
5.1	L'enfant en tant qu'agent	53
5.2	La participation de l'enfant dans l'aménagement	58
6	Le vélo dans la mobilité urbaine des enfants.....	65
6.1	La mobilité dans l'environnement urbain	65
6.2	Le vélo en ville.....	69
6.3	Les enfants à vélo en ville.....	74
TROISIÈME PARTIE		
	LES PROJETS PARTICIPATIFS D'AMÉNAGEMENT	78
7	L'approche opérationnelle de la recherche	79
7.1	Les propositions de recherche et les questionnements de départ	79
7.2	Stratégie d'action : le programme Grandir en ville	82
7.3	La pertinence de l'approche Grandir en ville.....	86
8	Les projets GEV à Montréal et à Guadalajara.....	91
8.1	Les préparatifs.....	91
8.1.1	La genèse des projets	92
8.1.2	Les quartiers et les partenaires	93
8.1.3	Le recrutement d'étudiants.....	98
8.1.4	Le recrutement d'enfants.....	99
8.1.5	La préparation des étudiants.....	102
8.2	La réalisation des projets.....	104
8.2.1	Les activités initiales	105
8.2.2	Les activités d'exploration	107
8.2.3	Les activités de conception	115
8.2.4	La communication des résultats	121
8.3	L'analyse.....	123
9	Les portraits des quartiers.....	126
9.1	Le secteur Nord-est de Montréal-Nord à Montréal	126
9.2	La UHGDO à Guadalajara.....	135
QUATRIÈME PARTIE		
	LES MODÈLES THÉORIQUES CONÇUS À PARTIR DU PROJET	145
10	Niveau sous-projectif : le rapport enfant-environnement comme objet d'aménagement.....	147
10.1	Présentation générale du modèle.....	147
10.1.1	Attraction vers l'intérieur : le logement comme refuge	151

10.1.2 Répulsion de l'extérieur : le quartier menaçant.....	155
10.1.3 Répulsion de l'intérieur : le logement précaire	165
10.1.4 Attraction vers l'extérieur : le quartier intéressant	169
10.2 La place du vélo dans le rapport enfant-environnement	177
10.2.1 Le vélo dans la maison-refuge	180
10.2.2 Le vélo dans le quartier menaçant	182
10.2.3 Le vélo dans la maison précaire	185
10.2.4 Le vélo dans le quartier intéressant	188
11 Niveau projectif central : l'interaction entre l'aménagiste et son objet d'aménagement	195
11.1 Transformations chez l'aménagiste : apprendre à voir comme autrui.....	197
11.2 Transformations de l'objet d'aménagement : assumer l'objet complexe.....	202
11.3 Transformations du rapport aménagiste-objet d'aménagement : aménager la complexité ...	207
12 Niveau méta-projectif : la réflexion de l'aménagiste sur son projet d'aménagement	215
12.1 Des réflexions sur l'aménagiste : le praticien devant le miroir	217
12.2 Des réflexions sur l'objet : la complexité du réel selon l'aménagiste	220
12.3 Des réflexions sur le projet : le regard sur le chemin parcouru.....	222
Conclusion.....	228
Références	235
Annexe 1 Extrait du syllabus de l'atelier Grandir à Montréal Nord	245
Annexe 2 Extrait du syllabus de l'atelier <i>Creceer en Guadalajara</i>	254
Annexe 3 Formulaire de consentement, projet GÀMN	263
Annexe 4 Formulaire de consentement, projet CEG	265
Annexe 5 Guide d'entrevue pour les enfants	267
Annexe 6 Guide d'entrevue pour les adultes	271
Annexe 7 Exemple de planche préparée par les étudiants	273

Liste des tableaux

Tableau I Correspondance entre les constituants de la situation de design et trois cadres théoriques en philosophie.....	11
Tableau II Trois dimensions philosophiques en correspondance avec les trois constituants de la situation de design.	23
Tableau III Trois dimensions philosophiques du paradigme constructiviste.	28
Tableau IV L'enfance selon cinq modèles pré-sociologiques (d'après James et al., 1998).....	55
Tableau V L'enfance selon quatre modèles sociologiques (d'après James et al., 1998).....	56
Tableau VI Sept modèles de participation enfantine en aménagement d'après Francis et Lorenzo (2002).	63
Tableau VII Mesures d'intervention envisagées dans l'approche par site propre selon Pucher et Dijkastra (2000: 20).	70
Tableau VIII Résumé historique du programme Grandir en ville.....	83
Tableau IX Liste des membres du comité de coordination du projet Grandir à Montréal-Nord.....	95
Tableau X Étudiants inscrits à l'atelier multidisciplinaire en Aménagement pour le projet GÀMN.....	98
Tableau XI Distribution des enfants participants au projet GÀMN par âge et par sexe.	100
Tableau XII Distribution des jeunes inscrits au projet CEG par âge et par sexe.	102
Tableau XIII Travaux utilisés pour explorer les transformations de l'aménagiste, de l'objet d'aménagement et de leur lien en situation de design participatif.	196
Tableau XIV Changements observés dans les constituants de la situation de design à travers les projets GEV de Montréal et Guadalajara.....	197

Liste des figures

Figure 1.1 Trois modèles représentant le processus de design : la boîte noire (gauche), la boîte transparente (centre) et le système auto-organisant (droite). Dans Jones, 1981 : 46-50.....	12
Figure 1.2 Spirale du développement du design (<i>design développent spiral</i>). Dans Zeisel, 2006 : 30.	19
Figure 3.1 Modèle représentant trois plans projectifs articulés dans la recherche par le projet.....	35
Figure 3.2 Représentation de la mise à jour conceptuelle d'un objet (inspirée de De Coninck, 1996).....	37
Figure 5.1 La participation des enfants selon le modèle de Roger Hart (1997: 41).....	61
Figure 6.1 Le cycle rétroactif de la mobilité enfantine (Torres, 2005).	75
Figure 7.1 Les axes d'analyse synchronique et diachronique au sein d'un projet GEV.....	88
Figure 8.1 Le chalet du parc Monty, dans le secteur Nord-est de l'arrondissement Montréal-Nord. Photo : Amélie Germain 2004.....	96
Figure 8.2 Confection de maquettes lors de la séance d'information et de recrutement d'enfants. Photo : Mari-Ève Plante, 2005.	100
Figure 8.3 Rencontre informelle avec des jeunes lors de la fête patronale du quartier. Photo : Emely Malacón, 2005.....	101
Figure 8.4 Les participants du projet GÀMN lors de la visite à la cabane à sucre « Les quatre feuilles ». Photo : Amélie Germain, 2005.	106
Figure 8.5 Jeux lors de la première rencontre des participants. Photo : Juan Torres, 2005.	107
Figure 8.6 Le dessin du quartier à Montréal (gauche) et à Guadalajara (droite). Photos : Amélie Germain, 2005 (gauche) et Juan Torres, 2005 (droite).....	109
Figure 8.7 Séance d'entrevues à Montréal (gauche) et à Guadalajara (droite). Photo : Amélie Germain, 2005 (gauche) et Juan Torres, 2005 (droite).	111
Figure 8.8 Tour guide par les jeunes dans leur quartier à Montréal. Photo : Amélie Germain, 2005.	113
Figure 8.9 Tour en vélo à Guadalajara. Photo : Juan Torres, 2005.....	114
Figure 8.10 Promenade dans une ruelle à proximité du Carré Saint-Louis lors du « circuit d'idées ». Photo : Amélie Germain, 2005.....	117
Figure 8.10 Proposition d'idées de transformation pour le quartier à Montréal (gauche) et à Guadalajara (droite). Photo : Amélie Germain 2005 (gauche) et Juan Torres (droite).	118
Figure 8.12 Travail en équipe lors de la charrette communautaire à Montréal (gauche) et à Guadalajara (droite). Photo : Amélie Germain, 2005 (gauche) et Juan Torres 2005 (droite).	120
Figure 8.13 Vernissage de l'exposition de projets à Montréal (gauche) et à Guadalajara (droite). Photo : Véronique Colas, 2005 (gauche) et Juan Torres, 2005 (droite).....	122
Figure 9.1 Localisation du quartier à Montréal. Source : Ville de Montréal 2007.	127

Figure 9.2 Le secteur Nord-est de Montréal-Nord dans son contexte. Source : Ville de Montréal 2007.....	128
Figure 9.3 Plan poché du secteur Nord-est et localisation de certains équipements urbains. Source : Ville de Montréal 2007.....	129
Figure 9.4 Photographie aérienne du secteur Nord-est. Source : Ville de Montréal 2007.....	130
Figure 9.5 Vue de la façade, schéma d'implantation et distribution spatial du logement typique.....	132
Figure 9.6 Localisation du quartier à Guadalajara. Source : INEGI, 2000.....	135
Figure 9.7 La UHGDO dans son contexte urbain. Source : Municipalité de Zapopan, 2007.....	136
Figure 9.8 Plan poché de la UHGDO. Source : Municipalité de Zapopan, 2007.....	137
Figure 9.9 Photographie aérienne de la UHGDO. Source : Google, 2007.....	138
9.10 Façade, schéma d'implantation et distribution spatial d'un appartement typique.....	139
Figure 9.11 Façade, schéma d'implantation et distribution spatial d'une maison typique.....	140
Figure 9.12 Distribution de la PEA par niveau de revenu dans l'UHGD0 et dans son contexte (source : INEGI, 2000).....	142
Figure 10.1 Dessins du quartier par une fille de 13 ans (gauche) et un garçon de 11 ans (droite) de Guadalajara.....	149
Figure 10.2 Modèle général du rapport enfant environnement.....	150
Figure 10.3 « Le lieu où j'habite » dessiné par un garçon de 14 ans de Guadalajara.....	151
Figure 10.4 Photographies de terrains de stationnement en tant que lieux non appréciés à Montréal (gauche, fille, 10 ans) et à Guadalajara (droite, garçon, 11 ans).....	157
Figure 10.5 Photographie et commentaire concernant un lieu extérieur non apprécié par une fille de Guadalajara (9 ans).....	158
Figure 10.6 Accumulations de débris photographiés en tant qu'éléments négatifs à Montréal (gauche, garçon, 13 ans) et à Guadalajara (droite, garçon, 8 ans).....	159
Figure 10.7 Lieux vandalisés photographiés comme aspects négatifs du quartier à Montréal (gauche, garçon, 14 ans) et à Guadalajara (droite, fille, 10 ans).....	160
Figure 10.8 Dessin du quartier, par une fille de 11 ans de Montréal.....	172
Figure 10.9 Parc situé dans un quartier voisin, pris par un garçon de Guadalajara (14 ans) en tant que lieu apprécié.....	175
Figure 10.10 L'UHGD0 vue à partir de la montagne. Photo prise par un garçon de 14 ans en tant que lieu apprécié.....	176
Figure 10.11 Modèle représentant le rapport interactif entre l'enfant, son environnement et le vélo.....	180
Figure 10.12 Le vélo dans la cour arrière (stationnement). Photo prise par une fille de 10 ans de Montréal.....	181
Figure 10.13 La place du vélo dans le logement : stationnement dans la chambre (gauche) ou dans le balcon (droite). Photos prises par une fille de 10 ans de Montréal.....	186

Figure 10.14 Sortir de la maison en vélo. Photo prise par une fille de 10 ans de Montréal.	187
Figure 10.15 Jeunes en train de photographier une maison appréciée au bord de la piste cyclable (Photo : Juan Torres).	190
Figure 11.1 Transformation de perceptions, transformations d'acteurs.	199
Figure 11.2 Programme du projet « <i>Parque de la cisterna</i> » : Maquette en pâte à modeler réalisée par les enfants et les étudiants de Guadalajara.	202
Figure 11.3 Tracé des trajets du projet « Parcours Ludique », conçu lors de la charrette participative à Montréal.	204
Figure 11.4 Projets proposés par les étudiants : des fresques sur les murs des édifices (gauche) et du mobilier urbain nouveau (droite).	206
Figure 11.5 Proposition d'un mur consacré à la réalisation de graffitis dans un parc du quartier : composante d'un des projets élaborés à travers le projet participatif d'aménagement.	210
Figure 11.6 Proposition formulée dans l'étape initiale du projet GEV de Guadalajara.	211
Figure 11.7 Détail d'un projet conçu avec les enfants à Guadalajara.	212
Figure 11.8 Transformations dans le rapport aménagiste-objet d'aménagement à travers les projets GEV de Montréal et de Guadalajara.	214

Liste d'abréviations

CEG	Projet Grandir en ville à Guadalajara : « <i>Creceer en Guadalajara</i> ».
CUPEUM	Chaire Unesco en paysage et environnement de l'Université de Montréal.
GÀMN	Projet Grandir en ville à Montréal : « Grandir à Montréal-Nord ».
GEV	Grandir en ville (programme international de recherche-action sous l'égide de l'UNESCO).
ITESO	Institut technologique et d'études supérieures de l'ouest du Mexique.
UHGDO	Quartier « <i>Unidad habitacional Gustavo Díaz Ordaz</i> ».
UNESCO	Organisation des Nation unies pour l'éducation, la science et la culture.

À mon père

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier Mme Marie Lessard, ma directrice de recherche, pour son encadrement toujours généreux et judicieux. Son support depuis mes études de maîtrise m'a permis de réaliser ce projet et, surtout, d'y prendre plaisir. Je remercie également les personnes avec qui j'ai eu la chance de travailler pendant la réalisation des projets Grandir en ville (GEV), en particulier Mme Irène Cinq-Mars et Mme Amélie Germain de l'Université de Montréal ainsi que M. Gabriel Michel de l'Université ITESO. Merci aussi aux instigateurs du programme international GEV pour leur appui, en particulier M. David Driskell.

Cette recherche a été réalisée avec le support du *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología* (CONACYT) du Mexique ainsi que du Centre de Recherche en Éthique de l'Université de Montréal (CRÉUM) et de la Faculté de l'aménagement de l'Université de Montréal. Les projets GEV de Montréal et de Guadalajara ont été réalisés respectivement sous l'égide de la Chaire UNESCO en paysage et environnement de l'Université de Montréal et de la Chaire UNESCO en habitat de l'Université ITESO. Merci aux étudiants impliqués dans ces deux projets pour leur enthousiaste collaboration : Laura Candelpercher, Josianne Dalcourt, Véronique Faille, Oliya Girard, Vincent Lemay, Andréanne McCarty, Sarah Mustille, Catherine Philibert, Marie-Ève Plante, Karine Roussy, Jean-Sebastien Fiset, Monica Gaudet, Iblis Le Guen, Laurent Lussier, Nadine Marzougui et Pierre-Étienne Thibault de l'Université de Montréal ; Josué Buenrostro, Eric Camarena, Mariana Díaz, Abud García, Rigoberto González, Alejandro Haro, Mauricio Hurtado, Jesús Ledesma, Alan Macías, Emely Malacón, Amanda Martínez, Zara Modad, Brenda Montijo, Gabriela Mungía, Paulina Nava, Claudia Ochoa, Diana Ortiz, Mauricio Rodríguez et Gabriela Vargas de l'Université ITESO.

Cette recherche n'aurait pas pu être réalisée sans la participation des enfants de Montréal et de Guadalajara. Merci à eux et à leurs parents pour leur générosité et leur confiance. Merci aussi aux acteurs locaux pour leur accueil et pour leur précieux support.

Finalement, je remercie ma famille et mes amis pour leur support, et tout particulièrement mon épouse, Véronique, pour sa patience et son aide. Lectrice attentive des ébauches de cette thèse, elle a toujours su les enrichir et stimuler ma réflexion.

Introduction

Comme beaucoup de personnes, j'ai fait du vélo quotidiennement dans mon quartier pendant mon enfance, puis, avec les années, j'ai cessé de le faire. C'est en 1996, pendant mes études en architecture, qu'une visite à Montréal m'a fait redécouvrir le plaisir de pédaler en ville. De retour de ce voyage, un groupe de collègues et moi-même avons conçu avec enthousiasme (et aussi un peu de naïveté) un réseau de pistes cyclables pour la zone métropolitaine de Guadalajara, au Mexique. Le projet, déposé au Ministère du Développement urbain de l'État de Jalisco, a été reçu avec un intérêt courtois mais, comme d'autres projets similaires, semblait être condamné à finir sur les tablettes des archives publiques. Nous avons donc été très surpris en 2001 en apprenant que le nouveau directeur du Service de Planification urbaine de la Ville voulait nous embaucher pour peaufiner notre proposition initiale en vue de sa réalisation sur le territoire de la municipalité. Récemment diplômés et ravis, nous avons accepté sans hésitation.

Les plans n'étaient pas encore finis quand les chantiers ont commencé. Nous étions fiers de notre coup : Guadalajara aurait, comme plusieurs villes que nous admirions, un réseau de voies cyclables ! Toutefois, la joie a peu duré car, quelques semaines plus tard, les travaux de construction ont été suspendus en raison d'une plainte déposée par un groupe de résidents opposés au projet. Ces résidents argumentaient que la piste cyclable construite devant leurs demeures rendait difficile et dangereux le stationnement des voitures dans les garages des maisons. « Quelle conception peut-on avoir du vélo et de la ville, nous demandions-nous dans notre frustration, pour contester ainsi l'aménagement d'une infrastructure cyclable ? ».

Le projet a été abandonné et les rares tronçons qui avaient pu être construits ont été démolis. Après quelques années, j'ai constaté que ce type de frustration était assez courant chez les aménagistes et, de cet « échec » professionnel, j'ai tiré une leçon d'humilité. J'ai compris qu'en transformant la ville on transforme le rapport entre celle-ci

et ses habitants, et qu'une intervention pertinente ne peut pas se faire en négligeant les points de vue des personnes concernées. J'ai compris que favoriser le vélo en ville veut dire comprendre les avantages et les désavantages que ses habitants perçoivent par rapport à l'utilisation de la bicyclette. Mes collègues et moi-même étions sensibles à la sécurité des déplacements, mais il y avait visiblement d'autres considérations dont nous avions fait abstraction. Il s'avérait que le vélo était un phénomène beaucoup plus complexe que ce que l'on pouvait penser.

J'ai constaté que la difficulté de la promotion du vélo en ville, et en particulier à Guadalajara, est souvent expliquée comme un « phénomène culturel ». On évoque par exemple la connotation négative de la bicyclette (comme antithèse du progrès) dans des expressions péjoratives comme « *pueblo bicicletero* » (village cycliste). Avec du recul, j'ai compris qu'un projet d'aménagement en faveur du vélo devait donc se fonder sur une compréhension fine de ce contexte culturel et amener des transformations autant physiques que comportementales. « Lesquelles en premier ? » demandait un collègue lors du congrès Vélo-city de 2003. Peu familiarisé avec le cadre théorique des études personne-environnement, je répondais intuitivement qu'il était difficile de réaliser les unes sans les autres et, par conséquent, qu'il s'agissait d'un processus de longue haleine. Je pensais qu'à Montréal, par exemple, la popularité du vélo se devait en partie à la sensibilisation que les premiers aménagements cyclables avaient pu provoquer chez les citadins et en particulier chez les enfants qui ont continué à pédaler à un âge adulte.

C'est ainsi que je me suis intéressé au vélo chez les enfants. Les prendre en compte dans l'aménagement d'un milieu favorable au vélo me paraissait stratégique, d'une part en raison de leur rôle comme cyclistes actifs, d'autre part en raison de leur âge et des impacts potentiels à long terme de ce type d'opération. On pouvait imaginer qu'en ayant une expérience positive, en apprenant à « utiliser » la ville en bicyclette, un jeune pouvait adopter le vélo dans sa vie quotidienne et continuer à en faire à un âge adulte. Il s'avérait donc important de comprendre ce qui pouvait encourager et décourager les enfants à pédaler, de tirer profit de ce qui, à leurs yeux, représentait un avantage et de contrer ce qui pouvait être vu comme désavantage. Voilà l'intention qui a motivé la réalisation de la présente recherche.

Pour réaliser une telle recherche, le projet participatif d'aménagement s'avérait être une stratégie intéressante : en collaborant avec des enfants pour concevoir des transformations dans leur quartier, il semblait possible de comprendre leur vision de celui-ci, particulièrement en ce qui concerne le vélo. On pouvait penser que les changements proposés par les enfants refléteraient les frustrations et les satisfactions qu'ils vivaient quotidiennement à l'égard de la bicyclette ; puis, on imaginait qu'en interagissant pendant la durée du projet avec les jeunes, on pouvait connaître de manière approfondie le rapport entre ceux-ci et leur quartier. Plusieurs opérations réalisées dans le cadre du programme international de recherche-action « Grandir en ville » (GEV) de l'UNESCO démontraient que ceci était possible. Leur stratégie d'opération, conçue par Kevin Lynch dans les années 1970 puis utilisée dans plusieurs pays et enrichie à maintes reprises, permet en effet de comprendre la manière dont l'enfant perçoit et utilise son quartier et son propre rôle dans celui-ci. C'est ainsi que l'idée de réaliser la présente recherche à travers deux projets inscrits dans ce programme a pris forme. Ces projets ont eu lieu à Montréal et à Guadalajara, chacun comportant la participation d'une vingtaine d'enfants de 8 à 16 ans d'un quartier défavorisé et d'une vingtaine d'étudiants de diverses disciplines de l'aménagement d'une université locale.

La démarche s'est avérée très féconde. Entamée comme une étude sur le sens du vélo chez les enfants, elle est devenue aussi une réflexion sur le projet d'aménagement en tant que stratégie de recherche. En effet, on pouvait se questionner sur le rôle du vélo au sein du rapport enfant-quartier ainsi que sur les avantages et les limites que la situation de projet offrait pour comprendre ceci. Il s'agissait d'une démarche éminemment réflexive car on pouvait s'interroger sur une réalité et sur la manière dont on s'interrogeait à propos d'une telle réalité ; et puisque le projet d'aménagement avait une durée, on pouvait aussi observer la manière dont de telles interrogations évoluaient. La recherche a ainsi conjugué deux domaines théoriques. Le premier offre des références conceptuelles pour examiner le rapport enfant-quartier et pour comprendre le rôle du vélo dans celui-ci. Il correspond à ce que l'on appelle traditionnellement le « cadre conceptuel » d'une recherche. Le deuxième, concernant le projet d'aménagement, permet d'examiner la logique sous-jacente à toute la démarche et ses implications sur les plans épistémologique

et éthique. Il constitue donc ce que l'on pourrait appeler le « cadre philosophique » de la recherche.

Cette thèse a été organisée en quatre parties. La première concerne le cadre philosophique et comprend trois chapitres. Le chapitre 1 porte sur le projet d'aménagement en tant que processus voué autant à la transformation qu'à la compréhension du monde vécu. Le chapitre 2 porte sur l'ancrage des connaissances produites à travers le projet dans le paradigme constructiviste de la recherche. Le chapitre 3 présente les implications ontologiques, épistémologiques et téléologiques de la recherche par le projet.

La deuxième partie concerne le cadre conceptuel de la recherche. Elle inclut trois chapitres. Le chapitre 4 permet d'examiner la notion d'environnement à partir de trois approches théoriques différentes. Le chapitre 5 présente une réflexion sur l'enfant, sur son rôle en tant qu'acteur environnemental ainsi que sur sa participation dans l'aménagement. Le chapitre 6 porte sur le vélo en tant qu'objet complexe et en particulier sur le vélo chez les enfants en ville.

La troisième partie de la thèse est consacrée au cadre opérationnel de la recherche. Elle comprend trois chapitres. Le chapitre 7 présente le programme international de recherche-action Grandir en ville en tant qu'approche de recherche compatible avec l'idée d'une recherche par le projet d'aménagement. Le chapitre 8 porte sur les projets Grandir en ville réalisés à Montréal et à Guadalajara dans le cadre de cette recherche. On y présente leur stratégie d'opération et l'approche adoptée pour analyser l'information qu'ils ont permis de produire. Le chapitre 9 présente les contextes dans lesquels ces expériences se sont déroulées.

Finalement, les résultats sont présentés dans la quatrième partie de la thèse. Celle-ci comprend trois chapitres, chacun correspondant à un niveau de réflexion différent. Le chapitre 10 porte sur la relation enfant-quartier et sur le rôle du vélo dans cette relation. Le chapitre 11 porte sur le projet participatif d'aménagement et montre la manière dont la relation aménagiste-objet d'aménagement s'est transformée au fil des opérations sur le terrain. Le chapitre 12, quant à lui, porte sur les réflexions des participants au sujet du projet d'aménagement et de leur propre rôle dans celui-ci.

Ces 12 chapitres offrent donc un regard original sur le vélo, sur le rapport entre l'enfant et son environnement, sur le projet d'aménagement et sur la recherche en aménagement. On peut considérer une thèse doctorale comme une image globale d'un processus de recherche. Pour l'aménagiste, le présent travail de recherche ancré dans l'action se veut être, plus qu'une image, un miroir.

PREMIÈRE PARTIE

PERSPECTIVE GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Dans le Dictionnaire de l'urbanisme et de l'aménagement, dirigé par Merlin et Choay (2005: 40), l'aménagement est défini comme « [...] une activité volontaire, impulsée par les pouvoirs publics, impliquant une planification spatiale et une mobilisation des acteurs ». Ancrée dans le contexte politique européen et particulièrement français, cette acception s'avère différente de celle que l'on peut aussi accorder au terme en Amérique du nord. En effet, au Québec, le mot « aménagement » fait plutôt référence de manière générale à la transformation volontaire de l'environnement, plus précisément de l'environnement physique. C'est dans cet esprit que la Faculté de l'aménagement de l'Université de Montréal regroupe cinq disciplines (le design industriel, le design d'intérieur, l'architecture, l'architecture de paysage et l'urbanisme) vouées à l'intervention environnementale à des échelles qui vont « [...] de l'objet, au bâtiment, à la ville et à la région » (Faculté de l'aménagement, 2007).

Depuis presque quatre décennies, l'université de Montréal offre un doctorat (Ph.D.) en aménagement. Comme d'autres programmes d'études supérieures en design et en planification, ce doctorat fait face au défi de légitimer sa place en mettant de l'avant une approche scientifique originale. Un tel défi, partagé d'ailleurs avec d'autres domaines professionnels, peut être exprimé à travers des questions comme celles-ci : En quoi une recherche en aménagement est-elle différente d'une recherche faite dans la perspective d'autres disciplines (géographie, psychologie, gestion...) ? Quelle est la spécificité des connaissances produites dans son domaine ? Il s'agit bien de questions qui obligent à

réfléchir sur la pratique¹, sur la théorie et, bien entendu, sur leur relation ; c'est-à-dire sur le lien entre l'action et la recherche.

Avec plus d'une centaine de thèses produites, le programme de doctorat en aménagement de l'Université de Montréal offre aujourd'hui un ensemble important de travaux de recherche. À travers ceux-ci, il est possible d'observer diverses étapes dans l'évolution des cadres théoriques et méthodologiques des recherches en aménagement, passant d'un modèle inspiré des sciences sociales à un autre fondé sur le projet (Findeli, 2001). Toutefois, si dans plusieurs des travaux, la place du projet d'aménagement est importante (notamment ceux réalisés depuis 1993), il n'en demeure pas moins qu'elle est « excentrée » par rapport à celle de la recherche : il s'agit souvent de travaux faits en amont ou en aval du projet, soit des recherches *sur* un projet ou *pour* un projet².

Cette première partie de la thèse présente donc des repères paradigmatiques qui donnent à l'aménagement une voix originale et cohérente, autant comme approche scientifique que comme mode d'intervention. Il est question de réfléchir sur la pertinence de la recherche menée dans un contexte d'action, au sein du projet d'aménagement. L'approche de recherche *par* le projet est présentée, ainsi que plusieurs de ses implications philosophiques.

¹ Le terme « pratique » fait référence à l'exercice d'une activité concrète, soit l'aménagement.

² Une distinction approfondie de ces types de recherche sera présentée plus loin, dans le 2^e chapitre.

1 L'aménagement dans la compréhension et la transformation du monde vécu

Dans l'aménagement on retrouve l'idée d'une activité délibérée, d'une action qui peut être aisément comprise comme allant du sujet qui aménage vers l'objet aménagé, voire transformé. Cependant, on peut aussi concevoir l'aménagement comme un processus à travers lequel le sujet qui aménage est lui aussi transformé dans sa manière de voir l'objet aménagé. Ce premier chapitre est consacré à l'exploration de ce double flux entre le sujet et son objet d'aménagement, incarné dans la figure du projet. Il est structuré en quatre sections dont la première permet de définir la manière dont les termes « aménagement » et « design » sont compris dans la présente thèse. Les parties suivantes permettent de comprendre la portée cognitive de la situation de design en explorant ses éléments constitutifs et ses dimensions implicites.

1.1 Aménagement et design : le point sur la terminologie

En français, on utilise souvent le mot design en tant qu'adjectif, qualifiant des objets de consommation dont la forme reflète un certain style. On parle ainsi d'« objets-design », tels qu'une chaise ou une cafetière très stylisées. Au-delà de cette acception, le mot *design* est utilisé couramment comme nom depuis le 17^e s. pour indiquer plutôt une action, une manière d'arranger, de disposer (Robert, Rey-Debove et Rey, 2003). En anglais, le mot design fonctionne autant comme verbe que comme nom. En tant que verbe, il évoque un geste délibéré ; en tant que nom, il fait référence à l'agencement, l'arrangement et la forme d'un produit quelconque (Fowler, Sykes et Fowler, 1978).

Ceci étant, un fort lien de sens peut être établi entre le mot design et le mot aménagement, apparu dans la langue française au 14^e s. (construire ou réparer des bâtiments) et qui trouve sa racine étymologique dans la famille des mots latins *manere* et *mansus* (demeurer, séjourner) (Picoche, 1997). Tout comme le mot design, le mot aménagement a été utilisé depuis le 17^e s. pour désigner une action, une manière de disposer, dans le même registre que les mots agencement, arrangement, disposition, distribution et organisation (Robert et al., 2003).

Dans les mots design et aménagement on retrouve donc l'idée d'une action appliquée à des objets potentiellement très divers : tous ceux pouvant être agencés, arrangés, organisés... Dans le cadre de la présente thèse, l'étendue de ce terrain d'application se limite aux objets de l'univers sensible ou perceptible. Il s'agit de ce qu'en esthétique on appelle « l'environnement humain » (Souriau et Souriau, 1999: 565) ; c'est-à-dire « [...] les produits et les services de notre environnement construit, de notre cadre de vie privé et public quotidien, de notre culture matérielle » (Findeli, 2004: 8)¹.

Malgré leurs convergences, design et aménagement restent deux termes « à l'étrange polysémie » (Chupin, 2004: 142), recouvrant des acceptions quelquefois différentes. C'est peut-être leur utilisation privilégiée dans certaines disciplines et leur contexte particulier d'application qui accentuent une telle polyvalence sémantique. En urbanisme, par exemple, et en particulier en France, l'aménagement implique une dimension politique puisqu'il y a une mobilisation d'acteurs (populations, entreprises, pouvoir public...) (Merlin et Choay, 2005). On parle ainsi d'« aménagement du territoire », et non pas de design du territoire. Le design, quant à lui, est plutôt associé à une dimension esthétique. Le design urbain, par exemple, comprend le processus de conception et de réalisation d'arrangements physiques en vue d'une maîtrise de l'organisation formelle de la croissance urbaine (Merlin et Choay, 2005).

Nonobstant ces divergences, un rapprochement de fond peut être établi entre le design et l'aménagement car on retrouve, sous-jacent à tous les deux, un processus intentionnalisé². Dans le projet d'aménagement, ceci se manifeste à travers l'anticipation opératoire, c'est-à-dire à travers la possibilité qu'il offre de « [...] suspendre momentanément le cours des choses pour savoir comment ce cours va évoluer, donc pour tenter le cas échéant d'infléchir la suite des événements » (Boutinet, 2003: 68). En ce qui

¹ Ce sont des objets concernés par l'activité connue en anglais comme « *environmental design* ». Celle-ci était définie dans les années 1960 comme « [...] *an art larger than architecture, more comprehensive than planning, more sensitive than engineering* » (Richard Dober, 1969 : 2). Le terme français « design de l'environnement » est équivalent, en ce qu'il a pour objet un environnement systémique (Chiapponi, 1998) comprenant « [...] l'ensemble des objets et espaces construits encadrant la vie quotidienne » (UQÀM, 2006).

² La notion d'*intentionnalité* est ici employée dans le même sens que le philosophe espagnol Xavier Zubiri utilise celle de *volonté*, soit en opposition à la spontanéité : « *Solamente en la voluntad el hombre in-tiende; es decir, hace algo con intención, se dirige a ello. Y lo que eleva la espontaneidad a voluntariedad es justamente la intervención formal del tiempo, la perspectiva de la futuración* » (1993: 32).

concerne le design, la célèbre définition de Simon comporte le même souci d'anticipation et d'inflexion des événements prévus : « *Every one designs who devises courses of action aimed at changing existing situations into preferred ones* » (1996: 111). C'est dans la perspective de cette convergence dans la transformation intentionnelle de l'environnement humain que le design et l'aménagement peuvent être considérés comme des synonymes (Findeli, 1998; 2001). C'est dans ce sens qu'ils sont employés indistinctement dans la présente thèse.

1.2 Les trois constituants de la situation de design

Dans les diverses définitions du design et de l'aménagement qui viennent d'être évoquées, trois éléments apparaissent constamment, soit un agent (un sujet agissant délibérément), un objet (l'environnement *dans* lequel et *pour* lequel l'activité d'aménagement est réalisée), et un processus reliant l'objet et l'agent (le projet). Ces trois éléments constituent, ensemble, la situation de design. « Ensemble » est ici un mot important car le rapport entre ces trois constituants est un rapport d'interdépendance : le projet est bien le projet du sujet vers l'objet ; l'objet n'en est un que pour le sujet, et vice-versa.

Objet, sujet et projet sont dans ce sens indissociables tout en restant distincts. En philosophie, par exemple, les cadres théoriques utilisés pour réaliser un jugement d'appréciation sur chacun d'entre eux appartiennent à des branches différentes (tableau I). L'esthétique, ayant pour objet le jugement d'appréciation en tant qu'il s'applique à la distinction du Beau et du Laid, s'oriente vers l'objet aménagé ; l'éthique, vouée à la distinction du bien et du mal, permet de se pencher sur l'agent, sur le sujet qui agit ; la logique, vouée à la distinction du vrai et du faux, s'oriente vers le projet en tant que processus reliant l'objet et le sujet.

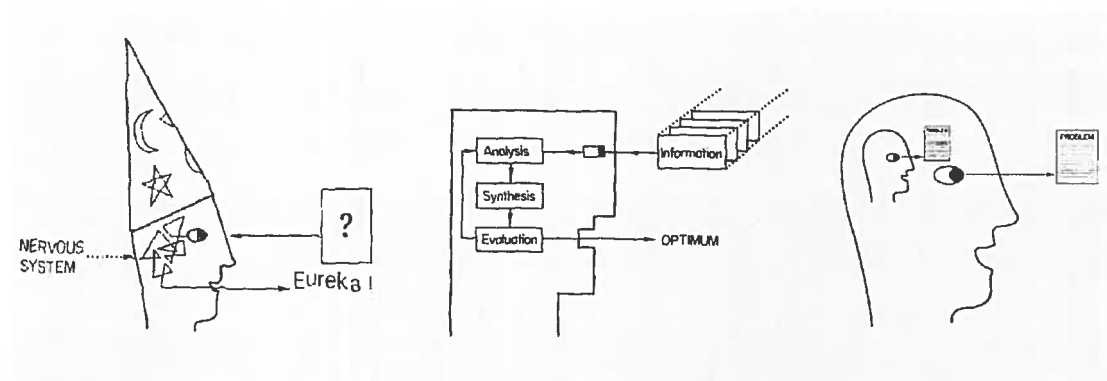
Tableau I Correspondance entre les constituants de la situation de design et trois cadres théoriques en philosophie.

Constituant de la situation de design	objet	projet	sujet
Cadre théorique	esthétique	logique	éthique
Critère d'appréciation	beau/laid	vrai/faux	bien/mal

À travers l'histoire, la réflexion théorique sur le design a été largement concentrée sur l'objet, s'intéressant depuis relativement peu au projet. En architecture, particulièrement, le discours théorique prévalant depuis la renaissance, et toujours en vigueur dans des approches comme le behaviorisme, a été basé sur le cadre esthétique (Bousbaci et Findeli, 2005). Dans une telle approche, le jugement d'appréciation se concentre sur l'objet : sa valeur formelle, fonctionnelle, symbolique, etc. Le sujet est alors conçu comme étant inscrit dans une relation déterministe par rapport à l'objet, le projet n'ayant donc qu'une valeur instrumentale.

Depuis à peu près un demi-siècle, le processus de design a gagné de l'intérêt et s'est placé au cœur du travail de théorisation. Des textes fondateurs dans ce courant ont été écrits dans la décennie de 1960 par Christopher Alexander (*Notes on the synthesis of form*, 1964) et par Herbert Simon (*The sciences of the artificial*, 1969). Divers auteurs se sont penchés par la suite sur la description du processus de design, visant ainsi à produire des méthodes de conception de plus en plus adaptées à la complexité des problèmes à résoudre. Parmi ces descriptions/méthodes se trouvaient autant celles qui assument le processus comme étant explicable et rationnel que celles l'assumant comme étant mystérieux et irrationnel. Jones (1981) emploie les métaphores de la boîte transparente (ordinateur) et de la boîte noire (magicien) pour représenter ces deux points de vue (figure 1.1). Il propose également une troisième voie : le modèle du designer comme système auto-organisateur (*self organizing system*). Dans celui-ci, le processus de design comporterait deux parties : « [...] that which carries out the search for a suitable solution, and that which controls and evaluates the pattern of search (strategy control) » (Jones, 1970: 7).

Figure 1.1 Trois modèles représentant le processus de design : la boîte noire (gauche), la boîte transparente (centre) et le système auto-organisant (droite). Dans Jones, 1981 : 46-50.



Dans les années 1980, Donald Schön a apporté une perspective théorique différente en présentant le projet comme une manière d'atteindre un objectif (l'objet), et aussi comme une manière de définir celui-ci (Schön, 1994). Le projet est alors conçu comme un processus réflexif à travers lequel le sujet (le praticien) interagit avec l'objet sur lequel il intervient. En assumant le projet comme processus réflexif, l'approche permet de considérer le sujet dans sa dimension volitive. L'action du praticien n'est pas déterminée par son contexte. Il agit plutôt délibérément, il comprend son contexte en fonction de sa finalité et il ajuste celle-ci à travers l'action.

La théorisation de l'aménagement comme relation non déterministe entre l'aménagiste et son objet d'aménagement implique une dimension éthique. Dans celle-ci, l'aménagement constitue une activité dont les effets externes peuvent être encadrés selon une approche déontologique ou selon une autre plutôt utilitariste³ (Cucuzzella et De Coninck, 2007). Néanmoins, l'éthique, et en particulier celle d'Aristote, permet aussi d'envisager l'aménagement comme une activité ayant une fin en soi⁴, c'est-à-dire comme

³ L'approche déontologique suppose l'existence de certains principes éthiques universels qui déterminent des devoirs chez le sujet. Les « impératifs catégoriques » de Kant s'inscrivent dans cette approche, c'est-à-dire des règles absolues telle que « ne pas enlever la vie à une autre personne ». L'approche utilitariste, quant à elle, suppose que la personne agisse non pas en fonction de principes universels, mais plutôt en évaluant les conséquences possibles de son action, c'est-à-dire en comparant le bien et le mal que celle-ci pourrait provoquer.

⁴ Dans l'éthique d'Aristote (Aristoteles et Gómez Robledo, 1992), l'action comporte en effet deux dimensions, soit celle de *poïesis*, ayant une fin externe (ce que l'acteur construit), et celle de *praxis*, étant une fin en soi (ce que l'acteur devient en construisant). On trouve une analyse intéressante à ce sujet dans Bousbaci et Findeli, 2005.

une occasion d'exercer la vertu. On peut ainsi chercher autant à améliorer l'ordre des choses qu'à devenir meilleur.

L'objet, le sujet et le projet sont ici les composantes d'un modèle qui représente de manière intelligible mais extrêmement simplifiée un phénomène complexe, soit la situation de design. Il peut s'avérer difficile d'identifier nettement ces trois composantes dans une situation concrète. Dans un processus d'aménagement à l'échelle urbaine, par exemple, on peut constater que le sujet n'agit pas seul mais en collaboration avec d'autres sujets ; que le projet relie le sujet non seulement à son objet, mais aussi à d'autres sujets ; puis que l'objet n'est pas exclusif à un sujet, mais partagé par divers sujets. Il est donc très important de garder en perspective le caractère abstrait du modèle. On peut ainsi considérer que la notion d'*objet* fait référence non pas à un élément particulier et matériel d'une réalité, mais plutôt à cette réalité même, c'est-à-dire au monde vécu du sujet. Cette idée sera approfondie dans la section suivante, qui porte sur le projet en tant que processus simultané de compréhension et de transformation de la réalité.

1.3 Deux dimensions implicites dans la situation de design

Le design peut être conçu comme un processus à travers lequel le sujet envisage des transformations environnementales et adapte sa finalité. Ce processus, entamé dans la perspective d'améliorer le monde vécu et d'agir de manière plus cohérente, comporte deux dimensions fondamentales, soit la compréhension de l'environnement et la conception de transformations pour celui-ci. Afin de mieux comprendre la place de ces deux dimensions dans l'aménagement, il convient de rappeler un principe ancien, soutenant que la beauté ou l'excellence d'un objet, se rapporte à sa finalité (Platon et Chambry, 1992)⁵. Ce principe suppose qu'à travers le design, le sujet opère une mise en relation entre l'objet conçu et le contexte dans lequel celui-ci s'inscrit, car c'est par rapport au contexte que l'objet aurait un sens. Par exemple, c'est dans un milieu modérément venteux et en ayant le but de faire élever un objet que l'idée d'un cerf-volant s'avère cohérente ; sur la surface sans atmosphère de la Lune, le même cerf-volant apparaîtrait comme absurde. On peut ainsi affirmer que si l'aménagement est une activité

⁵ Il s'agit du 10^e livre, 4^e paragraphe, dont voici un extrait : « Or l'excellence, la beauté, et la rectitude de chaque objet, de chaque être vivant, de chaque action, à quoi se rapportent-elles, sinon à l'usage pour lequel chacun est fabriqué, ou est né naturellement ? ».

orientée vers la quête d'un ordre des choses jugé meilleur, la conception des améliorations est aussi importante que la compréhension de ce que l'on veut améliorer.

L'articulation entre l'objet et son contexte se trouve à la base de l'approche proposée par Alexander (1964), selon laquelle le processus d'aménagement serait voué à établir un équilibre, une correspondance (*fitness*), entre une forme et son contexte. La *forme* a ici une signification plus large que celle de « figure » (apparence), employée chez Bacon ; son sens est plutôt celui que lui accorde la *Gestalttheorie*, soit celui de structure (même intérieure) ou d'organisation (Lalande, 1947). C'est sur la forme qu'il serait possible d'agir afin d'atteindre un nouvel ordre ; cependant, l'équilibre dans l'ensemble (c'est-à-dire la correspondance forme-contexte) passerait nécessairement par la compréhension du contexte. C'est ainsi que la compréhension de la situation à améliorer est indissociable du processus de conception d'une forme : « *Understanding the field of the context and inventing a form to fit are really two aspects of the same process* » (Alexander, 1964: 21).

Pour Simon (1969), le processus de design implique aussi un rapport d'interdépendance entre la compréhension du contexte et la conception de ce qu'il appelle les artéfacts. Un artéfact est ici compris comme un objet pourvu d'une finalité, faisant l'interface entre un environnement interne (c'est-à-dire la substance et l'organisation de l'artéfact en lui-même) et un environnement externe (c'est-à-dire le contexte dans lequel l'artéfact opère). L'artéfact, affirme Simon, « [...] prend corps à la rencontre, à l'interaction d'une intention avec la nature » (2004: 376). L'exemple de la tasse peut être illustratif, sa rigidité et son imperméabilité (son environnement interne) étant tout-à-fait adéquates pour contenir des substances liquides (l'environnement externe) et accomplir l'intention de boire un bon café. La conception de l'artéfact s'avère alors profondément liée à la compréhension de son environnement et ceci à deux égards : dans la définition de ses objectifs et dans la manière dont ceux-ci peuvent être atteints. C'est par exemple la température du café (environnement externe) qui motive la quête d'un récipient dont la manipulation n'implique pas la brûlure des mains (objectif) ; puis, c'est la connaissance de matériaux et formes isolants (environnement externe) qui permettent d'atteindre un tel objectif.

Simon (1996) parle du design en tant que processus de résolution de problèmes. Dans ce sens, il souligne l'importance de la représentation : « *Solving a problem simply means representing it so as to make the solution transparent* » (Amarel 1966, cité dans Simon, 1996: 132). Pour Simon, en effet, tout effort pour résoudre un problème commence par la représentation de celui-ci, une représentation qui, d'ailleurs, se concentrerait sur ses aspects importants en négligeant ceux qui le sont moins (Simon, 1996). Schön se prononce dans le même sens : « Poser un problème c'est choisir les éléments de la situation qu'on va retenir, établir les limites de l'attention qu'on va y consacrer et lui imposer une cohérence qui permet de dire ce qui ne va pas et dans quelle direction il faut aller pour corriger la situation » (Schön, 1994: 66). La compréhension du problème serait donc orientée vers une finalité, soit celle qui permettrait de juger de l'importance d'un aspect de la réalité par rapport à d'autres plus « négligeables ».

Dans le projet d'aménagement, les connaissances sur ce que l'on veut transformer sont donc chargées d'intention. Ceci comporte un paradoxe cognitif car l'intention transformatrice du praticien se fonde sur ce qu'il connaît du monde ; puis, la connaissance que le praticien a du monde est orientée par son intention transformatrice. Cette réciprocité, sous-jacente à la recherche-action et à la recherche *par* le projet, sera traitée plus loin.

1.4 La production de connaissances en situation de design

En tant qu'action délibérée *sur* et *dans* le monde, le design suppose alors l'existence de connaissances intentionnalisées (c'est-à-dire orientées vers un but) concernant un tel monde. Ces connaissances orientent le processus de conception de la même manière qu'une façon particulière de poser un problème oriente la quête de sa solution. Toutefois, loin d'être une démarche linéaire, le design est un processus complexe (Miller, 1995; Zeisel, 2006) où les connaissances ne sont pas de simples intrants initiaux. Ceci placerait le design dans un mode strictement instrumental, déterminé par des variables identifiées au départ ; or, on peut concevoir le design plutôt comme un cycle dans lequel la compréhension du monde change au même rythme que les possibilités de le transformer sont envisagées (Zeisel, 2006). C'est dans ce sens que le design peut être compris autant comme un *processus actif* qui vise à transformer le

monde que comme un *processus cognitif* qui transforme la manière dont les concepteurs comprennent le monde (Jones, 1984; Sutton et Kemp, 2002).

Dans le design, la compréhension et la transformation sont donc articulées de manière récursive et dialogique. La récursivité fait référence à une organisation « [...] dont les effets et les produits sont nécessaires à sa propre causation et à sa propre production » (Morin, 1991: 287). La dialogique, quant à elle, « [...] associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes » (Morin, 1990: 99). Ces deux caractéristiques se trouvent dans la représentation que Schön (1994) fait du processus de design, à travers la métaphore d'une *conversation réflexive* entre le praticien et la situation à laquelle celui-ci est confronté. Dans la conversation réflexive, le praticien pose des gestes pour transformer une situation problématique telle qu'elle est structurée (interprétée). Puis, en identifiant certaines implications des gestes posés (a-t-on obtenu ce que l'on voulait ? est-ce que le résultat est convenable ?), le praticien ajuste la manière dont il structure la situation problématique. Le processus ainsi considéré peut paraître une démarche d'essai-erreur ; toutefois, dans la conversation réflexive entre le praticien et sa situation, les essais ne sont pas aléatoires : ils constituent une séquence d'exploration orientée délibérément vers des options qui émergent dans un processus actif de réflexion (Schön, 1987). Chaque essai permet de continuer la structuration de la situation problématique ; cette continuité dans la structuration, à son tour, permet d'envisager de nouveaux gestes à poser. Le cycle donne ainsi au designer la possibilité d'agir tout en produisant des connaissances. Dans les termes de Schön (1994: 97) :

« Quand quelqu'un réfléchit sur l'action, il devient un chercheur dans un contexte de pratique. Il ne prend pas des catégories découlant d'une théorie et d'une technique préétablies, mais il édifie une nouvelle théorie du cas particulier. Sa recherche ne se limite pas à une délibération sur les moyens qui dépendent d'un accord préalable sur les fins. Il ne maintient aucune séparation entre la fin et les moyens, mais il définit plutôt ceux-ci, de façon interactive, à mesure qu'il structure une situation problématique ».

L'approche réflexive de Donald Schön a eu une énorme influence dans les activités professionnelles. Elle a permis de reconsidérer non seulement le contenu théorique de diverses disciplines, mais aussi et surtout le rôle de ce corpus théorique par rapport à la pratique. Elle a permis de dépasser le modèle positiviste selon lequel la

théorie est une construction additive de connaissances, indépendante de la pratique (Guba et Lincoln, 2000).

Dans le domaine de la planification, l'influence de Schön s'inscrit dans la tradition de l'apprentissage social (*social learning*) :

« [...] theorists in the social learning tradition have claimed that knowledge is derived from experience and validated in practice, and is therefore integrally a part of action. Knowledge, in this view, emerges from an ongoing dialectical process in which the main emphasis is on practical understandings: Existing understanding (theory) is enriched with lessons drawn from experience, and this "new" understanding is then applied in the continuing process of action and change » (Friedmann, 1996).

Il s'agit donc du passage d'une rationalité instrumentale à une rationalité communicative, préconisée notamment vers la fin des années 1980 par John Forester, Patsy Healey et Judith Innes (Sandercock, 1998).

En aménagement, le modèle du *social learning* est compatible avec l'idée de la double portée du projet, soit comme processus cognitif et transformateur. Il suppose un objet d'aménagement sans « plénitude ontologique », soit une entité qui n'est pas indépendante, mais plutôt indissociable (projetée) du sujet (cf. les principes philosophiques du constructivisme, chapitre 2). Selon ce modèle, l'aménagiste travaille dans une réalité toujours provisoire et dans laquelle se trouvent d'autres sujets. Connaître cette réalité dans sa complexité suppose donc comprendre la manière dont d'autres sujets la projettent. C'est dans ce sens que la communication entre acteurs apparaît comme une dimension fondamentale du projet d'aménagement.

John Forester souligne le caractère socialement construit de la réalité à laquelle l'aménagiste est confronté (1989) et considère la pratique comme un processus réflexif et délibératif ; plus encore, il considère que la réflexion se produit à travers la délibération entre les acteurs, c'est-à-dire au sein d'un processus de communication (Forester, 1999). Cette approche se base sur la théorie de l'agir communicationnel de Jürgen Habermas⁶ (1987). Elle peut sembler contradictoire par rapport au modèle trinitaire (objet-projet-

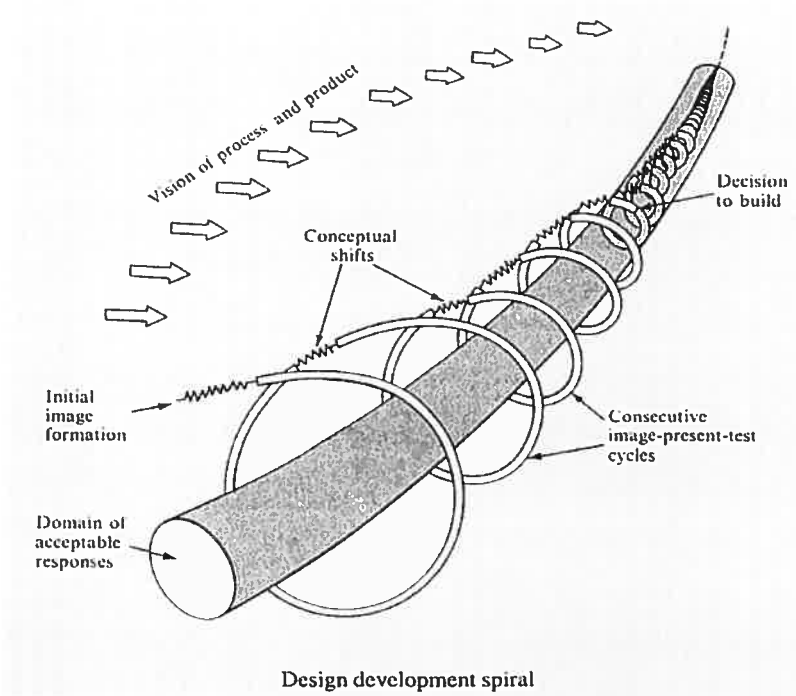
⁶ Dans le modèle communicationnel de l'action, le langage est considéré « comme un médium d'intercompréhension non tronqué, où locuteur et auditeur, partant de l'univers de leur monde vécu interprété, se rapportent à quelque chose à la fois dans le monde objectif, social et subjectif, afin de négocier des définitions communes de situations » (Habermas, 1987: 111).

sujet) de la situation de design en ce qu'elle suppose une multiplicité de sujets qui délibèrent. Toutefois, la contradiction s'effondre lorsque, en revenant sur le caractère abstrait du modèle, on rappelle que l'idée d'objet ne fait pas référence à un élément particulier et matériel de la réalité, mais plutôt à la réalité même du sujet et dans laquelle s'inscrivent d'autres acteurs. Le projet apparaît donc comme le rapport entre le sujet et son objet, la délibération étant une manifestation de ce lien et permettant au sujet de connaître et de transformer la perception d'autrui.

Le design, comme tout processus complexe, est une démarche irréversible : chaque pas vers la conception de changements engendre une certaine transformation dans la compréhension de la situation que l'on veut changer. La sentence d'Héraclite illustre bien ceci : « Tu ne peux pas descendre deux fois dans les mêmes fleuves, car de nouvelles eaux coulent toujours sur toi » (Héraclite et Roussille, 1986). En effet, tout effort de conception (la descente dans le fleuve) part non pas d'un point initial absolu, mais de l'état courant de la compréhension du contexte, atteint lors des efforts de conception préalables. Dans le même esprit, le processus de design ne s'arrête pas en atteignant un point ultime, un état de satisfaction optimale, car le problème de design n'est pas un problème d'optimisation (Alexander, 1964; Simon, 1996; Zeisel, 2006). D'abord, pour des raisons cognitives, car le monde est une source inépuisable de particularités : on ne peut pas tout connaître sur la situation que l'on veut changer (bien que l'on puisse avoir une volonté légitime de changement). Puis, pour des raisons pragmatiques car pour atteindre son but, l'objet conçu n'a qu'à satisfaire de manière suffisante (et non pas totale) certaines conditions contextuelles.

La compréhension du monde et la conception de changements pour le rendre meilleur sont donc deux activités inscrites dans un cycle évolutif et de portée indéterminée. À travers ce cycle, leur rapport prend cohérence (la solution et le problème correspondent de plus en plus l'un à l'autre) et sa pertinence est réajustée (la solution au problème mène effectivement vers un état plus convenable des choses). Zeisel (1981; 2006) représente cette idée à travers la métaphore de la spirale (figure 2) où les images envisagées, présentées et testées de l'objet, ainsi que la production de connaissances sur celui-ci (*conceptual shifts*) se succèdent.

Figure 1.2 Spirale du développement du design (*design development spiral*). Dans Zeisel, 2006 : 30.



Cette figure illustre éloquemment le caractère cyclique du design et le rapprochement indirect mais progressif vers la zone de « réponses acceptables ». Zeisel renforce l'idée avec une analogie tout aussi éloquente : « *Designers are like good hunters and trackers. They appraise their goal not by rushing straight at it but by continually readjusting their position to gain new perspectives on their prey* » (1981: 16). La spirale du développement du design permet aussi de représenter le dynamisme qui caractérise l'objectif du processus de design, car le domaine de réponses acceptables se réoriente au cours du processus : dans le modèle de la spirale, ce domaine de réponses acceptables n'est pas un cylindre parfait, identique à lui-même à travers le temps, mais plutôt un corps irrégulier. Cette évolution à même les objectifs du processus est formulée par Simon dans les termes suivants : « *A paradoxical, but perhaps realistic, view of design goals is that their function is to motivate activity which in turn will generate new goals* » (1996: 162).

La présente recherche s'inscrit dans un projet d'aménagement. À travers ce premier chapitre, on a montré que l'aménagement et le design se rejoignent en ce qu'ils comportent une action intentionnelle sur l'environnement humain. On a conceptualisé la situation de design comme une articulation de trois éléments, soit le sujet (praticien), l'objet et le projet à travers lequel ces deux là interagissent. Sur la base des travaux de divers auteurs, on a aussi identifié deux dimensions implicites dans la situation de design, soit la conception de transformations et la compréhension du contexte dans lequel de telles transformations s'inscrivent. Une telle compréhension implique la production de connaissances dont la valeur scientifique sera examinée dans le chapitre suivant.

2 La valeur des connaissances produites en situation de design

Le chapitre antérieur permet de considérer le projet d'aménagement comme un processus d'interaction entre le sujet et l'objet, un processus qui comporte deux dimensions : une cognitive (comprendre l'objet) et une transformative (transformer l'objet). L'indissociabilité de ces deux dimensions peut être exprimée à travers la célèbre devise de Kurt Lewin : « *You can not understand a system until you try to change it* »¹.

La production de connaissances s'avère donc inhérente au processus de design. C'est d'ailleurs dans ce sens que la présente recherche s'inscrit dans un projet d'aménagement. Mais quelle peut être la valeur de telles connaissances ? Peut-on avoir confiance en elles ? Ont-elles une valeur en dehors du projet où elles ont été produites ? Sont-elles enseignables ? Autrement dit, peut-on considérer les connaissances produites à travers le projet d'aménagement (et en particulier celles que l'on vise à produire dans la présente recherche) comme scientifiques ? On ne peut pas répondre à ces questions sans avoir comme référence un système de valeurs sur lequel repose une telle idée de scientificité.

Le système de valeurs qui permet de considérer la production de connaissances et la transformation du monde vécu comme deux côtés d'une même monnaie est le constructivisme. Il s'agit d'une perspective dans laquelle le projet d'aménagement trouve toute sa place comme processus d'intervention et de recherche. Le présent chapitre porte sur ce sujet. Il inclut une réflexion sur la notion de paradigme, une présentation du constructivisme en tant que paradigme de recherche et un examen de ses principes philosophiques. La dernière section du chapitre porte sur les liens que le paradigme constructiviste permet d'établir entre le projet de recherche et le projet d'aménagement.

2.1 Systèmes de référence

La question des systèmes de référence, d'après lesquels la scientificité d'une connaissance est jugée, a été traitée pendant le 20^e siècle de diverses manières. Popper,

¹ Par ailleurs, pour Lewin (1946) la compréhension et l'apprentissage produits à travers ce processus de transformation auraient autant de valeur (voir plus) que les transformations, car ces apprentissages peuvent motiver par eux mêmes des changements de comportement chez les participants du processus.

par exemple, parle d'une *logique des connaissances scientifiques* ou d'une *théorie de théories*, soit d'un ensemble de théories à la lumière desquelles sont observés les phénomènes (1959: 59) ; Kuhn utilise le concept de *paradigme*, compris dans le sens d'une « matrice disciplinaire » (1977), soit un ensemble d'acquis scientifiques reconnus par une communauté et sur lesquels se base le développement de la « science normale » (1970) ; Feyerabend fait plutôt allusion à des *cadres de pensée (frameworks of thought)* à travers lesquels les phénomènes sont observés et nommés (1975: 271) ; Stengers et Schlinger parlent d'une *rationalité*, ancrée dans la situation socioculturelle de la science à un moment historique donné (1989: 53). Parmi ces termes, celui de paradigme est sûrement le plus répandu. Actuellement, il est couramment utilisé dans le sens d'une vision du monde :

« A paradigm may be viewed as a set of basic beliefs (or metaphysics) that deals with ultimates or first principles. It represents a worldview that defines, for its holder, the nature of the "world," the individual's place in it, and the range of possible relationships to that world and its parts [...] » (Guba et Lincoln, 1994: 107).

Dans tous les cas, l'idée d'un système de référence évoque une délimitation du spectre des phénomènes observables. C'est dans ce sens qu'elle est comparable aux « lunettes » : la métaphore représente ainsi l'impossibilité de considérer comme objet scientifique ce qui sort du système de référence (l'extérieur du champ de vision), car c'est à partir de celui-ci que les critères déterminant la légitimité des problèmes scientifiques sont établis.

Puisqu'il n'y a pas d'affirmations définitives dans la science (Popper, 1959: 48) et qu'il n'y a pas de théories qui soient conformes à tous les phénomènes (Feyerabend, 1975), tout système de référence n'a qu'une portée limitée. Ceci ouvre donc la porte à l'existence de paradigmes différents, soit des systèmes de référence incommensurables, chacun permettant de considérer des phénomènes distincts ou, à tout le moins, de les traiter différemment. Ceci étant, pour les membres d'une communauté scientifique, envisager un paradigme différent du leur peut s'avérer une tâche très difficile. Elle peut impliquer le refus de leurs propres cadres théoriques (les *hard-core* de leurs programmes de recherche) (Lakatos, 1970).

Quel paradigme est le plus approprié pour connaître le monde ? La réponse dépend de ce que l'on juge comme étant les connaissances les plus significatives. Inhérents à chaque paradigme se trouvent plusieurs postulats qui déterminent entre autres ce qui peut être connu, la façon de le connaître et la finalité de telle connaissance. Il s'agit de présupposés philosophiques ou, dans les termes de Guba et Lincoln (1994; 2000), « *basic beliefs* » qui peuvent servir à caractériser et comparer divers approches de recherche. Ces auteurs identifient, entre autres, les présupposés d'ordre ontologique (concernent la nature de la réalité connaissable) et ceux d'ordre épistémologique (concernant le rapport entre la réalité et le sujet ainsi que les connaissances qui peuvent être produites dans ce rapport). Pour sa part, Levy met un accent sur les finalités poursuivies par le sujet dans son rapport à l'objet connaissable et considère aussi des présupposés d'ordre *téléologique* dans sa caractérisation des paradigmes scientifiques (Levy, 1994; Levy et Haldemann, 1996). Tel qu'illustré dans le tableau II, ces trois dimensions philosophiques (ontologique, épistémologique et téléologique) correspondent aux trois constituants de la situation de design présentés dans le chapitre précédente (objet-projet-sujet). Elles s'avèrent donc pertinentes pour comprendre le paradigme dans lequel la situation de design peut être considérée comme une démarche scientifique de production de connaissances.

Tableau II Trois dimensions philosophiques en correspondance avec les trois constituants de la situation de design.

Dimension	Ontologique	Épistémologique	Téléologique
Entité concernée	Réalité connaissable	Connaissance	Finalité
Constituant de la situation de design	Objet	Projet	Sujet

Il faut toutefois souligner que la rationalité d'un paradigme suppose une articulation cohérente des dimensions qui le constituent. Dans les termes de Guba et Lincoln (1994: 108) :

« The basic beliefs that define inquiry paradigms can be summarized by the responses given by proponents of any given paradigm to [philosophical]

fundamental questions, which are interconnected in such a way that the answer given to any one question, taken in any order, constrains how the others may be answered ».

En d'autres termes, « Dis-moi comment on te cherche, je te dirai qui tu es » (Bachelard, 1978: 143) ; ou encore, « dis-moi dans quel but on te cherche, je te dirais qui tu es et comment on te cherche ».

À partir de quel paradigme peut-on assumer comme *possibles* et *valables* les connaissances produites en situation de design ? Quels postulats ontologiques, épistémologiques et téléologiques sont sous-jacents au projet (c'est-à-dire à l'interaction sujet-objet) comme mode de production de connaissances ?

2.2 Faire le chemin en marchant : le paradigme constructiviste

En assumant le projet comme processus réflexif transformant à la fois l'objet (vers un état désiré) et le sujet (vers une compréhension actualisée de l'objet), on se situe dans le paradigme constructiviste. Celui-ci reconnaît, non seulement que les connaissances produites en situation de projet sont valables mais, en plus, que toute connaissance est produite dans le cadre d'un rapport transactionnel (projectif) entre le sujet et l'objet (Guba et Lincoln, 1994).

Le constructivisme, en tant que discours sur les fondements de la connaissance scientifique, est apparu à la fin du 19^e siècle (Le Moigne, 2001). Originellement, le terme désignait un courant de pensée selon lequel les objets mathématiques devaient être considérés comme « [...] des constructions mentales, et non pas comme des réalités indépendantes, préexistant à l'activité du mathématicien » (Blay, 2003). Mais l'idée n'était pas inédite. Le paradigme constructiviste véhicule en fait une conception très ancienne, soit celle d'une réalité qui n'est pas donnée, mais toujours en rapport au sujet qui la connaît. On retrouve ses traces déjà chez les sophistes comme Protagoras qui au 5^e siècle a. J-C. parlait du « *Metron Anthropos* », soit de l'homme comme étant la mesure de toute chose, opposant ainsi l'idée de vérité absolue à une multiplicité de points de vue possibles (Rey et Robert, 2003). Le Moigne (1999: 44) identifie également l'apport d'autres courants de la pensée grecque au paradigme constructiviste, dont le scepticisme (en ce qu'il assume l'impossibilité des connaissances ultimes), l'épicurisme (en ce qu'il

privilégie le sensualisme de l'expérience sur le déterminisme de la nature) et le stoïcisme (en ce qu'il considère que la connaissance sensible s'élabore par l'usage maîtrisé du langage et de la raison).

Deux autres anciennes approches peuvent aussi être associées au paradigme constructiviste, soit le nominalisme et le relativisme. Le nominalisme, et particulièrement le nominalisme médiéval ou *terminisme*², représenté entre autres par Guillaume d'Ockham (1285-1349), soutient que les concepts n'ont aucune universalité en dehors du sujet qui les formule. C'est ainsi que « [...] nous ne pouvons connaître la réalité en soi, dans son essence [...], et nous ne connaissons que les représentations (les dénominations) par lesquelles nous percevons les phénomènes dont nous expérimentons les sensations » (d'après Le Moigne, 1999: 45). Le relativisme, pour sa part, remet en question la possibilité de produire des connaissances absolues et soutient :

« 1) [...] que l'existence n'est pas connaissable en elle-même, absolument, mais seulement dans ses modes ou phénomènes [...] ; 2) [...] que ces modes ne peuvent être connus par le sujet que s'il possède une faculté capable de les saisir [...] ; 3) [...] que ces modes n'arrivent à la connaissance de l'esprit que modifiés par ces facultés elles-mêmes, et combinés avec son activité propre » (Hamilton, dans Lalande, 1947: 914).

Le criticisme de Kant (1724-1804) est un relativisme (Léna Soler, dans Blay, 2003), en ce qu'il soutient que les personnes connaissent le monde à travers des catégories *a priori* (les rapports spatio-temporels) qui organisent les objets « [...] sans que nous sachions ce que sont les objets indépendamment de nous » (dans Piaget, 1967a: 7).

À cette riche tradition dans la pensée s'ajoutent les contributions, sur le plan épistémologique, de ceux identifiés par Le Moigne comme étant les pionniers du constructivisme contemporain (1991; 2001), tels que Paul Valéry (1870-1945), Gaston Bachelard (1884-1962) et Jean Piaget (1896-1980).

Valéry place la conception (la création de représentations de la réalité) au cœur du travail scientifique. Dans son étude minutieuse des cahiers de Leonardo da Vinci (1456-1519), il arrive à la conclusion que la cognition est une capacité de l'esprit à « produire du sens » et que le raisonnement ne se fait que sur des modèles, soit sur des

² Le terme « nominalisme » n'apparaît qu'après le 16^e siècle (Rey, 2003).

représentations de la réalité (Le Moigne, 1999). Valéry parle ainsi du rôle de la conception dans la production de connaissances : « On a toujours cherché des explications quand c'était [des] représentations qu'on pouvait seulement essayer d'inventer » (Cahiers, I : 837, dans Le Moigne, 1999 : 52)³.

Bachelard, en critiquant le rationalisme et l'idéalisme naïfs (ce qu'il appelle la rationalité à vide et l'empirisme décousu), assume le caractère projectif du lien entre le réel (l'objet) et le rationnel (le sujet). Dans l'approche qu'il propose, le *rationalisme appliqué*, il soutient « [...] que le réel est en prise directe sur la rationalité [et] que les arguments rationnels touchant l'expérience sont déjà des moments de cette expérience » (Bachelard, 1949: 3). L'idée était déjà présente dans son ouvrage sur *Le nouvel esprit scientifique*, lorsqu'il rendait explicite la place du projet dans l'activité scientifique : « Au-dessus du sujet, au-delà de l'objet immédiat, la science moderne se fonde sur le projet. Dans la pensée scientifique, la méditation de l'objet par le sujet prend toujours la forme du projet » (Bachelard, 1978: 15).

Enfin, le travail de Piaget sur la genèse et le développement des connaissances et de l'intelligence (d'où le terme de « constructivisme génétique ») se fonde aussi sur le rapport dialectique entre le sujet et les objets. Dit dans ses propres termes : « L'intelligence organise le monde en s'organisant elle-même » (Piaget, 1937: 311). Le travail qu'il a dirigé (et en grande partie rédigé) sur la logique et la connaissance scientifique (Piaget, 1967b) est considéré comme un ouvrage fondateur du paradigme constructiviste contemporain.

Depuis l'apparition du constructivisme génétique de Piaget, d'autres « versions » constructivistes ont été développées, par exemple le constructivisme empirique et ingénieral de Simon, la complexité de Morin, et la systémique de Le Moigne. Le paradigme constructiviste se présente ainsi non pas comme un modèle additif, mais plutôt comme un terrain sur lequel se mène à bien « la joyeuse dispute du projectivisme » (Le Moigne, 1991). Joyeuse parce qu'il ne s'agit pas d'une querelle entre théories rivales, mais plutôt d'efforts pour comprendre, dans différentes dimensions, le rapport entre le sujet et la réalité, voire entre le sujet et l'objet qu'il vise à comprendre et transformer.

³ Le Moigne (1999) souligne par ailleurs l'affinité entre la pensée de Valéry et celle de G. B. Vico (1668-1744), père du principe de *Verum Factum* selon lequel on accède à la réalité à travers la création ou l'invention, et non pas, comme Descartes le postulait, à travers l'observation.

Même face à l'objectivisme, le constructivisme ne se situe pas comme simple opposition, car ce qu'il soutient n'est pas un subjectivisme (qui finalement se fonderait aussi sur l'objet, situé alors dans un monde idéal) mais plutôt la complexité (voire la projectivité) du rapport entre le sujet et l'objet. Exprimé dans les termes de Morin (1977: 382) :

« Le caractère original du [constructiviste] est qu'il diffère, de par sa nature intrinsèque, du paradigme de simplification/disjonction, et que cette extrême différence lui permet de comprendre et d'intégrer la simplification. En effet, il s'oppose absolument au principe absolu de simplification, mais il intègre la simplification/disjonction devenue principe relatif ».

2.3 Principes philosophiques du constructivisme

De manière générale, l'hypothèse de base du constructivisme est la projectivité comme mode de relation entre le sujet et l'objet. Cette projectivité entraîne plusieurs hypothèses ou postulats concernant les dimensions philosophiques du paradigme constructiviste, dont celles ontologique, épistémologique et téléologique. Tel qu'évoqué dans la première partie de ce chapitre, ces dimensions paradigmatiques sont interdépendantes. C'est dans ce sens que les hypothèses de base du constructivisme peuvent être considérées comme étant « transversales », ayant des implications sur les trois dimensions philosophiques présentées dans le tableau suivant (III).

Tableau III Trois dimensions philosophiques du paradigme constructiviste.

Dimension	Ontologique	Épistémologique	Téléologique
Constituant de la situation de design	Objet	Projet	Sujet
Entité concernée	Réalité	Connaissance : sa nature (composante cognitive) et les conditions d'accès (composante méthodologique)	Finalité
Mots-clés	Construite, partielle, inachevée, locale, transigée, vécue, complexe, finalisée	Composante cognitive : représentations partielles, modèles construits pendant le processus de recherche. Composante méthodologique : interaction sujet-objet, irréversible, dialectique et réursive	Modèles intentionnalisés et sujet avec intentions : transformer son monde vécu ; questions éthiques incontournables

Tout d'abord, dans sa dimension ontologique (concernant l'objet connaissable), le paradigme constructiviste assume la réalité comme étant une construction de ses observateurs « [...] qui sont dès lors ses constructeurs (on dira plus volontiers : ses modélisateurs) » (Le Moigne, 1999: 40). Les constructions sont l'emprise sur le réel, les concepts avec et à travers lesquels il est possible de comprendre le monde. Dans les termes de Schön : « [...] *there are no things without concepts* » (1969: 8). Comme construction, la réalité est toujours partielle et inachevée. Elle ne peut pas être fondée sur des unités objectivement simples, tel que prescrit par Descartes (1991), car « [...] le simple est toujours simplifié » (Bachelard, 1978: 143). Elle n'est pas « universelle » mais locale et spécifique à la construction du sujet, bien que certains de ses éléments puissent être partagés par plusieurs individus et cultures (Guba et Lincoln, 1994: 110). Il ne s'agit pas simplement d'un monde, mais plutôt d'un *monde vécu*. Cette réalité transigée, construite, n'est pas pleine ni pleinement accessible : aucune théorie ne peut la contenir, aucun schéma causal ne peut l'expliquer ni complètement ni définitivement ; autrement dit, dans le paradigme constructiviste, « [...] la totalité n'est pas vérité » (Morin, 1990: 93). Comme dans ce paradigme la réalité est construite, les rapports entre les objets (et entre les objets et le sujet) le sont aussi. On renonce ainsi au déterminisme ontologique : « [...] les objets ne sont plus seulement des objets, [...] ; tout objet d'observation ou

d'étude doit désormais être conçu en fonction de son organisation, de son environnement, de son observateur » (Morin, 1977: 379).

Dans sa dimension épistémologique, le constructivisme assume les connaissances comme étant des représentations finalisées (toujours orientées vers un but) de la réalité. Ces connaissances, voire ces constructions, ne sont pas plus ou moins vraies en termes absolus, mais plus ou moins informées ou sophistiquées (Guba et Lincoln, 1994). Elles sont des modèles *conçus* selon leurs concepteurs pour comprendre le monde, et non des causalités *découvertes* pour expliquer une réalité indépendante du sujet connaissant. Sujet et objet interagissent à travers le projet, et c'est au fil du processus projectif que les connaissances sont littéralement créées. On peut ainsi dire que, si dans le paradigme constructiviste les connaissances sont des représentations finalisées et partielles de la réalité (composante *gnoséologique*), alors la manière de les produire est l'interaction entre le sujet et l'objet (composante *méthodologique*) ; en d'autres termes, connaître (comme activité) est projeter une représentation du monde. C'est, dans les termes de Jean-Pierre Boutinet, une attitude épistémologique où « [...] il ne s'agit plus tant de saisir l'objet dans son invariance que de le situer dans son évolution finalisée »⁴ (2003: 161). En entreprenant un processus cognitif (de modélisation) le sujet s'engage dans une activité irréversible, dialectique et récursive (Le Moigne, 1999: 73). Ceci peut être exprimé à travers la formule du génétiste Theodosius Dobzhansky: « *By changing what he knows about the world man changes the world that he knows ; and by changing the world in which he lives, man changes himself* » (1962: 347).

Enfin, la participation active du sujet dans la production de connaissances, c'est-à-dire dans la modélisation de la réalité, implique sur le plan téléologique une intentionnalité double : d'une part, les objets construits (les modèles représentant la réalité) ont une fonction et une finalité ; d'autre part, en modélisant son monde vécu, le sujet agit déjà intentionnellement⁵ (Le Moigne, 1995). Dans le paradigme constructiviste, le sujet vise en effet non pas à expliquer mais à transformer son monde vécu (Levy et Haldemann, 1996), à comprendre en *reconstruisant* les conceptions préalables de la réalité (Guba et Lincoln, 1994: 113). Or, connaître/reconstruire la réalité suppose agir

⁴ Nous reviendrons sur ceci dans la dernière partie de ce chapitre.

⁵ La question a été soulevée par Findeli dans l'ouvrage de Le Moigne « Le constructivisme » (1995, deuxième tome, pp. 267-284).

délibérément sur celle-ci, ce qui comporte des considérations éthiques, autant par rapport aux effets externes de l'action (comment produire un bien) que par rapport à l'action elle-même (comment agir bien). Ces considérations éthiques sont, dans le constructivisme, incontournables. Plus encore, on ne cherche pas à les contourner, on se propose plutôt de les aborder ouvertement et de les rendre explicites (Le Moigne, 1995).

2.4 La recherche par le projet

Selon une taxonomie proposée par Boutinet (2003), la recherche est une « activité à projet », au même titre que l'aménagement. Dans le paradigme constructiviste, la recherche suppose en effet une interaction projective entre le sujet et son objet de recherche qui permet la production de connaissances et la transformation du monde vécu (Levy et Haldemann, 1996). Dans ce sens, la recherche et l'aménagement apparaissent en tant qu'activités analogues. Sont-elles équivalentes de par leur fondement projectif commun ? Peut-on considérer tout projet d'aménagement comme étant un projet de recherche et vice-versa ?

Deux caractéristiques de ces activités projectives peuvent permettre de les distinguer. D'abord, en ce qui concerne leurs buts : dans le paradigme constructiviste, le chercheur vise à *actualiser les modèles* à travers lesquels il comprend son monde vécu ; l'aménagiste, quant à lui, vise à *concevoir des transformations* physiques pour l'environnement en actualisant, dans le processus, les modèles à travers lesquels il comprend son monde vécu. Le deuxième trait distinctif concerne la transmission des produits de ces activités : ce que le chercheur fera en partageant les connaissances produites à travers le projet de recherche, le designer le fera en présentant (et éventuellement en réalisant) les modifications environnementales conçues à travers le projet.

Ces distinctions se fondent sur une variation dans l'importance accordée aux divers moments du projet, plutôt que sur l'existence de projets différents. Autrement dit, l'aménagement et la recherche représentent des moments complémentaires, potentiellement présents au sein d'un seul et même projet. *Potentiellement* car les rencontres entre la recherche et l'aménagement prennent le plus souvent la forme d'une convergence (rencontre ponctuelle) que d'une véritable intégration à travers un processus

commun. En s'inspirant d'une catégorisation proposée par Christopher Frayling⁶ (1993/4), Findeli (1998; 2001) montre que la convergence la plus simple et répandue entre l'aménagement et la recherche prend la forme d'une recherche *sur* le projet, soit un type de recherche qui a comme objet d'étude un projet d'aménagement réalisé en amont. C'est le cas, par exemple, des études réalisées d'après une approche historique, visant à comprendre la manière dont un projet a été réalisé. Un autre type de convergence est la recherche *pour* le projet, chargée de guider un projet d'aménagement réalisé en aval. Il s'agit, par exemple, des études de « préparation » réalisées pour connaître un milieu avant le déclenchement du processus d'intervention. Finalement, l'intégration de la recherche et de l'aménagement au sein d'un même projet correspond à la recherche *par* le projet, soit une situation dans laquelle le sujet poursuit, dans le cadre d'un projet d'aménagement, des objectifs de recherche et vice-versa. Dans un tel processus, la conception de modifications environnementales est aussi importante que l'actualisation et la transmission des modèles à travers lesquels le chercheur/concepteur comprend son monde vécu, c'est-à-dire des connaissances. Il s'agit d'une forme de recherche dans laquelle le projet joue le même rôle que le « terrain » dans les recherches en sciences sociales ou le « laboratoire » dans les recherches expérimentales (Findeli, 2004).

L'amalgame de l'aménagement et de la recherche dans un même creuset (un projet commun), fait dépasser la dichotomie positiviste qui oppose la théorie à la pratique, le savoir à l'action, les fins aux moyens (Schön, 1994). Il implique un soutien réciproque : le volet pratique de l'aménagement offrant à la recherche la possibilité de poser des questions originales, capables de mieux guider l'action ; puis, le volet théorique de la recherche offrant à l'aménagement la possibilité de concevoir des changements plus pertinents (Zeisel, 2006). Il s'agit là d'une pratique réflexive, d'une occasion pour agir en apprenant non seulement sur ce qui fonctionne, mais aussi sur ce qui est important. Intégrés dans un même projet, aménagement et recherche incarnent ainsi le principe philosophique du constructivisme selon lequel la connaissance est un rapport sujet-objet dans lequel le sujet participe activement (Piaget, 1967a). La formule de Feyerabend (1975: 26) est éloquente à ce sujet :

⁶ Frayling, inspiré du travail de Herbert Read, identifie trois types de recherche dans le domaine du design, soit la « *research into design* », la « *research for design* » et la « *research through design* ».

« Creation of a thing, and creation plus full understanding of a correct idea of the thing, are very often parts of one and the same indivisible process and cannot be separated without bringing the process to a stop ».

La recherche par le projet trouve donc sa valeur scientifique dans les postulats ontologiques, épistémologiques et téléologiques du constructivisme. On ne peut pas juger de la qualité d'une telle recherche à partir des critères positivistes de « rigueur », soit la validité interne (l'isomorphisme entre les résultats et la réalité), la validité externe (la capacité à généraliser les résultats), la consistance (la stabilité des résultats) et l'objectivité (la neutralité des observations). En revanche, on peut utiliser les critères propres au constructivisme comme ceux identifiés par Guba et Lincoln (1994) : la crédibilité (analogue à la validité interne), la transférabilité (analogue à la validité externe), la fiabilité (analogue à la consistance)⁷ et la confirmabilité (analogue à l'objectivité). Ces critères permettent donc d'apprécier la cohérence d'une démarche scientifique ancrée dans l'action.

La recherche par le projet se fonde sur une conception du réel, du processus de production de connaissances et de sa propre finalité qui l'inscrivent dans le paradigme constructiviste de la recherche. Dans sa dimension ontologique, ce paradigme permet d'assumer que la réalité n'est pas une entité pleinement connaissable, mais plutôt une construction ; dans la présente recherche, ceci se traduit par la reconnaissance de la complexité du réel incarnée dans le rapport personne-environnement et dans le projet d'aménagement lui-même. La dimension épistémologique du paradigme constructiviste, quant à elle, permet d'assumer que toute connaissance est une représentation partielle de la réalité produite à travers l'interaction ; dans la présente recherche, on suppose que le projet d'aménagement, en tant qu'interaction entre le sujet et son objet projeté, est une démarche toujours inachevée qui permet la représentation partielle mais opérationnelle d'une situation et la conception de solutions provisoires. Finalement, la dimension téléologique du paradigme constructiviste permet d'assumer que le sujet agit de manière

⁷ Guba et Lincoln utilisent le terme « *dependability* », comme étant le pendant constructiviste de la « *reliability* » positiviste, traduite ici comme « consistance ».

intentionnelle ; dans la présente recherche, on considère que le sujet organise ses connaissances en fonction de ses intentions et que, réciproquement, il oriente ses intentions en fonction de ses connaissances. La cohérence entre ces trois dimensions (ontologique, épistémologique et téléologique) donnent ainsi à la recherche par le projet, et en particulier à la présente recherche, un domaine de pertinence particulier. Ce domaine sera présenté plus profondément dans le chapitre suivant.

3 Le domaine de pertinence scientifique de cette recherche

La présente recherche correspond à une recherche *par* le projet. Elle se déroule sur la base d'un projet qui intègre des préoccupations d'aménagement et de recherche (cf. chapitre précédent). En effet, à travers un même processus, on vise autant la conception de transformations environnementales que la construction de modèles théoriques permettant de comprendre la réalité dans laquelle ces transformations s'inscrivent.

Animée par l'interaction projective entre le sujet et l'objet (entre la personne et son monde vécu, l'aménagiste et son objet à aménager...), cette démarche scientifique s'inscrit dans le paradigme constructiviste. Comme le présent chapitre le montre, ceci se reflète dans la nature de son objet de recherche (dimension *ontologique*), dans la manière dont on envisage les connaissances sur un tel objet (dimension *épistémologique*) et dans son intentionnalité (dimension *téléologique*). Le chapitre montre aussi que ces caractéristiques sont étroitement reliées, chacune ayant des implications sur les autres.

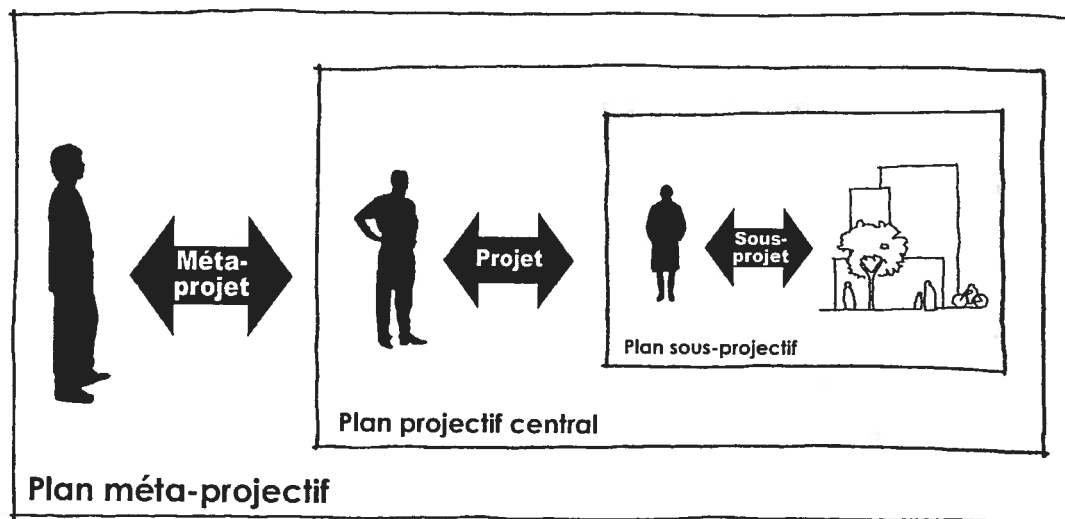
3.1 La recherche par le projet devant l'objet complexe : implications ontologiques

Pour comprendre les implications ontologiques de la recherche par le projet, il est important de considérer la triade sujet-objet-projet en tant que système complexe, chacune de ses composantes étant reliée aux autres de manière récursive, dialogique et hologrammatique¹. La figure 3.1 représente ceci à travers l'articulation de divers systèmes sujet-objet-projet : il y a, à la base, l'interaction enfant-quartier, représentée en tant que *sous-projet* ; ensuite, il y a le projet d'aménagement, soit l'interaction entre l'aménagiste et son objet d'aménagement représentée en tant que *projet* ; finalement, il y a la réflexion sur le projet d'aménagement, ce qui est représenté en tant que *méta-projet*. Dans ce modèle, chacun de ces systèmes s'inscrit dans un plan. Il y a donc un *plan sous-projectif* (l'interaction enfant-quartier), un *plan projectif* (l'interaction aménagiste-objet

¹ Dans l'image obtenue par holographie, chaque partie contient la quasi-totalité de l'information de l'objet représenté. Le principe hologrammatique est utilisé par Morin (2005 : 100) pour caractériser l'objet complexe en ce que les propriétés de ses parties ont des liens récursifs et dialogiques avec les propriétés de l'objet comme un tout. Le principe dépasse ainsi le réductionnisme qui ne voit que les parties, et l'holisme, qui ne voit que le tout.

d'aménagement) et un *plan méta-projectif* (l'interaction entre un sujet et le projet d'aménagement).

Figure 3.1 Modèle représentant trois plans projectifs articulés dans la recherche par le projet.



Le modèle est organisé à partir de la perspective de l'aménagiste en tant que praticien réflexif, situé sur le *plan projectif*. Cet aménagiste se trouve devant un objet complexe car la réalité qu'il vise à connaître et à transformer n'est pas un cadre physique « neutre » ou « objectif » mais plutôt l'interaction enfant-quartier (le sous-projet). Autrement dit, cet aménagiste ne vise pas à façonner un milieu physique impersonnel, mais plutôt à comprendre et transformer le monde vécu d'autrui. Son objet est donc un autre système projectif, représenté ici comme le *plan sous-projectif*. Puis, le projet d'aménagement (l'interaction entre l'aménagiste et son objet) est représenté comme étant lui aussi un objet, cette fois-ci par rapport à un *plan méta-projectif*. Sur ce plan on retrouve également un sujet, visant quant à lui à comprendre le projet d'aménagement en le transformant. Qui est ce sujet en situation méta-projective ? Il s'agit de la personne qui réfléchit sur le projet. Dans la présente recherche, c'est l'aménagiste lui-même qui jouera ce rôle en essayant de comprendre et d'améliorer sa propre démarche comme acteur dans le processus de design. La question semble alors être « quand » plutôt que « qui » : Quand est-ce que l'aménagiste se situe sur le plan méta-projectif ? Lorsque l'objet qu'il vise à comprendre et à transformer est le projet d'aménagement.

Il est important de mettre en évidence l'ouverture potentielle du modèle à un nombre indéfini de rapports projectifs, tant en amont qu'en aval du projet d'aménagement : tout système sujet-objet-projet serait à la fois objet sur un plan méta-projectif et méta-projet d'un plan sous-projectif. Il n'y aurait donc que des *projets de projets*, le simple projet n'étant qu'une abstraction didactique².

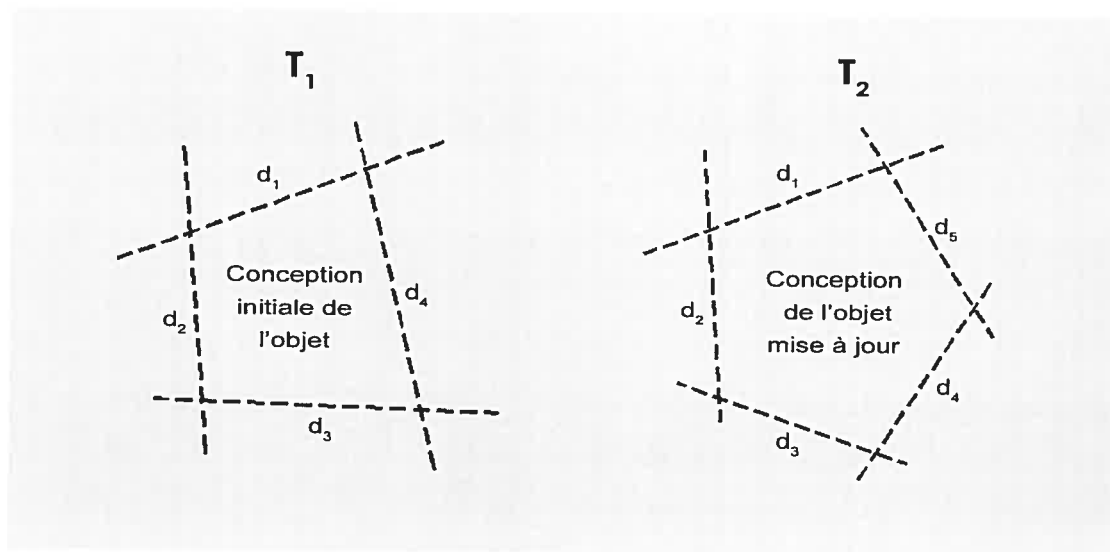
3.2 Une approximation systémique à l'objet : implications épistémologiques

Concevoir la réalité en tant que projet suppose la possibilité de la transformer, de la concevoir autrement, de la mettre à jour. Mettre à jour les limites des systèmes que l'on conçoit en tant qu'objets, voilà le but scientifique de la recherche par le projet. Ce but est atteignable uniquement en considérant que les objets sont connus à travers des concepts et que ces concepts, en tant que modèles, sont les instruments qui permettent de penser les objets (Wittgenstein, 1953). Mettre à jour les conceptions que l'on a des objets suppose, selon Dewey et Bentley (1949), que les concepts ne sont pas absolus, mais partiels (mettant en relief certains aspects de l'objet) et en transaction (utilisés de manière tentative et préliminaire).

L'idée d'une mise à jour conceptuelle suppose un processus diachronique, c'est-à-dire une démarche ancrée dans le temps, allant de la conception initiale que l'on a de l'objet vers une conception postérieure, voulue plus pertinente. Dans ce sens, les objets concernés par les trois plans projectifs impliqués dans la présente recherche (cf. section précédente) ne sont pas des entités finies mais plutôt des concepts préliminaires, des *prétextes de dépassement*. La figure 3.2, inspirée d'un modèle proposé par De Coninck (1996: 34), représente la possibilité d'un tel dépassement, c'est-à-dire d'un changement dans la conceptualisation d'un objet.

² La formule est certainement inspirée de Stéphane Lupasco, pour qui « [i]l n'existe réellement que des systèmes de systèmes, le simple système n'étant qu'une abstraction didactique » (1962, dans Morin 1977 : 99).

Figure 3.2 Représentation de la mise à jour conceptuelle d'un objet (inspirée de De Coninck, 1996).



Le modèle représente deux moments dans un processus de conceptualisation (T₁ et T₂). Au départ (T₁), l'objet serait conçu en fonction d'une série de dimensions (d₁, d₂... d₄), soit des caractéristiques significatives qui le « délimitent » conceptuellement. En interagissant avec l'objet, le sujet serait en mesure d'envisager d'autres dimensions et d'ajuster ainsi le « périmètre conceptuel » de son objet³. Ceci est représenté dans le modèle par l'émergence d'une nouvelle dimension (d₅) dans le deuxième moment du processus (T₂), ce qui transforme la conception globale de l'objet et constitue une production de connaissances. Voici un exemple concret : un sujet peut concevoir un quartier en fonction de dimensions d'ordre territorial (ses limites), démographique (sa population), socio-économique (le revenu moyen des ménages) et ainsi de suite. En interagissant avec les résidents de ce quartier, le sujet peut toutefois découvrir que les limites territoriales perçues ne correspondent pas aux limites officielles, ou que la solidarité entre voisins rend le milieu beaucoup plus dynamique que ce que les données socioéconomiques pouvaient laisser croire. Il se construit ainsi une idée différente du quartier et même des dimensions qui lui permettent de concevoir celui-ci. Il pourrait, par

³ L'émergence d'une nouvelle conception de l'objet peut, par exemple, se faire à travers une extension conceptuelle réalisée à travers la modélisation analogique. Dans son ouvrage « *Invention and the evolution of ideas* » (1969), Schön utilise le terme anglais *displacement* comme métaphore évoquant l'extension de concepts connus (page 31). Ce déplacement serait « [...] a process in which old concepts, in order to function as projective models for new situations, come themselves to be seen in new ways » (Schön, 1969: 192).

exemple, considérer la donnée socioéconomique du revenu moyen des ménages en tant qu'indicateur de l'existence possible d'un réseau d'entre-aide, et non pas seulement comme indicateur de richesse matérielle.

Méthodologiquement, de nouvelles conceptualisations émergent dans un processus complexe (projectif) d'approximation vers l'objet. Pour Boutinet, ceci représente une nouvelle approche épistémologique, caractérisée par les traits suivants (2003: 162) :

- 1) *« Plus grande conscientisation dans la démarche méthodologique considérée d'abord comme une démarche volontaire ; la découverte scientifique cesse de ce fait d'être surtout le fruit du hasard ; elle devient le résultat d'une attitude méthodique et consciente vis-à-vis ce qui est à élucider.*
- 2) *Travail d'explicitation de la pensée par un va-et-vient continu entre le conçu non encore formulé et le tout juste formalisé, c'est-à-dire entre l'implicite et l'explicite.*
- 3) *Prise en compte du caractère très éphémère de l'objet de recherche dont le projet n'est qu'une saisie momentanée et évanescence, destinée à être dépassée par des saisies ultérieures [...].*
- 4) *Identification de l'objet de connaissance visé à un absent plus ou moins insaisissable faisant de la connaissance non un état doté de stabilité au travers d'un savoir constitué et structuré mais un perpétuel devenir relativisant les savoirs antérieurs ».*

Le recours au projet d'aménagement pour opérationnaliser l'interaction entre le sujet et l'objet ne réduit pas le rôle du projet à celui d'une « méthode ». Le projet d'aménagement n'est pas ici une action à accomplir mais plutôt le cadre de rationalité dans lequel s'articulent plusieurs activités. Celles-ci sont vouées d'une part à rendre explicites les modèles à travers lesquels on représente la réalité et, d'autre part, à favoriser la ré-conception de tels modèles.

Dans la présente recherche, l'émergence de nouvelles conceptualisations du réel se manifeste de manière différente selon le rapport projectif en question. Sur le plan sous-projectif, elle pourrait se traduire par un changement dans la manière dont l'enfant perçoit son quartier : il s'agirait par exemple de voir celui-ci comme un lieu plus intéressant ou moins dangereux que ce que l'on pouvait croire. Sur le plan projectif, elle pourrait se traduire par un changement dans la manière dont l'aménagiste conçoit son objet d'aménagement : il s'agirait par exemple de concevoir le rôle du vélo dans la relation

enfant-quartier comme étant plus qu'un moyen de transport. Finalement, sur le plan méta-projectif, l'émergence de nouvelles conceptualisations du réel pourrait se traduire par un changement dans la manière de considérer le projet d'aménagement : il s'agirait par exemple de l'envisager comme un processus de production de connaissances, d'affirmation identitaire, de délibération, de négociation collective de valeurs, et non simplement comme un champ d'application de connaissances théoriques.

Il est toutefois important de souligner la présence des dimensions cognitive et transformative dans chaque rapport projectif. Le sujet en situation projective est en effet quelqu'un qui produit des connaissances sur son objet en le transformant (cf. constructivisme, chapitre précédent). Lorsque, par exemple, un aménagiste passe du plan projectif au plan méta-projectif, il ne change pas le « chapeau » du praticien pour celui du théoricien : il porte bien les deux ! Ce qu'il fait est plutôt changer d'objet ou, plus précisément, projeter un objet différent : il ne s'occupe plus d'un objet d'aménagement, il s'occupe du projet d'aménagement. Dans le même esprit, il y a un changement d'objet lorsqu'un sujet passe du plan sous-projectif au plan projectif. C'est le cas, par exemple, du résident d'un quartier qui participe à au réaménagement de celui-ci : bien que ce résident interagisse quotidiennement avec son environnement, c'est en collaborant avec l'aménagiste qu'il pourra devenir sujet sur le plan projectif ; c'est-à-dire s'occuper non pas du quartier mais de *son* propre rapport au quartier.

3.3 L'intentionnalité dans la recherche par le projet : implications téléologiques

Comprendre l'objet en le transformant : en adoptant une telle approche, cette recherche s'enracine dans l'action et, plus précisément, dans la pratique de l'aménagement en tant qu'activité vouée à la transformation environnementale. C'est en raison d'un enracinement pareil que cette recherche peut être considérée comme une recherche-action.

Le terme « recherche-action » a été créé par Kurt Lewin pour évoquer un processus dialectique dans lequel théorie et pratique s'influencent réciproquement (Lewin, 1946). Dans cette approche, la recherche (et en général tout travail de théorisation) n'est pas considérée comme une activité indépendante de la pratique : elle

guide l'action tout en étant déterminée par celle-ci. Il s'agit d'une intégration de la théorie et de la pratique qui permet la production de connaissances et de changements concrets liés à la vie quotidienne (Stringer, 1999).

Au fil du temps, le terme « recherche-action » a été employé pour caractériser une grande diversité de pratiques, parfois même divergentes (Lavoie, Marquis et Laurin, 1996), d'où le besoin de préciser ici la manière dont l'action est comprise et la perspective dans laquelle celle-ci est abordée. Dans la présente recherche, on se penche sur le caractère réflexif et construit de l'action (sur la réciprocité qu'elle suscite entre le sujet et la cible de l'intervention), ainsi que sur son ancrage social et historique. L'action est donc abordée de manière systémique ou, dans les termes de Kemmis et Taggart (2000), dans une approche dialectique selon laquelle « [...] *to study practice is to change it* » (2000: 578). Selon ces auteurs, une telle approche comporte une dimension politique et permet de comprendre autant la perspective dans laquelle on étudie l'action que l'action en soi.

L'action est ici comprise sur la base d'une considération anthropologique volontariste (Dolbec, 2003) : l'action du sujet (résident, aménagiste ou chercheur) n'est donc pas vue comme une réponse déterminée par la réalité, mais plutôt comme un geste intentionnel, à la fois façonné par et transformateur du monde vécu. L'action finalisée du sujet se manifeste de manière différente selon le rapport projectif en question. Sur le plan sous-projectif, elle fait référence par exemple à l'utilisation et l'adaptation délibérée qu'un enfant peut faire de son quartier⁴. Sur le plan projectif, elle implique l'action de l'aménagiste en vue de comprendre la relation personne-environnement et concevoir des environnements physiques cohérents avec une telle relation. Enfin, sur le plan méta-projectif, elle se manifeste dans l'action (de l'aménagiste par exemple) vouée à améliorer la démarche du projet d'aménagement.

L'intégration de l'aménagement et de la recherche au sein d'un projet participatif constitue une tentative pour donner à l'action sur l'environnement une pertinence qui

⁴ Le passage d'une conception déterministe de l'action humaine vers une autre plus créatrice et fondée sur le libre arbitre suppose un changement dans la notion d'environnement. Il ne s'agit plus d'un milieu qui détermine le comportement du sujet, mais plutôt du résultat de l'interaction entre le sujet et son milieu perçu. Cette idée, qui sera traitée plus profondément dans le prochain chapitre, s'avère tout-à-fait compatible avec le postulat ontologique du constructivisme selon lequel la réalité n'est pas une donnée absolue mais plutôt une construction qui résulte de l'action finalisée du sujet (cf. chapitre 2).

dépasse le plan individuel. À travers le projet participatif d'aménagement, on vise à mieux comprendre la réalité vécue par autrui et à transformer l'environnement afin de le rendre meilleur. La prudence est toutefois indispensable car bien que l'amélioration apparaisse comme un objectif naturellement bon, il peut engendrer une dérive pathologique, le « bien » idéalisé étant une source potentielle d'aliénation (Boutinet, 2003). En effet, toute action s'inscrit dans un contexte d'incertitude, ce qui Morin (2004) appelle l'« écologie de l'action ». Une intervention sur l'environnement, par exemple, se répercute sur un système de rapports interactifs entre les personnes et leur milieu ; l'opération qui répond aux besoins et aux attentes d'un acteur peut être sans effet ou même nocive dans la perspective d'un autre. Ceci met en évidence les limites cognitives du praticien : on ne pourra jamais être certain des effets potentiels d'une action.

L'aménagement peut, en effet, être vu en tant que *poiésis* (comme activité vouée à une fin externe, cf. chapitre 1, note 4) ayant des effets potentiellement incertains. Néanmoins, il peut aussi être vu comme *praxis* (comme activité ayant une fin en soi), l'incertitude représentant alors une opportunité car elle fait appel à la vigilance et permet l'apprentissage. L'ensemble praxis-poiésis s'avère donc compatible avec l'idée du projet d'aménagement en tant que processus toujours inachevé et à travers lequel on peut transformer progressivement l'environnement et la perception que l'on a de celui-ci.

Ancrée dans le projet d'aménagement, la présente recherche permet l'articulation de divers rapports projectifs. Dans ce troisième chapitre on en a identifié trois, représentés dans la figure 3.1 en tant que sous-projet, projet et méta-projet. Chacun comporte la compréhension d'un objet différent et l'action sur celui-ci, soit le quartier (dans le sous-projet), le rapport enfant-quartier (dans le projet) et le projet d'aménagement (dans le méta-projet). La compréhension de ces objets est envisagée comme un processus itératif de mise à jour conceptuelle, c'est-à-dire comme la conception progressive de nouvelles représentations de la réalité. L'action sur ces objets est considérée comme un geste intentionnel qui répond à la manière dont ceux-ci sont perçus et les transforme. En ce qui concerne le projet d'aménagement, on assume que ce geste s'inscrit dans un contexte d'incertitude et qu'il permet l'apprentissage continu.

Sur les trois plans projectifs identifiés dans ce chapitre, la production de connaissances s'effectue à travers l'interaction entre le sujet et son objet projeté. C'est dans ce sens que la présente recherche ne constitue pas une entreprise de vérification d'hypothèses préalables, mais plutôt une construction progressive de modèles qui permettent la conception d'une réalité différente. Ceci suppose un rôle actif chez le sujet (l'enfant, l'aménagiste et la personne qui réfléchit sur le projet), c'est-à-dire l'abandon de l'approche déterministe. La partie suivante porte sur les implications de cet abandon. Elle présente des balises conceptuelles qui permettent de comprendre le rapport personne-environnement et en particulier le rôle du vélo dans la relation entre les enfants et leur milieu.

DEUXIÈME PARTIE

DES REPÈRES POUR COMPRENDRE ET AGIR

Dans la partie précédente, le projet d'aménagement a été considéré en tant qu'interaction entre l'aménagiste et son objet d'aménagement, permettant à la fois la transformation du monde vécu et la production de connaissances. On a montré que l'association des dimensions transformative et cognitive permet de considérer le projet d'aménagement comme une perspective légitime de recherche, inscrite dans le paradigme constructiviste. On a aussi montré que, dans le cadre d'une recherche par le projet d'aménagement, l'objet à aménager peut être considéré comme une relation projective entre la personne et son environnement, nommée ici « sous-projet ».

Dans la présente recherche, le sous-projet concerne la relation entre l'enfant et son milieu, une relation dans laquelle le vélo jouerait un rôle important. Cette deuxième partie de la thèse permet de poser les bases conceptuelles pour réfléchir à ce sujet. Elle inclut trois chapitres qui portent sur l'environnement (chapitre 4), sur le rôle de l'enfant dans son milieu et particulièrement dans l'aménagement de celui-ci (chapitre 5) et sur le vélo en tant que dimension du rapport entre l'enfant et son environnement (chapitre 6).

4 La ville comme environnement

Lors de leur apparition il y a cinq mille ans, les villes représentaient de véritables abris érigés par des groupes humains au milieu d'un environnement hostile à plusieurs égards (Benevolo, 2000). Elles étaient à la fois la condition et la manifestation d'une manière d'organiser la vie et particulièrement le travail qui révolutionnera à jamais l'humanité. Aujourd'hui, on le répète souvent, les villes sont le cadre de vie d'au moins la moitié des personnes sur la planète (UN-HABITAT, 2006).

En considérant la ville comme environnement, on suppose implicitement l'existence d'une personne *environnée* (celle pour laquelle l'environnement existe comme tel) et d'un rapport entre les deux. Ce rapport est étymologiquement analogue au lien entre une circonférence et son centre car le mot « environnement » (apparu en français au 14^e siècle) dérive de *virare* en latin et de *gyrare* en grec, qui faisaient référence à l'idée de « tourner » (Picoche, 1997). Ceci fait donc penser à la ville en tant que contenant, dans lequel ses habitants seraient circonscrits. Toutefois, on peut concevoir le rapport entre la ville et les personnes de manière plus complexe, considérant entre eux un lien spatial mais aussi temporel. Le sens du mot « environnement », tel que réapparu dans les années 1960, exprime cette temporalité : absent de la langue française pendant des siècles, le mot est revenu comme anglicisme, faisant référence aux « [...] conditions influençant la vie, le *développement* ou la *croissance* des êtres vivants » (Merlin et Choay, 2005, italiques de nous). Cette acception implique un rapport déterministe entre la ville et ses habitants (l'environnement conditionnant la personne) ; or, on peut concevoir que la ville influence le développement des personnes, mais aussi que ces personnes constituent une partie de la ville et, à leur manière, la transforment. Assumer une telle interaction représente déjà une prise de position et s'inscrit dans une perspective théorique particulière.

Ce chapitre aborde le thème du rapport personne-environnement et particulièrement personne-ville, en faisant la revue de plusieurs approches théoriques. Celles-ci ont été organisées en trois groupes : le premier correspond aux approches où la ville est considérée comme élément indépendant du comportement de ses habitants, le deuxième correspond aux approches qui assument l'interaction personne-environnement

mais dans le cadre de rapports déterministes, et le dernier correspond aux approches constructivistes, où l'environnement et la personne interagissent de manière complexe.

4.1 Perspective de disjonction : la ville indépendante du citadin

Une première manière de concevoir la ville est en tant que scénario des phénomènes qui s'y déroulent de façon autonome. Selon cette approche, on pourrait faire abstraction du contexte car les phénomènes obéiraient à des causes intrinsèques ; autrement dit, la nature des objets suffirait à expliquer leurs transformations. Une pomme tomberait par exemple du pommier en raison de *son* poids comme qualité qui lui est propre ; un enfant ferait du vélo en raison de *son* intérêt pour cette activité, indépendamment des caractéristiques de son quartier.

Cette vision environnementale peut être identifiée à une forme de causation dans la pensée aristotélicienne, soit la causation matérielle¹ (Aristote et Gómez Robledo, 1992). Il faut souligner néanmoins qu'une « cause », dans le sens aristotélicien, n'est pas nécessairement ce qui précède l'effet (ce qui correspondrait plutôt à une « cause efficiente » cf. plus bas), mais la raison pour que l'objet ou le phénomène existe.

En psychologie environnementale, cette approche est utilisée lorsque le chercheur vise à découvrir une réalité existante et indépendante, puis à expliquer les phénomènes à partir de principes universels de fonctionnement psychologique (Altman et Rogoff, 1987).

Dans cette perspective de disjonction on peut aussi identifier une autre approche selon laquelle la ville serait une « cause efficiente » (causalité dans le sens habituel) de phénomènes. En psychologie environnementale, l'approche correspond au modèle interactionnel (Altman et Rogoff, 1987), selon lequel le rapport entre la personne et l'environnement dépasse la logique contenant-contenu. Le modèle suppose toutefois qu'une telle interaction n'engendre ni des transformations environnementales ni des changements comportementaux. On considérerait, par exemple, qu'en pédalant dans son

¹ Aristote (384-322 a. J.C) a élaboré une théorie sur les causes des phénomènes naturels dans laquelle on retrouve quatre groupes : causes matérielles, causes efficientes, causes formelles et causes finales. Les causes matérielles correspondent à celles d'après lesquelles les phénomènes existent en raison de leurs parties constituantes, c'est-à-dire de leurs propres caractéristiques.

quartier l'enfant interagit avec son environnement, mais que cette activité ne change ni ses habitudes de transport, ni la forme du quartier.

Bien qu'utile dans certaines circonstances (par exemple, dans l'étude descriptive d'un milieu ou d'un comportement), cette approche peut s'avérer limitée lorsqu'il s'agit de comprendre un *processus* (dynamique) d'interaction personne-environnement. Selon Lewin (1935), la perspective de disjonction limite en effet la compréhension que l'on peut avoir des phénomènes psychologiques et, donc, du rapport personne-environnement. À travers l'analogie de la révolution galiléenne en physique, Lewin (1935: 28) illustre l'importance de l'environnement dans la compréhension des phénomènes humains :

« For Aristotelian concepts, the environment plays a part only in so far as it may give rise to "disturbances", forced modifications of the process which follow from the nature of the object concerned. [...] In modern physics, on the contrary, not only is the upward tendency of a lighter body derived from the relation of this body to its environment, but the weight itself of the body depends upon such relation ».

La transition d'une approche aristotélicienne à une approche galiléenne demande ainsi un changement épistémologique important : ne plus chercher les « causes » des phénomènes dans la nature même d'objets isolés (le tempérament d'une personne, la taille d'un espace...), mais plutôt dans le rapport entre l'objet et son environnement.

4.2 Perspective de conjonction : la ville indissociable du citadin

Dans cette perspective, l'environnement est le contexte indispensable pour comprendre les phénomènes qui s'y déroulent. En psychologie, Stokols parle par exemple de l'environnement en tant que « [...] *the situational boundaries of psychological phenomena* » (1987: 43). Appuyée sur la théorie générale des systèmes de Bertalanffy (1968), cette perspective permet donc de considérer l'ensemble personne-environnement comme un ensemble caractérisé par l'interaction entre ses composantes. Altman et Rogoff identifient cette approche comme une « vision organismique du monde », selon laquelle « [...] *person and environment components exhibit complex, reciprocal relationships and influences* » (1987: 19).

Dans cette approche, on considère que la ville et ses habitants forment un système ; toutefois, il ne s'agirait pas d'un système complexe puisqu'on considère ici l'environnement en tant qu'objet connaissable objectivement : différents observateurs, à différents moments, feraient par exemple les mêmes observations d'un quartier. La théorie de la perception visuelle de Gibson (1979) s'inscrit dans cette approche. Selon cet auteur, l'interaction personne-environnement se base sur des « *affordances* », comprises comme des propriétés environnementales réelles, physiques, objectives, indiquant les actions possibles par rapport au milieu (Gibson, 1979: 129). Cette idée avait déjà été traitée par Lewin (1935) et par Koffka (1963)². Cependant, pour ces deux auteurs, l'environnement en question était comportemental ou phénoménal, soit dépendant de la perception du sujet. Or, pour Gibson, « *[t]he observer may or may not perceive or attend to the affordance, according to his needs, but the affordance, being invariant, is always there to be perceived* » (1979: 139).

L'approche suppose donc l'interaction entre l'observateur et l'environnement, mais dans une perspective déterministe car les actions possibles dépendraient de l'environnement et existeraient indépendamment du sujet. Toute action, toute activité humaine serait dictée par les propriétés inhérentes au milieu, d'où l'affirmation de Gibson : « *We were created by the world we live in* » (1979: 130). Ceci supposerait, par exemple, qu'un aménagement cyclable indique (*afford*) de manière objective et invariable la possibilité de faire du vélo.

Cette approche se fonde sur une épistémologie positiviste qui suppose l'existence d'une rationalité universelle et instrumentale. L'aménagiste, par exemple, en tant qu'expert, serait capable de concevoir l'intervention nécessaire pour produire le changement comportemental escompté chez les « usagers » d'un environnement. On se situe ainsi dans un modèle rationaliste (Sandercock, 1998), particulièrement populaire en urbanisme depuis la deuxième guerre mondiale et dominant jusqu'au début des années 1970. La Charte d'Athènes (Le Corbusier et Giraudaux, 1957) est un exemple éloquent à ce sujet. Elle propose des principes universels d'organisation pour une ville en vue d'un assainissement et d'une adaptation à la révolution technoscientifique. Elle intègre quatre

² Lewin utilisait le concept « *Aufforderungscharakter* » et Koffka celui de « *demand character* » pour faire référence aux propriétés environnementales qui indiquaient une possibilité d'action.

dimensions de la vie urbaine (habiter, se recréer, travailler et circuler), ce qui lui donne un caractère global, « [...] articulant entre eux des aspects multiples de l'urbanisme, sur des registres scalaires variés » (Fouchier, 2003: 73).

Cette approche a été fortement critiquée depuis les années 1970 ; pourtant, elle est encore utilisée dans diverses situations. L'intérêt qu'elle suscite est dû, selon Sandercock (1998), à la facilité que les institutions éducatives existantes ont pour le transmettre aux nouvelles générations. En effet, elle constitue une perspective toujours attractive puisqu'elle offre un ensemble logique de principes clairs qui permettent aux praticiens d'étudier assez facilement des alternatives et des conséquences.

4.3 Perspective de complexité : la ville dans le citadin, le citadin dans la ville

Le début du 20^e siècle a été marqué par une révolution conceptuelle permettant de considérer l'environnement non plus comme un contexte unique dans lequel s'emboîtent tous les êtres, mais plutôt comme le produit de l'interaction entre l'individu et son milieu. Derrière ce courant de pensée se trouve le biologiste estonien Jakob Von Uexküll (1864-1944), instigateur d'une phénoménologie environnementale basée sur le concept d'*Umwelt* (milieu).

Selon Uexküll (1965), diverses espèces animales peuvent se trouver dans un même « lieu » et, en même temps, expérimenter des « espaces vécus » très différents. Un espace vécu serait constitué de caractères perceptifs (des couleurs, des odeurs, des sons...) ayant une signification pour l'individu. Pour Uexküll, « [...] chaque sujet vit dans un monde où il n'y a que des réalités subjectives et où les milieux mêmes ne représentent que des réalités subjectives » (Uexküll, 1956, dans Flückiger et Klaue, 1991).

L'idée d'une conception subjective de l'environnement a été abordée par divers auteurs et dans divers domaines. Elle est présente par exemple dans la théorie de la forme (*Gestalttheorie*) où deux types d'environnement sont envisagés, soit le géographique, à caractère physique et objectif, et le comportemental, concernant le milieu vécu et à caractère subjectif. La différence entre ces deux types d'environnement est exprimée par Koffka dans les termes suivants : « *Do we live in the same town? Yes, when we mean the*

geographical, no, when we mean the behavioural "in" » (1963: 28). Par rapport à l'environnement comportemental, le sujet joue donc le rôle d'acteur avec une finalité car sa perception dépend non seulement de ses aptitudes, mais aussi de son expérience et de ses intentions. Dans quelle ville habite telle personne ? Dans celle qu'elle connaît et expérimente en poursuivant ses intentions, répondrait-on.

L'idée d'un environnement subjectif permet aussi d'opposer aux « affordances objectives » de Gibson (1979 cf. section précédente) les « affordances perçues » de Norman (1999). Pour ce dernier, « [...] *affordances result from the mental interpretation of things, based on our past knowledge and experience applied to our perception of the things about us* » (Norman, 2002: 219). En guise d'exemple, on pourrait dire qu'un aménagement cyclable peut encourager le vélo uniquement si, dans l'expérience du sujet, cet aménagement représente effectivement un avantage quelconque pour faire du vélo. Ceci permet donc de considérer la possibilité d'une diversité interprétative chez les habitants d'une ville par rapport aux interventions de l'aménagiste (cf. chapitre 3).

Moles et Rohmer (1972) distinguent aussi deux manières de concevoir l'environnement, l'une en tant que lieu, inscrite dans la *philosophie de la centralité*, et l'autre en tant que quantité, inscrite dans la *philosophie de l'étendue*. La philosophie de la centralité concerne l'évidence sensible, la perception immédiate, tandis que celle de l'étendue est abstraite, rattachée à la pensée cartésienne, où le monde est « [...] étendu et illimité, contemplé par un observateur qui n'y habite pas, dans lequel tous les points sont a priori » (Moles et Rohmer, 1972: 9). Selon ces auteurs, « [...] l'espace géométrique n'est qu'un cadre vide, axiomatiquement dépourvu de sens, et ce sont les actions ou les motivations qui « colorent » pour chacun les parties de ce monde et qui lui donnent une valeur sensible » (Moles et Rohmer, 1982: 167).

Dans la phénoménologie, l'expérience et l'intentionnalité sont des éléments fondamentaux de la perception environnementale. Pour Maurice Merleau-Ponty, « [t]oute perception suppose un certain passé du sujet qui perçoit » (1945: 333) et « [t]oute sensation est déjà prégnante d'un sens » (1945: 350). Dans cette approche, on considère l'environnement en tant que construction ; qui plus est, on ne distingue pas un environnement objectif (physique ou géographique) d'un autre plutôt subjectif. Il

s'agirait plutôt d'une conception kantienne dans laquelle l'espace serait une catégorie a priori de la pensée :

« L'espace n'est pas un milieu (réel ou logique) dans lequel se disposent les choses, mais le moyen par lequel la position des choses devient possible. C'est-à-dire, qu'au lieu de l'imaginer comme une sorte d'éther dans lequel baignent toutes les choses ou de le concevoir abstraitement comme un caractère qui leur soit commun, nous devons le penser comme la puissance universelle de leurs connexions » (Merleau-Ponty, 1945: 291).

Kurt Lewin (1936) appelle « *psychological environment* » l'environnement physique et social dont la personne est consciente. Ceci implique l'existence d'un environnement physique et social plus large dont la personne n'aurait qu'une conscience partielle. Cet environnement plus large représente la totalité des faits physiques existants à un moment donné, soit l'ensemble d'environnements psychologiques d'un groupe de sujets, y compris l'observateur de ceux-ci. Cet environnement plus large serait compréhensible uniquement de manière indirecte, à travers l'expérience psychologique des autres sujets (Lewin, 1936). Ainsi, par exemple, pour mieux comprendre le quartier sur lequel il intervient, l'aménagiste aurait besoin de se nourrir de l'expérience des résidents et particulièrement de ceux qui ont une perspective différente de la sienne.

Lewin (1936) utilise aussi le concept de « *life space* » pour faire référence à la totalité des faits qui déterminent le comportement d'un individu à un moment donné. Une des caractéristiques intéressantes de ce concept est qu'il comprend autant la personne que l'environnement comme facteurs en interaction associés au comportement. En d'autres termes, le comportement est ici compris comme une fonction du rapport personne-environnement, et non pas comme une variable uniquement personnelle ou déterminée par le milieu. Lewin (1936: 216) a synthétisé cette idée dans la célèbre formule $B=f(PE)$, où le comportement (B) est une fonction (f) de l'interaction entre la personne (P) et son environnement (E). En tant qu'espace de vie, la ville constituerait donc une structure finie de lieux affectant la vie du sujet et, en même temps, étant affectée par les actions de celui-ci. On ne parlerait pas du comportement du sujet, mais du comportement d'un sujet toujours *dans* son milieu.

Dans la même veine, Urie Bronfenbrenner (1979) a conçu un modèle *écologique* selon lequel l'individu influence et, simultanément, est influencé par les multiples systèmes qui composent son environnement perçu. Ce modèle se fonde sur le concept d'« écosystème » forgé par Transley en 1935 et selon lequel « [...] l'ensemble des interactions au sein d'une unité géophysique déterminable contenant diverses populations vivantes constitue une unité complexe de caractère organisateur ou système » (Morin, 1980: 20). Selon Bronfenbrenner (1979), l'environnement écologique est composé de diverses couches systémiques imbriquées les unes dans les autres, à la manière des poupées russes. Ces systèmes exercent des influences autant sur le sujet que sur d'autres couches systémiques liées directement ou indirectement au sujet.

Dans le modèle écologique de Bronfenbrenner, le changement environnemental est conceptualisé en tant que « développement » et comprend des transformations autant dans la manière dont la personne perçoit son milieu que dans la manière dont la personne agit sur son milieu. À travers l'idée de « développement », on inscrit donc l'interaction personne-environnement dans le temps. Bronfenbrenner (1993) reformule d'ailleurs l'équation lewinienne (cf. plus haut) pour indiquer que c'est le développement (et non pas le comportement) qui constitue une fonction jointe de la personne (P) et de son environnement (E), soit $D=f(PE)$. La personne est ainsi conçue « [...] *as both the product and partial producer in the process of his or her own development* » (Bronfenbrenner, 2005a: 96). Le développement serait donc une accommodation progressive et réciproque entre une personne active et le milieu changeant qu'elle habite (Bronfenbrenner, 2005b).

Évidemment, les perspectives environnementales présentées dans ce chapitre ont des domaines de pertinence différents. Leur utilité et leur fécondité dépendent énormément de leur contexte d'application. Plusieurs exemples ont été évoqués dans ce sens.

Ancrée dans le projet, la présente recherche assume explicitement l'interaction entre la personne et son environnement. Elle ne vise pas une description minutieuse de l'espace physique, géographique ou objectif dans son étendue abstraite, mais plutôt une exploration du processus par lequel les personnes donnent à leur environnement un sens

concret. On s'intéresse donc à l'environnement de par la manière dont il est vécu par les personnes, ce qui correspond à la perspective présentée dans la 3^e section de ce chapitre.

Il ne s'agit pas ici, de savoir simplement quel type d'environnement favorise un comportement particulier ou quel comportement produit un environnement quelconque. On s'interroge plutôt sur la manière dont l'interaction personne-environnement s'effectue et, pour comprendre ceci, on va se situer dans la perspective d'un acteur particulier (l'enfant) et dans la dynamique d'une activité précise (le vélo).

5 Les enfants comme acteurs dans l'environnement urbain

Le chapitre précédent montre que toute réflexion sur l'environnement comporte, ne serait-ce qu'implicitement, la prise en compte du sujet pour lequel cet environnement existe ainsi que du rapport qui les relie. Le présent chapitre porte sur les enfants en tant que sujets dans l'environnement urbain. On y examine leur rôle et leurs possibilités de participation dans l'aménagement de la ville.

Ville et enfant sont deux notions très vastes et, bien entendu, relatives. À titre d'exemple, les Nations Unies (2007) se servent de divers critères démographiques, économiques et culturels pour distinguer le milieu urbain du milieu rural ; pour distinguer l'enfant de l'adulte, elles se basent sur l'âge et considèrent l'enfance comme la période dans la vie des personnes qui s'étend de la naissance jusqu'au 18^e anniversaire (Nations Unies, 1989). D'après ces définitions, on peut estimer que plus d'un milliard d'enfants habitent dans les zones urbaines de la planète à l'heure actuelle, soit un tiers de tous les citoyens¹ (UNICEF, 2002). Dans un tel contexte, il s'avère inutile de se demander, comme à l'époque de la révolution industrielle, si les enfants doivent ou non vivre dans la ville (Bremner, 1979) : ils sont, en grande partie, ceux qui la constituent ! On peut cependant s'interroger sur ce qu'est la ville pour les enfants qui l'habitent. Voilà une question à laquelle il est utile d'essayer de répondre afin de mieux l'aménager.

5.1 L'enfant en tant qu'agent

Enfance, adolescence, âge adulte et vieillesse sont des termes qui désignent des étapes dans le processus de vieillissement des personnes et qui, en même temps, reflètent la manière dont le courant de la vie est compris dans une société et à un moment donné (James, Jenks et Prout, 1998). Il s'agit d'idées ancrées culturellement et historiquement.

Selon Aries (1960), l'enfance telle que conçue au 20^e siècle est une idée apparue en Europe pendant le siècle des Lumières, lorsqu'une hiérarchie et éventuellement une dichotomie basée sur l'âge s'est instaurée dans les relations entre les personnes. James et al. (1998) ont identifié diverses approches utilisées depuis le 17^e siècle pour conceptualiser l'enfance. Ils les ont organisées en deux groupes : le premier (pré-

¹ Selon l'UNICEF aussi (2002), la moitié de ces enfants vit dans la pauvreté.

sociologique) comprend des modèles de pensée dans lesquels les enfants sont considérés comme « [...] *adults in the making rather than children in the state of being* » (Brannen et O'Brien 1996, dans Holloway et Valentine, 2000: 763) ; le deuxième (sociologique) concerne les modèles de pensée dans lesquels l'enfant est considéré comme « agent » ou « acteur social » (Wartofsky, 1983), soit comme personne en elle-même, conditionnée par son milieu mais aussi capable d'agir sur celui-ci.

Dans le premier groupe (approches pré-sociologiques), James et al. (1998) distinguent les cinq modèles suivants :

- Dans le modèle basé sur la pensée de Thomas Hobbes (1588-1679), on considère que l'enfant est mauvais par nature. La punition y est donc légitimée comme correctif permettant à l'enfant de devenir adulte.
- À l'opposé, on identifie un modèle où l'enfant est considéré comme un être non corrompu et bon par nature. Cette approche est basée sur la pensée de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), particulièrement sur son « Contrat social »².
- Dans un troisième modèle, basé sur l'empirisme de John Locke (1632-1704), on assume que les enfants ne sont pas de nature bonne ou mauvaise car les notions de « bon » et de « mauvais » sont des catégories que l'enfant acquiert avec l'expérience et en raisonnant avec les adultes.
- Le modèle basé sur la psychologie génétique de Jean Piaget (1896-1980) permet de considérer le passage de l'enfance à l'âge adulte comme une transformation naturelle des capacités intellectuelles, allant d'une pensée figurative à une pensée abstraite et opérative.
- Enfin, dans le modèle basé sur le travail de Sigmund Freud (1856-1939), on assume l'enfance comme l'étape à laquelle la personne doit apprendre à réprimer certaines caractéristiques de sa personnalité (notamment l'Id) afin d'adapter son comportement individuel à la vie sociale adulte.

Dans ces cinq modèles, l'enfant est considéré comme un adulte en devenir, voire comme une personnes en puissance (Holloway et Valentine, 2000). Quelle que soit la différence identifiée par rapport à l'âge adulte, l'enfance est vue comme un processus

² « L'homme est né libre » préconisait le contrat social de Rousseau, publié en 1762.

voué à la surmonter (tableau IV), par exemple à travers le raffinement du comportement, le contrôle des instincts ou le développement rationnel. L'enfant est donc considéré dans une perspective déterministe, sa vie étant conditionnée par sa propre « nature » (maléfique, instinctive, irrationnelle...) et par le modèle de développement qu'il doit suivre.

Tableau IV L'enfance selon cinq modèles pré-sociologiques (d'après James et al., 1998).

Référence	Trait principal
Hobbes	Les enfants sont naturellement mauvais et deviennent adultes en se corrigeant
Rousseau	Les enfants sont naturellement bons et deviennent adultes en se corrompant
Locke	Les enfants ne sont ni bons ni mauvais par nature et deviennent adultes en raisonnant avec les adultes
Piaget	Les enfants se développent (deviennent adultes) par la transformation naturelle de leurs capacités intellectuelles
Freud	Les enfants se développent (deviennent adultes) en réprimant leur Id

Le deuxième groupe de modèles présenté par James et al. (1998) concerne la perspective dite « sociologique ». Ces modèles s'inscrivent dans une approche non déterministe selon laquelle l'enfant est un agent social (tableau V). Le groupe intègre les quatre modèles suivants :

- Le premier permet de considérer l'enfance comme notion construite socialement : il n'y aurait pas une enfance idéale et universelle mais des enfances variables et intentionnelles ; de plus, les enfants habiteraient un monde de significations créées par eux-mêmes en interaction avec les adultes.
- Le deuxième modèle permet de concevoir l'enfant comme membre d'une organisation tribale, ayant un monde propre avec des rituels, des règles et un folklore particuliers. La recherche réalisée à partir de ce modèle (souvent sous une approche anthropologique ou ethnographique) considère sérieusement le point de vue que les enfants ont de leur milieu et assume l'enfance comme étant une sous-culture.

- Le troisième modèle permet de considérer l'enfant comme membre d'un groupe minoritaire, non pas en termes démographiques mais plutôt en fonction du rapport au pouvoir, c'est-à-dire de leur relation avec les adultes. Dans cette approche, on assume les besoins et les droits des enfants comme étant conditionnés par une idéologie paternaliste dominante contre laquelle les enfants, conscients et actifs, se mobilisent.
- Finalement, dans le quatrième modèle on considère l'enfance comme un élément structural présent dans toutes les sociétés à travers le temps et l'espace. Avec une orientation constructiviste, ce modèle permet de caractériser autant l'enfance que la société dans laquelle celle-ci s'inscrit à travers des analyses comparatives qui la mettent en lien avec d'autres groupes sociaux ou avec les enfances d'autres sociétés.

Tableau V L'enfance selon quatre modèles sociologiques (d'après James et al., 1998).

Modèle	Trait principal
L'enfance comme construction sociale	Les enfants créent des significations en interaction avec les adultes
L'enfance comme tribu	Les enfants créent leur propre monde
L'enfance comme minorité	Les enfants se mobilisent contre une idéologie paternaliste dominante
L'enfance comme élément structural de la société	Les enfants forment un groupe social ayant des besoins et des droits particuliers

Chaque conception de l'enfance implique une manière de comprendre le lien enfant-environnement. Il est donc possible d'établir certaines correspondances entre les modèles pré-sociologiques et sociologiques utilisés pour conceptualiser l'enfance et les différentes approches environnementales évoquées dans le chapitre précédent. Par exemple, les modèles basés sur la pensée de Hobbes et Rousseau s'inscrivent dans une perspective de disjonction (cf. section 4.1), l'environnement étant considéré uniquement comme élément perturbateur de la tendance naturelle des enfants à être bons ou mauvais.

De prime abord, le modèle basé sur la psychologie génétique de Piaget pourrait aussi être situé dans la perspective de disjonction, le développement étant considéré

comme une tendance biologique naturelle et propre à l'enfant. C'est dans ce sens que Chombart de Lauwe et ses collègues l'opposent à l'approche psychosociologique selon laquelle « [...] la source des comportements des enfants ne peut se comprendre qu'à travers des interactions entre ceux-ci et leur milieu » (Chombart de Lauwe, Bonnin, Mayeur, Perrot et de la Soudière, 1980: 14). Toutefois, il s'agit d'une fausse opposition car le développement cognitif dans l'approche psychogénétique repose justement sur l'interaction enfant-environnement :

« [...] l'intuition de l'espace n'est pas une lecture des propriétés des objets, mais bien, dès le début, une action exercée sur eux ; et c'est parce que cette action enrichit la réalité physique, au lieu d'en extraire sans plus des structures toutes formées, qu'elle parvient à la dépasser peu à peu, jusqu'à constituer des schémas opératoires susceptibles d'être formalisés et de fonctionner déductivement par eux-mêmes » (Piaget et Inhelder, 1948: 532).

Le modèle de développement cognitif suppose donc une action finalisée du sujet sur son monde et, dans ce sens, la reconnaissance de l'enfant en tant qu'acteur. Il s'inscrit toutefois dans une approche psychologique, ce qui peut expliquer sa place dans la perspective « pré-sociologique » selon la typologie de James et al. (1998).

Les modèles basés sur la pensée de Locke et Freud, quant à eux, s'inscrivent dans une perspective environnementale de conjonction (cf. section 4.2) : il s'agirait d'une interaction personne-environnement dans laquelle l'enfant apprend à raisonner ou à réprimer son Id en interagissant avec son milieu. Toutefois, cet environnement serait considéré comme étant connaissable objectivement et élaboré par les adultes.

Finalement, l'idée de l'enfant-agent, présente dans les modèles sociologiques et d'après laquelle l'enfant est *coproducteur* de son propre environnement, permet une compréhension phénoménologique du rapport enfant-environnement (cf. perspective de complexité, section 4.3). En effet, dans ces modèles, le comportement ne représente pas une série d'actions abstraites, dictées unilatéralement par le contexte (variable indépendante), mais plutôt des actions, voire des transformations environnementales, concrètes et intentionnelles. Dans ce sens, le comportement des jeunes acquiert une double signification : il peut être vu comme une réponse intentionnelle aux conditions du milieu et, en même temps, comme reflet de la manière dont l'enfant comprend son

environnement. C'est précisément cette double perspective qui permet d'utiliser le projet d'aménagement dans la présente recherche comme stratégie d'action et de production de connaissances : on considère l'action des enfants dans leur quartier et leurs idées de transformations comme reflets de la manière dont ils perçoivent leur milieu. On considère l'enfant en tant qu'acteur environnemental.

5.2 La participation de l'enfant dans l'aménagement

L'enfant comme acteur est peut-être une notion répandue, au moins en sociologie, mais difficile à cerner dans le domaine de l'aménagement. Il s'agit d'une idée ayant d'importantes implications épistémologiques et éthiques car la participation des enfants dans le processus d'aménagement suppose beaucoup plus qu'une simple délégation du pouvoir des adultes vers les jeunes : il mène à une re-construction collective des processus à travers lesquels l'environnement est aménagé.

Il est difficile de penser aux enfants en tant qu'agents face à leur environnement physique lorsqu'on constate que leurs activités sont souvent contrôlées par les adultes (notamment par les parents) et se déroulent dans des milieux conçus aussi par les adultes (Sutton et Kemp, 2002). En effet, le rôle des jeunes se limite souvent à celui de simples « utilisateurs » de leur milieu.

Si les adultes, et en particulier les aménagistes, peuvent interpréter les besoins des enfants et même défendre leur cause, il n'en demeure pas moins qu'ils sous-estiment fréquemment la capacité des enfants à façonner par eux-mêmes leur environnement. Derrière cette attitude se trouvent diverses croyances, par exemple que les adultes doivent prendre soin des enfants et décider à leur place car ceux-ci sont immatures ; ou bien, que les jeunes doivent profiter de leur âge et ne pas prendre des responsabilités d'adultes ; ou encore que les adultes, en se souvenant de leur enfance, peuvent comprendre les besoins actuels des jeunes (Driskell, 2002). De ce fait, au moins un tiers de la population urbaine dans le monde finit par habiter des lieux en ayant très rarement l'occasion de participer activement à leur aménagement. Pourtant, à l'échelle internationale, on reconnaît la capacité des enfants et on prône leur participation. La Convention des droits des enfants, par exemple, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1989, marque le passage d'une approche de protection des enfants basée sur la charité à celle de respect de

leurs droits en tant que personnes (Lachman, Poblete, Ebigbo, Nyandiyi-Bundyc, Bundyc, Killiand et Doeke, 2002). Quatre articles liés directement à la participation des enfants s'y retrouvent. Ces articles concernent leurs droits à exprimer librement leurs avis sur les sujets qui les affectent (article 12), la liberté d'expression et d'information (article 13), la liberté d'esprit, de conscience et de religion (article 14) ainsi que la liberté d'association et de réunion pacifique (article 15) (Chawla, 2002b).

L'Agenda 21, adopté lors de la conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement de 1992³, préconise aussi l'implication des enfants. Le document définit la planification du développement durable en tant que processus proactif « [...] *that allows the local government and its partners to support and engage the intellectual, physical, and economic resources of residents to chart a course toward a desired future* » (ICLEI et IDRC, 1996: 7). La participation des enfants y est considérée en tant que stratégie clé pour atteindre un tel développement durable. Le chapitre 25 du document, consacré aux enfants, l'affirme de la manière suivante :

« The specific interests of children need to be taken fully into account in the participatory process on environment and development in order to safeguard the future sustainability of any actions taken to improve the environment » (Nations Unies, 1992: paragraphe 25.12).

En 1996, le sommet Habitat II tenu à Istanbul a marqué l'adoption de l'Agenda Habitat, concentré particulièrement sur le phénomène de l'urbanisation mondiale. Dans sa déclaration, adoptée par 171 pays, le « Programme pour l'habitat » appuie explicitement l'implication enfantine dans le façonnement des villes :

« The needs of children and youth, particularly with regard to their living environment, have to be taken fully into account. Special attention needs to be paid to the participatory processes dealing with the shaping of cities, towns and neighbourhoods; this is in order to secure the living conditions of children and of youth and to make use of their insight, creativity and thoughts on the environment » (Nations Unies, 1996: paragraphe 13).

Par ailleurs, lors de ce sommet, le bien-être des enfants a été considéré en tant qu'indicateur ultime d'un habitat sain, d'une société démocratique et d'une bonne

³ La conférence est aussi connue sous le nom de Sommet de la Terre ou Eco '92.

gouvernance. Dix ans plus tard, lors du troisième Forum Urbain Mondial (Habitat III) tenu à Vancouver, on a reconnu que les enfants représentent une proportion importante de la population urbaine et que leur participation dans la prise de décision en ce qui concerne leur environnement immédiat est profitable et nécessaire (Nations Unies, 2006).

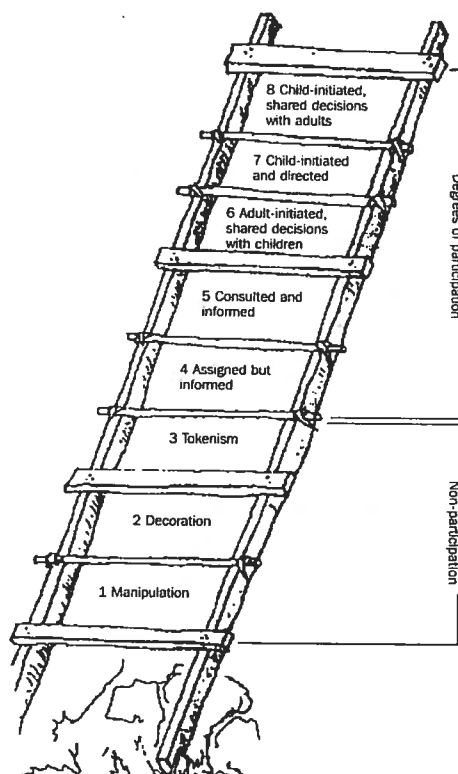
Ces déclarations internationales ont certainement favorisé le développement d'un courant de pensée qui existait déjà vers la fin des années 1960 et qui fait la promotion de la participation enfantine en aménagement (Cooper, 1970; Spivack, 1969). Depuis plus de trois décennies, plusieurs expériences menées dans la foulée de ce courant, notamment en Finlande, en France, en Norvège, en Suisse et en Italie, ont montré que les jeunes sont des analystes très avertis de leur environnement ainsi que des concepteurs créatifs (Horelli et Kaaja, 2002). Malgré cette popularité, l'implication des enfants dans les processus d'aménagement demeure relativement rare. De plus, bien que les enfants soient parfois impliqués, leur rôle et leur pouvoir de transformation varient considérablement d'une expérience à l'autre. Ceci a été théorisé par Roger Hart (1992; 1997) et, plus récemment, par Francis et Lorenzo (2002).

En utilisant la métaphore de l'échelle comme Arnstein (1969), Hart identifie divers degrés d'implication enfantine et les organise en deux groupes, soit les participatifs ou les non participatifs (figure 5.1). Dans la typologie de Hart (1997), la manipulation, la décoration et la fausse représentation (*tokenism*) constituent des pratiques non participatives. Les cinq degrés suivants, bien que différents dans la manière dont l'implication enfantine y est comprise, correspondent à des pratiques authentiquement participatives.

- Le 4^e degré correspond aux projets dans lesquels les enfants assument volontairement des tâches assignées par les adultes tout en étant informés sur la manière de les accomplir et sur la raison de leur participation.
- Le 5^e degré concerne les processus où les enfants sont consultés sur des projets conçus et menés par des adultes tout en étant informés sur la manière dont leurs avis seront considérés.
- Le 6^e degré fait référence aux projets initiés par les adultes mais réalisés à travers la prise de décisions conjointe avec les jeunes.

- Le 7^e degré concerne les processus initiés et dirigés par les enfants, les adultes y jouant uniquement un rôle de support.
- Enfin, le 8^e degré fait référence aux projets initiés par les jeunes mais développés à travers la prise de décision conjointe avec les adultes.

Figure 5.1 La participation des enfants selon le modèle de Roger Hart (1997: 41).



Toute représentation est, par définition, imparfaite. La métaphore de l'échelle n'est pas l'exception puisqu'elle peut indiquer une progression dans la valeur des différents degrés de participation. Or, tel que mentionné par Hart (1997), une telle interprétation serait erronée. En fait, les cinq degrés supérieurs sont tous authentiquement participatifs car ils supposent la participation volontaire, informée et significative des enfants. Ils peuvent s'avérer plus ou moins pertinents selon le contexte d'opération.

Francis et Lorenzo (2002) identifient aussi plusieurs modèles (sept) de participation enfantine (tableau VI). Cependant, leur typologie est organisée non pas en fonction de l'authenticité et du degré de la participation, mais plutôt en fonction du cadre

conceptuel dans lequel s'inscrit la participation des enfants au sein du projet d'aménagement.

- Dans le modèle *romantique*, les enfants sont considérés tant qu'experts, soit les personnes les plus aptes à concevoir et à construire leurs propres environnements, parfois même sans la participation des adultes.
- Dans le modèle de *défense*⁴, les adultes agissent comme représentants des enfants sans pour autant impliquer directement ces derniers dans la prise de décisions.
- Le modèle de *besoins* suppose l'utilisation de la recherche en psychologie environnementale comme source d'information pour concevoir des espaces plus adaptés aux besoins spécifiques des jeunes. Dans ce modèle, les enfants participent plutôt dans la phase de recherche (par exemple dans la cueillette de données) que dans le processus de conception.
- Dans le modèle *d'apprentissage*, on assume que les connaissances que l'enfant développe durant sa participation dans le processus d'aménagement sont aussi importantes (voire plus) que les transformations physiques produites.
- Le modèle des *droits* est le fruit d'un mouvement international de promotion et de défense des droits des enfants sous l'égide d'organismes comme l'UNICEF. Dans ce modèle, les enfants sont considérés comme citoyens de plein droit et impliqués d'office dans des processus de design et de prise de décisions.
- Le modèle *institutionnel* suppose la participation des enfants à travers les mêmes dispositifs (et souvent dans le même format) que les adultes (par exemple, des consultations publiques).
- Enfin, le modèle *proactif*, selon lequel la participation constitue un processus communicatif et visionnaire, vise une forme de participation « [...] *directed at empowering children and adults to reinvent childhood and the places that support it* » (Francis et Lorenzo, 2002: 164). Dans ce modèle, les enfants participent en tant qu'enfants et non pas en se comportant comme adultes.

⁴ Ce modèle s'inscrit dans l'approche connue comme « *advocacy planning* ».

Tableau VI Sept modèles de participation enfantine en aménagement d'après Francis et Lorenzo (2002).

Modèle	Approche
Romantique	L'enfant comme aménagiste
Défense	Les adultes défendant les intérêts des enfants et aménageant l'environnement pour ceux-ci
Besoins	Les adultes définissant scientifiquement les besoins des enfants et satisfaisant ces besoins
Apprentissage	La participation comme partie d'un processus d'éducation environnementale
Droits	La participation comme droit des enfants
Institutionnalisation	L'enfant comme aménagiste dans le cadre institutionnel des adultes
Proactif	Les enfants et les adultes en collaboration dans la recherche et l'aménagement

Ces sept modèles permettent donc de comprendre différents rôles joués en aménagement par les jeunes depuis la fin des années 1960⁵. Il est toutefois important de souligner qu'ils font référence à des cadres conceptuels différents et que leur pertinence est relative puisqu'elle dépend du contexte d'opération. Chaque modèle offre une perspective intéressante dont la valeur ne peut être jugée en termes absolus, mais plutôt par rapport à des manières particulières de concevoir l'aménagement, le rôle de l'aménagiste et la nature de l'objet aménagé. Il faut rappeler aussi que ces modèles simplifient des situations très complexes. Un seul projet d'aménagement peut en effet comporter des caractéristiques associées à différents modèles ; de plus, son approche participative peut changer en cours de route. Par exemple, la participation des jeunes dans les séances de consultation d'une ville pourrait être instiguée au départ par un groupe d'adultes sur la base des droits des enfants, ce qui suppose le chevauchement des modèles de défense, de droits et institutionnel. Ces adultes pourraient considérer a posteriori que l'apport le plus important de ce type d'opération est l'expérience civique qu'elle offre aux jeunes participants, ce qui supposerait un virage vers le modèle d'apprentissage.

⁵ D'autres modélisations sont aussi possibles et potentiellement fécondes. Claudio Baraldi (2003), par exemple, identifie les différentes formes de participation des jeunes par rapport à deux approches, soit l'« éducative » (qui suppose le changement de l'expérience des enfants par l'action des adultes) et l'approche de « promotion » (qui suppose le changement de l'expérience des adultes par l'action des enfants).

Envisager le rapport personne-environnement en termes d'interaction suppose qu'on considère la personne non pas comme simple « usager » mais comme acteur, c'est-à-dire comme quelqu'un capable d'agir intentionnellement sur son milieu, de lui donner un sens. La présente recherche porte sur un type particulier d'acteur : l'enfant. Elle adopte une approche qui s'inscrit à cheval sur les quatre modèles sociologiques de James et al. (1998) : on considère les enfants non seulement comme membres d'un groupe social traditionnellement exclu des processus d'aménagement, mais aussi comme porteurs d'une vision particulière de leur milieu et d'eux-mêmes.

Ici, on se sert de la participation des enfants au sein d'un projet d'aménagement pour rendre explicite et comprendre leur vision des choses. Les paramètres opérationnels de ce projet seront présentés plus loin, dans le 7^e chapitre. Il est toutefois important de signaler que ce projet correspond au 6^e degré participatif dans la typologie proposée par Hart (1997) puisqu'il est initié par les adultes mais réalisé à travers la prise de décisions conjointe avec les jeunes. Il comporte également des éléments caractéristiques de deux modèles participatifs identifiés par Francis et Lorenzo (2002), soit le modèle d'apprentissage (on considère le projet de design comme processus cognitif et transformateur) et le modèle proactif (on vise une véritable collaboration entre les enfants et les adultes).

6 Le vélo dans la mobilité urbaine des enfants

Pour un enfant, apprendre à conduire un vélo peut représenter un événement aussi important qu'apprendre à marcher. Cette compétence lui permettra d'explorer son quartier, de rencontrer des amis, d'exercer son corps, de parcourir des distances plus longues et plus rapidement qu'en marchant tout en gardant son autonomie. Bref, il s'agit d'une activité importante pour son développement social, psychologique, physique... Cependant, en pédalant dans son quartier, l'enfant sera aussi exposé à un environnement parfois hostile, dans lequel la voiture a généralement la priorité.

Parler du vélo en ville signifie aussi parler d'une dimension de la complexité urbaine et notamment de l'un de ses principaux enjeux : la mobilité. Ce chapitre vise donc à identifier certains repères conceptuels permettant de considérer le transport urbain comme manifestation de l'interaction personne-environnement et le vélo comme dimension du rapport complexe entre l'enfant et la ville.

6.1 La mobilité dans l'environnement urbain

La ville peut être considérée comme un artefact dynamique et toujours incomplet, façonné au fil du temps par une vaste quantité de facteurs (Kostof, 1991). Un de ces facteurs est la manière dont ses habitants se déplacent. À titre d'exemple, l'avènement du transport en commun et de l'automobile, au 19^e et au 20^e siècle respectivement, correspond à une profonde mutation dans le fonctionnement et la forme des villes, adaptées auparavant (et depuis des millénaires) à la marche comme mode prédominant de locomotion (Newman et Kenworthy, 1999). Néanmoins, les transformations environnementales associées aux habitudes de déplacement ne se déroulent pas uniquement dans le long terme. Elles peuvent aussi être observées sur de courtes périodes, l'exemple éloquent à ce sujet étant les transformations quotidiennes subies par certaines artères en raison de la concentration de l'achalandage véhiculaire aux heures de pointe.

Se déplacer dans la ville est donc agir sur la ville, la transformer, autant par l'effet (cumulatif ou ponctuel) du déplacement sur le paysage urbain que par le changement de perspective que ce déplacement offre à la personne qui l'effectue. En effet, pour celle-ci,

un trajet peut représenter une manière d'avoir accès à des lieux différents et même de regarder les lieux connus différemment. Cette idée s'inscrit dans l'approche phénoménologique, selon laquelle « [...] le mouvement, encore lié à celui qui le perçoit, est une variation de la prise du sujet sur son monde » (Merleau-Ponty, 1945: 317). Dans la même veine, Rapoport (1977) parle du déplacement comme une forme de transformation environnementale : aller ailleurs pour changer *le* milieu perçu en changeant *de* milieu.

Le rapport entre la ville et la manière dont ses habitants se déplacent ne s'arrête pas là. Entre le comportement des personnes (les habitudes de déplacement) et l'environnement urbain existe un rapport complexe, clairement décrit par Marc Wiel dans la formule suivante : « La ville conditionne les formes de la mobilité comme les conditions de la mobilité influencent la forme de la ville » (2005: 12). L'exemple du binôme « dépendance automobile–étalement urbain » est éloquent à ce sujet : l'utilisation de la voiture rend possible la localisation de plus en plus éloignée des lieux de destination tandis que, réciproquement, l'étalement urbain résultant rend la voiture indispensable (Newman et Kenworthy, 2000).

Dans ce rapport complexe, le transport peut être associé aux caractéristiques physiques de la ville ainsi qu'à son organisation, à son développement, aux processus sociaux et économiques qu'elle implique¹. C'est dans ce sens que le transport est identifié comme dimension essentielle du développement urbain et, particulièrement, dans l'approche du développement durable (Jenks et Burgess, 2000; Jenks, Williams et Burton, 2000; Roseland, 1992; Thomas, 2003). Cette approche, développée à partir des travaux de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement des Nations Unies (1987), permet en effet de considérer le transport par rapport à ses implications dans le développement économique, dans l'équilibre environnemental (dans le sens écologique du terme) ainsi que dans l'équité et la justice sociale. Plus encore, elle permet de considérer ces implications comme étant profondément reliées (Vivre en ville, 2004).

Premier programme intégral voué à opérationnaliser le concept de développement durable, l'Agenda 21 rend explicites plusieurs liens entre le transport et les dimensions

¹ Castells (1996), par exemple, parle du lien entre l'aggravation des problèmes mondiaux en matière de transport urbain et les profondes transformations sociales et culturelles et économiques actuelles.

sociale, économique et environnementale du développement. Ceci est notamment clair dans ses chapitres 7 et 9, consacrés à la promotion d'un modèle viable d'établissements humains et à la protection de l'atmosphère (Nations Unies, 1992). Cinq ans après le lancement de l'Agenda 21 à Rio de Janeiro, l'assemblée générale des Nations Unies a adopté son programme d'application². Le document soutient que les pratiques de transport en vigueur ne sont pas soutenables, notamment en raison de la croissante demande énergétique qu'elles imposent et des compromis en matière d'équilibre environnemental qu'elles représentent :

« Over the next twenty years, transportation is expected to be the major driving force behind a growing world demand for energy. The transport sector is the largest end-user of energy in developed countries and the fastest growing one in most developing countries » (Nations Unies, 1997: paragraphe 47).

La perspective multidimensionnelle sous-jacente à l'idée du développement durable permet aussi d'identifier des liens entre le transport et la santé des populations. Ces liens, établis traditionnellement en termes d'accidents et de maladies associées aux émissions polluantes des véhicules, sont étudiés de plus en plus dans la perspective de l'activité physique. En effet, on observe des relations significatives entre la croissante motorisation des déplacements et la diminution de l'activité physique des personnes, puis, entre cette diminution d'activité physique et l'augmentation du risque d'obésité et des problèmes de santé liés au surpoids (Bouchard, 2000; Chambers et Swanson, 2006; Lopez-Zetina, Lee et Friis, 2006). La problématique s'avère donc intéressante et très complexe car elle articule quatre dimensions (environnement, transport, activité physique et santé) dans un système récursif (Frank, Andresen et Schmid, 2004). Cette récursivité permet par exemple d'envisager l'abandon du transport actif³ à la fois comme conséquence de la perte de certaines qualités environnementales (proximité des destinations, aménité du milieu, sécurité...) et comme cause de celle-ci (Saelens, Sallis et Frank, 2003).

² Le document est connu sous le nom de « Rio+5 ».

³ La notion de « transport actif » fait référence aux moyens de transport non motorisés qui impliquent l'activité physique du sujet qui effectue le déplacement, tels que la marche ou le vélo. On fait aussi référence à ces modes de transport en termes de « transport doux » (notamment dans la littérature européenne francophone) et de « transport non motorisé » (notamment dans la littérature anglo-saxonne).

En termes d'équité sociale et économique, le transport joue aussi un rôle important à maints égards. La pauvreté, en tant que phénomène multidimensionnel⁴, est associée à un accès déficient des personnes aux lieux d'emploi, de services et de résidence (Amartya Sen, cité dans Nations Unies, 2004). On constate en effet que les plus démunis effectuent moins de déplacements per-capita et que leurs déplacements sont souvent longs (en temps et en distance) et réalisés de manière non motorisés ou en transport en commun (Banque Mondiale, 2002). Dans le contexte actuel, où près du tiers de la population urbaine mondiale vit sous le seuil de la pauvreté (UN-Habitat, 2003), il est donc facile de comprendre l'importance des actions visant à faire des villes des lieux favorables aux modes de transport à la portée de tous, et particulièrement au transport actif. À ce propos, l'ex-maire de la ville de Bogota, Enrique Peñalosa, insiste dans ses allocutions sur le caractère démocratique et la portée éthique des actions vouées à rendre la ville plus favorable à ce type de transport. Dans ses propres termes, « [...] *pedestrian infrastructure shows respect for human dignity. We're telling people "You are important"* » (2006).

Dans la lutte contre la pauvreté, les villes doivent favoriser le transport actif et même l'encourager afin qu'il représente une option valorisée et non pas le mode de déplacement obligé d'une population captive. Des études de la Banque Mondiale (2002) montrent qu'à l'heure actuelle, la progression des niveaux de revenu de la population se traduit généralement par un passage des modes de transport non motorisés aux modes motorisés, et du transport en commun au transport motorisé individuel. Les conséquences environnementales d'une telle « progression » sont évidemment néfastes, voire contreproductives en ce qui concerne l'amélioration des conditions de vie de l'ensemble des habitants de la ville.

⁴ Par exemple, la Banque Mondiale (2000/2001) définit la pauvreté comme un concept multidimensionnel qui implique le manque de moyens sociaux, culturels et économiques pour produire un niveau minimal de nutrition, pour participer à la vie quotidienne de la société et pour assurer la reproduction sociale et économique.

6.2 Le vélo en ville

Le transport actif, et particulièrement le vélo⁵, apparaît clairement comme une activité profitable du point de vue environnemental, économique et social. Toutefois, il est souvent sous-estimé et parfois même délibérément entravé. Derrière cette attitude se trouve une préférence pour les transports motorisés et en particulier pour l'automobile, identifiée comme emblème de la modernité, du progrès et du développement (Banque Mondiale, 2002; Servaas, 2000).

Dans beaucoup de villes, et particulièrement dans celles des pays en développement, l'image du vélo est souvent attachée à un passé dont plusieurs veulent se débarrasser (Torres, 2003). Pourtant, il est un mode de déplacement très efficace : c'est la manière la plus rapide d'effectuer des trajets en ville de cinq kilomètres ou moins⁶ (Commission européenne, 1999). Les avantages du vélo par rapport à l'automobile sont évidents en termes d'émission de gaz, de consommation de combustible, d'entreposage (stationnement) et de coût des infrastructures urbaines nécessaires à son utilisation (Vélo Québec, 2006). De plus, la bicyclette est l'un des rares modes de transport à la portée de personnes exclues d'autres formes de déplacement en raison de leur âge, de leur revenu et de leur sexe (Servaas, 2000). Le vélo a aussi d'importants avantages par rapport à d'autres modes de transport actif, dont la marche. En 10 minutes, on parcourt une distance 8 fois plus grande en pédalant qu'à pied⁷ (Commission européenne, 1999). En outre, De Wilde (1985, dans McClintock, 1987) suggère qu'une personne peut se déplacer quatre fois plus loin à vélo qu'à pied avec le même coût énergétique.

Actuellement, dans les milieux urbains, favoriser le vélo est un défi de taille. Il suppose la réorganisation de l'espace public, adapté ou même conçu en fonction de l'automobile. Deux approches différentes (bien que potentiellement complémentaires) peuvent être identifiées dans la création d'environnements favorables au vélo, l'une

⁵ Il est important de noter qu'en français, le terme vélo fait référence autant à l'objet « bicyclette » qu'à la pratique de la bicyclette (son utilisation). « Cyclisme » est un terme qui fait aussi référence à la pratique du vélo, cependant, il est associé à une pratique plutôt sportive. En tant que « pratique », le terme « vélo » est néanmoins vague, car il peut s'agir autant d'une utilisation pour des fins de déplacement, de jeu, d'entraînement, ou bien de plusieurs simultanément. « Vélo », dans son sens d'objet, est traduit en espagnol comme « bicicleta ». En tant qu'activité, on utilise plutôt l'expression « ciclismo », traduction du mot français « cyclisme » mais moins attaché au sens strictement sportif.

⁶ Distance de porte à porte.

⁷ Ce calcul se base sur une vitesse moyenne de 5 km/h pour la marche et de 20 km/h pour le vélo.

prônant l'aménagement de *sites propres* pour les cyclistes et l'autre visant à faciliter la *circulation véhiculaire* du vélo (c'est-à-dire dans les mêmes infrastructures que les voitures).

Dans l'approche par site propre, on préconise l'aménagement dans les rues d'espaces réservés aux cyclistes afin de rendre leurs déplacements sécuritaires et confortables (tableau VII). On considère les cyclistes comme des usagers de la rue appartenant à une catégorie distincte de celle des piétons et des automobilistes compte tenu de la masse et la vitesse de leurs véhicules (Pucher, 2001). Ceux qui prônent cette approche s'appuient sur les habitudes de déplacement de différents pays pour soutenir que l'existence d'infrastructures en site propre est associée (en Occident du moins) à une utilisation relativement accrue du vélo en ville (Pucher et Dijkstra, 2000; 2003).

Tableau VII Mesures d'intervention envisagées dans l'approche par site propre selon Pucher et Dijkstra (2000: 20).

Aménagement de rues cyclables sur lesquelles la circulation automobile est permise mais en accordant la priorité au vélo.
Aménagement de rues à double sens pour les vélos mais à sens unique pour les voitures.
Implantation de couloirs exclusifs pour les autobus et les vélos.
Aménagement de réseaux viaires directs pour les vélos mais discontinus pour les automobiles.
Autorisation aux cyclistes de tourner à droite et à gauche aux intersections où c'est interdit aux automobilistes.
Autorisation de tourner à droite au feu rouge exclusive aux cyclistes.
Aménagement de lignes d'arrêt avancées aux intersections pour les vélos.
Installation de feux de circulation spéciaux pour les cyclistes.
Installation de feux de circulation activés par les cyclistes dans des intersections clé.

On inclut dans cette approche les cas pionniers des villes ayant considéré le vélo dans leur planification urbaine, tels que les Villes Nouvelles de Harlow et Stevenage, au nord de Londres, développées après la 2^e guerre mondiale (McClintock, 1987). Certaines villes d'Allemagne et des Pays-Bas ont également adopté des politiques de promotion du cyclisme et de la marche basées sur l'aménagement urbain pendant les années 1960 et 1970 : on implantait des zones piétonnes, des passages-piétons clairement marqués, des trottoirs des deux côtés de toutes les rues, des feux de circulation pour les piétons et les

cyclistes, des aménagements spéciaux aux intersections, des rues réservées aux cyclistes, des bandes cyclables et des pistes cyclables (Pucher et Dijkstra, 2000).

Dans cette perspective, la plupart des villes nord-américaines sont considérées comme des contre-exemples. Selon Pucher et Dijkstra (2000), les facteurs défavorables à l'adoption d'habitudes de déplacement basées sur le vélo aux États-Unis sont les suivants : une grande accessibilité à la voiture par des coûts d'acquisition et d'opération relativement avantageux ; une obtention facile du permis de conduire ; le manque d'aménagements pour les cyclistes et les piétons ; l'orientation culturelle en faveur de la voiture, la mobilité, le confort et la vitesse ; et enfin, le danger réel ou perçu du cyclisme et de la marche dans les villes américaines.

Forester (1983; 1993) défend une approche différente, soit celle de la « circulation véhiculaire du vélo »⁸, selon laquelle « *[b]icyclists are not a subclass of motorists; both cyclists and motorists are subclasses of drivers* » (1983: 20). Dans cette approche, les vélos doivent utiliser le même espace de circulation que les voitures et respecter les mêmes règles de conduite :

« The evidence shows that maintaining the status of drivers of vehicles is the prime protection of cyclists' safety and efficacy » (Forester, 1983: 13).

On soutient en effet que les collisions entre bicyclettes et voitures ne sont pas produites par un manque de séparation, mais plutôt par des manœuvres (notamment aux intersections) qui ne peuvent pas être évitées avec l'aménagement de sites propres. L'augmentation des conditions de sécurité dans la rue passe donc par une formation des usagers du vélo, d'autant plus que pour Forester (1983), 99% des Américains ne seraient pas des cyclistes compétents.

En ce qui concerne l'environnement physique, l'approche de la circulation véhiculaire du vélo propose l'élargissement des rues comme mesure pour faciliter le partage de l'espace entre cyclistes et automobilistes (Forester, 1983). La construction de pistes cyclables est envisagée, mais uniquement dans le cadre de promenades récréatives :

⁸ Il s'agit d'une traduction libre du terme « *vehicular cycling* » utilisé par Forester.

« *Recreational bikeways serve two different functions. If properly located and designed they provide an enjoyable park-type experience, and cycling on them partially develops or redevelops in adults the childhood ability to pedal and steer a bicycle* » (Forester, 1983: 228).

Enfin, dans cette approche, la comparaison entre les villes européennes et américaines sur la base de la part modale du vélo n'est pas pertinente, notamment pour des raisons historiques. Selon Forester, à la différence de l'Allemagne et des Pays-Bas, « [...] *the United States faces the entirely different problem of encouraging cycling to grow from nothing in an already motorized society* » (Forester, 1983: 34).

Bien que divergentes dans leurs stratégies d'intervention, l'approche par site propre et celle de la « circulation véhiculaire du vélo » partagent un même but : promouvoir l'utilisation du vélo par des mesures qui augmentent l'efficacité et la sécurité de ce type de déplacement. Les deux approches s'inscrivent donc dans ce qu'Alexander (1964) appelle la « logique d'optimisation », chacune ciblant, par des moyens spécifiques, *le plus grand effet* sur le comportement des personnes (concrètement sur les habitudes de transport).

La logique d'optimisation est certainement très opérationnelle mais elle peut rendre difficile la compréhension du vélo en tant que phénomène complexe. Elle s'exprime à travers un modèle très répandu qui distingue deux types de déplacement : les *utilitaires* et les *récréatifs*. Cette distinction suppose une polarisation dans la finalité de chaque trajet : l'arrivée au point de destination pour les trajets utilitaires ; le plaisir du parcours pour les trajets récréatifs⁹. Elle suppose aussi l'adoption de critères d'aménagement différents selon le type de transport : fonctionnels pour le transport utilitaire (temps et distance des trajets), formels pour le transport récréatif (attractivité du cadre). Or, ce modèle ne permet pas de comprendre la complexité du vélo, exprimée par exemple dans le trajet que l'enfant fait vers son école en faisant un détour pour passer par sa ruelle préférée. Plus encore, tel que souligné par Amar (2004: 218), en évacuant du transport utilitaire la valeur récréative, on agit paradoxalement : « [...] plus on fait du

⁹ Il est intéressant d'observer aussi cette polarité dans l'évolution du mot « transport ». Dans *transportare* (« passer à travers » en bas latin), il y a l'idée du trajet (Picoche 1997). Depuis son apparition en français au 16^e siècle, le mot transport fait référence à l'action de « porter d'un lieu dans un autre » (Robert et al. 2003), ce qui met l'accent à l'effet du déplacement plutôt qu'au trajet en tant que condition.

transport une pure machine à gagner du temps, plus le temps qui reste à y passer risque d'être ressenti comme une pure perte de temps ».

Un autre obstacle à la compréhension du vélo comme phénomène complexe est le déterminisme, implicite dans les deux approches présentées plus haut. Il faut souligner que le déterminisme suppose une relation univoque dans laquelle une variable dépend d'une autre. Dans l'approche par site propre, le comportement serait une variable dépendante de l'environnement : on transforme l'espace public pour induire l'utilisation du vélo. Dans l'approche de la circulation véhiculaire du vélo, l'environnement serait la variable qui dépendrait du comportement : on mise sur l'éducation des cyclistes pour transformer l'environnement (le rendre plus sécuritaire aux usagers de la rue)¹⁰. Or, si l'éducation peut façonner un comportement, les transformations environnementales aussi ; de plus, les effets de telles transformations dépendent de la manière dont elles sont perçues. À titre d'exemple, l'étude réalisée par Timperio, Crawford Telford et Salmon (2004) démontre que le vélo chez les enfants est influencé par l'aménagement d'infrastructures cyclables, par la perception qu'ils ont de celles-ci et par la manière dont les parents perçoivent le milieu et les capacités de leurs enfants.

Une intervention cohérente en faveur du vélo suppose donc le dépassement du déterminisme implicite dans ces approches et reconnaître le caractère interactif du rapport personne-environnement : les personnes agissent en fonction de ce qu'elles perçoivent et perçoivent en fonction de la manière dont elles agissent. Il est alors important de considérer les acteurs concernés et en particulier les enfants (cf. section suivante) car, tel que formulé par Amar (2004: 229) :

« [...] une solution est bonne pas seulement si elle est techniquement et économiquement efficace, mais si elle est appropriée à/par les acteurs qu'elle implique et concerne, y compris ceux qui n'ont pas spontanément la parole, ne participent pas directement aux processus de conception, ou dont les droits et besoins n'entrent pas aisément dans les paramètres technico-économiques de la décision ».

¹⁰ Mis à part l'élargissement de rues, Forester (1983) ne propose pas des transformations sur l'environnement physique. Son approche mise plutôt sur la formation des cyclistes en vue d'une conduite « effective ».

6.3 Les enfants à vélo en ville

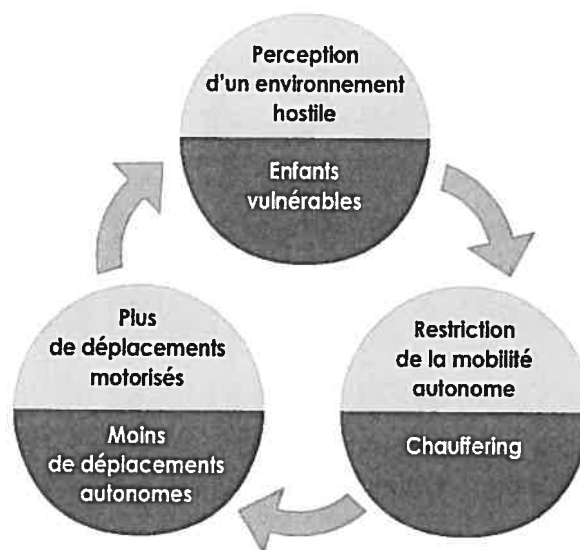
Marcheurs et cyclistes par excellence, les enfants sont très sensibles aux conditions de leur milieu et en particulier aux conditions de l'espace public (Borja et Muxi, 2003). Certains chercheurs affirment même que l'aménagement d'environnements favorables au transport actif est plus important pour eux que pour les adultes (Gilbert et O'Brien, 2005). Or, les enfants sont rarement impliqués dans les processus de planification du transport et d'aménagement urbain (cf. chapitre 5). Ils sont donc généralement limités dans leur mobilité par des milieux et par des politiques de déplacement qui répondent aux besoins, aux habitudes et aux moyens des adultes et, particulièrement, des adultes motorisés (Commission européenne, 2002).

En milieu urbain, la mobilité des enfants, et plus précisément leur mobilité autonome (celle qui concerne les déplacements faits par eux-mêmes), est souvent limitée par des conditions environnementales peu favorables à l'égard du transport actif ainsi que par des restrictions parentales. Parmi les facteurs environnementaux défavorables au transport actif on peut mentionner l'étalement urbain, la ségrégation de fonctions ainsi que la rareté (et dans certains cas la mauvaise qualité) des aménagements adressés aux piétons et aux cyclistes (Gilbert et O'Brien, 2005). Les restrictions parentales, quant à elles, sont souvent imposées en fonction de la perception que les adultes ont de l'environnement et des compétences des enfants (Commission européenne, 2002).

La perte de mobilité autonome chez les jeunes est, dans certains cas, compensée par ce que dans la littérature anglophone on nomme « *chauffeuring* ». Ce terme fait référence aux déplacements en voiture que les adultes (les parents) effectuent pour conduire les enfants vers les lieux où ceux-ci réalisent leurs activités quotidiennes, y compris les trajets entre la maison et l'école (Gärling, Gärling et Johansson, 2000). Toutefois, loin de contrer la perte de mobilité des enfants, le *chauffeuring* peut perpétuer et même aggraver celle-ci. En effet, dans un contexte peu favorable au transport actif et en tant que remède à la perception d'insécurité, l'utilisation de la voiture s'avère contre-productive à plusieurs égards : elle suppose, par exemple, une plus grande présence automobile sur l'espace public, ce qui peut se traduire par une hostilité à l'égard des cyclistes et des piétons, ainsi que par un renforcement de la perception d'insécurité chez les parents. Il s'agit, comme le représente la figure 6.1, d'un cycle rétroactif qui génère de

moins en moins de déplacements autonomes chez les enfants et de plus en plus de dépendance à la motorisation.

Figure 6.1 Le cycle rétroactif de la mobilité enfantine (Torres, 2005).



Le modèle identifie trois moments d'un processus récursif. Chaque moment est représenté à travers l'émergence de deux facteurs complémentaires : la perception d'un environnement hostile serait ainsi associée à la perception de l'enfant en tant que personne vulnérable ; la restriction de la mobilité autonome des enfants serait complémentaire au « *chauffering* » ; l'augmentation relative des déplacements motorisés serait la contrepartie de la diminution relative des déplacements autonomes de l'enfant.

Le cycle représenté par ce modèle correspond à une tendance observée à plusieurs reprises. Au Royaume Uni, par exemple, le ministère des Transports estime qu'à l'heure de pointe du matin, près de 20 % du trafic est dû au transport en voiture des enfants vers l'école (Commission européenne, 2002). De l'autre côté de la médaille, la proportion d'élèves allant à pied ou à vélo à l'école est en régression constante depuis des décennies, descendant jusqu'à 20% dans les pays européens (Amar, 2004). Le phénomène est très complexe et implique un grand nombre de variables et d'acteurs. Dans une recherche en

cours, Paul Lewis, Marie Lessard et Lucie Lapierre¹¹ observent des liens entre la mobilité des enfants et la gestion du temps chez les parents (l'organisation du travail, des déplacements...), l'éloignement des destinations quotidiennes des jeunes (associé à l'étalement urbain et aux variations démographiques) et la gestion institutionnelle (l'organisation territoriale des écoles et la gestion du transport scolaire).

Les enfants jouent ainsi un rôle de plus en plus restreint, autant comme acteurs dans l'aménagement de la ville que comme simples utilisateurs de l'espace public. Selon certains, cette situation pourrait avoir de graves conséquences à long terme car les enfants « [...] forgent des habitudes qui vont généralement perdurer à l'âge adulte. « Formés » à une mobilité conditionnée par la voiture des parents ou à un environnement qui donne la priorité à l'automobile, [ils] tendront à prendre « naturellement » la voiture comme référence » (Commission européenne, 2002: 11).

Favoriser le vélo chez les jeunes s'avère une stratégie prometteuse pour rendre les villes plus justes, plus saines, plus conviviales. Toutefois, la tâche est d'envergure, d'autant plus qu'elle suppose un meilleur partage de l'espace public autant avec la voiture qu'avec les piétons¹². Elle implique une grande diversité d'actions (aménagement physique, promotion, éducation, changements normatifs...) et d'acteurs (enfants, parents, aménagistes, élus locaux, automobilistes, piétons...), dans des processus complexes qui ne sont ni totalement prévisibles ni complètement contrôlables.

Les acteurs concernés par la promotion du vélo peuvent, en effet, être très divers et avoir des conceptions très différentes du vélo et des actions entreprises pour le favoriser (Davies, Halliday, Mayes et R., 1997). Pour le cycliste assidu, par exemple, une piste cyclable peut représenter une importante amélioration environnementale, tandis que pour un automobiliste qui ne se sert jamais du vélo, elle peut représenter simplement une diminution de son espace sur la chaussée. Par ailleurs, la perspective de chaque acteur s'inscrit dans le temps et peut évoluer (Lord, 2001). Pour l'enfant d'un certain âge, par exemple, la bicyclette peut représenter un symbole de développement, un instrument de

¹¹ Il s'agit d'un projet de recherche démarré en 2006, financé par le FQRSC et qui porte comme titre « Analyse du système d'acteurs concernés par le transport actif des élèves des écoles primaires du Québec ».

¹² Il est intéressant de mentionner à ce sujet que le vélo est souvent considéré comme un moyen de transport plus dangereux que la marche. Cette idée est en grande partie basée sur des considérations spatiales, les piétons ayant les trottoirs comme lieu propre, tandis que les cyclistes seraient obligés à transiger avec ceux-ci et avec les automobilistes pour utiliser l'espace public.

jeu, de socialisation, de découverte du quartier, d'auto-affirmation, d'indépendance. On constate ainsi qu'en Europe, la moitié des enfants affirment que le vélo serait leur moyen de transport préféré pour aller à l'école (Commission européenne, 1999) et qu'au Québec, 2 jeunes sur 3 font du vélo au moins une fois par semaine¹³ (Vélo Québec, 2006). Cet enthousiasme diminue toutefois durant l'adolescence, remplacé par un intérêt accru pour le transport motorisé (Pilling, Holloway et Turner, 1998). Il est donc important de comprendre le vélo comme une notion dynamique (un objet complexe) dont la signification varie d'une personne à l'autre et à travers le temps.

Manifestation du rapport interactif entre la personne et son environnement, le transport est une activité qui façonne la ville et qui, réciproquement, est conditionnée par celle-ci. Il constitue un enjeu urbain ayant des implications environnementales, sociales et économiques. Dans le contexte d'une utilisation croissante de la voiture, le vélo apparaît alors comme une alternative bénéfique pour les citoyens, notamment en termes de santé et d'équité ; or, c'est aussi dans ce contexte que sa place s'avère restreinte.

Dans ce chapitre, deux approches utilisées pour favoriser le vélo en ville ont été présentées. Fondées sur des conceptions déterministes du rapport personne-environnement, elles s'avèrent néanmoins limitées et peu appropriées pour produire des changements à la fois environnementaux et comportementaux.

Dans la présente recherche, la logique d'optimisation technique est abandonnée d'emblée : il n'est question ni d'avancer une explication totalisante du vélo, ni d'identifier le type d'aménagement qui lui correspond le mieux. Cette recherche vise plutôt à comprendre, du point de vue des enfants, ce que le vélo peut représenter. On considère ici le vélo non pas comme *objet* connaissable directement, mais plutôt comme *projet* reconnaissable à travers les multiples dimensions du rapport entre l'enfant et son milieu. On vise ainsi une meilleure compréhension du phénomène complexe, trop souvent considéré dans sa seule dimension fonctionnelle (le vélo comme transport ou loisir), afin d'offrir des perspectives d'action plus cohérentes pour l'aménagement.

¹³ Chez les personnes âgées entre 6 et 17 ans.

TROISIÈME PARTIE

LES PROJETS PARTICIPATIFS D'AMÉNAGEMENT

Cette troisième partie concerne la réalisation sur le terrain d'une recherche encadrée par les balises philosophiques et conceptuelles présentées dans les chapitres précédents. Trois chapitres la constituent. Le premier (chapitre 7) porte sur le programme international de recherche-action Grandir en ville (GEV), de l'UNESCO, en tant qu'approche d'opération qui se prête à la recherche par le projet d'aménagement et appropriée pour réaliser la présente recherche. Le chapitre 8 présente en détail la stratégie d'opération adoptée pour la réalisation de deux expériences de terrain, soit les projets GEV de Montréal (Canada) et de Guadalajara (Mexique). Les activités de recherche et de conception planifiées et exécutées dans le cadre de ces deux expériences sont décrites et discutées. Finalement, le chapitre 9 présente le contexte physique, socio-économique et culturel dans lequel ces deux projets GEV se sont déroulés à travers le portrait synthétique des quartiers d'intervention à Montréal et à Guadalajara.

Ces trois chapitres permettent donc de comprendre la manière dont la présente recherche par le projet a été conduite. On y montre une logique d'opération qui se veut cohérente avec les fondements philosophiques et conceptuels de la recherche. Le fruit de cette démarche, dégagé à travers un travail d'analyse et de théorisation basé sur ces deux expériences de terrain, sera présenté plus loin, dans la 4^e partie de la thèse (chapitres 10, 11 et 12).

7 L'approche opérationnelle de la recherche

Les chapitres précédents portent sur le cadre philosophique et conceptuel de la présente recherche. Ce 7^e chapitre porte, quant à lui, sur l'approche opérationnelle qui permet d'articuler un tel cadre de manière cohérente.

Les balises de la recherche sont synthétisées dans la première partie du chapitre à l'aide d'une série d'énoncés, formulés comme affirmations tentatives (propositions de recherche) et comme questionnements provisoires (questions de recherche). Ensuite, le programme international de recherche-action « Grandir en ville »¹ (GEV) est présenté en tant qu'approche opérationnelle qui se prête à l'idée de la recherche par le projet d'aménagement. Le chapitre conclut par un examen des implications ontologiques, méthodologiques et éthiques de ce programme afin de saisir sa pertinence comme cadre d'opération de la présente recherche.

7.1 Les propositions de recherche et les questionnements de départ

Pour faciliter l'amorce du travail sur le terrain, le cadre philosophique et conceptuel de la présente recherche a été synthétisé à l'aide de plusieurs « propositions de recherche ». Il s'agit de postulats provisoires dont l'utilité, à la différence des hypothèses, n'est pas simplement d'infirmer ou de confirmer une théorie particulière, mais plutôt de servir de repères pour l'amorce d'une exploration (Deslauriers et Kérisit, 1997). Inscrites dans un processus récursif, les propositions permettent une exploration qui conduit vers la formulation de propositions de plus en plus avérées des enjeux de la problématique de recherche.

Les propositions sont ici organisées en trois groupes qui correspondent aux trois rapports projectifs articulés dans la présente recherche (figure 3.1) : le *sous-projet*, concernant le rapport entre la personne et son milieu ; le *projet*, concernant le rapport entre l'aménagiste et son objet d'aménagement ; et le *méta-projet*, concernant le rapport entre l'aménagiste et le projet d'aménagement.

Les propositions du premier groupe concernent donc le *sous-projet* et font référence concrètement au rôle du vélo dans l'interaction entre l'enfant et son quartier :

¹ Le programme est surtout connu par l'acronyme en anglais « GUiC », pour « *Growing Up in Cities* ».

- L'enfant et son environnement interagissent au sein d'un système complexe.
- Le vélo constitue une manifestation de cette interaction.
- La signification du vélo peut varier selon l'acteur et le lieu et changer à travers le temps.

Les propositions du deuxième groupe correspondent au *projet*. Elles font référence à la conception participative de transformations pour faire du quartier un meilleur endroit pour les enfants qui l'habitent à travers la collaboration de ceux-ci avec des aménagistes :

- À travers le projet participatif d'aménagement dans le quartier, les participants peuvent rendre explicite leur compréhension de ce dernier et du rôle que les enfants y jouent.
- Le projet participatif permet aux participants de délibérer et d'apprendre, c'est-à-dire de transformer leur compréhension du quartier et du rôle que les enfants y jouent.
- En tant que participants au projet, les enfants peuvent donc rendre explicite et transformer leur compréhension de leur quartier et de leur propre rôle dans celui-ci.

Enfin, les propositions du troisième groupe correspondent au *méta-projet* et font référence à la réflexion de l'aménagiste au sujet du projet d'aménagement auquel il participe :

- En réfléchissant sur sa démarche au sein du projet participatif, l'aménagiste peut rendre explicite sa compréhension de celui-ci et de son propre rôle.
- En délibérant sur leur démarche au sein du projet participatif, les aménagistes peuvent apprendre, c'est-à-dire transformer leur compréhension de celui-ci ainsi que de leur propre rôle.
- Une meilleure compréhension du projet participatif peut se traduire par la réalisation de projets de plus en plus féconds, tant en termes de production de connaissances que de transformation environnementale.

Dans la même veine que ces propositions, les questions qui animent cette recherche ont un caractère provisoire. Elles n'ont pas comme fonction d'opérationnaliser une hypothèse figée au départ, mais plutôt d'amorcer un processus d'exploration,

d'ajuster les propositions initiales et de permettre l'émergence de questions de plus en plus sensibles à la complexité de la réalité que l'on veut comprendre.

Ces questions correspondent aussi aux trois plans projectifs identifiés dans le 3^e chapitre (figure 3.1). Sur le plan *sous-projectif* (concernant le rôle du vélo dans l'interaction entre l'enfant et son milieu), la question principale et les questions dérivées sont les suivantes :

Quel rôle joue le vélo dans l'interaction entre les enfants et leur environnement ?

- Quels sont les lieux, les activités et les personnes impliqués dans la pratique du vélo chez les enfants ?
- Qu'est-ce qu'un environnement favorable au vélo du point de vue des enfants ?
- En quoi le milieu de vie des jeunes répond aux attentes et aux besoins de ces derniers par rapport au vélo ?

Sur le plan *projectif* (faisant référence au projet participatif d'aménagement), la question principale et les questions dérivées sont les suivantes :

Qu'apporte le projet participatif d'aménagement à la compréhension du rapport enfant-environnement ?

- Comment les participants comprennent-ils le milieu aménagé et le rôle que les enfants y jouent ?
- Quels changements se sont produits chez les participants dans leur manière de comprendre le milieu aménagé et le rôle que les enfants y jouent ?

Puis, sur le plan *méta-projectif* (concernant la réflexion au sujet du projet participatif d'aménagement), la question principale et les questions dérivées sont les suivantes :

Que peut-on apprendre du projet participatif d'aménagement à travers la réflexion des aménagistes qui y ont pris part ?

- Comment les aménagistes perçoivent le projet participatif et leur propre rôle dans celui-ci ?
- Quelles difficultés les aménagistes ont-ils identifiées dans leur propre démarche ?
- Quelles leçons les aménagistes tirent-ils de leur expérience au sein du projet participatif ?

Les questions de ces trois groupes sont donc complémentaires. Elles permettent de préciser l'orientation de la présente recherche et d'entamer un processus de réflexion dans l'action. La section suivante porte sur un programme de recherche dont l'approche s'avère appropriée pour conduire ces questions sur le terrain : le programme Grandir en ville.

7.2 Stratégie d'action : le programme Grandir en ville

GEV est une initiative internationale de recherche-action vouée à la création de meilleures villes avec les enfants. Elle engage des enfants et des adultes comme chercheurs/acteurs dans l'évaluation de leurs environnements locaux ainsi que dans la planification et la réalisation de changements environnementaux (GUiC, 2006).

Les opérations réalisées dans le cadre de ce programme ont lieu généralement dans des quartiers défavorisés avec des enfants et des jeunes adolescents âgés entre 10 et 15 ans. Elles sont souvent entreprises par des équipes de chercheurs locaux qui se servent d'un ensemble d'activités participatives de cueillette de données. La logique des opérations est la suivante : gagner la confiance des enfants, découvrir avec eux la manière dont ils perçoivent, utilisent et imaginent leur environnement, lancer des recommandations aux décideurs et, dans certains cas, instaurer un processus d'action local pour transformer l'environnement.

Le programme GEV a été initié en 1970 par Kevin Lynch² (1918-1984). À l'époque, il s'agissait d'une recherche intitulée « Children's Perception of the Environment », proposée dans le cadre du programme « Man and his Environment » de l'UNESCO (tableau VIII). Les premières études ont été réalisées entre 1971 et 1975 dans certaines villes de l'Argentine, l'Australie, la Pologne et le Mexique³. Les balises du projet ont été résumées par Lynch (1977: 2) dans les termes suivants :

« In brief, [the studies] called for interviews with a group of twenty children in early adolescence, all living in one locality. They were to be asked how they used,

²L'intérêt de Lynch pour la relation personne-environnement peut être illustré par la question qu'il pose dans l'introduction de « *Environmental Knowing* » : « *What interchange between people and their environment encourages them to grow into fully realized persons?* » (dans Moore et Golledge, 1976 : v).

³ Il s'agit de Salta en Argentine, Melbourne en Australie, Varsovie et Cracovie en Pologne et Mexico et Toluca, au Mexique.

conceived of, and felt about their surroundings. Investigators were to observe how the children actually used the setting, make a careful physical description of the place, and conduct comparative interviews with parents and with officials concerned with the public planning of the locality ».

Tableau VIII Résumé historique du programme Grandir en ville.

1968	Création du programme Man and his Environment de l'UNESCO
1970	Proposition du projet de recherche Children's Perception of the Environment, par Kevin Lynch. Implication des comités nationaux de l'UNESCO au Mexique, en Pologne, en Australie et en Argentine
1971-1975	Réalisation de la recherche dans 9 communautés des 4 pays participants
1977	Publication du rapport de la recherche Growing Up in Cities
1989	Adoption de la Convention sur les Droits des Enfants par l'ONU
1992	Sommet de Rio et élaboration du programme d'action de l'Agenda 21 Lancement de l'initiative international Mayors, Defenders of Children de l'UNICEF
1993	Création du programme MOST (Management of Social Transformations) à l'UNESCO
1994	Reprise du programme GEV par Louise Chawla, avec l'appui du Norwegian Centre for Child Research et le Childwatch International
1995	Appui de l'UNESCO et de l'UNICEF au programme GEV tel que repris par Chawla Formation des équipes de recherche dans 8 pays
1996	Sommet Habitat II à Istanbul Réalisation d'un atelier de travail à Trondheim, Norvège Démarrage du travail sur de terrain dans les 8 pays impliqués
1997	Deuxième atelier de travail à Trondheim, Norvège Premier atelier de diffusion des idées et méthodes du programme GEV à Amsterdam
1998	Fin des recherches dans les 8 pays impliqués Démarrage de nouveaux projets GEV en Australie, en Afrique du Sud et en Suède Présentation du programme GEV à la biennale de l'IAPS (International Association for People-environment Studies) Deuxième atelier de diffusion du programme
Depuis 1998	Publication d'articles et présentation du programme dans divers forums internationaux Réalisation de nouveaux projets GEV à travers le monde : Papua Nouvelle-Guinée, Suède, Liban, Australie, Vietnam, Jordanie, Venezuela, Îles Cook, Canada, États-Unis, Brésil, Japon, Bosnie, Kenya...
2002	Publication de deux monographies sur les recherches des années 1990 : études de cas (Chawla, 2002) et balises méthodologiques (Driskell, 2002)
2005	Création de la Chaire UNESCO-Grandir en ville à l'université Cornell
2006	Forum GEV+10 à Vancouver (discussion sur les perspectives de développement du programme GEV) Présentation du programme dans le cadre du 3 ^e Forum Mondial de l'Habitat.

Le nombre croissant de cas et la diversité des sites d'étude donnent au projet une importante dimension comparative. D'ailleurs, ce sont les similarités retrouvées entre les premiers terrains de recherche qui ont suggéré à Lynch l'existence de « [...] *human constants in the way children use they world* » (1977: 12). Il a organisé ces similarités autour de thèmes comme *l'utilisation de l'espace non programmé, l'emploi du temps des enfants et la zone d'activité des enfants*. Par rapport à l'utilisation de l'espace non

programmé, Lynch a identifié des ressemblances dans la manière dont les enfants utilisent certains lieux pour socialiser et s'affirmer tels que les rues, les espaces résiduels, et les entrées des bâtiments. Par rapport à l'emploi du temps, il a constaté que seulement 5 à 10% du temps des enfants peut être considéré comme étant « non-programmé », le reste étant alloué principalement au sommeil, à l'école, à l'alimentation et à l'hygiène. Finalement, en ce qui concerne la zone d'activité des enfants, Lynch a identifié comme obstacle à la mobilité de ceux-ci la distance des destinations ainsi que la peur, le trafic, le manque de connaissance spatiale, le coût du transport en commun et le contrôle parental.

Ces premières études ont donné lieu à une série de recommandations aux décideurs, dont celles-ci : l'apaisement de la circulation dans des rues locales, la réhabilitation d'espaces résiduels ou désaffectés, la reconnaissance de l'aménagement paysager comme élément essentiel dans l'infrastructure urbaine, l'implication des enfants dans l'aménagement de même que la réalisation d'observations et de recherches comme partie du processus d'aménagement et de gestion environnementale.

En 1994, le programme GEV a été repris par Louise Chawla sous l'égide du Norwegian Centre for Child Research, du Childwatch International de Oslo et, un an plus tard de l'UNESCO (à travers le programme MOST) et de l'UNICEF (à travers le programme Child Friendly City). Entre 1996 et 1997, les recherches ont été réalisées dans huit pays, soit l'Argentine, l'Afrique du Sud, l'Inde, le Royaume-Uni, les États-Unis, la Norvège, l'Australie et la Pologne⁴.

Dans cette deuxième vague, la production de connaissances a été accompagnée de l'implantation de processus locaux d'action auxquels les enfants et les adultes participaient dans le but de transformer leur collectivité. Ces processus de transformation visaient à améliorer physiquement les milieux et à nourrir la confiance des acteurs en leurs propres compétences au sein de leur communauté (Chawla, 2002a). Dans plusieurs cas, ces processus de transformation locale ont impliqué une intervention en aménagement : en Argentine et en Australie, les jeunes ont participé à la conception de projets pour réaménager des parcs locaux ; en Afrique du Sud, les jeunes ont collaboré avec des étudiants universitaires pour aménager un local communautaire en recyclant un

⁴ Les quartiers en questions sont Boca-Barracas à Buenos Aires, Canaansland à Johannesburg, Sathanagar à Bangalore, Semilong à Northampton, Fruitvale à Oakland, Møllenberg et Elgeseter à Trondheim, et deux sites étudiés dans les années 1970, soit Braybrook à Melbourne et Powisle à Varsovie.

vieux conteneur de marchandises. Toutefois, dans la plupart des expériences, il a été difficile de réaliser les transformations projetées. Comme dans les cas de Californie et de New-York, les interventions concrètes (lorsqu'il y en a) se limitent à des opérations de nettoyage, de peinture et de réaménagement du mobilier urbain.

Dans la même veine que Lynch, Chawla (2002a) a identifié, à travers plusieurs études de cas, des facteurs rendant l'environnement satisfaisant ou insatisfaisant du point de vue des enfants. Les facteurs positifs sont la sécurité et la liberté de mouvement, l'intégration sociale, la possibilité de réaliser des activités variées et significatives, l'existence de lieux de rassemblement, une identité communautaire forte, l'existence de zones de jeu végétalisées ainsi que de services de base, la sécurité dans la propriété du sol et, enfin, la solidarité communautaire. Les facteurs d'insatisfaction (voire d'aliénation) des enfants à l'égard de leur environnement sont le stigma et de l'exclusion sociale, l'ennui, la peur du harcèlement et du crime, les tensions raciales, le trafic automobile, la saleté dans les espaces publics, le manque de services de base et le sentiment d'impuissance politique.

Ces deux séries d'expériences GEV ont aussi permis de constater certaines similitudes et différences dans la perception que les enfants de différentes époques avaient de leur environnement. Autant dans les années 1970 que dans les années 1990, les espaces publics et particulièrement la rue ressortent comme des lieux importants, susceptibles d'être appropriés par les jeunes pour des fins de jeu, de socialisation et d'affirmation. La participation des enfants dans la vie communautaire est reconnue comme facteur d'attachement communautaire. Par ailleurs, l'ennui, le manque de diversité environnementale, le trafic automobile et l'isolement géographique sont des facteurs d'aliénation. Quant aux différences, on retrouve chez les enfants des années 1990 des préoccupations qui étaient absentes lors des études antérieures, soit le trafic, les problèmes environnementaux, les tensions raciales et la criminalité. La télévision occupe aussi une plus grande place.

Depuis 1998, de nouveaux projets GEV ont été menés à travers le monde : à Papoua-Nouvelle-Guinée et en Suède en 1998 ; au Liban et en Australie en 1999 ; au Vietnam en 2001 ; en Jordanie, en Venezuela et aux Îles Cook en 2002 ; en Australie, au Canada et en Afrique du sud en 2003 ; aux Etats-Unis, au Brésil, au Japon, au Canada et

au Mexique en 2005⁵ ; puis en 2006 en Bosnie et au Kenya. À l'occasion du 10^e anniversaire de la reprise du programme par Louise Chawla, plusieurs chercheurs et enfants ayant participé à ces projets se sont réunis à Vancouver en 2006 dans le cadre du 3^e Forum Mondial de l'Habitat. La rencontre a permis, entre autres, d'envisager de nouvelles voies de développement pour le programme.

7.3 La pertinence de l'approche Grandir en ville

GEV est un programme de recherche ancré dans l'action. Il permet d'associer la production de connaissances sur une réalité et la transformation de celle-ci dans un même processus. Il peut donc être envisagé en tant que cadre opérationnel propice à la recherche par le projet d'aménagement. Dans cette section, trois dimensions du programme sont examinées afin de mieux comprendre sa pertinence dans le cadre de la présente recherche. Il s'agit de ses dimensions ontologique (concernant la réalité qu'il permet de comprendre et de transformer), méthodologique (concernant les moyens qu'il met à l'œuvre pour y parvenir) et téléologique (concernant ses fins).

Pour comprendre la dimension *ontologique* du programme GEV, il est important de rappeler que Rapoport (1977; 2000) distingue trois perspectives potentielles de recherche au sujet du rapport personne-environnement : une dans laquelle on étudie la manière dont la personne façonne son environnement, une autre dans laquelle on s'intéresse à la manière dont l'environnement affecte le comportement de la personne et une troisième qui permet d'examiner l'interaction entre la personne et son milieu. Dans une approche constructiviste, cette dernière perspective (interaction) suppose que le sujet agit intentionnellement sur son environnement perçu et qu'en transformant l'environnement qu'il perçoit, le sujet transforme aussi sa perception du monde (cf. chapitre 2). L'opérationnalisation de cette perspective d'étude implique donc le déploiement d'une stratégie de recherche sensible aux transformations environnementales, aux changements perceptuels et à leur réciprocity.

Le programme GEV se situe dans la perspective d'interaction. Il vise en effet à comprendre comment les enfants des milieux urbains perçoivent et utilisent leur

⁵ Le projet de Canada (Montréal) et celui du Mexique (Guadalajara) du 2005 sont ceux réalisés dans le cadre de la présente recherche.

environnement et comment un tel environnement peut encourager ou inhiber leur développement comme individus et comme citoyens (Lynch, 1977). Il considère les enfants en tant qu'acteurs et s'intéresse au sens que ceux-ci donnent aux phénomènes qui les concernent (Driskell, 2002). De plus, le programme GEV s'intéresse non seulement à la perception des jeunes, mais aussi à celle des adultes (par exemple les parents), permettant ce que Denzin (1978) appelle une « triangulation » de l'information, c'est-à-dire la compréhension d'un phénomène à partir de différentes perspectives.

Les opérations inscrites dans le programme GEV visent à comprendre le rapport entre l'enfant et son environnement. Le vélo y est parfois considéré comme un élément de ce rapport en raison des activités qu'il peut impliquer (jouer, se déplacer, explorer...) et de l'étendue du territoire qu'il permet de couvrir ; toutefois, il n'est pas l'objet central. Or, le programme est assez flexible pour s'adapter à divers contextes d'action et à différentes questions particulières de recherche. Lynch (1977) prévoyait même l'adaptation de son protocole initial de recherche afin d'orienter les opérations sur le terrain vers les thèmes jugés pertinents par les acteurs impliqués. C'est ainsi qu'on peut s'inscrire dans le programme GEV tout en s'intéressant au rapport enfant-environnement et, de manière particulière, au rôle du vélo dans ce rapport.

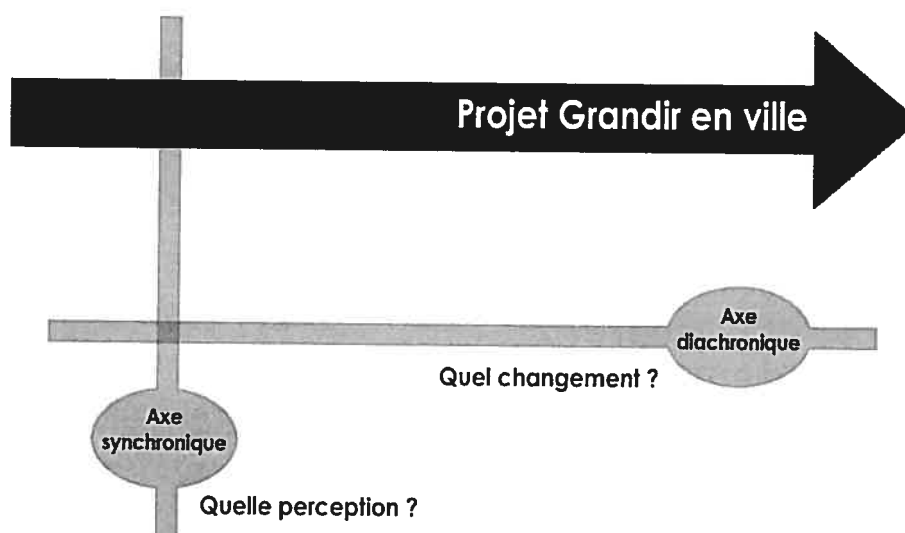
Il faut aussi mentionner que la flexibilité du programme et son ancrage dans l'action permettent d'y inscrire la recherche par projet et de se pencher sur les différents rapports projectifs que celle-ci peut intégrer (figure 3.1) : le sous-projet, concernant le rôle du vélo dans le rapport enfant-environnement ; le projet, concernant le processus d'aménagement participatif ; et le méta-projet, concernant la réflexion des aménagistes sur le projet d'aménagement.

En ce qui concerne la dimension *méthodologique*, le programme GEV comporte un vaste éventail d'activités participatives, par exemple la réalisation de dessins, d'entrevues et de tours guidés par les enfants dans leur quartier (cf. chapitre suivant). Ces activités, présentées et systématisées par Driskell (2002), permettent d'interagir avec les enfants tout en tirant profit de leurs compétences et de leurs intérêts propres. Inscrites dans un processus qui peut mener vers la conception de projets d'aménagement, ces activités se complètent : le dessin du quartier, par exemple, permet d'identifier des sujets à aborder lors des entrevues. En plus, l'intégration de diverses activités au sein d'un

processus continu favorise l'interaction informelle entre les acteurs (par exemple, dans les moments de transition entre les activités formelles). Cette interaction informelle est, en soi, une ressource importante car elle peut favoriser la création de liens de confiance entre les participants et la communication au sujet de thèmes non abordés lors des activités formelles.

Depuis la reprise du programme par Chawla dans les années 1990, les projets GEV sont généralement structurés en fonction de trois grandes étapes, soit l'analyse initiale du quartier sur la base des données existantes, l'analyse du quartier dans la perspective de l'enfant et la conception de changements locaux (à travers des projets d'aménagement, par exemple) (Driskell, 2002). Ces étapes offrent la possibilité d'adopter deux axes d'analyse, soit l'un synchronique et l'autre diachronique (figure 7.1).

Figure 7.1 Les axes d'analyse synchronique et diachronique au sein d'un projet GEV.



L'axe synchronique suppose la compréhension d'un état momentané du rapport sujet-objet. Dans le cadre de la présente recherche, ceci pourrait se manifester de manières différentes en fonction du rapport projectif en question (figure 3.1). Il s'agirait par exemple de comprendre la perception que l'enfant a de son quartier (sous-projet) ou celle que l'aménagiste a de son objet d'aménagement (projet) et du projet participatif d'aménagement (méta-projet) à un moment précis. L'axe diachronique, quant à lui,

permet de comprendre *l'évolution* du rapport sujet-objet. Il est donc sensible aux changements dans la manière dont l'enfant perçoit son quartier (sous-projet) ou dans celle dont l'aménagiste perçoit son objet d'aménagement (projet) et le projet participatif d'aménagement (méta-projet).

Par rapport à la dimension *téléologique*, il est important de rappeler que le programme GEV vise autant la production de connaissances que l'amélioration des conditions de vie des jeunes. En ce qui concerne la production de connaissances, le programme s'inscrit dans ce que Paillé et Mucchielli (2003) appellent une approche qualitative et interprétative. Ceci ne veut pas dire que dans les projets GEV on ne se serve pas de données quantitatives, mais plutôt qu'on subordonne le souci de mesurer des variables à celui de comprendre lesquelles sont significatives du point de vue des jeunes. On ne vise pas tant ce que Guba et Lincoln (1994) appellent la vérification (positivisme) ou la falsification (post-positivisme) d'hypothèses établies a priori, que la conception de modèles de compréhension de plus en plus féconds (constructivisme).

Les opérations réalisées dans le cadre du programme GEV constituent des projets de recherche-action, c'est-à-dire adoptent « [...] une approche de recherche, à caractère social, associée à une stratégie d'intervention et qui évolue dans un contexte dynamique » (Lavoie et al., 1996: 31). GEV se situe ainsi dans ce que Haldemann et Levy appellent le *paradigme constructiviste fort*, dans lequel « [...] l'objectif n'est pas simplement de reconfigurer une connaissance mais plutôt de créer un monde vécu nouveau, ou d'amener la transformation d'un système intégré de connaissance, d'être, de pratique et de finalité » (1996: 252). La dimension téléologique du programme GEV s'avère donc tout à fait appropriée à la recherche par le projet d'aménagement.

En tant que programme de recherche, GEV ne prescrit pas un protocole procédural strict, voué simplement à confirmer ou à infirmer des hypothèses préétablies. Il offre plutôt des repères pratiques qui permettent d'entamer l'action sur le terrain et de tirer de celle-ci des apprentissages. Plus qu'une méthode, il s'agit donc d'une approche opérationnelle qui, par ailleurs, se prête à la réalisation de la recherche par le projet d'aménagement.

En effet, cette approche permet de considérer le rapport enfant-quartier en tant qu'interaction et le vélo en tant que manifestation de celle-ci. Il permet aussi de considérer le processus de recherche comme une démarche réflexive qui associe la production de connaissances et la transformation du monde vécu. Autrement dit, l'approche mise de l'avant dans le programme GEV permet d'opérationnaliser les questions qui animent la présente recherche.

Chemin qui se construit en marchant, GEV offre une perspective féconde de production de connaissances. Il s'avère être assez flexible pour tirer profit de la spontanéité des processus participatifs de recherche par le projet, et assez solide pour donner une cohérence générale à toute la démarche.

8 Les projets GEV à Montréal et à Guadalajara

D'après Robert K. Yin, une « étude de cas » est « [...] *an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident* » (2003: 13). Les opérations réalisées dans le cadre du programme GEV constituent, dans ce sens, des études de cas : elles sont des expériences de terrain inscrites dans des contextes réels et permettant la compréhension de situations complexes (notamment le rapport entre l'enfant et son milieu). Toutefois, les projets GEV sont non seulement des enquêtes empiriques, mais aussi des processus participatifs de transformation (cf. chapitre précédent).

La présente recherche a été réalisée à travers deux opérations de recherche et de design participatifs inscrites dans le programme GEV. La première a eu lieu à Montréal (Canada) au printemps 2005 et la deuxième à Guadalajara (Mexique) à l'automne de la même année. Ce 8^e chapitre porte sur la stratégie d'opération de ces deux expériences de terrain, conçue en partie sur la base des activités réalisées lors des projets GEV antérieurs et systématisées par Driskell (2002).

Le chapitre a été structuré en trois sections. La première porte sur la phase de préparation des deux projets GEV. La deuxième concerne le processus participatif de recherche et d'aménagement réalisé avec la collaboration des enfants. La dernière section présente l'approche adoptée pour l'analyse de ces deux expériences de terrain et dont les résultats sont présentés dans les trois derniers chapitres de la thèse.

8.1 Les préparatifs

Cette première section porte sur les activités réalisées en amont de la phase de collaboration avec les enfants dans les projets GEV de Montréal et de Guadalajara. Elle est divisée en 5 sous-sections. La première concerne la genèse de ces deux projets ; la deuxième présente les partenaires des projets et le choix des quartiers d'étude ; la troisième et la quatrième portent respectivement sur le recrutement d'enfants et d'étudiants comme participants aux projets ; finalement, la cinquième sous-section porte sur la préparation des étudiants à la recherche et au design participatifs.

8.1.1 La genèse des projets

À l'automne 2003, lors du premier forum de la Chaire UNESCO en paysage et environnement de l'Université de Montréal (CUPEUM) réalisé à Paris, l'idée de réaliser un projet « Grandir en ville » à Montréal a été proposée par Marie Lessard (professeure titulaire à l'Institut d'urbanisme de l'Université de Montréal) et Irène Cinq-Mars (doyenne de la Faculté de l'aménagement de l'Université de Montréal) (2003). Il s'agissait d'effectuer une opération de recherche-action inspirée de celles réalisées dans les années 1990, lors de la reprise du programme GEV par Louise Chawla. La proposition de Lessard et Cinq-Mars comportait néanmoins une importante différence par rapport aux projets GEV précédents : il serait question de centrer le processus participatif sur le projet d'aménagement et d'impliquer non seulement une vingtaine d'enfants, mais aussi des étudiants en aménagement de l'Université de Montréal. Pour ces derniers, le processus s'inscrirait dans leur formation professionnelle en tant qu'atelier, c'est-à-dire en tant qu'activité académique centrée sur le projet¹. Cette formule permettrait le jumelage de chaque enfant à un étudiant, ce qui pourrait faciliter le développement de liens de confiance entre les participants. Elle permettrait aussi l'intégration au projet d'une dimension pédagogique professionnelle : il s'agirait d'une situation d'apprentissage à travers laquelle les étudiants pourraient se développer autant sur le plan des compétences techniques que sur le plan « humain » (relationnel, éthique...)². Aux objectifs généraux du programme GEV s'est ainsi ajouté un objectif complémentaire : offrir aux étudiants l'opportunité d'enrichir leur préparation professionnelle à travers une expérience participative. La proposition a été bien accueillie et a mûri pendant les mois suivants.

L'occasion s'avérait donc idéale pour réaliser une recherche par le projet d'aménagement. Deux facteurs ont alors permis d'utiliser cette expérience pour la réalisation de la présente thèse : d'une part, la possibilité d'y participer, avec Amélie

¹ En tant qu'activité académique (6 crédits), l'atelier se déroule traditionnellement à raison de 4 demi-journées de travail pratique par semaine pendant 15 semaines. Cette cadence a toutefois été modifiée lors des projets GEV de Montréal et de Guadalajara afin d'adapter le rythme de travail aux différentes étapes du projet et à la disponibilité des enfants.

² Il est important de préciser qu'en participant dans le cadre d'une activité académique, les étudiants étaient soumis à une évaluation, ce qui n'était pas le cas pour les enfants.

Germain³, en tant qu'assistant de recherche et chargé de formation pratique des étudiants ; d'autre part, la possibilité d'adapter la démarche afin de porter une attention particulière au vélo en tant que dimension du rapport entre les enfants et leur quartier.

Au fur et à mesure que le projet se déroulait, on constatait la fécondité de son approche et la faisabilité d'une reproduction de l'opération dans d'autres contextes. La ville de Guadalajara, envisagée au départ comme terrain principal de recherche dans la foulée du projet d'aménagement en faveur du vélo abandonné au début des années 2000 (cf. introduction), est devenu ainsi le site potentiel d'un deuxième projet GEV. Analogues et complémentaires, les projets de Montréal et de Guadalajara ont enrichi la conceptualisation des trois rapports projectifs considérés dans la présente recherche et identifiés en tant que sous-projet, projet et méta-projet (figure 3.1).

8.1.2 Les quartiers et les partenaires

Pour la réalisation du projet GEV à Montréal, Marie Lessard et Irène Cinq-Mars ont cherché le support de la Ville de Montréal, concrétisé par une entente de collaboration entre celle-ci et la CUPEUM établie au printemps 2004. Ce partenariat comportait un volet financier et permettait l'identification d'un site pour réaliser le projet. C'est ainsi que l'Arrondissement Montréal-Nord a été retenu, notamment en raison de son dynamisme sur le plan associatif, de sa précarité socioéconomique et de ses besoins en termes de revitalisation urbaine, exprimés par ailleurs explicitement dans le plan d'Urbanisme de la Ville de Montréal (2004)⁴.

Lessard et Cinq-Mars ont ainsi approché l'Arrondissement Montréal-Nord qui a accueilli le projet de manière très favorable. En fait, GEV arrivait opportunément : d'une part, il s'arrimait bien à l'initiative locale « Un itinéraire pour tous », articulée autour de la création d'un centre communautaire et visant la revitalisation du secteur le plus défavorisé de l'arrondissement, soit le secteur Nord-est ; d'autre part, GEV représentant une opportunité pour connaître la perception des jeunes de ce secteur et pour les impliquer dans la réalisation du Plan de renouvellement urbain intégré, prévu dans le Plan

³ Amélie Germain était étudiante à la maîtrise en aménagement et chargée de formation pratique à l'École d'architecture du paysage de l'Université de Montréal.

⁴ Une grande partie de l'arrondissement est considérée comme secteur à revitaliser dans le Plan d'urbanisme de la Ville de Montréal (2004).

d'urbanisme. C'est ainsi que le projet Grandir à Montréal-Nord (GÀMN), ciblant le secteur Nord-est de l'arrondissement (cf. chapitre 9), est né.

Un troisième partenaire était impliqué dans le projet, soit la Faculté de l'aménagement de l'Université de Montréal et ses départements, particulièrement l'Institut d'urbanisme, l'École d'architecture de paysage et l'École d'architecture. En effet, la participation d'étudiants à travers la création d'un atelier multidisciplinaire en aménagement était envisagée. Cette formule, expérimentée à la Faculté depuis 1989, permet à des étudiants de diverses disciplines de travailler sur des projets communs et de développer leur capacité d'action dans des situations complexes (Lessard, 2001). Dans ce cas-ci, la complexité de la situation comportait l'intégration d'activités de recherche et d'aménagement au sein du même projet ainsi que l'interaction avec des acteurs réels au sein d'une situation participative de design. Le syllabus de cet atelier est présenté dans l'annexe 1.

Afin de faciliter le pilotage du projet, un comité de coordination a été instauré durant l'été 2004. Au sein de ce comité siégeaient des représentants de l'Arrondissement, des écoles du quartier, des organismes communautaires installés dans le secteur Nord-est et de l'Université de Montréal (tableau IX). Pour les représentants du milieu associatif, le projet constituait une opportunité pour développer le sentiment de fierté et d'appartenance au quartier auprès des habitants. Pour les représentants de l'Arrondissement, GÀMN représentait une manière de comprendre les besoins et les attentes des jeunes à l'égard de leur environnement. Les représentants du milieu scolaire voyaient le projet comme une manière de motiver, de valoriser et même d'émanciper les enfants à travers l'action collective et la rencontre de modèles peu présents dans leur entourage⁵.

Les membres du comité de coordination se sont réunis une fois par mois pendant les 6 mois qui ont précédé le démarrage de l'atelier. Entre autres choses, ils ont obtenu l'autorisation de l'Arrondissement pour utiliser les chalets des parcs Monty et Tardif comme lieux de travail pendant la phase de collaboration avec les enfants (figure 8.1)⁶.

⁵ Les membres du comité faisaient référence à la figure des étudiants universitaires comme modèles stimulants et peu présents dans l'entourage des enfants du secteur. Le jumelage entre les jeunes et les étudiants était donc considéré comme une dimension très positive du projet.

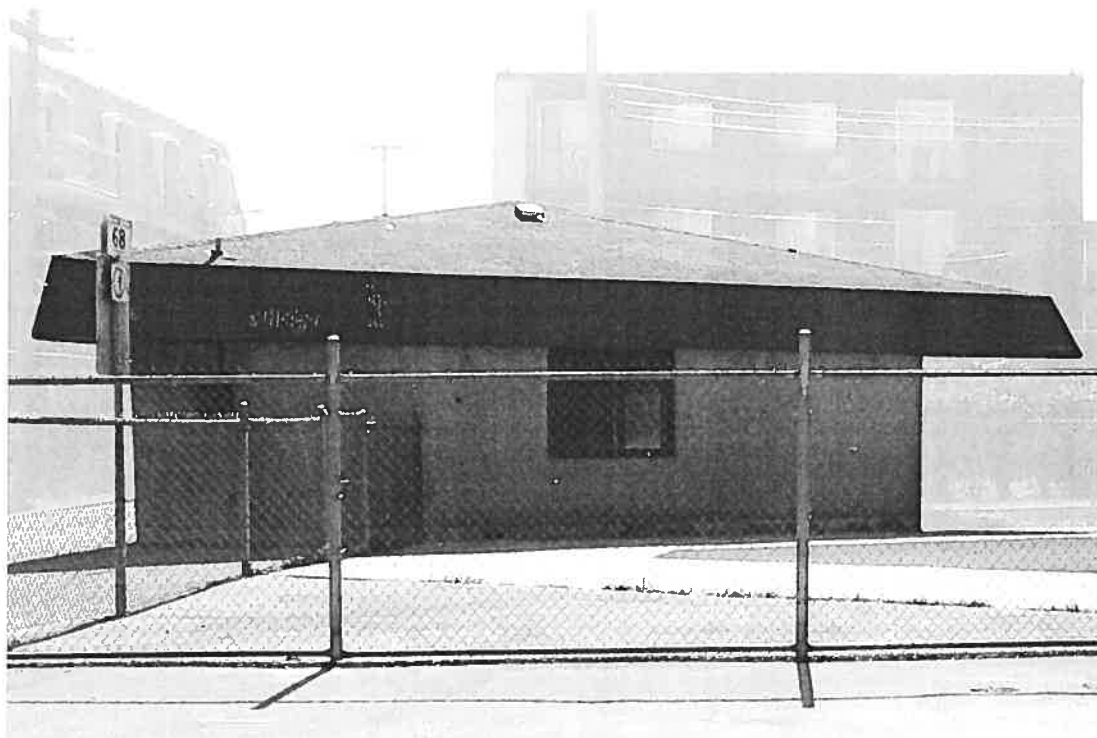
⁶ Chaque local avait une surface d'environ 35 m² (376 p.c.).

Ces locaux, situés dans le secteur Nord-est, sont identiques et ont pu être utilisés pendant les mois de mars et avril, permettant ainsi la réalisation de rencontres à l'abri du froid et au cœur du quartier.

Tableau IX Liste des membres du comité de coordination du projet Grandir à Montréal-Nord.

Nom	Organisme
BLANCHARD, André	Comité de pilotage CAR-DS, Table de concertation des aînés
CASTONGUAY, Guy	Services de réadaptation l'Intégrale
CINQ-MARS, Irène	Faculté de l'aménagement, Université de Montréal
DÉNOMMÉE, Céline	Direction de la culture, des sports, des loisirs et du développement social, Arrondissement Montréal-Nord
GERMAIN, Amélie	Faculté de l'aménagement, Université de Montréal
GOUDREAU, Jacques	Direction de l'urbanisme, de l'environnement, de l'habitation et du développement économique, Arrondissement Montréal-Nord
LAFRANCE, Johanne	Représentante des écoles francophones du secteur Nord-est
LAPIERRE, Mathieu	Direction de la culture, des sports, des loisirs et du développement social, Arrondissement Montréal-Nord
LESSARD, Marie	Faculté de l'aménagement, Université de Montréal
REYES, Brunilda	Les Fourchettes de l'espoir (Cuisine populaire, organisme communautaire)
SAUVAGEAU, Édith	1,2,3 GO ! (Organisme communautaire)
TORRES, Juan	Faculté de l'aménagement, Université de Montréal

Figure 8.1 Le chalet du parc Monty, dans le secteur Nord-est de l'arrondissement Montréal-Nord. Photo : Amélie Germain 2004.



Durant cette phase initiale, deux chercheurs expérimentés ont apporté leur support au projet GÀMN. Il s'agit de Sylvie Jutras, professeure titulaire au département de psychologie de l'UQÀM, et David Driskell, urbaniste, professeur à l'Université Cornell et instigateur du projet GEV réalisé en Inde dans les années 1990⁷. Leur avis a aidé à la définition de certains éléments du projet dont la stratégie de démarrage et la programmation d'activités participatives.

En visite à l'Université de Montréal à l'hiver 2005, Brigitte Collin⁸ avait appuyé l'idée de réaliser un projet analogue à GÀMN à Guadalajara et a soulevé la possibilité de faire ceci en partenariat avec la Chaire UNESCO en habitat de l'Université ITESO⁹. Le premier contact avec cette Chaire a eu lieu au printemps 2005 par l'intermédiaire de Rosa

⁷ M. Driskell a par la suite piloté d'autres projets GEV, notamment à New-York et Kenya. Il est aussi le titulaire et le fondateur de la Chaire UNESCO « Grandir en ville », à l'université Cornell et auteur du manuel « *Creating better cities with children and youth* » (2002) qui porte sur la participation des enfants dans les projets GEV.

⁸ Mme Collin travaille comme spécialiste dans le Secteur des Sciences sociales et humaines de l'UNESCO.

⁹ L'« *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente* » (ITESO) est une université jésuite privée fondée en 1957. Sa Chaire UNESCO, fondée en 1998, se penche sur la gestion de l'habitat et le développement durable.

Luz Mejía et de Carlos Petersen, respectivement directrice sortante et nouveau directeur. Intéressé par le projet, M. Petersen a appuyé l'idée d'organiser un atelier d'intervention à l'École d'architecture dans lequel environ 20 étudiants seraient impliqués dans un projet participatif de recherche et d'aménagement. Genaro de Silva, directeur de l'école, était tout à fait d'accord avec l'idée de proposer l'atelier pour la session d'automne 2005 aux étudiants de 7^e semestre (avant-dernière année de formation), c'est-à-dire dans le cadre des ateliers de design appelés « atelier de projets ». Au début de l'été, le directeur de l'école d'architecture avait déjà retenu Gabriel Michel, chargé de cours et de formation pratique, pour codiriger avec moi cet atelier à titre de responsable académique.

L'expérience GEV à Guadalajara a impliqué d'importantes adaptations par rapport à celle de Montréal. Le choix du quartier, par exemple, s'est fondé sur une connaissance personnelle du milieu et était motivé par la possibilité d'entrer facilement en contact avec des acteurs locaux afin d'accélérer le démarrage du projet. C'est ainsi que le quartier « *Unidad habitacional Gustavo Díaz Ordaz* » (UHGDO) a été retenu. Il s'agit d'un milieu urbain défavorisé ayant une importante population de jeunes (cf. chapitre 9). De plus, le quartier se trouvait à moins de 2 km de l'Université ITESO, ce qui pouvait faciliter le déplacement des étudiants et l'organisation des activités participatives¹⁰.

Trois acteurs locaux ont été approchés à l'été 2005 : Leslie Michel, directrice du jardin d'enfants, Baldemar Abril, directeur de l'école primaire et José Vizcarra, président de l'association de voisins. Ils ont bien accueilli le projet et ont offert leur support, notamment en permettant l'utilisation des locaux du jardin d'enfants pour la réalisation de certaines activités avec les enfants. Ceci n'était pas toujours nécessaire car les conditions climatiques à Guadalajara permettaient la réalisation à l'extérieur (dans un parc du quartier) de la plupart des activités. Le projet a été présenté aux responsables de certains services municipaux de la Ville de Zapopan, soit Manuel Lares, directeur du service d'éducation, Pedro Olivares, directeur du service de développement communautaire et Carlos Ramírez, directeur de la planification territoriale. Ces personnes ont aussi offert leur appui.

¹⁰ La distance entre l'université et le site d'étude était grande à Montréal (1h de trajet en voiture), ce qui s'est avéré être une importante difficulté en termes logistiques.

Afin de bénéficier dans le projet de l'expérience de chercheurs chevronnés, un comité avisé a été créé. Ce comité était constitué de Marie Lessard de l'Université de Montréal, de Rosa Luz Mejía, Carlos Petersen et Alejandro Mendo de l'Université ITESO, et de David Driskell, de l'université Cornell. À travers plusieurs rencontres ou par courriel, ces personnes ont pris connaissance du projet et ont aidé à son déroulement.

8.1.3 Le recrutement d'étudiants

La stratégie de recrutement d'étudiants à Montréal s'est basée sur l'organisation d'une présentation-conférence à la Faculté de l'aménagement. Lors de cet événement, le 6 octobre 2004, des représentants de la Faculté de l'aménagement, de la CUPEUM et de l'Arrondissement Montréal-Nord ont pris la parole pour présenter le projet et les balises de l'atelier qui serait offert à la Faculté. La séance a aussi comporté l'intervention de Natasha Blanchet-Cohen qui a présenté le projet « GEV Canada » dont elle est la responsable à l'Université de Victoria. Une cinquantaine d'étudiants de la Faculté ont assisté à cette présentation et plusieurs d'entre eux se sont préinscrits à l'atelier. Parmi ceux-ci, 16 ont été sélectionnés sur la base de leur disponibilité et leur capacité à gérer la charge de travail et le calendrier de l'atelier (tableau X).

Tableau X Étudiants inscrits à l'atelier multidisciplinaire en Aménagement pour le projet GÀMN.

Département	Cycle	Année	Étudiants
Architecture	2	1	1
Architecture de paysage	1	2	8
Architecture de paysage	1	3	1
Urbanisme	1	2	1
Urbanisme	1	3	1
Urbanisme	2	1	2
Urbanisme	2	2	2
Total			16

À Guadalajara, le recrutement d'étudiants a été réalisé différemment compte tenu de la difficulté à joindre ceux-ci avant le début de la session, c'est-à-dire pendant les deux mois et demi des vacances d'été. En ayant le choix entre plusieurs groupes d'atelier, les étudiants se sont inscrits dans celui du projet GEV à cause du professeur (Gabriel Michel)

mais sans connaître le projet. C'est lors de la première séance que le sujet et l'orientation du travail à réaliser leur ont été proposés (cf. syllabus, dans l'annexe 2). Intéressés à l'idée de collaborer avec des enfants dans un projet d'aménagement et de recherche, les 19 étudiants inscrits ont décidé de participer à cet atelier. Ces étudiants étaient tous inscrits à la 4^e année de leur baccalauréat en architecture à l'École d'architecture de l'Université ITESO.

8.1.4 Le recrutement d'enfants

En ce qui concerne le recrutement des enfants, un rapprochement graduel a été favorisé, tel que suggéré par Driskell (2002). Ceci permettait d'ajuster la démarche aux conditions locales pour atteindre des jeunes d'âges, de sexes et d'origines culturelles différents. À Montréal, le premier contact s'est fait lors d'une rencontre informelle à l'occasion de la fête de Noël du quartier, organisée à l'école Adélarde-Desrosiers le 18 décembre 2004. Cette première rencontre a permis aux étudiants de rencontrer des familles du quartier ; néanmoins, la plupart des enfants présents étaient plus jeunes que ceux visés par le projet.

Le travail de recrutement a continué en janvier 2005, notamment avec l'aide de Johanne Lafrance, représentante des écoles au sein du comité de coordination du projet. Il faut souligner que les écoles constituaient le principal lieu de contact avec les jeunes compte tenu des conditions climatiques et des implications de celles-ci en termes d'accessibilité aux espaces publics. Mme Lafrance a pris soin d'identifier des garçons et des filles d'âges variés appartenant à diverses communautés culturelles et de les encourager à prendre connaissance du projet. Plus d'une centaine de jeunes ont ainsi participé le 25 janvier à ce que les étudiants en aménagement ont appelé « l'opération de séduction » : une séance d'information dans les écoles du quartier lors de laquelle les étudiants ont présenté le projet GÀMN et ont réalisé un exercice illustratif des activités prévues dans le projet. Cet exercice comprenait la confection d'une maquette représentant un parc idéal (figure 8.2). L'opération s'est avérée très utile : plusieurs enfants ont manifesté leur intérêt à participer au projet ; vingt cinq d'entre eux ont été sélectionnés sur la base de leur disponibilité, leur âge (entre 10 et 14 ans) et leur lieu de résidence (le secteur Nord-est de Montréal-Nord). Des formulaires de consentement (cf. annexe 3) ont été distribués à ces enfants, afin d'obtenir l'autorisation de leurs parents pour participer

au projet. Les enfants ayant apporté le formulaire rempli par leurs parents ont été retenus (tableau XI).

Figure 8.2 Confection de maquettes lors de la séance d'information et de recrutement d'enfants. Photo : Mari-Ève Plante, 2005.



Tableau XI Distribution des enfants participants au projet GÀMN par âge et par sexe.

Âge	Garçons	Filles	Total
10	2	0	2
11	1	6	7
12	3	3	6
13	1	3	4
14	1	0	1
Total	8	12	20

À Guadalajara, il s'avérait très facile d'établir contact avec les jeunes dans la rue, notamment avec les garçons qui fréquentaient les terrains de soccer. Le contact avec les

filles s'est fait à travers ceux-ci (qui parlaient du projet à leurs sœurs, par exemple) et aussi lors de la fête patronale du 1^{er} septembre qui a attiré beaucoup de jeunes aux jeux et aux manèges installés aux alentours de l'église du quartier (figure 8.3). Lors de ces rencontres informelles, le projet GEV était présenté et des formulaires de consentement pour les parents étaient distribués aux jeunes intéressés à y participer (cf. annexe 4). Une semaine avant le début des activités participatives 27 jeunes âgés entre 8 et 16 ans étaient inscrits officiellement dans le projet (tableau XII).

Figure 8.3 Rencontre informelle avec des jeunes lors de la fête patronale du quartier. Photo : Emely Malacón, 2005.



Tableau XII Distribution des jeunes inscrits au projet CEG par âge et par sexe.

Âge	Garçons	Filles	Total
8	1	0	1
9	0	2	2
10	1	5	6
11	3	5	8
12	4	0	4
13	0	1	1
14	3	1	4
16	1	0	1
Total	13	14	27

Bien que différentes, les stratégies de recrutement adoptées à Montréal (à travers les écoles) et à Guadalajara (dans la rue) se sont avérées efficaces. Elles ont permis la participation de garçons et de filles d'âges diverses et issus des communautés culturelles présentes dans les quartiers. Il faut toutefois préciser qu'à Guadalajara, la participation de 6 enfants dépendait de celle de leurs frères, ce qui a amené la création d'un groupe plus grand et comportant des enfants d'âges plus variés.

8.1.5 La préparation des étudiants

Autant à Montréal qu'à Guadalajara, une phase de préparation a été prévue afin de permettre aux étudiants de se familiariser avec le quartier et avec la participation des enfants dans la recherche et dans l'aménagement. Cette phase s'est déroulée pendant les 5 premières semaines de l'atelier et a comporté la réalisation d'un premier diagnostic du quartier, des présentations magistrales, des discussions et des exercices.

Le diagnostic du quartier a été réalisé par les étudiants à partir des données documentaires, des relevés de terrain et de l'information proportionnée par des acteurs locaux. Ce diagnostic comportait 4 volets, chacun développé par une équipe : a) le volet physique, b) le volet socioéconomique, c) le volet historico-culturel et d) un volet qui portait sur la vie des enfants¹¹. Détaillée et bien documentée, cette première analyse s'est avérée très utile pour commencer à comprendre le contexte dans lequel se déroulerait le projet. Elle a été présentée par les étudiants lors d'une séance à laquelle ont assisté les

¹¹ Les étudiants responsables de développer ce volet de l'analyse ont participé au recrutement des enfants pour le projet.

responsables du projet et des acteurs locaux. Les portraits des quartiers présentés dans le chapitre suivant s'inspirent de ce diagnostic initial.

Plusieurs conférences et discussion ont été organisées afin de donner aux étudiants des outils pour développer un point de vue critique au sujet de la participation des enfants. Dans les deux projets, les chargés de formation pratique ont fait deux présentations : la première a porté sur diverses approches théoriques utilisées pour concevoir le rapport enfant-environnement et le rôle des jeunes dans l'aménagement (cf. chapitre 5) ; la deuxième présentation a porté sur divers exemples d'aménagement d'espaces publics pour les jeunes. À Montréal, deux autres conférences ont été organisées : Nathalie Prudhomme (urbaniste à la Ville de Québec) a présenté le projet « La ville imagée par l'enfant » (similaire à plusieurs égards au projet GEV) qu'elle a dirigé dans plusieurs quartiers de la ville de Québec entre 1992 et 1994 ; Sylvie Jutras (professeure titulaire à l'UQÀM) a présenté sa recherche récente sur le rapport enfant-environnement en milieu urbain et en particulier sur l'importance de l'espace extérieur à la maison pour le développement physique et psychologique des jeunes (Jutras, 2003).

Pour se familiariser avec les activités prévues dans le projet (cf. section suivante), les étudiants se sont exercés avec leurs pairs et avec des enfants de leur entourage (des membres de leurs familles, des voisins...). Ils ont pratiqué notamment la réalisation d'entrevues en utilisant le guide et le matériel d'enregistrement qu'ils utiliseraient plus tard.

À Montréal, les étudiants ont dû aussi analyser deux projets de recherche et/ou d'aménagement impliquant des enfants, dont un inscrit dans le programme GEV. Cette activité s'est avérée très laborieuse pour les étudiants qui avaient déjà une importante charge de travail. À Guadalajara elle a donc été remplacée par un bref exercice de design lors duquel les étudiants devaient concevoir une intervention dans le quartier à la lumière de leur diagnostic initial.

À ces activités de préparation, planifiées dès le départ, d'autres se sont ajoutées en cours de route afin de répondre aux inquiétudes qui émergeaient chez les étudiants pendant leur première analyse du quartier. Une visite à l'école Adélarde-Desrosiers et le

visionnement du documentaire « Pauvres de vous »¹² (Drolet, 2004) ont été effectués à Montréal afin de mieux comprendre les conditions de vie des enfants des milieux défavorisés. À Guadalajara, une discussion avec l'anthropologue Rossana Reguillo (professeure à l'Université ITESO) a été organisée afin de mieux comprendre le phénomène des gangs de rue et mieux planifier les activités dans le quartier.

Les activités de préparation ont donc été très importantes. Elles ont donné aux étudiants les bases pour comprendre le sens du projet (ses objectifs, les valeurs qu'il véhiculait, les enjeux qu'il comportait...), pour interagir avec les enfants du quartier et pour comprendre le contexte physique et socioculturel dans lequel une telle interaction se déroulerait.

8.2 La réalisation des projets

La phase de réalisation des projets avec les enfants a été planifiée en fonction de la stratégie d'action et des activités proposées dans l'ouvrage « *Creating better cities with children and youth: a manual for participation* » (Driskell, 2002). Dans ce manuel, Driskell présente une série d'activités réalisées avec succès lors des projets GEV dirigés par Chawla dans les années 1990. Il faut souligner que certaines de ces activités faisaient partie du protocole original de recherche utilisé lors des premières opérations GEV réalisées dans les années 1970 sous la direction de Kevin Lynch. Ce manuel se veut un guide pour la réalisation d'autres projets participatifs de recherche-action avec des enfants et en particulier pour la réalisation de nouveaux projets GEV à travers le monde.

Organisées telles une « boîte à outils », les activités proposées par Driskell (2002) servent à divers fins. Certaines visent à établir contact avec les jeunes et gagner leur confiance ; d'autres servent à recueillir de l'information sur la relation entre les enfants et leur milieu ; d'autres encore permettent de concevoir des transformations et de divulguer les résultats du processus. Les activités retenues pour la réalisation des projets GEV de Montréal et de Guadalajara sont présentées et discutées dans les paragraphes suivants. Elles ont été regroupées en 4 catégories, soit les activités initiales, les activités d'exploration, les activités de conception et celles de communication des résultats.

¹² Ces deux activités ont été organisées par Johanne Lafrance (membre du comité de coordination du projet) et Sylvie Lardeux (professeure à l'école Adélar-Desrosiers).

Ensemble, ces activités constituent un processus continu de recherche ancré dans le projet d'aménagement.

8.2.1 Les activités initiales

Pour commencer la collaboration avec les enfants et gagner leur confiance, Driskell (2002) propose la réalisation d'activités informelles (par exemple flâner avec les jeunes), préférablement dans un milieu « neutre » dans lequel les enfants et les adultes puissent interagir de manière spontanée. Plus que des activités concrètes, il s'agit donc de « situations » qui permettent aux participants de se sentir à l'aise pour se connaître réciproquement.

À Montréal, les activités initiales ont permis la rencontre des étudiants avec les enfants recrutés pour le projet. Elles ont pris la forme d'une visite à une « cabane à sucre »¹³ localisée à Rougemont, à environ 60 km de Montréal-Nord. Le trajet en autobus nolisé, le repas et les jeux organisés par les animateurs du site ont donné aux enfants et aux étudiants l'occasion de discuter et de commencer à se connaître (figure 8.4). La visite a duré une bonne partie de la journée et, vers la fin, les enfants et les étudiants ont été en mesure de former des équipes de travail. Comme prévu lors de la planification du projet (cf. sous-section 8.1.1), chaque équipe était constituée par un étudiant et un ou deux jeunes. Plusieurs de ces équipes allaient toutefois changer un peu plus tard en raison de l'abandon du projet par certains enfants et l'arrivée d'autres.

¹³ Il s'agit d'un lieu de production et de transformation du sirop d'érable, adapté souvent comme site d'interprétation pour accueillir des visiteurs qui dégustent divers plats et produits traditionnels.

Figure 8.4 Les participants du projet GÀMN lors de la visite à la cabane à sucre « Les quatre feuilles ».
Photo : Amélie Germain, 2005.



À Guadalajara, les étudiants et les enfants inscrits dans le projet se sont réunis pour la première fois dans le quartier de ces derniers. L'activité initiale a consisté simplement à passer une après-midi ensemble pour jouer et discuter. Au début de la rencontre, deux groupes se sont formés spontanément : l'un avec des garçons qui jouaient au ballon et l'autre avec des filles qui jouaient à la marelle et à l'élastique. Quelques minutes plus tard, les jeunes et les étudiants ont commencé à s'impliquer dans des jeux qui permettaient aux garçons et aux filles d'être ensemble (figure 8.5). Les participants (enfants et étudiants) ont développé rapidement une certaine complicité et ont formé des équipes de travail pour les étapes suivantes du projet. Comme à Montréal, chaque équipe était constituée d'un étudiant et un ou deux jeunes.

Figure 8.5 Jeux lors de la première rencontre des participants. Photo : Juan Torres, 2005.



La création de petites équipes de travail était importante pour le déroulement des étapes suivantes des projets GEV de Montréal et de Guadalajara. Jumelé à un ou deux enfants, chaque étudiant pouvait ainsi se concentrer sur ceux-ci pendant la réalisation des activités suivantes et développer des liens de confiance favorables à la communication.

8.2.2 Les activités d'exploration

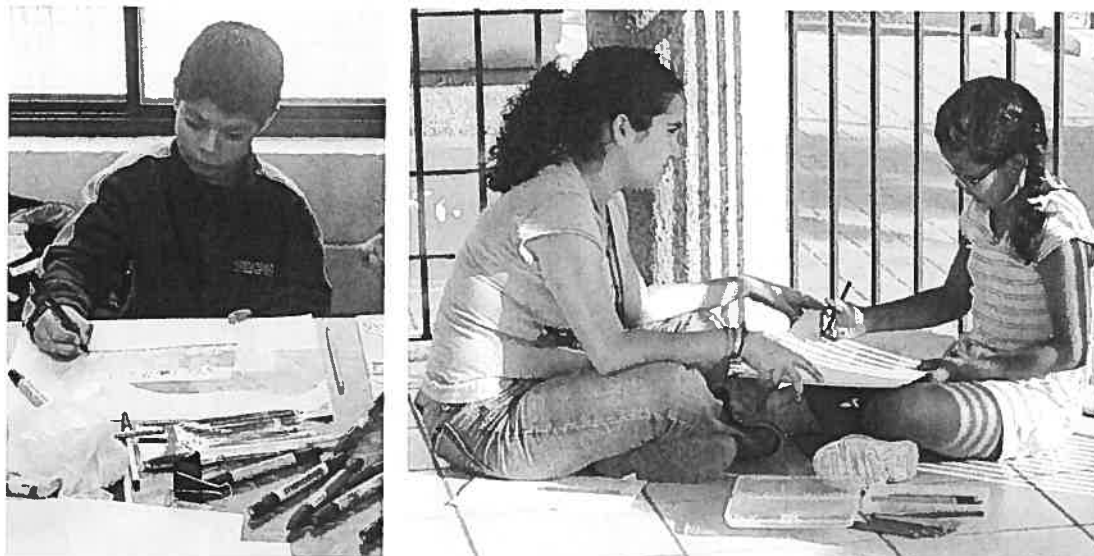
Les activités d'exploration avaient pour but de permettre aux chercheurs de comprendre la manière dont l'enfant perçoit et utilise le quartier. Il s'agit d'activités qui permettent la production d'information à travers l'interaction avec les jeunes. Elles ont été réalisées dans les quartiers d'étude pendant une période de 6 semaines à raison de 2 rencontres par semaine. À Montréal, ces rencontres ont eu lieu le mardi après-midi et le samedi matin dans les chalets des parcs Monty et Tardif ; à Guadalajara, les rencontres se sont déroulées le mardi et le vendredi en après-midi dans un parc du quartier, soit le parc du « kiosque ».

Pour commencer la phase d'exploration, Driskell (2002) suggère la réalisation d'activités avec lesquelles les enfants sont familiers, tel que dessiner. Le *dessin du quartier* est une activité qui consiste à demander à l'enfant de dessiner le lieu où il habite et ensuite à lui demander de décrire son dessin. En observant le dessin et la description, le chercheur (en l'occurrence l'étudiant) est ainsi en mesure d'identifier des éléments significatifs pour l'enfant (ceux représentés dans le dessin ou évoqués lors de la description) et d'engager une première discussion avec celui-ci au sujet du quartier.

Driskell (2002) souligne l'importance de conserver l'information produite lors des activités d'exploration afin de l'analyser plus tard. En ce qui concerne le dessin du quartier, conserver l'information permet d'effectuer une comparaison avec d'autres dessins ou avec de l'information produite à travers d'autres activités. C'est dans ce sens que le chercheur prend des notes au sujet du dessin et de la description de l'enfant et conserve (avec l'autorisation de celui-ci) une copie du dessin. Driskell suggère aussi d'écrire à la mine sur le dessin le nom des éléments représentés si cela peut s'avérer nécessaire pour comprendre celui-ci plus tard.

À Montréal et à Guadalajara, le dessin du quartier a été la première activité de la phase d'exploration dans les projets GEV. Elle a été effectuée lors de la première séance de travail formel (figure 8.6). Pour réaliser les dessins, les enfants ont utilisé des feuilles de papier blanc de 11 x 17 po (équivalent au double d'une feuille en format « lettre ») et des crayons de couleur. Les conversations motivées par les dessins et par les descriptions des enfants se sont avérées très intéressantes et ont préparé le terrain pour la deuxième activité prévue, soit l'entrevue.

Figure 8.6 Le dessin du quartier à Montréal (gauche) et à Guadalajara (droite). Photos : Amélie Germain, 2005 (gauche) et Juan Torres, 2005 (droite).



Parmi les activités d'exploration, Driskell (2002) considère *l'entrevue semi-structurée* avec les jeunes comme la plus importante. Il s'agit en effet d'un outil de cueillette de données très puissant dans lequel...

« [...] le chercheur propose au participant un ou des thèmes de plus ou moins grande envergure, et lui demande de s'exprimer librement et d'une manière personnelle sur le thème. Il guide et motive son interlocuteur afin d'obtenir les informations reliées aux objectifs de sa recherche » (Daunais, 1992 dans Mayer, Ouellet, Saint-Jacques et Turcotte, 2000: 116).

Cette activité permet donc d'avoir accès à une grande quantité d'information concernant la vie quotidienne de l'enfant, la perception et les attentes que celui-ci a de son milieu.

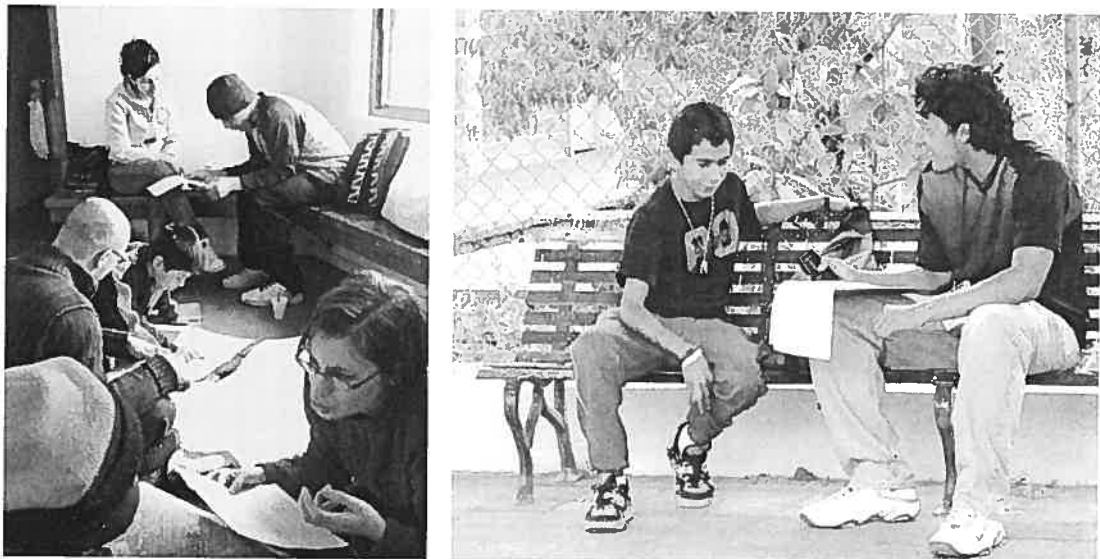
L'utilisation de l'entrevue dans les projets GEV permet aussi la réalisation d'analyses comparatives entre différents sites et entre différentes époques. Ceci est d'ailleurs facilité par l'emploi d'un guide d'entrevue qui est demeuré sensiblement le même depuis les premières études dirigées par Lynch (1977). Ce guide est organisé en deux parties, la première concerne le rapport entre l'enfant et son environnement physique, tandis que la deuxième porte sur la relation entre l'enfant et son environnement social. Dans la première partie on retrouve des questions concernant l'expérience, les

connaissances, la perception et les attentes que l'enfant a par rapport à son environnement. La deuxième partie comporte des questions au sujet du réseau familial, les activités quotidiennes, le milieu scolaire, le travail, l'implication communautaire et la vision d'avenir de l'enfant. L'entrevue offre donc une vision globale de la vie des enfants et dans leur quartier. De plus, elle se prête à des adaptations en fonction du contexte d'étude. Lynch (1977) avait d'ailleurs prévu la possibilité d'ajouter des questions concernant des sujets qui n'avaient pas été envisagés lors de la conception du guide original.

C'est dans cette perspective que l'entrevue semi-structurée avec les enfants a été adoptée comme deuxième activité dans la phase d'exploration des projets GEV de Montréal et de Guadalajara. Elle a été menée à partir du guide proposé par Driskell (2002), auquel une série de questions complémentaires concernant le vélo a été rajoutée. Bien que le vélo puisse être évoqué dans le guide original (par exemple en ce qui a trait aux activités de l'enfant, les lieux fréquentés, la manière d'y accéder...), les questions complémentaires visent à aborder le sujet de manière explicite. Celles-ci portent sur l'accès au vélo, sur les moments et les lieux d'utilisation du vélo, sur la perception des avantages et des désavantages du vélo et sur les attentes au sujet du vélo chez l'enfant.

Le guide complet d'entrevue comportait donc 3 sections (cf. annexe 5), chacune prévue pour une séance de 30 à 45 minutes. Autant à Montréal qu'à Guadalajara, cette activité a été réalisée au cours de trois rencontres dans le quartier (figure 8.7). Afin de conserver et analyser l'information produite à travers ces entrevues, les étudiants les ont enregistrées à l'aide de magnétophones et ont pris des notes. Comme l'entrevue suppose une conversation privée entre l'intervieweur et la personne interviewée (Mayer et al., 2000), les étudiants jumelés à deux enfants ont dû interviewer ceux-ci séparément. Par ailleurs, à Montréal, la taille des locaux et le nombre de magnétophones disponibles (une dizaine au total) ont obligé les étudiants à réaliser les entrevues de manière alternée, la moitié du groupe à la fois. À Guadalajara, la possibilité de réaliser l'entrevue en plein air a facilité énormément le travail : installés dans divers coins du parc « du kiosque », les jeunes et les étudiants pouvaient discuter en intimité, ce qui favorisait leur concentration.

Figure 8.7 Séance d'entrevues à Montréal (gauche) et à Guadalajara (droite). Photo : Amélie Germain, 2005 (gauche) et Juan Torres, 2005 (droite).



Outre que les entrevues auprès des enfants, le protocole de recherche conçu par Lynch (1977) prévoyait aussi la réalisation d'entrevues auprès des adultes, notamment des parents et d'autres acteurs locaux. Le guide d'entrevue conçu à cet effet par Lynch et repris par Driskell (2002) dans son manuel permet de comparer la perception et les attentes que les adultes ont du quartier avec celles des jeunes (cf. annexe 6). Quatre adultes de Montréal et trois de Guadalajara (principalement des mères) ont accepté d'être interviewées par les étudiants en dehors de l'horaire des rencontres avec les enfants. Ces entrevues ont aussi été enregistrées afin d'être analysées postérieurement.

Parmi les activités d'exploration proposées par Driskell dans son ouvrage de 2002 figurent aussi deux autres qui se sont avérées particulièrement fécondes lors des projets GEV antérieurs (notamment ceux réalisés dans les années 1990 sous la direction de Chawla) : la première est la réalisation de *tours guidés par les enfants dans leur quartier* ; la deuxième est *la prise de photographies par les enfants dans leur quartier*. Pouvant être réalisées simultanément, ces activités permettent aux chercheurs de mieux comprendre les connaissances et la perception que les enfants ont de leur environnement. En effet, en choisissant des lieux à visiter, des trajets à parcourir et des éléments à photographier, l'enfant indique implicitement ce qui est important pour lui dans son milieu, autant en termes positifs (ce qu'il apprécie) que négatifs (ce qu'il n'apprécie pas). Ceci reflète alors

les préoccupations et les satisfactions que les enfants peuvent avoir à l'égard de leur environnement.

Le tour guidé et la prise de photographies sont des activités qui suscitent un grand intérêt chez les jeunes qui, en les réalisant, assument un rôle actif dans le processus de recherche en tant que guides et photographes. Ces activités font appel à l'expérience environnementale des jeunes et à leur capacité d'expression par des moyens non-verbaux. Ceci peut faciliter et enrichir la communication car, tel que mentionné par Rasmussen et Smidt (2003: 88), pour les enfants...

« [t]he body and its movements are vital building blocks in making meaning of the environment. [...] Knowledge about the neighbourhood is therefore not always expressed in verbal language, but is rather expressed through a physical 'know-how' ».

Comme dans d'autres projets GEV, le tour guidé et la prise de photos ont été réalisés simultanément lors des expériences de Montréal et de Guadalajara : les enfants ont guidé les étudiants dans des tours à travers leur quartier et ont pris des photographies pendant ces promenades. Les consignes données aux enfants étaient les suivantes : a) guider les étudiants vers des lieux jugés importants, autant positifs que négatifs ; b) prendre des photographies des éléments positifs et négatifs les plus importants sur ces lieux. Certains enfants ont d'ailleurs conservé les appareils afin de prendre des photos dans des lieux inaccessibles pendant les promenades, par exemple les écoles.

À Montréal, chaque enfant pouvait prendre jusqu'à 10 clichés avec des appareils numériques appartenant aux étudiants ; à Guadalajara, les enfants ont utilisé plutôt des appareils jetables à pellicule pour prendre chacun jusqu'à 6 clichés. L'établissement d'un nombre maximal de photographies répondait d'une part à l'intention de susciter chez les enfants le choix (la hiérarchisation) des éléments les plus importants à photographier, et d'autre part aux caractéristiques du matériel disponible¹⁴.

Ces activités ont été réalisées au cours de trois séances consécutives. Dans la première séance, les tours ont été réalisés en groupes d'environ 15 personnes constitués en fonction de l'âge des jeunes. Les enfants devaient alors choisir ensemble les lieux à visiter et les parcours à emprunter (figure 8.8). Lors de la deuxième séance, chaque

¹⁴ Ceci est notamment le cas dans le projet de Guadalajara, où des appareils à pellicule ont été utilisés.

enfant a guidé uniquement l'étudiant auquel il était jumelé, ce qui permettait de compléter le tour réalisé en groupe en visitant des lieux différents et parfois plus personnels dans le quartier. Dans la troisième séance, les enfants ont guidé un dernier tour, cette fois-ci en bicyclette (figure 8.9). Cette promenade a permis de compléter l'information recueillie à travers la troisième section de l'entrevue avec les enfants. Elle a donné la possibilité d'observer les parcours utilisés et les lieux fréquentés par les enfants lorsque ceux-ci se déplacent à vélo. Les enfants qui n'ont pas participé à la promenade (notamment par manque de bicyclettes) et les étudiants auxquels ils étaient jumelés ont profité de l'occasion pour aller voir des sites adjacents au quartier qui n'avaient pas été visités lors des tours antérieurs. Ils sont allés, à Montréal, au parc de l'Île-de-la-Visitation et, à Guadalajara, à la montagne « Cerro del Tesoro ».

Figure 8.8 Tour guidé par les jeunes dans leur quartier à Montréal. Photo : Amélie Germain, 2005.



Figure 8.9 Tour à vélo guidé par les enfants à Guadalajara. Photo : Juan Torres, 2005.



Lors d'une séance postérieure, les jeunes ont reçu leurs photos imprimées sur papier. Afin d'analyser par la suite ce matériel, on a demandé à chaque enfant d'identifier ses images et d'écrire derrière celles-ci un bref commentaire descriptif permettant de comprendre ce que l'image montrait et si c'était un élément apprécié ou non. Puis, avec l'autorisation des jeunes, les photos et les commentaires ont été enregistrés.

Il faut souligner que l'information produite à travers toutes ces activités d'exploration a fait l'objet d'une analyse de la part des étudiants. À Montréal, cette analyse a pris la forme d'un travail écrit, réalisé en équipes de 4, ce qui a permis à chaque étudiant de mettre en perspective son expérience personnelle dans le projet par rapport à celle de ses pairs. À Guadalajara, les étudiants n'ont pas eu le temps de formaliser leur analyse dans un travail écrit de synthèse¹⁵. Ils ont néanmoins participé à une discussion dans laquelle ils ont fait le point sur l'information produite à travers les activités d'exploration. Dans les deux cas, les étudiants ont dégagé des conclusions par rapport à la

¹⁵ Il faut préciser qu'à l'Université ITESO, l'atelier est une activité qui comporte 120 heures de travail en groupe (8 heures par semaine) tandis qu'à l'Université de Montréal il compte pour 180 heures (12 heures par semaine).

manière dont les enfants perçoivent et utilisent leur quartier (cf. chapitre 11). Ceci leur a permis d'entamer la phase de conception de projets d'aménagement en ayant une meilleure compréhension du milieu d'intervention et des jeunes acteurs avec lesquels ils collaboraient.

8.2.3 Les activités de conception

L'objectif des activités suivantes était de mener les enfants et les étudiants à concevoir ensemble des projets d'aménagement dans le quartier. Réalisées au cours de 4 semaines, ces activités ont été planifiées dès le départ comme partie centrale de la démarche et non simplement en tant que conséquence potentielle du processus participatif. Dans ce sens, les expériences de Montréal et de Guadalajara, associées à des ateliers de design et impliquant des étudiants en aménagement des universités locales, se sont distinguées des projets GEV réalisés auparavant.

Les activités de conception avaient pour but de susciter la collaboration entre les enfants et les étudiants au sein d'un processus de design, c'est-à-dire dans une démarche progressive caractérisée par trois actions récursives : envisager des changements dans le quartier (*imaging*), les représenter (*presenting*) et les examiner (*testing*) (Zeisel, 2006). Afin d'atteindre une véritable collaboration, l'enfant devait donc participer à ces trois actions. À sa manière, il devait être en mesure d'envisager des changements pour son quartier, de les représenter et de les examiner. Autrement dit, les activités de conception devaient permettre à l'enfant de jouer le rôle de co-concepteur (avec les étudiants) des projets d'aménagement pour son quartier.

Trois activités de conception ont été prévues dans les projets GEV de Montréal et de Guadalajara. Celles-ci ont été inspirées en partie de celles proposées par Driskell (2002) sur la base d'opérations GEV antérieures. La première visait à stimuler la capacité des enfants à envisager des changements pour leur environnement.

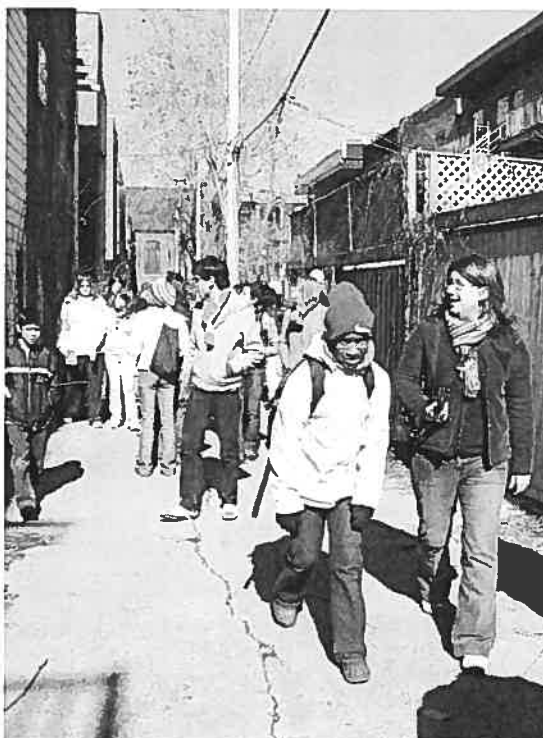
Selon Malone et Hasluck (2002), les enfants ont besoin d'être « exposés » à des lieux qui ne font pas partie de leur cadre quotidien de vie afin d'enrichir leur expérience et d'être en mesure d'imaginer des possibilités de transformation pour leur quartier. C'est dans ce sens qu'une promenade dans la ville a été réalisée lors du projet GEV à Melbourne (Australie) (Malone et Hasluck, 2002). C'est aussi dans ce sens qu'une visite à un centre culturel et le visionnement de photographies de lieux remarquables à travers

le monde ont été réalisés lors du projet GEV à Oakland (États-Unis) (Salvadori, 2002). Ces visites s'avèrent très utiles au début des processus participatifs d'aménagement, d'autant plus qu'elles permettent aux participants de constituer un bagage commun de références, ce qui facilite la communication (Lennertz, 2003).

Dans les projets GEV de Montréal et de Guadalajara, cette activité a été réalisée sous le nom de « circuit d'idées ». Elle a consisté en une promenade en groupe (enfants et étudiants ensemble) par plusieurs lieux à l'extérieur du quartier. Ces lieux ont été choisis par les étudiants et les responsables du projet en fonction de leur qualité sur le plan formelle, de leur diversité sur le plan fonctionnel et de leur accessibilité.

À Montréal, le « circuit d'idées » a été effectué au cours d'une journée (samedi) à bord d'un autobus nolisé. Parmi les lieux visités se trouvent des places, des parcs, des ruelles, un marché public ainsi que le pavillon de la Faculté de l'aménagement de l'Université de Montréal (figure 8.10). La visite de ce dernier a permis aux étudiants de guider un tour dans leur propre milieu de travail, inversant ainsi les rôles par rapport aux tours guidés par les jeunes dans leur quartier. Il faut souligner que les acteurs locaux, membres du comité organisateur du projet, avaient insisté pour inclure le campus dans la liste afin de permettre aux enfants de visiter (par la première fois pour la plupart) une université.

Figure 8.10 Promenade dans une ruelle à proximité du Carré Saint-Louis lors du « circuit d'idées ». Photo : Amélie Germain, 2005.



À Guadalajara, le « circuit d'idées » a pris la forme d'une visite du campus de l'Université ITESO au cours d'une après-midi. Le trajet a été parcouru à bord d'un véhicule emprunté à l'Université ainsi que des voitures des étudiants. Une fois sur le campus, les enfants et les étudiants ont fait à pied le tour de différents pavillons, des places et des jardins. Afin de compenser l'impossibilité (pour des raisons logistiques) de visiter d'autres lieux dans la ville, un diaporama montrant des images d'espaces publics à travers le monde a été projeté à l'école d'architecture à la fin de la journée.

Inspirée de ce que Driskell (2002) appelle « la carte de Gulliver », l'activité suivante permettait aux enfants et aux étudiants d'imaginer des idées de transformation pour le quartier. La manière de procéder était la suivante : chaque étudiant demandait aux enfants auxquels il était jumelé lors des activités d'exploration (cf. plus haut) de proposer des changements pour le quartier puis d'en choisir les trois jugés les plus importants. L'enfant devait écrire chacune de ses trois propositions sur un bout de papier autocollant (« post-it »). Ensuite, devant le groupe réuni autour d'une grande photographie aérienne du quartier (format 2A0, soit environ 2 m²), l'enfant devait présenter ses idées et les

localiser dans le quartier en collant les bouts de papier à leur place sur la photo aérienne (figure 8.11).

Figure 8.11 Proposition d'idées de transformation pour le quartier à Montréal (gauche) et à Guadalajara (droite). Photo : Amélie Germain 2005 (gauche) et Juan Torres (droite).



Dans cette activité, les étudiants jouent aussi un rôle actif. Ils devaient stimuler les jeunes pour faire des propositions, leur demander de préciser celles-ci, de les nommer, de les hiérarchiser et de les situer dans le quartier. De plus, les étudiants devaient enregistrer les propositions et les intégrer au sein des programmes de design, c'est-à-dire dans des énoncés portant sur les caractéristiques fonctionnelles auxquelles devraient répondre une série de projets d'aménagement qui seraient conçus postérieurement. À Montréal, 5 projets potentiels ont ainsi été envisagés : 1) un parc de sports sur le site du parc Henri-Bourassa ; 2) un « parc nature » sur le site des parcs Monty et Tardif ; 3) un marché public à l'angle des rues Pascal et Roland ; 4) une place publique rejoignant les impasses des avenues Germain et Saint Jacques ; et 5) un « Parcours ludique », reliant plusieurs lieux importants pour les enfants dans la zone. À Guadalajara, les étudiants ont formulé les programmes de 4 projets potentiels soit : 1) un parc sportif dans la zone appelée « *la cisterna* » ; 2) un parc de jeux sur le site du parc appelé « *el triangulito* » ; 3) une place publique sur l'îlot central du quartier ; et 4) un parc linéaire sur l'axe de l'avenue « *Las Fuentes* ».

L'activité suivante visait à concevoir de manière collaborative les projets dont les programmes venaient d'être formulés (cf. activité précédente). Elle a pris la forme d'une « charrette communautaire », c'est-à-dire d'un exercice intensif de conception réalisé de

manière collaborative dans un court laps de temps (Watson, 1996). Dans le jargon des architectes, une charrette est en fait une pratique héritée de la tradition de l'École des Beaux-arts (Burden, 2002). Son nom fait référence au travail réalisé sous pression par les étudiants afin de remettre à temps leurs grands dessins à l'époque où ceux-ci devaient être transportés en charriots ou en « charrettes » par les rues de Paris (NCI, 2006). Dans la charrette communautaire, cette notion de travail créatif et intensif est intégrée à celle de la participation du public. Il s'agit donc d'un processus intensif de design qui dure généralement de 1 à 4 journées et dans lequel des citoyens, en collaboration avec des experts, mettent leur talent et leurs connaissances au profit de la conception de projets pour transformer leur communauté (Lennertz, 2003).

Lors des projets GEV de Montréal et de Guadalajara, les charrettes communautaires ont comporté la collaboration des étudiants et des enfants dans la conception de projets d'aménagement pour le quartier (soit les projets envisagés lors de l'activité précédente). Habituellement, les aménagistes participent à ce type d'activité à titre d'experts en s'occupant principalement de représenter physiquement (plans, maquettes...) les propositions des participants (Lennertz et Lutzenhiser, 2006). À Montréal et à Guadalajara, les étudiants et les enfants ont collaboré à cette « mise en forme » des propositions. Les enfants avaient ainsi la possibilité d'exprimer leurs propositions d'aménagement de manière tangible, par exemple sous la forme de figures en pâte à modeler ou de dessins, et non uniquement de manière verbale.

Pour concevoir les projets, les étudiants et les enfants se sont regroupés en 4 équipes selon les projets auxquels ces derniers s'intéressaient. Ceci permettait aux jeunes de participer à la conception des projets qui comportaient les propositions qu'ils avaient formulées lors de l'activité précédente.

À la différence des autres activités du projet, les étudiants devaient inventer leur propre stratégie d'action au cours de la charrette. Ils devaient mener le processus de conception participative, c'est-à-dire imaginer la forme que les projets pouvaient prendre,

les représenter¹⁶ à travers des maquettes ou des dessins, et les examiner en permettant les enfants d'y participer activement (figure 8.12).

Figure 8.12 Travail en équipe lors de la charrette communautaire à Montréal (gauche) et à Guadalajara (droite). Photo : Amélie Germain, 2005 (gauche) et Juan Torres 2005 (droite).



À Montréal, la charrette s'est déroulée au cours de 4 journées, soit deux samedis et dimanches consécutifs, dans le cadre des séances de 6h et demie chacune (de 9h à 15h30) avec une pause d'une heure pour manger. Elle a eu lieu dans un local du Centre des loisirs de Montréal-Nord, situé à 2 km au sud du secteur Nord-est. Il est important de souligner qu'idéalement, la charrette communautaire se déroule dans le site même que l'on vise à transformer afin de vérifier *in situ* la faisabilité ou les impacts potentiels des propositions d'aménagement. Cela n'a pas pu être le cas à Montréal, faute de locaux disponibles sur le site.

Afin de donner aux étudiants l'opportunité d'ajuster leur démarche et de peaufiner les dessins et les maquettes réalisés avec les enfants, la 2^e et la 4^e journée de la charrette ont été consacrées au travail sans les jeunes. À la fin de la 3^e journée, les enfants et les étudiants ont présenté au groupe leurs projets. Les parents et les membres du comité de coordination ont été invités à cette présentation. Deux mères et trois membres du comité de coordination du projet y ont assisté.

La charrette du projet GEV de Montréal a montré qu'une difficulté importante de la démarche était celle de garder la concentration des enfants pendant de longues périodes

¹⁶ Des cartes, des plans, des photographies aériennes et des photographies du quartier avaient été préparées par les étudiants afin de servir de base pour le travail de conception. Ceux-ci avaient aussi apporté les matériaux nécessaires pour faire des dessins et confectionner des maquettes.

de travail. À Guadalajara, la charrette communautaire a alors été planifiée de manière différente. Elle comportait aussi 4 journées (deux vendredis et samedis consécutifs) mais des séances de 3 heures uniquement, soit le vendredi de 17h à 20h et le samedi de 9h à 12h. De plus, les enfants ont participé à l'ensemble des séances.

À Guadalajara il a été possible de réaliser la charrette au cœur du quartier, soit dans les locaux du jardin d'enfants, à côté du parc « du kiosque ». Comme à Montréal, les projets conçus ont été présentés au groupe à la fin de la dernière journée de collaboration¹⁷.

8.2.4 La communication des résultats

En tant qu'opérations participatives de recherche-action, les projets GEV comportent la divulgation des résultats auprès de la communauté (Driskell, 2002). Il s'agit ainsi de partager avec les parents et d'autres personnes du milieu les fruits de la démarche.

Lors des projets GEV de Montréal et de Guadalajara, cette divulgation a pris la forme d'expositions itinérantes des projets conçus lors des charrettes communautaires, organisées en grande partie par les étudiants (figure 8.13). Ces expositions permettaient de montrer publiquement les maquettes confectionnées par les enfants et les étudiants. Pour ces expositions, les étudiants ont aussi produit des planches avec des plans, des coupes et des perspectives des projets ainsi qu'une description de ceux-ci et du processus de conception (cf. annexe 7). Il faut préciser que la production de ces planches faisait partie des travaux évalués dans le cadre de l'atelier.

¹⁷ Bien que les parents aient été invités à la présentation des projets à la fin de la charrette, ils n'y ont pas assisté.

Figure 8.13 Vernissage de l'exposition de projets à Montréal (gauche) et à Guadalajara (droite). Photo : Véronique Colas, 2005 (gauche) et Juan Torres, 2005 (droite).



Le vernissage de chaque exposition itinérante a été l'occasion d'une cérémonie publique lors de laquelle les enfants ont reçu des diplômes en reconnaissance à leur participation. Ce geste visait à mettre en valeur l'engagement des jeunes et à souligner publiquement l'importance de leur collaboration dans la réalisation du projet. Lors de cette cérémonie, les enfants ont aussi reçu un cadeau de souvenir préparé par les étudiants, soit un album de photos à Montréal et un collage à Guadalajara.

Afin de donner de la visibilité à l'événement, ces cérémonies ont eu lieu dans des lieux importants des quartiers. À Montréal, elle avait été planifiée pour le vendredi 27 mai 2005 dans les jardins de la mairie de l'arrondissement ; toutefois, la pluie a obligé à la réaliser à quelques mètres de là, dans l'aréna de l'arrondissement. Les jeunes et les étudiants étaient présents ainsi que des représentants de la ville et de l'Arrondissement, des membres du comité de coordination, quelques parents et amis des jeunes et des étudiants. Le samedi et le dimanche suivants, l'exposition a eu lieu dans le centre commercial « Henri Bourassa », localisé à proximité du secteur Nord-est. La semaine suivante, l'exposition a fait sa dernière escale, cette fois-ci à la bibliothèque de l'école secondaire Henri-Bourassa.

À Guadalajara, l'exposition a été inaugurée dans la place centrale du quartier (le parc du « kiosque ») le vendredi 2 décembre 2005. Les étudiants, les enfants, plusieurs parents, quelques acteurs locaux (notamment des professeurs des écoles du quartier et le président de l'association de voisins) et un représentant du Service d'Éducation de la municipalité ont assisté à l'exposition. Des démarches avaient été entreprises pour tenir

l'exposition pendant la fin de semaine dans le centre commercial adjacent au quartier ; toutefois, le responsable du centre commerciale a annulé l'événement à la dernière minute. L'exposition a donc été présentée uniquement le lundi suivant dans le complexe administratif municipal, localisé à 1 km du quartier.

8.3 L'analyse

Les projets participatifs de recherche-action de Montréal et de Guadalajara ont fait l'objet d'un travail de « théorisation ancrée » (Charmaz, 2000; Glaser et Strauss, 1967). L'approche analytique par théorisation ancrée incarne le rapport projectif entre le sujet et l'objet, c'est-à-dire l'interaction entre le chercheur et son objet de recherche ou entre l'aménagiste et son objet d'aménagement. Dans cette approche, on analyse l'information produite en vue de concevoir un modèle théorique qui lui donne du sens ; réciproquement, le modèle théorique émergent permet d'orienter l'analyse et la production d'information vers les aspects du phénomène étudié qui s'avèrent les plus significatifs. Glaser et Strauss appellent ce processus récursif « échantillonnage théorique » (*theoretical sampling*) et le définissent comme « [...] *the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes, and analyzes his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges* » (1967: 45).

Dans la présente recherche, le processus de théorisation ancrée a été réalisé à l'aide de « catégories conceptualisantes », soit de brèves expressions textuelles permettant de dénommer des phénomènes, d'articuler le sens des représentations, des vécus et des événements consignés (Paillé et Mucchielli, 2003). Ces catégories sont des outils analytiques qui permettent la construction de concepts et de modèles théoriques substantiels (spécifiques aux cas étudiés) ou formels (d'ordre plus général). Le processus d'analyse qualitative à l'aide de catégories conceptualisantes est décrit par Paillé et Mucchielli dans les termes suivants :

« Dès ses premières analyses du matériau récolté, le chercheur va tenter d'accéder au sens des expériences, des interactions ou des logiques des événements ou des vécus qu'il étudie. S'il a mené des entretiens en profondeur, il va tenter d'en conceptualiser l'essence, d'en extraire le sens, d'en proposer une

théorisation ; s'il a constitué des notes d'observation ou colligé des documents, il va tenter d'en qualifier le plus valablement possible les incidents ou les caractéristiques, d'en cerner la logique, d'en isoler des processus. Mais surtout, il va mettre en marche ce travail de conceptualisation et de théorisation dès le début, et il va travailler avec un outil très puissant et très flexible : la catégorie » (Paillé et Mucchielli, 2003: 147).

L'analyse par catégories conceptualisantes se prête donc au travail avec divers types d'information, ce qui représente un avantage approprié dans le cadre des projets GEV de Montréal et de Guadalajara. En effet, lors des expériences de terrain, on a produit de l'information sur divers supports : des dessins, des enregistrements d'entrevue, des photographies, des notes d'observation, des rapports d'activités¹⁸, etc. (cf. section 8.2). De plus, les étudiants ont réalisé divers travaux qui constituent d'importantes sources d'information pour comprendre le déroulement des projets.

Dans la présente recherche, le travail de théorisation vise la compréhension de trois rapports projectifs (figure 3.1), soit le rapport enfant-environnement (sous-projet), le rapport entre l'aménagiste et son objet d'aménagement (le projet), et le rapport entre l'aménagiste et sa propre démarche comme praticien (le méta-projet). Les résultats du travail de théorisation sur ces trois rapports projectifs seront présentés dans la dernière partie de la thèse, dans les chapitres 10, 11 et 12. Ces chapitres présenteront également le type de matériel employé dans l'analyse concernant chaque plan projectif.

La présente recherche se fonde sur deux expériences de terrain réalisées dans le cadre du programme GEV à Montréal et à Guadalajara. Leur stratégie d'opération s'inspire en partie de celle utilisée lors des projets GEV antérieurs ; toutefois elle comporte la conception participative du projet d'aménagement comme partie centrale de la démarche et non simplement comme conséquence possible du processus de recherche.

Lors de ces expériences, des jeunes d'un quartier ont collaboré avec des étudiants en aménagement d'une université locale à travers diverses activités qui ont mené à la conception de projets d'aménagement pour leur quartier.

¹⁸ Ces rapports d'activités étaient produites périodiquement (un rapport toutes les deux semaines) par les chargés de formation pratique afin de permettre aux responsables du projet de suivre le déroulement des activités.

La réalisation de ces expériences a comporté une importante préparation à plusieurs égards : le choix des quartiers, la création de partenariats avec des acteurs locaux, le recrutement d'enfants, le recrutement et la préparation des étudiants. La collaboration enfant-étudiant s'est déroulée en trois étapes. La première (exploration) a permis aux étudiants de comprendre la manière dont les enfants perçoivent et utilisent leur quartier ; la deuxième (conception) a amené les enfants et les étudiants à concevoir ensemble des projets d'aménagement pour le quartier ; la troisième (communication) a permis de présenter à la communauté les résultats de la démarche et de reconnaître publiquement l'importance de la participation des jeunes. Les contextes dans lesquels se sont déroulées ces expériences sont présentés dans le chapitre suivant. L'information produite à travers ces deux projets ont fait l'objet d'une analyse qualitative basée sur l'approche de théorisation ancrée. Les résultats de l'analyse sont présentés dans la dernière partie de la thèse.

9 Les portraits des quartiers

Ce chapitre dresse un portrait des quartiers dans lesquels les projets GEV de Montréal et de Guadalajara ont été réalisés. Ce portrait se base en grande partie sur le diagnostic réalisé par les étudiants au début du projet (comme activité de préparation) à partir de données documentaires, de relevés de terrain et de plusieurs témoignages d'acteurs locaux. Ce diagnostic initial s'est avéré utile mais limité : il ne montre qu'un visage du quartier, soit celui de l'observateur externe. Plus tard, l'interaction avec les enfants et la fréquentation du quartier pendant plusieurs semaines ont permis aux étudiants d'approfondir leur compréhension de celui-ci. C'est dans cet esprit que l'on explorera plus loin le rôle du processus participatif de design et de recherche dans la (re)construction des connaissances sur l'environnement des jeunes et sur le rapport enfant-quartier (cf. 4^e partie). Ici, il est uniquement question d'une mise en contexte, de présenter un aperçu général des conditions dans lesquelles les deux expériences de terrain se sont déroulées.

Le chapitre comporte deux sections. La première concerne le quartier dans lequel le projet GEV de Montréal a été réalisé, soit le secteur Nord-est de l'arrondissement Montréal-Nord. La deuxième section concerne le quartier du projet de Guadalajara, soit la « *Unidad habitacional Gustavo Díaz Ordaz* ».

9.1 Le secteur Nord-est de Montréal-Nord à Montréal

Ancienne municipalité devenue arrondissement de la Ville de Montréal en 2002¹, Montréal-Nord se situe en bordure nord de l'Île de Montréal, à une douzaine de kilomètres au nord-est du centre-ville (figure 9.1). Le secteur Nord-est de l'arrondissement, quant à lui, est une zone résidentielle de 58 ha située à 300 m au sud de la Rivière-des-Prairies. Ce secteur est adjacent à une zone industrielle² et entouré par 4 boulevards, soit Léger au nord, Maurice-Duplessis au sud, Langelier à l'est, et Roland à l'ouest (figure 9.2). Il comprend une quinzaine d'îlots rectangulaires, les plus courts

¹ Ce changement de statut s'inscrit dans la foulée de la fusion des 28 municipalités de l'Île de Montréal et de l'Île-Bizard de 2002.

² L'activité industrielle est toutefois légère. Il y a, entre autres, un entrepôt d'aliments et un établissement dédié à la torréfaction du café.

(proportion 1 : 5) orientés en direction nord-sud, les plus longs (proportion 1 : 7) en direction est-ouest. Un îlot carré de 9 ha, concentrant divers équipements et localisé à l'ouest du boulevard Roland, fait aussi partie du secteur. Le réseau viaire résultant constitue donc une trame orthogonale discontinue, accueillant notamment une circulation locale puisque la plupart des rues aboutissent sur les côtés longs d'autres îlots, empêchant les trajets directs à travers le quartier.

La zone possède quelques services et commerces de proximité, la plupart d'entre eux concentrés aux rez-de-chaussée des immeubles localisés sur des têtes d'îlot près de l'intersection de la rue Pascal et du boulevard Roland (figures 9.3 et 9.4). D'autres commerces, dont certaines grandes surfaces, se situent à proximité du secteur, principalement sur de grandes artères comme le boulevard Léger et le boulevard Henri-Bourassa.

Figure 9.1 Localisation du quartier à Montréal. Source : Ville de Montréal 2007.

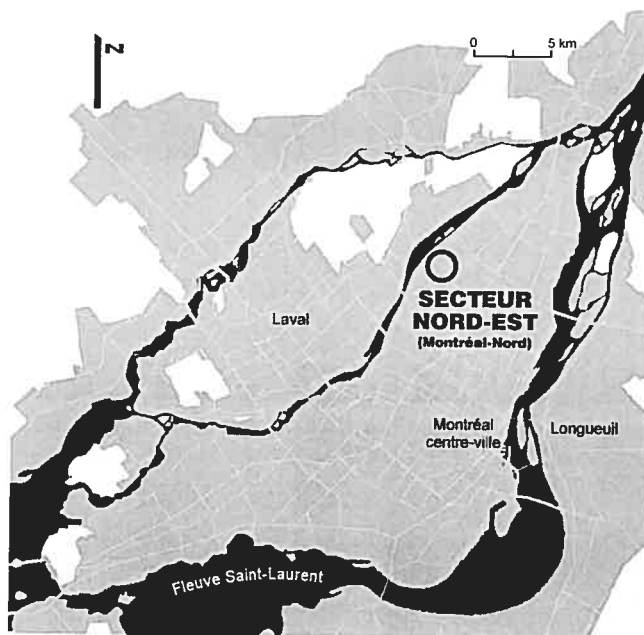


Figure 9.2 Le secteur Nord-est de Montréal-Nord dans son contexte. Source : Ville de Montréal 2007.

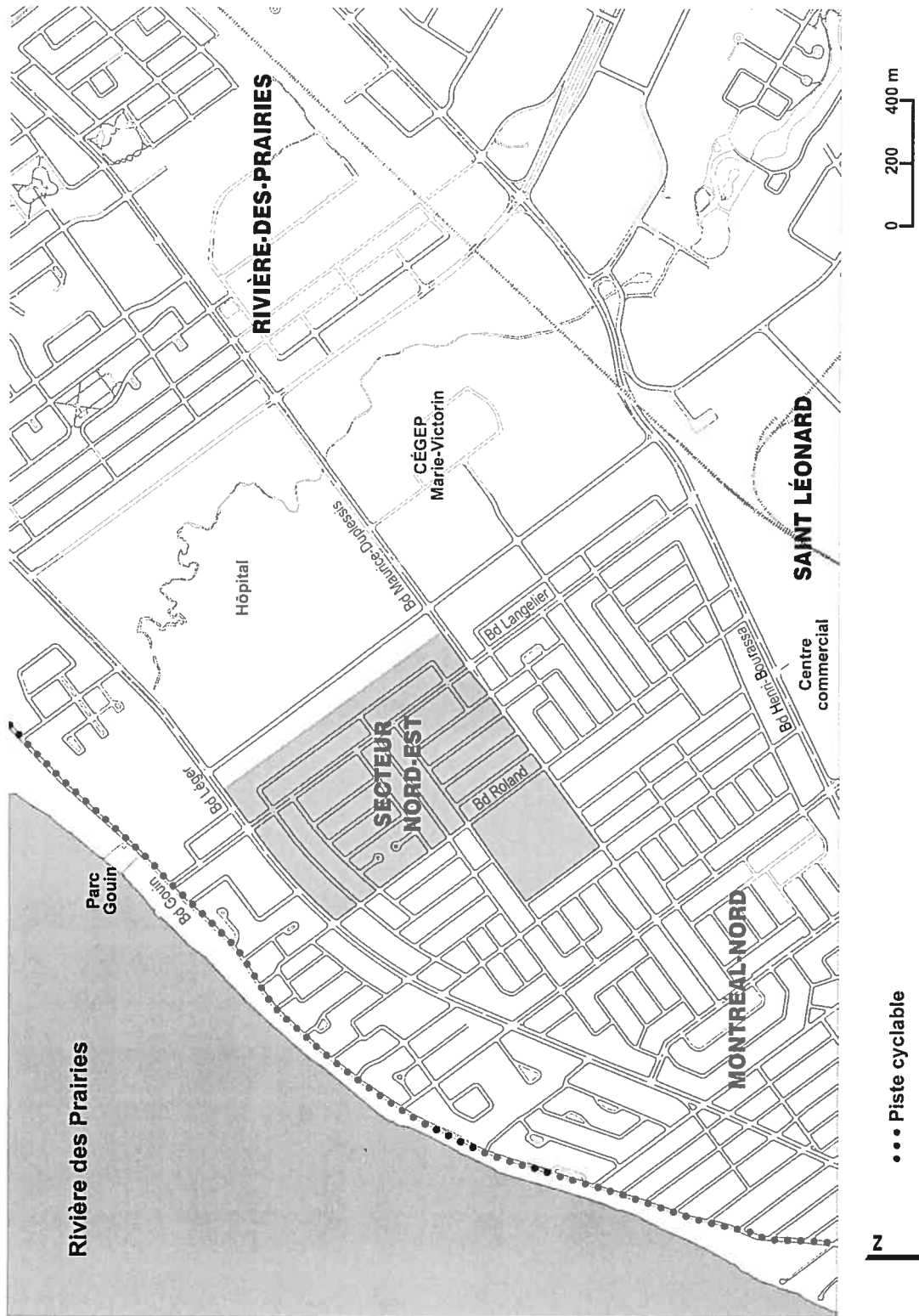


Figure 9.3 Plan poché du secteur Nord-est et localisation de certains équipements urbains. Source : Ville de Montréal 2007.

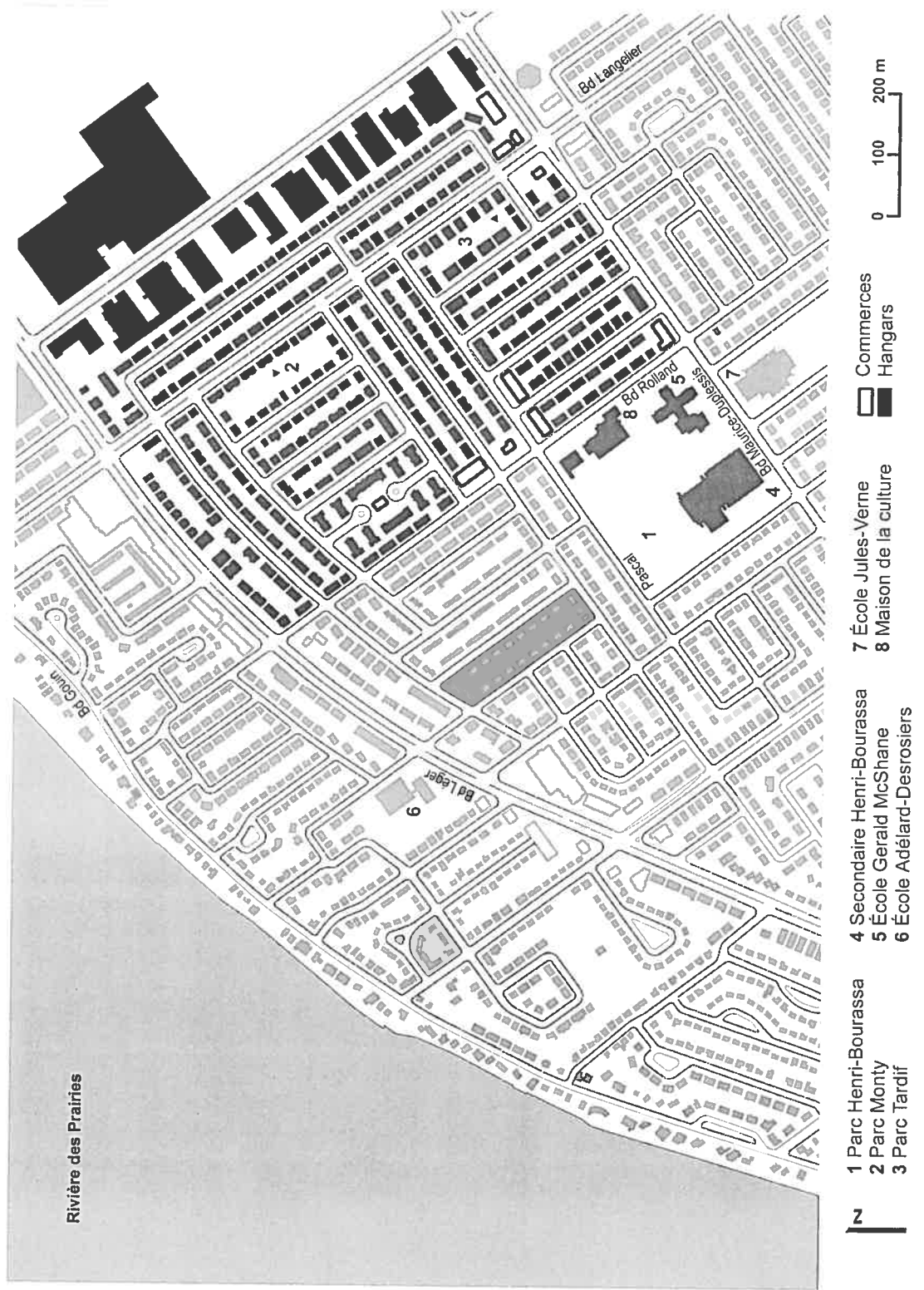


Figure 9.4 Photographie aérienne du secteur Nord-est. Source : Ville de Montréal 2007.



0 100 200 m

z

Le quartier est desservi par trois écoles primaires et une école secondaire. Deux des écoles primaires sont francophones, soit Adélarde-Desrosiers et Jules-Verne. Cette dernière est adjacente à l'école secondaire Henri-Bourassa (francophone également) et au parc qui porte le même nom. Ce parc, le plus grand du secteur, est équipé de divers plateaux sportifs et d'une aire de jeux³. Deux autres parcs existent dans le quartier, soit Monty et Tardif, enclavés au cœur des îlots résidentiels et équipés chacun d'une aire de jeu, d'un terrain de sport, d'une patinoire et d'un chalet avec des toilettes. C'est dans ces chalets qu'une grande partie du projet GEV s'est déroulé.

La zone, développée principalement dans les années 1970, comprend surtout des édifices d'appartements, chacun avec 4 étages (sous-sol plus 3 niveaux) et 8 unités de logement. Sur une surface d'environ 60 m² (≈ 650 p.c.), chaque appartement comprend généralement 2 chambres, un salon, une cuisine et une salle de bain (figure 9.5). Jumelés symétriquement, ces bâtiments sont implantés en respectant une marge de recul de 3 à 5 m par rapport à la rue et de 3 à 12 m par rapport au fond de la parcelle. L'espace généré en arrière des bâtiments est utilisé comme terrain de stationnement auquel ont accès les voitures à travers une marge latérale d'environ 3 m.

³ En 2006, la Maison de la culture de l'arrondissement a été construite sur ce même îlot.

Figure 9.5 Vue de la façade, schéma d'implantation et distribution spatiale du logement typique.



Dans le quartier habitent environ 14 000 personnes (6 120 ménages, 2,3 personnes par ménage), ce qui représente une densité de près de 24 000 habitants/km², soit la plus haute de l'arrondissement et une des plus hautes de la ville de Montréal, dont la densité moyenne n'est que de 3 625 habitants/km² (Montréal-Nord, 2004; Statistique Canada, 2001).

Le quartier est majoritairement francophone mais très diversifié : un résident sur quatre est immigrant, originaire principalement d'Haïti (16% de la population), de l'Afrique (particulièrement de l'Algérie) ou d'autres pays de l'Amérique Latine ; de plus, un tiers de la population âgée de 15 ans ou plus est immigrante de première génération (Montréal-Nord, 2004). L'arrondissement, et en particulier le secteur Nord-est, représente en effet une zone d'accueil « provisoire » pour des nouveaux immigrants. On constate dans ce sens un taux élevé de mobilité résidentielle (65% des résidents avaient déménagé entre 1996 et 2001) ainsi qu'une occupation presque totalement locative des logements (92% des unités) (Statistique Canada, 2001).

Le recensement de 2001 montre aussi que le quartier est relativement familial et « jeune » : 23% de sa population est âgée de 14 ans ou moins, alors que la proportion descend à 16% pour la ville de Montréal. De plus, presque trois familles sur quatre ont au moins un enfant, alors que dans l'ensemble de la ville la proportion n'est que d'une famille sur deux. Toutefois, près de la moitié des familles du secteur Nord-est sont monoparentales, majoritairement dirigées par une femme, alors qu'à Montréal ceci ne concerne qu'une famille sur cinq (Statistique Canada, 2001).

Récemment arrivée au pays, une grande partie de la population du quartier vit, en plus de la monoparentalité, plusieurs difficultés sur le plan socioéconomique. En termes de scolarisation, par exemple, la moitié des personnes âgées de 15 ans ou plus n'a pas complété d'études secondaires ; uniquement 7% des personnes âgées de 20 ans ou plus ont une formation universitaire, soit un taux inférieur à celui de l'arrondissement (12%) qui est d'ailleurs le plus faible de la ville (Statistique Canada, 2001). Parmi les personnes âgées de 15 ans ou plus, 19% sont au chômage (soit le double par rapport à la moyenne montréalaise) et un tiers est prestataire de l'aide sociale (Statistique Canada, 2001). Dans la même veine, le revenu moyen dans le secteur est nettement inférieur à celui de l'ensemble de la ville, soit 22 464 \$ par ménage comparativement à 40 234 \$, ce qui se répercute sur le taux d'effort, puisque 43% des ménages consacrent plus de 30% de leur revenu à se loger (Statistique Canada, 2001).

L'arrondissement Montréal-Nord, et en particulier le secteur Nord-est, représente l'un des milieux les plus défavorisés de Montréal. Il est aussi caractérisé par un taux élevé de criminalité. Il s'inscrit dans un territoire classé en 2000 au 1^{er} rang pour les homicides, 2^e rang pour les tentatives de meurtre, 3^e rang pour les agressions sexuelles et 5^e rang pour les voies de fait sur l'ensemble de la ville (Montréal, 2002). La zone est en effet associée souvent à la violence, particulièrement au gangstérisme. L'image du quartier, véhiculée fréquemment à travers les médias, est en effet celle d'une zone dangereuse dans laquelle opèrent des gangs de rue dont les membres seraient généralement des immigrants, notamment des Haïtiens.

Selon les responsables de divers services de l'Arrondissement, la perception de la criminalité par les habitants rend difficile l'accès aux rares espaces publics du quartier, notamment pour les plus jeunes. Plusieurs parents sembleraient par exemple interdire aux

enfants de fréquenter certains parcs (au moins à certains horaires) en raison de la présence de personnes plus âgées identifiées aux gangs locaux. Toutefois, des habitants du secteur se mobilisent pour changer cette situation afin d'améliorer les conditions de vie des résidents. On constate en effet l'effervescence du milieu associatif puisqu'il existe un grand nombre d'organismes communautaires dans l'arrondissement (142 enregistrés en 2005), plusieurs installés dans le secteur Nord-est. Spécialisés dans l'économie sociale, la sécurité alimentaire et dans l'intégration sociale des familles et des jeunes, ces organismes constituent un véritable moteur communautaire de solidarité et, bien entendu, de civisme dans le quartier. Il n'en demeure pas moins que la population la plus fragile, soit celle constituée des nouveaux immigrants, semble avoir de la difficulté à bénéficier du travail de ces organismes. Le manque de connaissance sur le système social et sur les ressources offertes serait, selon plusieurs acteurs locaux, un facteur important d'exclusion. On constate en effet que les nouveaux immigrants (notamment des Haïtiens) ne profitent pas toujours des ressources qui sont mises à leur disposition et occupent rarement des rôles de leadership au sein de la communauté.

Dans ce contexte, l'école représente un outil très important : elle permet aux jeunes, et indirectement aux parents, de prendre contact avec un éventail de services et d'organismes locaux. Son importance est d'autant plus grande qu'il s'agit de l'un des rares services implantés dans le secteur Nord-est, la bibliothèque, le centre de loisirs et plusieurs autres services étant installés à l'extérieur du quartier. L'école est toutefois un milieu difficile pour plusieurs enfants, notamment pour les immigrants qui, à leur arrivée, se voient souvent rétrograder dans des classes moins avancées. À titre d'exemple, les représentants du milieu scolaire au sein du comité organisateur du projet GÀMN parlent d'une moyenne de 5 élèves « réguliers » par classe⁴ dans une des écoles primaires du secteur, c'est-à-dire 5 enfants qui, de par leur âge et leur niveau scolaire, n'accusent pas de retard par rapport au programme officiel d'éducation. Cette situation semble se traduire par une difficulté à poursuivre des études et la perpétuation des conditions de précarité chez la population locale.

⁴ Chaque classe accueille entre 20 et 30 élèves.

9.2 La UHGDO à Guadalajara

La zone métropolitaine de Guadalajara est une conurbation dont le territoire s'étale sur plusieurs municipalités : Guadalajara (au centre), Zapopan (au nord et à l'ouest), Tonalá (à l'est), Tlaquepaque et El Salto (au sud). Le nom « Unidad habitacional Gustavo Díaz Ordaz » (UHGDO) fait référence à un quartier localisé dans la municipalité de Zapopan, à une dizaine de kilomètres au sud-ouest du centre-ville de Guadalajara (figure 9.6). Il s'agit d'une zone de logements sociaux développée entre la fin des années 1970 et le début des années 1980, adjacente à une artère importante et achalandée (l'avenue López Mateos). Le quartier est limitrophe de la municipalité de Tlaquepaque et entourée par un centre commercial et une zone industrielle⁵ au sud, la côte de la montagne appelée « *Cerro del Tesoro* » à l'est, puis deux quartiers résidentiels de classe moyenne à l'ouest et au nord (figure 9.7). Il occupe une surface de près de 13 ha et comprend une série de super-îlots, chacun entouré de rues locales ou sous-collectrices et organisé en fonction d'un réseau interne de sentiers piétons, terrains de stationnement et espaces ouverts.

Figure 9.6 Localisation du quartier à Guadalajara. Source : INEGI, 2000.



⁵ Il s'agit d'une activité industrielle légère, principalement des entrepôts, des manufactures de vêtements et une usine de boissons gazeuses.

Figure 9.7 La UHGDO dans son contexte urbain. Source : Municipalité de Zapopan, 2007.

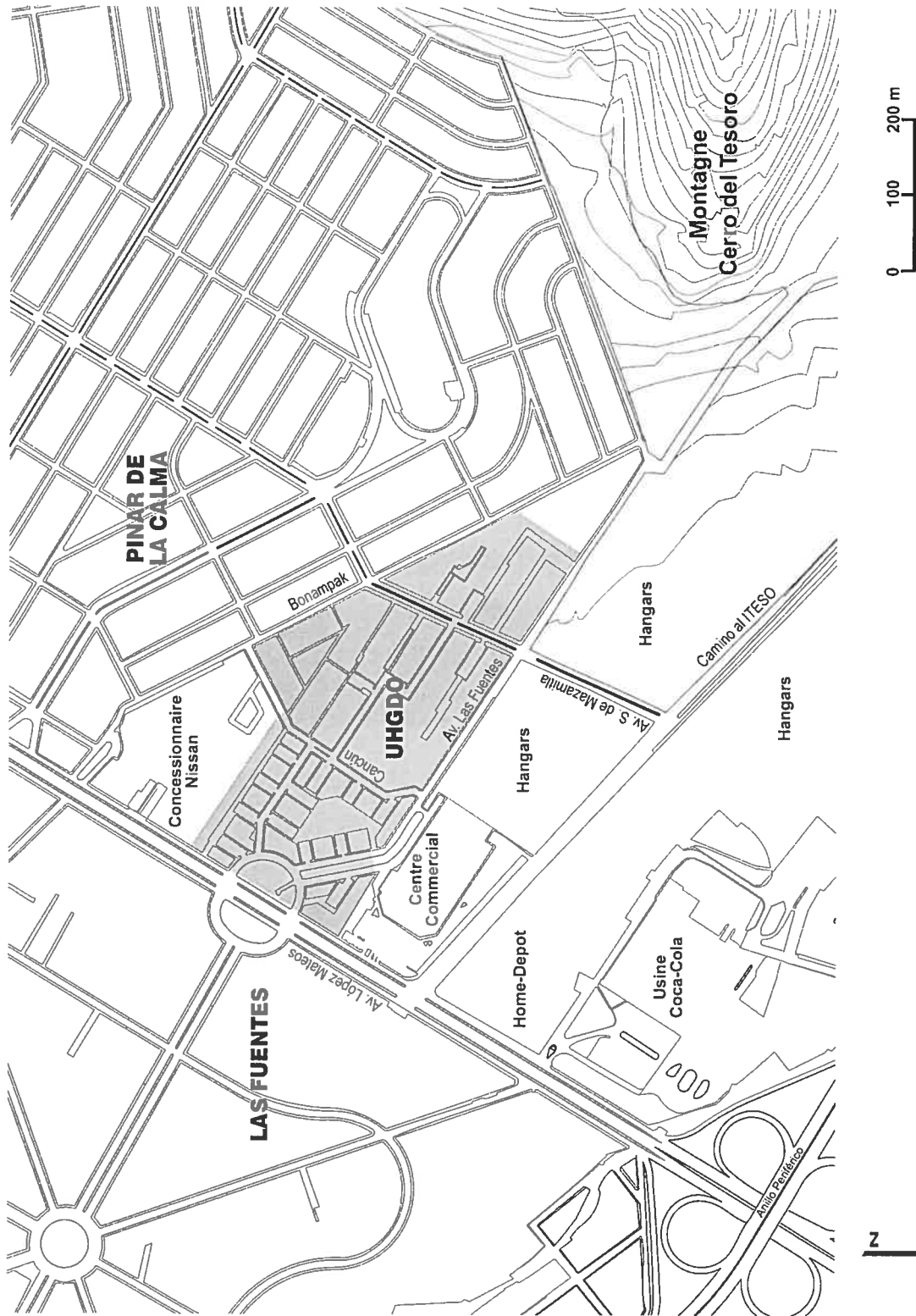


Figure 9.8 Plan poché de la UHGDO. Source : Municipalité de Zapopan, 2007.

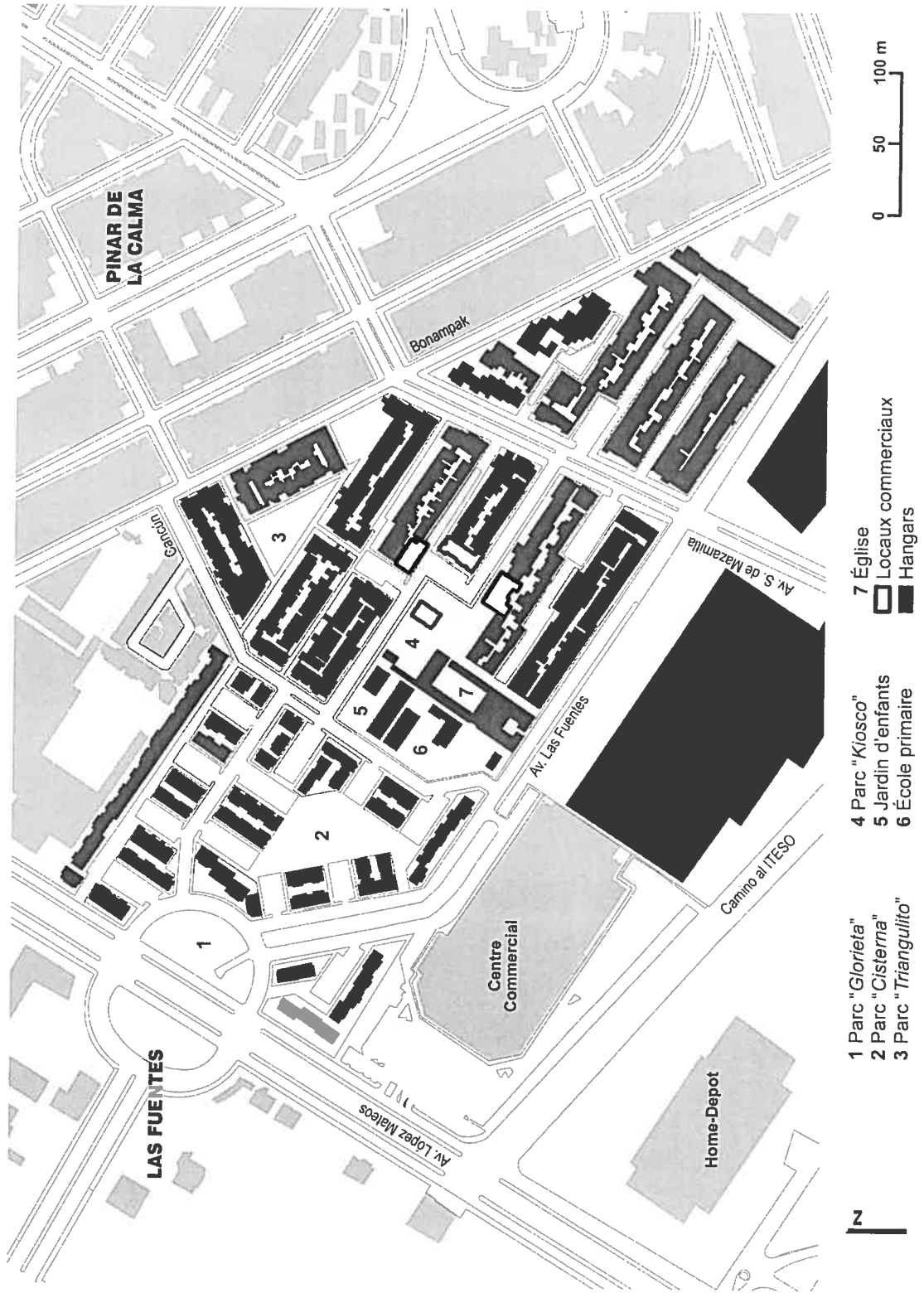


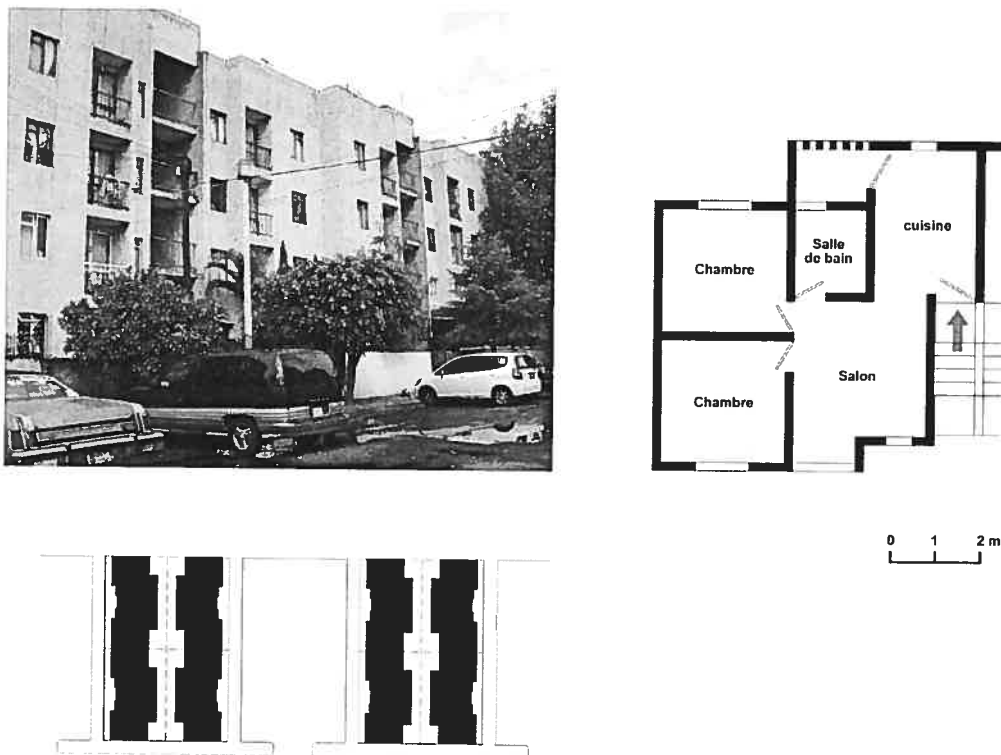
Figure 9.9 Photographie aérienne de la UHGDO. Source : Google, 2007.



z

Le quartier comprend deux secteurs, chacun caractérisé par un type de logement particulier : des appartements à l'ouest de la rue Cancún et des maisons unifamiliales à l'est (figures 9.8 et 9.9). La zone d'appartements comprend environ 70 édifices de 4 étages et 8 unités de logement chacun. Sur une surface d'environ 50 m^2 ($\approx 540 \text{ p.c.}$), chaque appartement comprend 2 chambres, un salon/salle à manger, une cuisine et une salle de bain (figure 9.10). Jumelés symétriquement, les édifices sont implantés en rangée. Une marge de recul d'environ 3 m est respectée, autant par rapport à la limite avant que par rapport à la limite arrière de la parcelle ; l'espace ainsi généré est accessible uniquement pour les habitants des appartements en rez-de-chaussée. Dans la plupart des cas, l'entrée des édifices communique avec des sentiers piétons ou des terrains de stationnement. Ces terrains, d'une capacité d'environ 30 places chacun, se trouvent entre les rangées d'édifices.

Figure 9.10 Façade, schéma d'implantation et distribution spatiale d'un appartement typique.



La zone des maisons unifamiliales comprend environ 700 unités. Sur deux étages, chaque maison couvre une surface d'environ 70 m^2 ($\approx 750 \text{ p.c.}$) et possède deux

chambres, un studio, un salon/salle à manger, une cuisine et une salle de bain (figure 9.11). Jumelées symétriquement, ces maisons sont implantées en rangée avec une marge de recul d'environ 5 m par rapport à la limite avant de la parcelle et de 3 m par rapport à la limite arrière. Dans les maisons accessibles directement par la rue, la marge de recul est utilisée comme stationnement ; les résidents des maisons accessibles à partir de sentiers piétons utilisent des terrains communs de stationnement similaires à ceux de la zone d'appartements.

Figure 9.11 Façade, schéma d'implantation et distribution spatiale d'une maison typique.



Au centre du quartier se concentrent les équipements. On y trouve une école primaire, un jardin d'enfants, une paroisse et plusieurs locaux commerciaux (figure 9.8). Il y a également une petite place publique (connue comme le « parc du kiosque »), une zone de jeux pour enfants et un terrain multisports clôturé. Le quartier possède trois autres parcs : « *la glorieta* », sur une moitié du rond-point à l'intersection des avenues López Mateos et Las Fuentes ; « *el triangulito* », une petite zone boisée au nord du

quartier ; puis « *la cisterna* » à côté du réservoir d'eau du quartier (couvert et inutilisé) au milieu de la zone d'appartements. Le parc de « *la cisterna* » est d'ailleurs équipé d'un terrain multisports non clôturé et de deux locaux (dispensaire et bureau de police) abandonnés.

Le plus récent recensement a comptabilisé près de 5 300 personnes dans le quartier (1 219 ménages, 4,3 personnes par ménages) dont 29% étaient des jeunes âgés de 14 ans ou moins (INEGI, 2000). Les résultats de ce recensement indiquent également que la plupart des ménages sont constitués de familles (95%) dont une sur quatre est dirigée par une femme (monoparentale la plupart du temps), et qu'une sur cinq accueille des membres de la famille élargie (souvent des grands-parents). Ceci montre que les logements du quartier sont occupés de manière intensive ; on peut même parler d'un certain « entassement » puisqu'un ménage sur 20 est composé de 8 personnes ou plus (INEGI, 2000).

Le quartier est d'ailleurs très densément peuplé : 40 000 habitants/km², ce qui contraste nettement avec la densité moyenne de la ville, qui se situe autour des 8 000 habitants/km² et celle des quartiers adjacents à l'ouest et au nord, ayant respectivement des densités d'environ 5 000 et 20 000 habitants/km²⁶. Les espaces publics du quartier sont donc insuffisants, d'autant plus qu'ils sont souvent inaccessibles (particulièrement pour les plus jeunes et les femmes) en raison d'une forte perception d'insécurité.

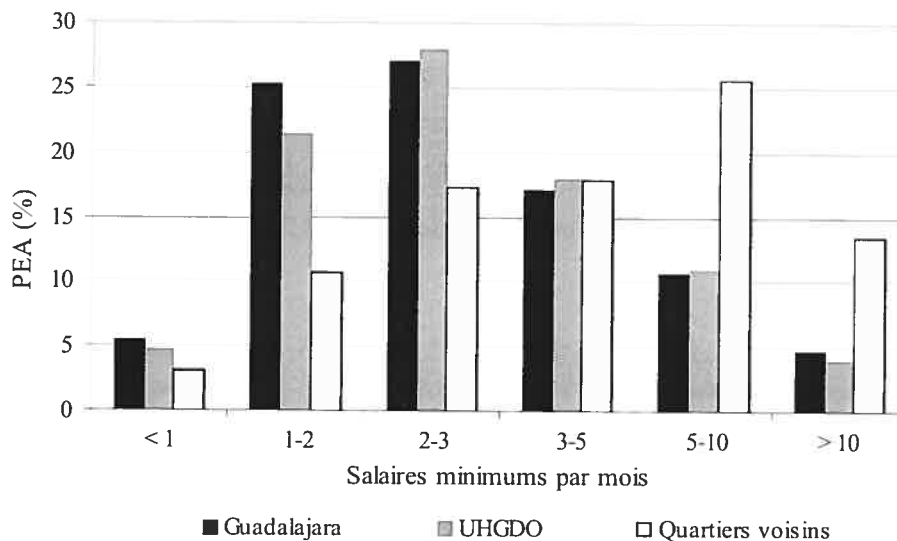
Plusieurs indicateurs montrent que le quartier est un milieu relativement défavorisé. L'adverbe « relativement » est important car, d'après les données du recensement de 2000, les caractéristiques socioéconomiques de la zone correspondent à maints égards aux valeurs moyennes de la ville ; toutefois, par rapport aux quartiers voisins, la UHGDO est nettement moins prospère. Sur le plan de la scolarité, par exemple, on observe que parmi les personnes âgées de 15 ans ou plus, 23% n'ont pas fait d'études postsecondaires⁷, alors que le pourcentage tombe à 11% et 16% dans les quartiers voisins. De plus, parmi les personnes âgées de 18 ans ou plus, 1 sur 5 fait ou a fait des études universitaires, alors que la proportion est de presque 1 personne sur 2 dans

⁶ La densité moyenne de la ville a été calculée en fonction de la population recensée en 2000 (INEGI) et de la surface urbanisée des municipalités qui constituent la zone métropolitaine selon le Plan d'aménagement du territoire de la zone métropolitaine de Guadalajara, en date de mars 2000.

⁷ Au Mexique, l'école secondaire est obligatoire et comporte 3 années d'études.

les quartiers voisins. En ce qui concerne le revenu, la population économiquement active du quartier (PEA) perçoit des salaires inférieurs à ceux des résidents des quartiers voisins, tel que représenté dans la figure suivante.

Figure 9.12 Distribution de la PEA par niveau de revenu⁸ dans l'UHGDO et dans son contexte (source : INEGI, 2000).



À cette précarité sur le plan socioéconomique s'ajoute un climat de violence et d'insécurité. On ne dispose pas de données concernant le taux de criminalité dans le quartier. Toutefois, plusieurs acteurs locaux affirment que la zone est dangereuse, associée depuis plusieurs années aux activités illicites des gangs de rue, particulièrement la vente de drogues et le vol. L'anthropologue Rossana Reguillo, membre du comité aviseur du projet, étudie le phénomène des gangs de rue à Guadalajara depuis presque 20 ans⁹. Tout en soulignant la complexité du problème, elle affirme que le quartier a été longtemps reconnu comme un lieu de distribution de drogue et que les gangs qui y opèrent ont un pouvoir important. Bien qu'à son avis le niveau de criminalité en 2005 soit inférieur à celui de la fin des années 1990, Mme Reguillo a confirmé la perception des

⁸ Note : un salaire minimum équivaut en juin 2007 à près de 50 pesos mexicains par jour, soit environ 5\$CAN.

⁹ Une de ses premières publications à ce sujet s'appelle *En la calle otra vez. Las Bandas juveniles. Identidad urbana y usos de la comunicación*, publié en 1991 par les Presses de l'Université ITESO.

acteurs locaux : le quartier est peu sécuritaire et la police, loin de représenter une solution, est souvent perçue comme une institution corrompue et associée aux gangs.

Malgré la perception d'insécurité et le niveau socioéconomique relativement défavorisé, le quartier est un milieu auquel semblent s'attacher (ou dans lequel restent captifs) ses résidents. On peut constater par exemple que 70% des logements sont habités par ses propriétaires. Bénéficiaires d'un programme national d'accès à la propriété en tant que travailleurs salariés, ces personnes ont conservé et adapté leur logement au fil des années. Une grande partie des maisons ont par exemple été agrandies par l'ajout de chambres au-dessus de la marge de recul, dans la cour arrière ou même par un 3^e étage, souvent malgré les contrindications des règlements de zonage et de construction. Les appartements situés au rez-de-chaussée ont subi des transformations semblables. On constate également une transformation du quartier en termes d'utilisation du sol : dans plusieurs logements (notamment les maisons) l'entrée et le salon ont été transformés en bureau, papeterie, quincaillerie et, le plus souvent, en petite épicerie. À l'extérieur des logements, sur les terrains de stationnement ainsi que sur les trottoirs et les sentiers piétons, des kiosques de bonbons et des petits restaurants s'installent pendant la journée et la soirée. Plusieurs familles exercent ainsi une activité économique informelle qui leur apporte un revenu¹⁰.

Les quartiers dans lesquels les projets GEV de Montréal et de Guadalajara ont été réalisés sont des milieux défavorisés du point de vue socioéconomique. En ce qui concerne le secteur Nord-est de l'arrondissement Montréal-Nord, plusieurs indicateurs montrent qu'il constitue une des zones les plus précaires de Montréal. En plus, il est souvent associé à une image de criminalité qui met en lien le gangstérisme et l'origine immigrante de sa population. Or, il s'agit d'un quartier culturellement riche, dynamique sur le plan associatif et habité par beaucoup d'enfants. Bien que l'UHGDO ne soit pas l'un des quartiers les plus défavorisés de Guadalajara, il n'en demeure pas moins que les conditions de vie de ses habitants sont précaires, particulièrement lorsqu'on les compare

¹⁰ Il faut souligner que, lors du recensement de 2000, le taux de chômage dans le quartier était de 1,2%, niveau comparable à celui des quartiers voisins, ce qui peut s'expliquer entre autres par l'importance du secteur économique informel dans la zone.

avec celles des résidents des quartiers voisins. Le quartier est toutefois considéré par les autorités municipales comme un milieu « non prioritaire », d'autres zones réclamant un effort urgent en termes de services de base (les bidonvilles par exemple). Or, comme le portrait ci-haut le montre, il s'agit d'un milieu problématique, notamment pour les nombreux enfants qui l'habitent et qui se voient affectés dans leur vie quotidienne par les difficultés d'accès à l'espace public associées à la perception de violence.


Dans ce contexte, les projets Grandir en ville ont représenté autant une opportunité de changement à long terme qu'une possibilité immédiate d'action. En effet, pour les enfants, la collaboration avec les étudiants a été l'occasion de réaliser des activités dans le quartier, d'utiliser l'espace public, de rencontrer d'autres jeunes et d'interagir de manière créative avec des adultes. Les chapitres suivants portent sur l'analyse de ces expériences de terrain à la lumière du cadre conceptuel et de la perspective philosophique présentés dans les deux premières parties de cette thèse.

QUATRIÈME PARTIE


LES MODÈLES THÉORIQUES CONÇUS À PARTIR DU PROJET

Cette quatrième partie concerne l'analyse qualitative de l'information produite à travers les projets GEV de Montréal et de Guadalajara présentés dans les chapitres précédents. L'analyse a été effectuée à deux moments consécutifs : le premier, pendant le déroulement des projets, servant à dégager certains axes thématiques de réflexion et à ajuster la stratégie d'opération au cours de l'action ; le deuxième, pendant les mois suivants la réalisation des deux projets, permettant l'examen en profondeur de l'information produite et une conceptualisation plus formelle. Ces deux moments d'analyse sont donc complémentaires : ils constituent deux phases dans un processus continu de compréhension ; ils représentent une « prise de distance » qui permet de regarder non seulement l'objet, mais aussi le processus à travers lequel on comprend celui-ci, c'est-à-dire le projet.

Comprendre le projet participatif d'aménagement suppose, dans la présente recherche, comprendre trois choses à la fois, soit l'objet d'aménagement, le processus d'aménagement et la manière dont les acteurs conçoivent celui-ci. Ces trois axes de compréhension, abordés un à un dans les trois chapitres suivants, correspondent aux rapports projectifs représentés dans la figure 3.1 (cf. chapitre 3) : le rapport enfant-environnement concerne le *sous-projet* (chapitre 10) ; le processus de conception, soit le rapport aménagiste-objet d'aménagement, concerne le *projet* (chapitre 11) ; la relation entre l'aménagiste et sa propre démarche au sein du projet correspond au *méta-projet* (chapitre 12). Chacun de ces chapitres porte sur une dimension différente du projet d'aménagement. Ainsi, l'ensemble vise à mieux comprendre à la fois la réalité dans laquelle l'aménagiste intervient, le processus qui permet d'intervenir sur une telle réalité et la rationalité qui sous-tend un tel processus. Autrement dit, ces trois chapitres sont



complémentaires et leur valeur réside tant dans leur contenu individuel que dans la logique qui les relie implicitement.



10 Niveau sous-projectif : le rapport enfant-environnement comme objet d'aménagement

Bien que réalisées d'après une même stratégie d'opération, inspirée des projets GEV, les expériences de Montréal et Guadalajara s'avèrent différentes à plusieurs égards. Ces différences sont dues à des spécificités contextuelles (géographiques, culturelles, économiques...) et méthodologiques (manière de recruter les enfants, profil des étudiants associés au projet ...) car, dans chaque cas, il a fallu adapter la démarche générale aux conditions locales. Ici, le but n'est pas tant de comparer ces deux expériences que de les utiliser comme base pour la conception d'un modèle théorique formel. Il s'agit de concevoir un cadre interprétatif cohérent et fécond, un système de concepts permettant de comprendre les deux expériences en tant que manifestations de la complexité du rapport enfant-environnement.

Ce ne sera certainement pas la première fois qu'un ensemble de projets GEV sert de base à la conception d'un modèle conceptuel pour comprendre le rapport enfant-environnement. Déjà Lynch, d'après les premières expériences GEV (Argentine, Australie, Mexique et Pologne), avait conçu un ensemble de catégories d'analyse permettant d'identifier « [...] *some human constants in the way children use their world* » (Lynch, 1977: 12). Puis, sur la base des projets GEV réalisés dans les années 1990, Chawla (2002a) a aussi proposé un système d'indicateurs permettant l'évaluation environnementale (autant en termes physiques que sociaux) d'après la perspective des jeunes (cf. chapitre 7).

Ce chapitre propose un modèle interprétatif conçu pour comprendre le rapport complexe entre l'enfant et son environnement ainsi que le rôle du vélo au sein d'un tel rapport. Le modèle permet de considérer certaines différences entre les deux projets GEV réalisés (Montréal et Guadalajara) et aussi entre les enfants ayant participé à ces expériences.

10.1 Présentation générale du modèle

Parmi les propositions de départ de cette recherche, l'idée d'un rapport complexe (dialogique, récursif...) entre l'enfant et son environnement est fondamentale. Elle

suppose que le lien entre l'enfant et son quartier ne soit pas considéré comme une simple interaction entre deux entités autonomes (l'environnement affectant l'enfant et vice-versa) mais plutôt comme un processus à travers lequel l'enfant et son environnement se donnent du sens. Dans le modèle ici proposé, l'environnement est en effet envisagé comme une construction sociale qui, à son tour, façonne la communauté ; une construction à laquelle les enfants contribuent et qui façonne l'idée même d'enfance. Ceci peut être illustré par le lien entre les garçons et leur terrain de soccer à Guadalajara : d'une part, la « *cancha* » est considérée par les garçons comme un lieu qui leur est propre au sein de leur communauté ; d'autre part, puisque ceux-ci l'occupent régulièrement, la *cancha* est considérée par les membres de la communauté comme le lieu des garçons. En utilisant cet espace, les garçons s'approprient symboliquement du lieu en tant que groupe et s'affirment en tant que membres d'un tel groupe. La *cancha* fait partie de leur identité :

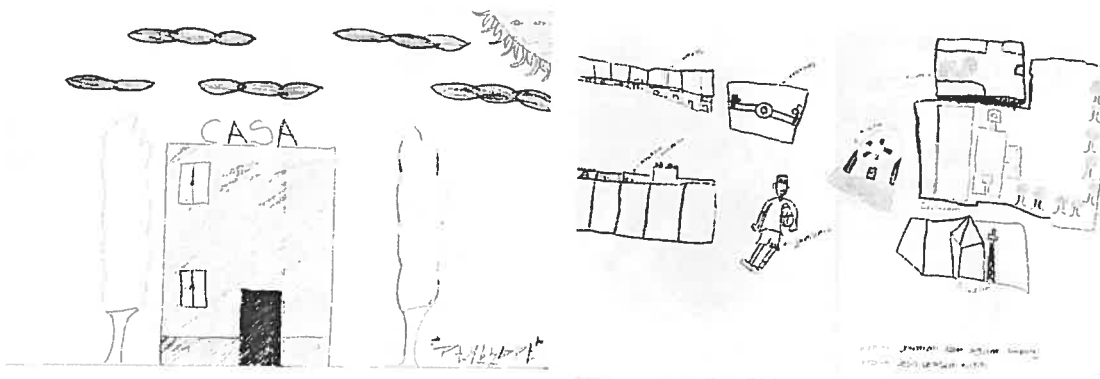
Como la canchita... este... nos pertenece. Disque "pa los niños". Eso dijeron. Eso pusieron para... para que nosotros jugáramos. Ya pasó el tiempo de la cancha de los grandes, ahora toca como nuestro tiempo ¿edá? para que nosotros juguemos el rato que sea¹ (Garçon, 11 ans).

Lorsque l'enfant parle de son quartier, il fait donc référence à un ensemble de lieux qu'il connaît, qui lui sont significatifs, qui gravitent autour de sa maison et dont certains sont fréquentés quotidiennement. Il s'agit, dans les termes de Lewin (1936), de l'environnement psychologique de l'enfant, soit l'environnement construit, ayant un sens pour l'enfant (cf. chapitre 4). Ce caractère construit se manifeste clairement dans la différence qui existe entre les jeunes par rapport à leur expérience environnementale : résidents du même quartier, les garçons et les filles d'âges variées connaissent et utilisent en effet des lieux distincts et, d'une certaine manière, vivent dans des quartiers différents. Ainsi, les filles de Guadalajara, tout comme les enfants les plus jeunes de Montréal (garçons et filles), ont une connaissance relativement limitée de leur quartier. Leur manque d'expérience environnementale se reflète d'ailleurs dans la manière dont ils représentaient graphiquement le lieu où ils habitent, généralement concentré sur le

¹ *Comme le terrain de soccer... ben... il nous appartient. Soi-disant « pour les enfants ». On a dit ça. On a mis ça pour... pour qu'on joue. C'est fini le temps pour les grands, maintenant c'est à nous, n'est-ce pas ? Pour jouer à tout ce qu'on veut.*

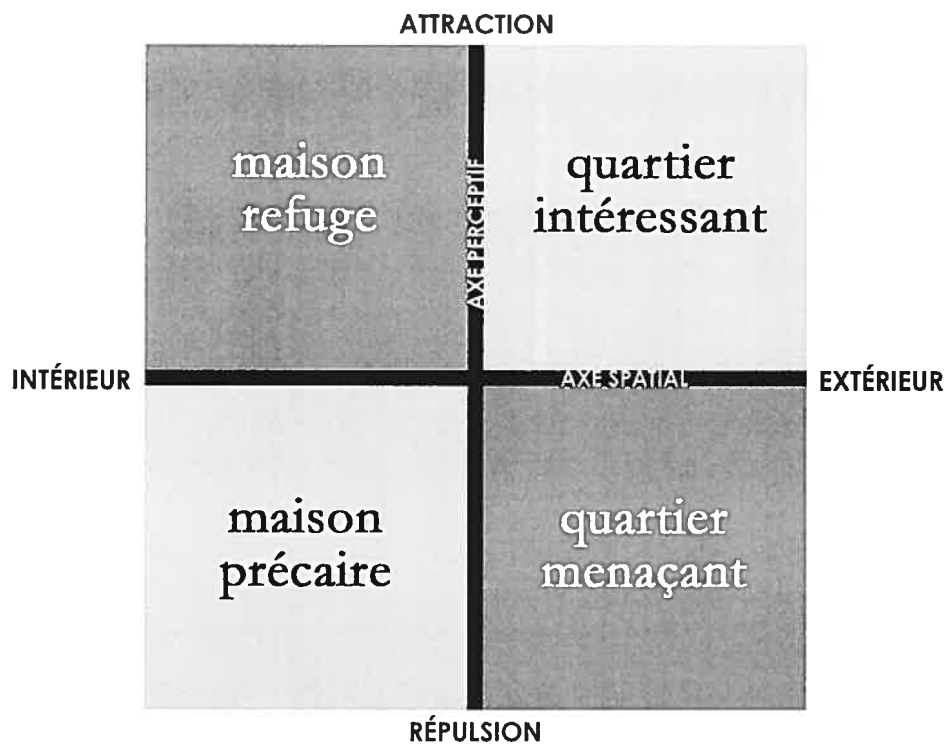
logement et dessiné en élévation, alors que les autres enfants dessinaient plutôt en plan des zones plus vastes et avec plus de détails.

Figure 10.1 Dessins du quartier par une fille de 13 ans (gauche) et un garçon de 11 ans (droite) de Guadalajara.



Conceptuellement, le rapport entre l'enfant et les divers lieux de son quartier peut se traduire par une tension entre deux pôles spatiaux, soit l'un nommé « intérieur » (incarné par la maison), et l'autre nommé « extérieur » (concernant les espaces significatifs pour l'enfant situés en dehors de sa maison). Dans le modèle ici proposé (figure 10.2), ces deux pôles se situent sur l'axe « spatial » représenté horizontalement. Puis, la signification de ces lieux dans la perspective des jeunes peut aussi être traduite conceptuellement par une tension entre, d'une part, un pôle d'attraction (intérêt) et, d'autre part, un pôle de répulsion (aliénation). Dans le modèle, ces deux pôles se situent sur l'axe « perceptif », représenté verticalement.

Figure 10.2 Modèle général du rapport enfant environnement.



La superposition de ces deux axes perpendiculaires fait émerger quatre régions ou quadrants de différentes valeurs. Les quadrants supérieurs représentent les zones d'attraction, soit vers la maison (à gauche), soit vers les lieux extérieurs (à droite) ; les quadrants inférieurs, quant à eux, représentent les zones de répulsion, soit de la maison (à gauche), soit des lieux extérieurs (à droite). Cette double polarisation permet aussi d'établir une complémentarité entre quadrants opposés (correspondance diagonale). Ainsi, on peut lire que l'attraction vers l'intérieur correspond complémentaiement à la répulsion de l'extérieur ; puis, l'attraction vers l'extérieur complémente la répulsion de l'intérieur. Concrètement, la maison jouerait donc le rôle de *refuge* lorsqu'elle se situerait dans un contexte *menaçant* ; puis, ce serait notamment par rapport à un milieu domestique *précaire* que les lieux extérieurs du quartier auraient plus d'*intérêt*.

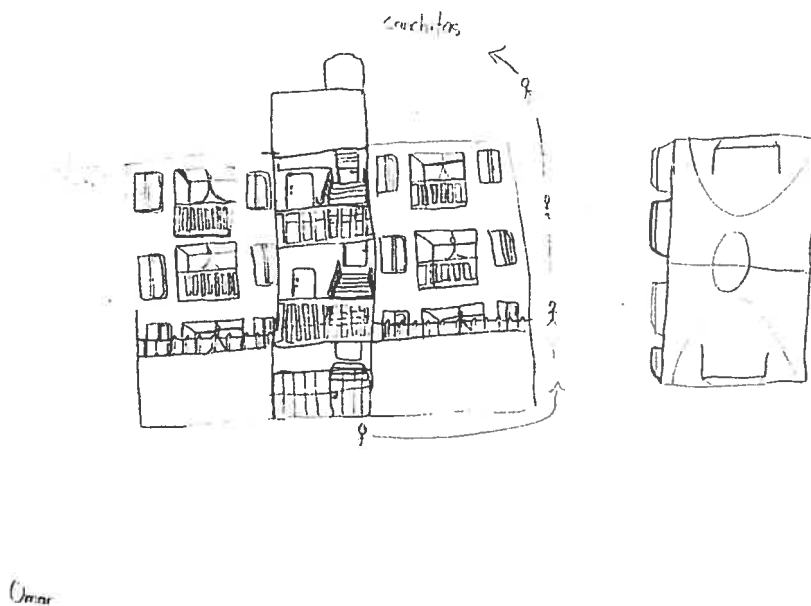
Les idées associées à chacun de ces quatre concepts (quadrants) seront présentées plus loin. Avant, il faut cependant souligner que, malgré leur antagonisme, ces concepts ne sont pas exclusifs. Par exemple, concevoir la maison comme un refuge n'exclut pas la

possibilité de la concevoir aussi comme un lieu précaire. Ceci constitue d'ailleurs une autre manifestation de la complexité du rapport personne-environnement car ici le sens d'un lieu n'est pas considéré comme le résultat d'une addition algébrique des facteurs d'attraction et de répulsion, mais plutôt comme l'interprétation que l'enfant fait de ces facteurs.

10.1.1 Attraction vers l'intérieur : le logement comme refuge

Sur l'axe spatial du modèle, le pôle intérieur est incarné par le logement. Maison ou appartement, ce lieu représente un ancrage environnemental pour les jeunes, une référence spatiale juxtaposée aux lieux extérieurs. Cette juxtaposition est éloquemment représentée par les enfants à travers leurs dessins. Comme l'exemple présenté dans la figure 10.3 on retrouve dans la plupart des cas cette dualité entre la maison (espace privé) et un ou plusieurs lieux extérieurs (espace public).

Figure 10.3 « Le lieu où j'habite » dessiné par un garçon de 14 ans de Guadalajara.



L'importance du logement dans la perception des jeunes n'est pas étonnante : porteuse des valeurs d'intimité, la maison est selon Bachelard « [un] corps d'images qui

donnent à l'homme des raisons ou des illusions de *stabilité* » (Bachelard, 2004: 34 italiques de nous). Le discours des enfants montre, en effet, que la maison est considérée comme un lieu rassurant face à un contexte incertain, et cela autant pour les jeunes qui ont déjà déménagé à maintes reprises (c'est le cas notamment à Montréal) que pour ceux qui habitent toujours leur maison natale :

*-C'est quoi le lieu le plus important parmi tous ceux que t'as mentionnés ?
Chez moi.*

-Pourquoi c'est le plus important ?

Parce que c'est là où est-ce que tu peux te réfugier (Fille, 10 ans).

Tel qu'évoqué plus haut, dans la perception de la maison en tant que refuge, on retrouve implicitement l'idée complémentaire d'un quartier hostile. Mais au-delà de cet effet de contraste et du sens de stabilité attaché comme archétypique à la maison (Bachelard, 2004), qu'est-ce qui fait de celle-ci un refuge ? La réponse semble se trouver dans certaines des caractéristiques auxquelles l'enfant l'associe, soit en tant qu'environnement intime, fiable, contrôlable et qui lui appartient.

*-Quand tu te sens mal, où t'aimes mieux aller? T'sais, un endroit où tu vas...
Je sors pas, je reste chez moi.*

-[...] Pourquoi ?

Parce que, chez moi j'ai tout. Si je me sens mal, ben... je vais m'occuper à faire quelque chose d'autre là (Garçon, 13 ans).

Le logement-refuge n'apparaît donc pas comme un lieu contraignant, mais plutôt comme le cadre d'un ensemble d'activités qui permettent de « mettre entre parenthèses » l'incertitude de la vie quotidienne. Chez soi, on réalise des activités vitales (alimentation, hygiène, repos...) et des devoirs (scolaires, domestiques...), mais aussi des loisirs qui occupent le temps libre. Par ailleurs, les expériences à Montréal et à Guadalajara révèlent que ce temps libre à la maison est généralement consacré de manière individuelle et passive au visionnement de la télévision :

Moi je peux pas me passer de la télé. [...] J'écoute toujours la télé (Fille, 10 ans).

*-Y cuando te sientes así, aburrido o triste... ¿a dónde te lanzas?
A mi casa, me pongo a ver la tele² (Garçon, 12 ans).*

L'analyse des agendas des jeunes montre en effet que ceux-ci peuvent passer entre 6 et 8 heures par jour devant la télévision. Les variations seraient influencées entre autres par les horaires scolaires, la programmation et l'accès à la télévision³. L'analyse montre aussi que souvent les enfants regardent la télévision en réalisant d'autres activités (le souper, les devoirs...) et que le visionnement peut s'effectuer à plusieurs moments pendant la journée :

*-C'est quoi que t'as fait vendredi dernier dans ta journée ?
Je me réveille à 7h30, j'ai déjeuné, j'ai écouté mes émissions...
-Ça, tu fais ça avant d'aller à l'école ?
Oui.
-[...] Tu reviens vers quelle heure ?
3h30. Là j'ai déposé mon sac à dos, après j'ai écouté mes émissions. J'étais allé faire mes devoirs, j'avais encore écouté mes émissions (Garçon, 11 ans).*

L'importance de la télévision fait du logement un espace dont la valeur principale en tant que lieu de loisir s'avère être celle de servir comme salle pour le visionnement d'émissions. L'idée du logement-refuge est ainsi renforcée, puisqu'en regardant l'écran, les enfants font abstraction de leur environnement immédiat, de leur quartier, d'eux-mêmes. L'écran constituerait une porte de sortie toujours ouverte vers un environnement virtuel perçu comme inoffensif, notamment par le parent qui s'inquiète lorsque l'enfant va jouer dehors, dans des lieux réels mais perçus comme dangereux et inappropriés.

La dualité intérieur-extérieur utilisée dans ce modèle est catégorique et implique une distinction existentielle (entre ce qui est et ce qui n'est pas)⁴. Bien que, dans une approche objectiviste de l'espace, cette distinction se fasse aisément en fonction de facteurs physiques, dans une approche constructiviste elle dépend d'un autre type de critères. Elle repose plutôt sur la signification d'un lieu pour le sujet. L'expérience avec

² *-Et quand tu te sens ennuyé ou un peu triste... où vas-tu ?
Chez moi, je regarde la télé.*

³ L'accès à la télévision semble être limité par l'utilisation partagée de celle-ci (manque d'intérêt pour les émissions regardées par des membres de la famille qui ont une priorité de choix) plutôt que par des restrictions parentales. Par ailleurs, dans les cas où l'enfant possède une télévision dans sa chambre, l'accès est pratiquement total.

⁴ Bachelard (2004) parle même d'une « dialectique du dehors et du dedans ».

les enfants de Montréal et de Guadalajara montre, en effet, que le sens d'intériorité ou d'extériorité d'un lieu se construit en fonction de la proximité (physique et symbolique) de ce lieu à la maison. Pour l'enfant, « l'intérieur » dépasse en fait le strict périmètre du logement et concerne aussi, par exemple, ses espaces adjacents. La cour, l'entrée de garage, le terrain de stationnement, le segment de rue devant la maison et d'autres lieux proches sont alors perçus comme extensions domestiques potentiellement attractives.

-Est-ce qu'il y a un lieu que tu trouves qui t'appartient ? Où tu considères que ce lieu c'est ton lieu ?

Mon entrée de garage (Garçon, 13 ans).

-¿Hay un lugar que crees que es como tuyo? Que tú digas "este lugar es más mio que los otros"

Pos en mi cuadra, en mi casa, afuerita⁵ (Garçon, 12 ans).

Ces lieux adjacents à la maison et considérés comme « intérieurs » sont divers et l'importance qui leur est accordée semble varier d'un enfant à un autre. Les dessins et les entrevues montrent, cependant, que certains de ces lieux sont plus présents dans l'esprit des jeunes, tels le segment de rue devant la maison à Montréal ou la cour à Guadalajara. Par ailleurs, cette différence entre les deux sites peut être attribuée aux caractéristiques spatiales des quartiers (celui de Guadalajara ayant moins de rues locales).

En dépit de leur diversité, les lieux adjacents à la maison s'avèrent très importants pour les enfants, notamment pour les plus jeunes garçons et les filles, ce qui confirme l'importance de l'âge et du sexe dans l'expérience environnementale du sujet. En effet, lors des deux expériences sur le terrain, l'idée de la maison-refuge s'est avérée plus significative chez ces groupes d'enfants, leurs espaces de jeu se trouvant davantage à proximité du logement, parfois même dans leur maison ou celle des amis⁶.

-Tu vas jamais jouer au parc Henri-Bourassa ?

Ah, c'est rare.

⁵ *-Est-ce qu'il y a un lieu que tu penses qui t'appartient ? Où tu puisses dire « ce lieu est plus à moi que les autres »*

Ben dans mon bloc, chez moi, à l'entrée.

⁶ Le jeu à l'intérieur du logement avec les ami(e)s s'est avéré particulièrement présent chez les filles de Montréal.

-C'est rare ?

Oui, j'aime mieux aller jouer plus proche (Garçon, 11 ans).

Si j'ai des devoirs je m'en vais à la maison, ou sinon je m'en vais chez Karine.

Pour souper, ben, je vais chez moi, après, des fois je vais chez Karine, à 7h et demi il faut que je sois chez moi (Fille, 13 ans).

D'après le modèle ici proposé, l'attraction vers l'intérieur peut être vue comme complémentaire à la répulsion de l'extérieur. L'importance que les filles et les jeunes garçons donnent aux lieux adjacents à la maison correspondrait donc à l'importance que ces enfants accordent aux menaces perçues dans le quartier. Ce sujet sera traité dans les paragraphes suivants. Mais avant, il est important de souligner que, dans une approche de construction sociale de l'espace, le sens que la maison-refuge a pour les enfants est en lien avec le rôle de ceux-ci dans leur communauté. Perçus comme vulnérables, les enfants se voient contrôlés dans leur mobilité et dans leur territoire d'action par les adultes et en particulier leurs parents (McMillan, 2005; Valentine, 1997). Considérés encore plus vulnérables, les filles et les jeunes garçons seraient donc limités davantage dans leur expérience environnementale. Pour ces enfants, la maison et les autres lieux intérieurs seraient donc plus importants que pour les autres jeunes en raison de leur signification, mais aussi parce que c'est à ces lieux que leur expérience se limite.

10.1.2 Répulsion de l'extérieur : le quartier menaçant

D'après les deux expériences de terrain, les facteurs qui contribuent chez les jeunes à percevoir les lieux extérieurs comme répulsifs peuvent être regroupés sous quatre thèmes, soit le trafic, l'ennui, la saleté et la violence. Ces thèmes correspondent, par ailleurs, à quatre des indicateurs d'aliénation environnementale proposés par Chawla (2002a) dans son analyse des projets GEV réalisés dans les années 1990⁷.

Dans la perspective des enfants, le premier de ces thèmes, le trafic, constitue une caractéristique physique négative de l'environnement, présente principalement dans les grands axes viaires du quartier.

⁷ Chawla (2002) identifie 4 autres indicateurs d'aliénation, soit le stigma et l'exclusion sociale, les tensions raciales, le manque de services de base et sentiment d'impuissance politique. Ces indicateurs font référence à des problèmes présents tant à Montréal qu'à Guadalajara ; toutefois, l'analyse qualitative a montré que le trafic, l'ennui, la saleté et la violence étaient les thèmes plus significatifs chez les jeunes des deux quartiers.

*-Est-ce qu'il y a un lieu dans ce quartier là où t'aimes vraiment pas... ?
Ben, pas loin du boulevard Léger, parce qu'il y a beaucoup de... d'autos tout ça
puis c'est un peu loin (Garçon, 11 ans).*

De par leur structure spatiale et leur localisation dans le contexte métropolitain, les deux quartiers se trouvent entourés d'axes comme le « boulevard Léger », évoqué par cet enfant, accueillant une circulation de transit. En contraste, les réseaux viaires internes de ces quartiers sont plutôt discontinus et accueillent une circulation locale (cf. section 8.3). Ceci étant, les voies achalandées et périphériques des quartiers s'érigent en véritables murailles qui restreignent la mobilité des enfants (notamment des moins âgés) et sont perçues comme des limites de ce que les jeunes considèrent comme leur quartier. Lieux perçus comme répulsifs de par les nuisances associées au fort et constant achalandage automobile, les voies de grande circulation représentent en effet des bordures environnementales. Il s'agit de barrières difficiles à franchir et qui incitent donc au recueillement (rester chez soi). D'après les deux expériences, cette perception négative du trafic fait l'unanimité, bien que certains jeunes (en général les plus âgés et particulièrement les garçons à Guadalajara), considèrent que ces axes achalandés représentent aussi des avantages, notamment en termes d'accès au transport en commun et de connectivité avec le reste de la ville.

Bien que la circulation sur les rues intérieures du quartier soit moins importante, la voiture y est néanmoins très présente : stationnée et perçue comme objet qui empêche l'utilisation de certains lieux extérieurs. En effet, les voitures stationnées occupent autant les bordures des chaussées que des espaces proches du logement et potentiellement aptes au jeu, tels que les cours-arrière à Montréal ou les terrains entre les bâtiments d'appartements à Guadalajara. En panne, et parfois même en état d'abandon, certaines de ces voitures sont stationnées pour des périodes indéfinies et perçues comme des « ferrailles » qui enlaidissent le quartier. Les photos dans lesquelles les jeunes représentaient ce qu'ils n'aimaient pas du lieu où ils habitent étaient souvent prises dans ces lieux (figure 10.4).

Figure 10.4 Photographies de terrains de stationnement en tant que lieux non appréciés à Montréal (gauche, fille, 10 ans) et à Guadalajara (droite, garçon, 11 ans).



La deuxième dimension dans la perception négative (répulsion) des lieux extérieurs est celle de l'ennui. Certainement, la rareté des espaces de rencontre et leur monotonie formelle contribuent fortement à cette perception. Toutefois, lors des deux expériences de terrain, les enfants semblaient associer l'ennui à des caractéristiques sociales plutôt que physiques du quartier. Pour eux, l'absence de personnes dans les lieux extérieurs (en particulier d'autres jeunes connus) constitue un facteur important de découragement pour la fréquentation de ces lieux :

*-¿Hay algún lugar donde no te guste ir?
[...] las privadas... se me hace muy solo... casi no hay gente, niños jugando en la calle ni nada⁸ (Garçon, 16 ans).*

-Il y a tellement rien à faire que les enfants ils veulent plus sortir dehors (Mère d'un garçon de 11 ans).

Pour les enfants, la vitalité d'un lieu en termes d'achalandage et de possibilités d'interaction s'avère donc autant ou plus importante que ses qualités esthétiques. Les photos prises à Guadalajara sont éloquentes à ce sujet car elles montrent parfois des lieux d'une certaine qualité physique (équipés, entretenus) mais peu appréciés par les jeunes en raison de leur inoccupation (figure 10.5).

⁸ *-Est-ce qu'il y a un lieu où tu n'aimes pas aller ?
[...] la zone des petites maisons... me semble vide... il n'y a pas de gens, ni d'enfants en train de jouer dans la rue ni rien.*

Figure 10.5 Photographie et commentaire concernant un lieu extérieur non apprécié par une fille de Guadalajara (9 ans)⁹.



Jane Jacobs (1961) soulignait l'importance du lien entre l'activité humaine et l'attractivité dans un lieu : la rue animée attire le regard, et puisqu'elle est regardée, elle est potentiellement plus sécuritaire et attractive. Le discours des enfants va dans le même sens et montre l'autre côté de la médaille : un lieu vide est un lieu peu attractif, peu regardé et potentiellement dangereux, et ceci ne peut que perpétuer son abandon. D'après les enfants, la présence de jeunes et particulièrement d'amis dans les lieux extérieurs favorise l'utilisation et la perception positive de ceux-ci. Inversement, le jeune a tendance à avoir moins d'intérêt pour les lieux extérieurs qui ne sont pas fréquentés par des connaissances. Ceci est particulièrement le cas à Montréal, où les nouveaux arrivés dans le quartier déplorent explicitement le manque de liens avec les voisins et évoquent avec nostalgie leurs anciens quartiers et leurs vieux amis :

Je me tiens pas beaucoup ici à Montréal... parce... sincèrement j'aime pas beaucoup ça.

-Qu'est-ce que t'aimes pas vraiment ?

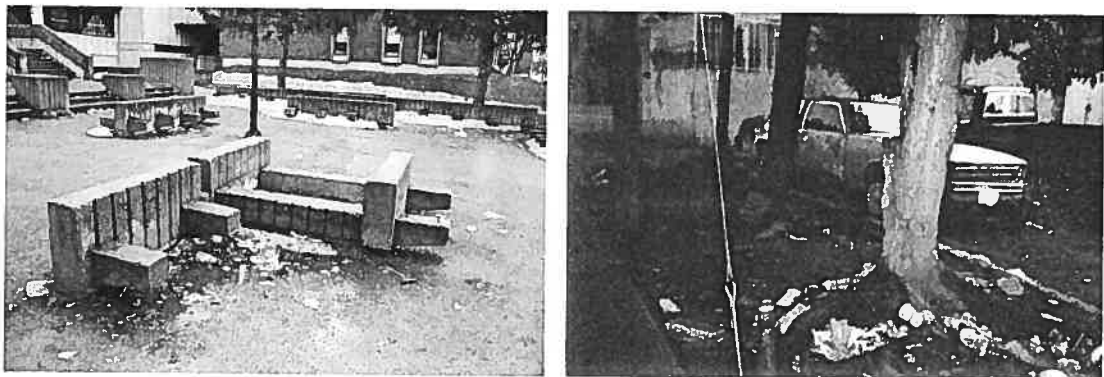
Je sais pas. J'aime pas beaucoup le quartier, puis j'ai pas beaucoup d'amis ici (Garçon, 14 ans).

La troisième dimension dans la perception négative des lieux extérieurs concerne la saleté. Il s'agit d'un sujet important tant pour les garçons que pour les filles des deux quartiers. Cette unanimité étonne si l'on considère qu'à première vue le quartier montréalais est nettement plus entretenu que celui de Guadalajara. Cependant, les

⁹ « Je n'aime pas car il n'y a pas de garçons ni de filles ».

premières impressions sont souvent trompeuses : comme à Guadalajara, les jeunes de Montréal ont pris de nombreuses photos des lieux dans lesquels les débris s'accumulent régulièrement (figure 10.6). Comme on a pu constater pendant les tours guidés par les enfants dans le quartier, ces lieux sont importants pour les jeunes : il s'agit par exemple des alentours des écoles, de coins dans les parcs et d'autres lieux qu'ils fréquentent quotidiennement.

Figure 10.6 Accumulations de débris photographiés en tant qu'éléments négatifs à Montréal (gauche, garçon, 13 ans) et à Guadalajara (droite, garçon, 8 ans).



Parmi les idées que les enfants ont proposées pour améliorer leur quartier pendant le projet d'aménagement, plusieurs concernaient la propreté (installation de poubelles, ramassage de déchets...). Il est toutefois intéressant de constater qu'à l'heure actuelle, les jeunes font peu pour l'entretien de leur milieu. Ils évoquent un effort personnel pour « ne pas jeter des déchets » comme seul engagement à leur portée et ils expliquent ceci par un manque d'organisation et de solidarité dans leur communauté.

Avant, on dirait, les personnes prenaient soin des rues, nettoyaient les parcs. À cette heure, on dirait que tout le monde s'en fout de la propreté des parcs, des rues, tout ça (Fille, 13 ans).

La dernière dimension dans la perception négative des lieux extérieurs est la violence. Dans la perspective des jeunes, celle-ci se manifeste de diverses manières mais souvent en rapport avec ce qu'ils appellent les « gangs » (Montréal) ou les bandes de « *cholos* » o « *mariguanos* » (Guadalajara). Ces gangs, constituées de jeunes et d'adultes, sont considérées par les enfants comme des groupes de toxicomanes et malfaiteurs qui

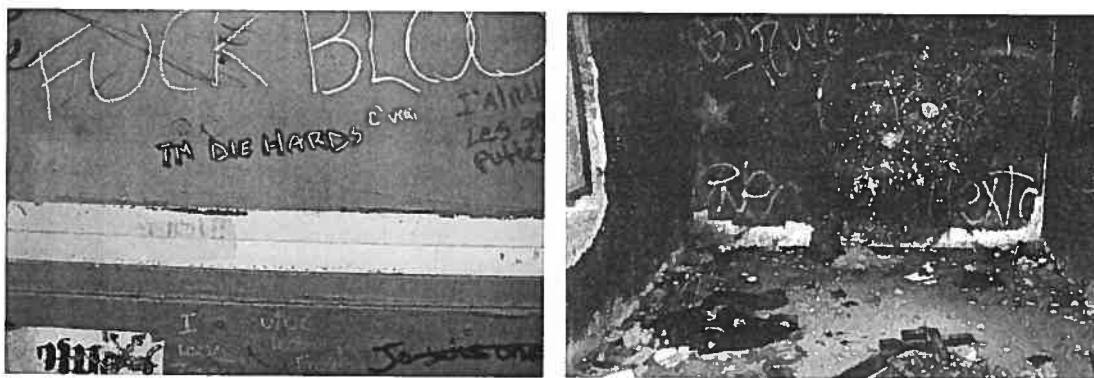
s'approprient certains lieux extérieurs en empêchant de manière agressive l'utilisation de ceux-ci par d'autres personnes. Leur présence rend donc inaccessible certains lieux, notamment ceux convoités par les enfants, tels que les parcs, les ruelles et les rues peu achalandées.

Les ruelles, j'aime pas ça
-Pourquoi ?
Parce qu'il y a des gangs (Fille, 12 ans).

[El parque] no me gusta porque... aparte, hay mucho mariguaniillo
-¿En dónde?
Ahí por el triangulito¹⁰ (Garçon, 11 ans).

L'existence de lieux vandalisés constitue, dans la perspective des jeunes, un signe clair de la présence de ces gangs et de leur pouvoir. Ceci est notamment évident à Guadalajara, où le graffiti « non artistique » est omniprésent et où les deux locaux situés dans un parc avaient même été récemment incendiés criminellement. Ces signes de violence sont très significatifs pour les jeunes : ils ont été photographiés à maintes reprises lorsqu'il a été question de montrer les aspects négatifs des quartiers (figure 10.7).

Figure 10.7 Lieux vandalisés photographiés comme aspects négatifs du quartier à Montréal (gauche, garçon, 14 ans) et à Guadalajara (droite, fille, 10 ans).



Lors des expériences de terrain, on a pu constater que les jeunes racontaient beaucoup d'histoires concernant les gangs. Ils établissaient des liens entre ces groupes et

¹⁰ *Je n'aime pas le parc... c'est qu'en plus, il y a beaucoup de drogués.*

-Où ?

Près du parc du triangle.

la vente de drogues, la consommation (de cannabis et d'alcool) dans l'espace public, ainsi que la violence (disputes) et le vol. Ils évoquaient des expériences marquantes lors desquelles ils avaient été interpellés par des membres de ces groupes. En craignant l'éventualité d'une nouvelle confrontation, les enfants évitaient donc toute possibilité de rencontre bien que ceci supposait d'importantes limitations en termes de mobilité dans le quartier.

Je monte jamais cette rue là... parce que... il y a toujours des gangs de rue qui se tiennent là, j'aime moins ça. S'appelle la rue Lapierre. Il y a toutes les gangs de rue, puis il y a des fois il y a beaucoup d'accidents.

-Des accidents ? Quel genre d'accidents ?

Ben, comme, des fois il y a là... des accidents d'auto. Y en a eu une fois que... que je me promenais avec mes amis, puis... il y avait une personne qui était dans le haut d'un bloc qui avait fait une menace. Puis, des fois ils font des drogues comme ça là (Fille, 13 ans).

Más para allá, dando vuelta, hay así un árbol, y ahí se juntan muchos mariguanos. Por eso a veces cuando me voy a la papelería, me voy por el otro lado, para no pasar... y si me voy por ese lado me tienen que acompañar

-¿Y quién te acompaña?

Mi hermano¹¹ (Fille, 10 ans).

Qui sont les membres des gangs ? Les témoignages des jeunes indiquent qu'il s'agit de personnes bien identifiées (un tel qui habite là, un autre qui se tient toujours dans tel coin...), mais aussi, et fréquemment, de groupes d'inconnus. Il s'avère même que les enfants (notamment les plus âgés) se font identifier à leur insu en tant que membres de gangs lorsqu'ils se promènent avec leurs amis dans des lieux où ils ne sont pas connus :

C'est plate là-bas... il y a tout le temps des personnes qui chialent... genre, je marche comme ça puis le gardien de sécurité, il pense tout le temps qu'on va faire quelque chose mais on fait jamais rien. Il chiale tout le temps contre nous, juste parce qu'on est une gang de jeunes là (Garçon, 13 ans).

¹¹ Plus loin, à côté, il y a un arbre, et il y a beaucoup de drogués là-bas. C'est pour ça que, des fois, quand je vais à la papeterie, je prends un autre chemin, pour ne pas passer... et si je passe par là on doit m'accompagner.

-Qui t'accompagne ?

Mon frère.

Pour certains jeunes, connaître les membres d'une gang constitue une manière d'exorciser la peur et de démystifier les lieux extérieurs que ceux-ci utilisent. Parfois, connaître un membre de la gang suppose même faire abstraction de sa filiation ou considérer qu'il « connaît » les autres membres sans pour autant en faire partie. Les témoignages suivants sont illustratifs à ce sujet :

[Les gangs de rue] Ça, est-ce que ça t'empêche de fréquenter les parcs ?

Non.

-Tu y vas quand même ?

Oui... parce qu'y en a que je connais (Fille, 10 ans).

-¿Y tienes amigos ahí en la cisterna?

Sí.

-¿Y son los cholos bándalos?

Unos.

-[...] ¿Y eres amiga de ellos?

Nomás de uno que es el novio de mi prima y le habla a todos los bándalos... y como voy y les cuido al niño cuando se van al centro, me llevan y ahí estoy con ellos¹² (Fille, 11 ans).

Les projets GEV de Montréal et de Guadalajara montrent que l'avis des adultes joue aussi un rôle important dans la perception de violence chez les jeunes. Les parents, à travers leur influence sur les activités des enfants (Sutton et Kemp, 2002), peuvent en effet contribuer à l'identification de certains lieux extérieurs comme étant « dangereux ». Étonnamment, ces lieux correspondent parfois à des espaces ou des services conçus précisément pour les enfants ! C'est le cas, par exemple, de la Maison des jeunes à Montréal :

-Il y a pas des endroits, mettons, que tes parents disent « ça, j'aimerais mieux que t'aïlles pas » ?

Oui, la place des jeunes, dans le centre.

-[...] Pourquoi ils veulent pas que t'y aïlles ?

¹² *-As-tu des amis dans le parc de la « cisterna » ?*

Oui.

-Sont-ils les membres des gangs ?

Quelques uns.

-Es-tu leur ami ?

Seulement d'un qui est le petit ami de ma cousine et connaît tous les gangs... et comme je garde leur enfant quand ils vont au centre-ville, ils m'amènent et je reste avec eux.

Parce qu'il y a tout le temps des gars qui cherchent des problèmes (Garçon, 13 ans).

À Guadalajara, l'influence des parents sur les activités des jeunes s'avère aussi très importante, particulièrement chez les filles. On leur interdit généralement de fréquenter des lieux associés aux gangs, tels que les parcs. Certaines filles ont même l'interdiction de sortir seules, leurs rares déplacements dans le quartier (pour faire des courses ou aller à l'école...) sont alors faits en compagnie d'un frère, parfois plus jeune. Les filles de Guadalajara semblent donc avoir plus de contraintes dans leur mobilité et leurs activités quotidiennes que celles de Montréal. Toutefois, il est important de souligner que, dans les deux quartiers, elles manifestent une crainte face aux agressions sexuelles, absente chez les garçons :

Ben, moi je sais que... ben, le parc ici, l'année passée il y a eu des viols... on n'a pas le droit d'y aller après 19h (Fille, 13 ans).

-¿Y quién te prohíbe ir a la cisterna?

Mi mamá, mi abuelita y mi tía.

-¿Sí? ¿Qué te dicen?

Que no vaya... que como hay muchos bándalos, que me pueden violar¹³ (Fille, 11 ans).

Bien que la violence soit une dimension dans la perception des lieux extérieurs chez les enfants des deux quartiers, elle s'avère particulièrement importante à Guadalajara. On constate par exemple que, parmi les propositions des jeunes pour améliorer le quartier, celles visant à le rendre plus sécuritaire arrivent en tête de liste : de l'illumination, des grilles de protection, de la surveillance... À Guadalajara, un facteur crucial dans cette préoccupation (voire obsession) pour la sécurité est certainement la perception négative que les jeunes, et en particulier les garçons, ont de la police. Pour eux, cette institution ne représente pas une protection mais, au contraire, une autre source potentielle d'agression. Voici un extrait d'entrevue éloquent à ce sujet :

¹³ *-Qui est-ce qui t'interdit d'aller au parc de la « cisterna » ?*

Ma mère, ma grand-mère et ma tante.

-Qu'est-ce qu'elles te disent ?

De ne pas aller... que, comme il y a beaucoup de membres de gangs, on peut me violer.

*¡Ah, también los cuicos son bien malditos! Nomás te ven así que vas extraño y ya te quieren esculcar... y... ps, qué gacho así... ¿que te vea la vecina y que le diga a tu mamá?*¹⁴ (Garçon, 12 ans).

Les garçons de Guadalajara qui ont participé au projet craignent, en effet, non seulement les gangs, mais aussi la police. L'incapacité des gendarmes à éradiquer les gangs est considérée comme une preuve de leur complicité avec celles-ci et de l'illégitimité de leur autorité. Les actions policières sont donc perçues par les garçons en tant qu'agressions non justifiées desquels ils sont souvent les à cause de leur sexe et de leur âge.

Pour les jeunes, les problèmes évoqués précédemment (le trafic, l'ennui, la saleté et la violence) rendent les lieux extérieurs répulsifs, ce qui se traduit par une faible fréquentation et un manque d'appropriation. Pourtant, les enfants expriment un fort désir de vivre autrement. Lors des entrevues, ils ont souvent manifesté un fort désir pour changer la situation ou, le cas échéant, pour quitter ce milieu :

*-Puis, où est-ce que t'aimerais être toi dans 10 ans par exemple ?
Ailleurs qu'à Montréal-Nord... Montréal ou dans mon pays, aux États-Unis,
n'importe où. J'ai pas envie de rester ici* (Garçon, 14 ans).

*-¿Cómo va a ser la colonia dentro de 10 años?
¡Hay, yo ya no voy a vivir aquí!
-¿Dónde vas a vivir?
Yo voy a tener 22, voy a trabajar y me voy a ir de esta colonia... me voy a ir a
Manzanillo*¹⁵ (Fille, 12 ans).

Dans cette attitude on retrouve une autre expression de l'intentionnalité de l'enfant en tant qu'acteur environnemental. Celui-ci aimerait transformer son quartier, mais se percevant impuissant face aux multiples problèmes auxquels il est confronté, il envisage une autre stratégie, soit, comme formulé par Rapoport (1977), non pas changer *le* milieu mais changer *de* milieu : déménager.

¹⁴ *Ah, les flics aussi sont très méchants ! Dès qu'ils te voient un peu bizarre ils veulent te fouiller...et ben...c'est chiant... imagine si la voisine te voit et si elle le dit à ta mère ?*

¹⁵ *-Comment sera le quartier dans 10 ans ?*

Ah, je ne vivrai plus ici !

-Où vivras-tu ?

J'aurai 22 ans, je vais travailler et je vais quitter ce quartier... j'irai vivre à Manzanillo.

10.1.3 Répulsion de l'intérieur : le logement précaire

Dans le modèle ici proposé, l'idée de la maison-refuge et celle du quartier menaçant sont complémentaires. Elles se traduisent par un confinement dans des lieux intérieurs (logement et zones adjacentes) et un manque d'utilisation, voire une évansion, des lieux extérieurs. Repères importants, ces deux idées sont néanmoins insuffisantes pour comprendre le rapport enfant-environnement dans sa complexité, car si les lieux extérieurs peuvent être répulsifs à plusieurs égards, ils peuvent aussi s'avérer intéressants, et si la maison peut être considérée comme un refuge, elle peut aussi s'avérer aliénante. Cette section présente la région du modèle concernant la perception négative (répulsion) des lieux intérieurs. Elle fait référence à la maison comme lieu potentiellement hostile dans la perspective des jeunes.

Deux facteurs apparaissent dans la perception négative de la maison, soit la précarité physique du logement et la précarité socio-économique familiale. Dimensions distinctes, elles s'avèrent néanmoins profondément reliées.

Sur le plan physique, les problèmes du logement concernent principalement sa densité d'occupation, soit le rapport entre sa taille, son organisation spatiale et la quantité de personnes qui l'habitent. Bien que la taille des logements ne soit pas très différente d'un site à l'autre, les problèmes liés à la densité s'avèrent plus présents dans les discours des enfants de Guadalajara. La composition des ménages y compte pour beaucoup : en effet, c'est à Guadalajara que les cas de cohabitation de membres de la famille élargie (grands-parents, oncles et tantes...) sont plus présents, et cela autant dans des appartements (2 chambres à coucher) que dans des petites maisons (3 chambres à coucher) :

-¿Y tú con quién vives?

*Con mi mamá, con mi papá, con mi abuelita, con mi primo y con mi hermana*¹⁶
(Fille, 11 ans, occupante d'un appartement).

Vivimos 10 en la casa, dentro de la casa: Axel, Germán... mi abuelita Viky, mi abuelito Paco, mi tío Pepe, mi prima Joana, mi prima Edith, mi tío Jorge y mi

¹⁶ -Avec qui habites-tu ?

Avec ma mère, mon père, ma grand-mère, mon cousin et ma sœur.

*primo Alexis. [...] En un cuarto dormimos Axel, Germán y yo y mi mamá*¹⁷ (Fille, 12 ans, occupante d'une maison).

Confrontés à la difficulté de trouver un espace d'intimité dans le logement, les jeunes semblent ne plus percevoir la maison comme refuge. Certains d'entre eux cherchent en fait un répit de cet environnement domestique « étouffant » dans des espaces semi-publics et peu fréquentés autour du logement qui permettent d'être à la fois seul et en sécurité :

*-Cuando te enojas o cuando te sientes mal, ¿a dónde vas? así como para relajarte, que se te pase el coraje...
[...] a veces me voy a la azotea.
-¿De tu edificio? ¿Arriba qué hay? ¿Puros tendedores?
Sí, pero como casi nadie sube...*¹⁸ (Fille, 11 ans).

Un autre facteur qui contribue à la perception d'entassement est l'utilisation de l'espace domestique pour le travail. Lorsque les adultes travaillent à la maison, l'espace disponible pour les jeunes rétrécit. Généralement, ce sont le salon, le patio ou d'autres espaces qui se voient transformés en bureaux ou en petits commerces. Ces transformations supposent, par ailleurs, la présence d'inconnus (des clients) dans le logement, ce qui peut aussi se traduire par une perte d'intimité.

*-¿Y tú trabajas?
Este... nomás le ayudo a mi papá en los trabajos... como perdió a su último ayudante, trabajo con él.
-¿Y en qué lugar trabajas?
Ahí dentro de la casa, donde era un patio de atrás, lo hicimos ahí la oficina. [...] Es un espacio bien chiquito, contra apenas cupieron todas las cosas que íbamos a poner... pero está bien chiquito y pues con las computadoras más*¹⁹ (Garçon, 11 ans).

¹⁷ Nous sommes 10 à la maison, dans la maison : Axel, Germán... ma grand-mère Viky, mon grand-père Paco, mon oncle Pepe, ma cousine Joana, ma cousine Edith, mon oncle Jorge et mon oncle Alexis. [...] Dans une chambre, on dort Axel, Germán et moi et ma mère.

¹⁸ -Quand t'es en colère ou quand tu te sens mal, où vas-tu ? Pour te détendre, pour faire passer ta colère...

[...] parfois je monte sur le toit.

-De ton immeuble ? Qu'est-ce qu'il y a en haut ? Seulement des cordes à linge ?

Oui, mais comme personne ne monte...

¹⁹ -Est-ce que tu travailles ?

À une échelle plus grande (l'immeuble d'appartements, l'ensemble de maisons...) l'entassement et le manque d'intimité semblent se traduire par des conflits entre voisins. Dans les deux expériences de terrain, les enfants parlaient en effet de problèmes déclenchés par l'utilisation de lieux extérieurs (semi-publics) proches de la maison, tels que les entrées, les escaliers menant aux appartements, les cours partagées, les ruelles... Ils affirment que leur utilisation de ces espaces est parfois mal vue par certains voisins et qu'inversement, ils se sentent perturbés lorsque certains adultes provoquent des nuisances en utilisant ces lieux :

La voisine là ... à chaque fois que nous on est en avant chez-nous, elle est tout le temps en train de nous regarder... tsé, on se demande qu'est ce qu'elle a, on fait quelque chose de mal ?... Elle est tout le temps en train de nous regarder (Fille, 12 ans).

En mi casa... aquí en la esquina, se ponen a pistear... a emborracharse... a tomar... y, pos, no dejan dormir.²⁰ (Garçon, 12 ans).

Sur le plan socio-économique, la précarité se manifeste souvent en rapport avec la monoparentalité féminine. Plusieurs sont en effet les enfants qui habitent chez leurs mères seules. À Guadalajara, ces jeunes voient rarement leurs pères, alors qu'à Montréal ils les visitent de temps à autres, se considérant même membres des nouvelles familles que ceux-ci fondent :

J'ai ma mère, moi, mon frère, ma sœur que j'ai chez ma mère... ma grand-mère et mon frère qui habitent à Hochelaga-Maisonneuve... aussi, mon père, ma belle-mère, et puis, ma sœur Jessica, ma sœur Cynthia et ma sœur Vivianne, puis mon frère Maxime, mon frère Tim et mon frère Jérémie (Garçon, 11 ans).

Bien que la cohabitation des membres de la famille élargie puisse représenter un problème en termes d'espace, elle peut aussi constituer une ressource. La présence de parents (grands-parents, oncles et tantes...) semble en effet être de grande aide lorsqu'il

Ben... j'aide juste mon père, comme il a perdu son dernier assistant, je travaille avec lui.

-Où travailles-tu ?

À la maison, on a transformé la cour arrière en bureau. [...] C'est un espace très petit, on avait à peine la place pour toutes les choses qu'on allait installer... mais c'est très petit et encore plus avec les ordinateurs.

²⁰ *Chez moi... ici au coin, les gens se mettent à picoler... à se souler... à boire... et, du coup, on ne nous laisse pas dormir.*

s'agit de garder les enfants. Ceci est notamment le cas à Guadalajara, où de telles cohabitations sont plus communes, alors qu'à Montréal, les mères s'appuient plutôt sur le service de garde ou l'aide des enfants aînés pour s'occuper des plus jeunes.

Malgré les différences socio-économiques entre les familles monoparentales de Montréal et de Guadalajara, les témoignages des enfants montrent un important trait commun : les longues journées de travail des mères, parfois avec des horaires atypiques et chez plusieurs employeurs à la fois. Les extraits suivants sont éloquentes à ce sujet :

*-Pourquoi tu vas au service de garde ?
Parce que, sinon, l'école serait fermée puis ma mère s'en va têt têt têt, puis elle aime mieux nous laisser au service de garde.
-Ta mère elle travaille têt ? Elle travaille où ta mère ?
Em... pour Bombardier, c'est loin loin loin.
-Puis qu'est-ce qu'elle fait ?
Ben... elle cuisine (Fille, 10 ans).*

*¿Y en dónde trabaja [tu mamá]?
En Gigante Belenes.
[...] ¿Y a qué horas llega? ¿A qué horas se va?
¡Huy, nomás duerme 5 horas! Porque de las 8 a las 3 trabaja en Gigante, de 5 a 11 trabaja en Solectrón²¹ (Fille, 11 ans).*

La précarité du travail de ces mères se traduit donc souvent par leur absence de la maison, ce qui peut fragiliser l'image de « stabilité » évoquée plus haut et rendre les lieux intérieurs potentiellement répulsifs. C'est dans ce sens que la cohabitation avec plusieurs parents s'avère importante pour compenser l'absence de la mère.

Finalement, il faut souligner qu'à Guadalajara, l'absence du père (et parfois même des deux parents) à la maison obéit dans certains cas à un choix économique familial : la migration. En effet, les témoignages des jeunes montrent que parfois le père (et dans certains cas la mère aussi) travaille aux États-Unis et envoie régulièrement de l'argent à sa famille, ce qui semble se traduire par une situation économiquement moins précaire que dans les autres cas de monoparentalité :

²¹ *-Où est-ce que [ta mère] travaille ?
Chez Gigante Belenes.
-[...] À quelle heure arrive-t-elle ? À quelle heure est-ce qu'elle part ?
Ah, elle ne dort que 5 heures ! Parce que de 8h à 15h elle travaille chez Gigante, de 17h à 23h elle travaille chez Solectrón.*

*Mi papá está trabajando en Estados Unidos, [...] mi mamá está en Estados Unidos, y mi otra mamá está aquí, cuidándonos*²² (Fille, 9 ans).

En effet, les enfants qui ont des parents aux États-Unis semblent vivre dans des meilleures conditions matérielles, ce qui se reflète dans leurs vêtements, leur matériel scolaire, leurs jouets... Dans certains cas, ils ont même voyagé pour visiter leur père et/ou leur mère à l'étranger.

10.1.4 Attraction vers l'extérieur : le quartier intéressant

En contraste avec l'idée du quartier menaçant, le « quartier intéressant » fait référence à la perception positive (attraction) que les enfants ont des lieux extérieurs. Ces lieux peuvent être très divers (rues, parcs, terrains de sport, commerces...), leur signification variant pour les garçons et les filles en fonction de leur âge et du contexte culturel. À Guadalajara, le terrain de soccer et la rue s'avèrent plus significatifs chez les garçons, alors que les parcs le sont pour les filles et pour les plus jeunes garçons. À Montréal, les parcs apparaissent plus significatifs chez les garçons et les filles les plus âgés, alors que les plus jeunes semblent s'intéresser davantage aux commerces. Mais en dépit de leur diversité, ces lieux ont tous une profonde signification chez les jeunes : ils sont bien connus, très utilisés et souvent évoqués en termes élogieux, à titre de lieux les plus importants et parfois même les préférés du quartier :

Donde está la cancha de fútbol, por ahí vivo yo.
 -[...] *Y de esta zona, ¿cuáles son los lugares que frecuentas ir, o los que conoces?*
Mmm... las canchas de fútbol, la tienda... está por aquí casi...
 -[...] *Y cuando sales a jugar ¿a dónde vas?*
Más seguido a las canchas de fútbol.
 -[...] *Y de los lugares a los que vas aquí ¿cuál sería tu lugar favorito?*
Las canchas de fútbol.
 -[...] *En los 8 años que has vivido aquí ¿sientes que ha cambiado la zona? ¿Qué ha cambiado?*
*Las canchas de fútbol*²³ (Garçon, 8 ans).

²² *Mon père travaille aux États-Unis, [...] ma mère est aux États-Unis, et mon autre mère nous garde ici.*

²³ *Là où se trouve le terrain de soccer, c'est là que j'habite.*

-[...] *Dans cette zone, quels sont les lieux que tu fréquentes ou que tu connais ?*

Ben... les terrains de soccer, l'épicerie... elle se trouve par ici...

-[...] *Quand tu joues dehors, où vas-tu ?*

Le plus souvent, aux terrains de soccer.

Certains de ces lieux extérieurs constituent des repères pour les jeunes, autant sur le plan environnemental que sur le plan temporel. L'extrait précédent est une bonne illustration à ce sujet : l'enfant situe sa maison par rapport au terrain de soccer ; puis, ce sont les changements de ce terrain qui semblent représenter l'évolution du quartier.

Pour les jeunes, l'attractivité d'un lieu extérieur s'avère profondément liée à la possibilité d'une interaction physique et sociale dans un tel lieu. Sur le plan physique, cette interaction implique la possibilité d'utiliser l'espace, de l'adapter, de s'approprier symboliquement de lui. Sur le plan social, l'interaction peut aller du partage du lieu (plusieurs enfants utilisant individuellement un même espace) jusqu'à la réalisation d'activités collectives.

En effet, si un lieu extérieur vide peut sembler peu attirant pour les jeunes (cf. section 10.1.2), un lieu animé s'avère, en revanche, très attractif. D'après les expériences de terrain, la présence d'amis et l'utilisation collective des lieux extérieurs permettraient à l'enfant de s'approprier symboliquement ces lieux et, du même coup, de se sentir partie de sa communauté. Voici un extrait éloquent à ce sujet :

*-Dans ce quartier là, est-ce qu'il y a un lieu que tu pourrais dire qu'il t'appartient ? [...]
Sur ma rue, parce que je joue assez souvent là, puis j'ai beaucoup d'amis qui jouent avec moi (Garçon, 11 ans).*

Dans le discours des jeunes, l'école (et en particulier la cour d'école) apparaît comme un lieu extérieur très significatif, autant pour les filles que pour les garçons de Montréal et de Guadalajara. Elle représente un lieu d'interaction encadré, sécuritaire et dans lequel les jeunes sont des utilisateurs légitimes :

*-Parmi tous les lieux qu'on a nommés, quel est selon toi, le plus important [...] ?
Je dirais, comme... c'est l'école Nicolet...c'est... ça... on joue au basket-ball...
comme je m'essaie... parce que tout le monde est gentil là-bas... il y a personne qui est vraiment méchant (Garçon, 12 ans).*

*-[...] Parmi les lieux que tu fréquentes, quel est ton préféré ?
Les terrains de soccer.*

*-[...] Pendant les 8 années que t'as vécu dans le quartier, penses-tu que la zone a changé ? Qu'est-ce qui a changé ?
Les terrains de soccer.*

Lorsqu'elle est située dans le quartier, l'école représente un lieu de rencontre entre voisins, au même titre que la rue, les parcs et d'autres lieux extérieurs. Dans ce sens, la cour d'école et les autres lieux extérieurs peuvent être considérés comme complémentaires, voire comme extensions réciproques (la cour d'école comme extension de la rue et vice-versa). Ceci s'avère très important chez les jeunes qui arrivent dans le quartier et qui trouvent dans le milieu scolaire une opportunité de tisser des liens avec des nouveaux voisins :

*Ici il y a mon ami... ici mon ami Kevin, puis ici mon ami Jessica... Ici mon amie Imel, puis, au dernier bloc ici, il y a mon ami Kevin.
-[...] Tu les as connus où ?
À l'école (Garçon, 11 ans).*

Bien entendu, les liens entre la cour d'école et la rue s'affaiblissent lorsque l'enfant, à la différence de ses voisins, fréquente une école à l'extérieur du quartier. Ceci peut représenter une opportunité d'enrichissement de l'expérience environnementale de l'enfant (rencontrer d'autres personnes, découvrir de nouveaux lieux...). Toutefois, en fréquentant une école éloignée du quartier, l'enfant peut aussi avoir moins d'occasions d'interagir avec ses voisins, de développer des liens sociaux dans son milieu et, par conséquence, se sentir moins attiré à fréquenter les lieux extérieurs. Ceci a été particulièrement clair à Guadalajara où les écoles secondaires, de par leurs horaires et leur localisation, complémentent difficilement les activités réalisées dans les espaces publics du quartier. Voici le témoignage à ce sujet d'un garçon décrocheur :

*Lo que me aburrió fue el tiempo. No sé qué pasó. Como que... me aburrió el tiempo de que... pues... entraba a la una y media y salía a las ocho, y pues no... llegaba aquí a mi casa a las 8 y como que no... no me gustaba porque ya no tenía tiempo para salir con mis amigos ni nada de eso, ya casi no hacía nada. En las mañanas hacía tarea, ya en las noches cenaba y ya me dormía, ya no tenía tiempo de nada, y me fui aburriendo y aburriendo, y pues ya mejor me salí²⁴
(Garçon, 14 ans).*

²⁴ Ce qui m'a ennuyé c'est le temps. Je ne sais pas ce qui s'est passé. Comme... le temps m'a ennuyé... ben... je rentrais à 13h30 et je sortais à 20h, et ben... j'arrivais chez moi à 20h alors... je n'aimais pas ça car je n'avais plus de temps pour sortir avec mes amis ni rien, je ne faisais plus rien. Les matins le devoir, puis les soirs le souper et au lit, je n'avais plus le temps de rien, j'ai commencé à m'ennuyer, puis j'ai quitté l'école.

La rupture entre la cour d'école et la rue s'avère aussi présente chez les jeunes de Montréal qui fréquentent l'école secondaire (polyvalente), car bien que celle-ci se trouve dans le quartier, elle n'a pas de cour et les étudiants n'y disposent pas de périodes de récréation ou d'autres occasions d'interaction informelle. Les enfants parlent d'une cafétéria dans laquelle ils se rencontraient à midi ; néanmoins, ce lieu n'est pas utilisé par tous les jeunes et il n'accueille pas d'activités physiques, ce qui est souvent déploré par les nouveaux étudiants.

*Il y a des fois on jouait à la corde, on jouait au basket... des fois on jouait au ballon chasseur, au ballon poire... tout, presque tous les jeux quoi.
-Et tu peux pas faire ça à l'école Henri-Bourassa ? Il n'y a pas ça ?
Non, il n'y a pas de cour d'école... il y a pas de ballon poire... c'est fini. Quand t'as quitté le primaire, depuis que t'as quitté le primaire, c'est fini tout ça
(Garçon, 12 ans).*

Les commerces du quartier représentent aussi des lieux extérieurs offrant la possibilité d'interactions physiques et sociales. En effet, autant les petits établissements situés dans le quartier que les centres commerciaux adjacents s'avèrent très significatifs pour les jeunes : ils figurent souvent dans les photos et les dessins que les jeunes font pour représenter le lieu où ils habitent.

Figure 10.8 Dessin du quartier, par une fille de 11 ans de Montréal.



Utiliser les commerces locaux représente, pour les enfants, une manière d'interagir socialement dans des lieux extérieurs, autant avec des enfants qu'avec des adultes. Les enfants y vont pour faire des courses ainsi que pour rencontrer leurs pairs et

même pour jouer, d'autant plus que certains de ces commerces sont équipés de jeux vidéo (notamment à Guadalajara).

*-¿En cuáles [lugares] son en los que pasas tú el tiempo?
En las canchas, la cisterna, el templo, el kiosco y las tiendas... en mi casa.
-Bueno, en tu casa ya sabemos qué haces, ¿pero en los demás lugares qué haces?
En las canchas juego fútbol, en la cisterna también, en el templo pues vengo a...
al templo y... a las tiendas a jugar videojuegos²⁵ (Garçon, 16 ans).*

Comme d'autres lieux extérieurs significatifs, les commerces sont aussi perçus par les jeunes en tant que références environnementales. En effet, ils sont évoqués comme points de repère pour situer le logement dans le quartier ou, à une échelle plus large (lorsqu'il est question des grands commerces et des centres commerciaux), pour situer le quartier dans le contexte urbain.

*-Imaginate que estás hablando por teléfono con una persona que no conoce tu colonia pero que quiere saber cómo es tu colonia ¿Cómo le dirías que es?
Pos le diría "no pos está primero la Coca, luego por ahí vas a ver unos departamentos, más para allá se ve Home Depot"²⁶ (Fille, 12 ans).*

Tant à Montréal qu'à Guadalajara, les enfants considèrent aussi le travail comme une occasion d'interaction. C'est dans ce sens-là qu'il est mis en valeur par les jeunes et qu'il se traduit souvent par une perception favorable des lieux extérieurs (notamment lorsqu'il est réalisé en dehors du logement). Les jeunes évoquent leurs expériences et leurs projets de travail dans des termes très positifs, faisant référence à une ou à plusieurs des caractéristiques suivantes : la rémunération (qui se répercute généralement sur l'utilisation des commerces locaux), l'interaction avec d'autres membres de la communauté (les adultes pour qui on travaille, les jeunes avec qui on travaille) et la possibilité de réaliser une activité physique stimulante, presque perçue comme un sport

²⁵ *-Dans quels endroits passes-tu ton temps ?*

*Dans les terrains de soccer, le parc de la « cisterna », l'église, le parc du kiosque, les épiceries... chez moi.
-D'accord, chez toi on sait ce que tu fais, mais dans les autres endroits, que fais-tu ?
Dans les terrains de soccer je joue, dans le parc de la « cisterna » aussi, à l'église, je vais... à l'église quoi et... aux épiceries je joue à des jeux vidéo.*

²⁶ *-Imagine que t'es au téléphone avec une personne qui ne connaît pas ton quartier mais qui veut le connaître. Comment présenterais-tu ?*

Ben je lui dirais « il y a d'abord la Coca, puis après tu vas voir des bâtiments, plus loin on voit le Home Depot ».

(pelleter de la neige, laver des voitures...). Tout comme dans le cas des commerces, le travail permet aux enfants de partager des lieux extérieurs avec les adultes et, plus encore, de se sentir utiles au sein de leur communauté.

Ben... en hiver, des fois avec les amis on va pelleter... comme des entrées. Ça donne un peu d'argent...

-Qu'est-ce que t'aimes dans ce travail-là ?

Ben... premièrement, t'aides les personnes, exemple les personnes âgées, si sont pas capables de faire des affaires, ben tu peux les aider... en plus tu te fais l'argent, puis tu t'amuses avec tes amis en même temps (Garçon, 13 ans).

Un autre facteur qui semble motiver l'intérêt des enfants pour les lieux extérieurs est l'envie d'évasion du cadre de vie quotidien (maison et quartier). Ceci peut même se traduire par la fréquentation de lieux situés au-delà des limites de ce que les jeunes considèrent comme leur quartier. Dans les deux expériences, les enfants ont en effet manifesté un grand intérêt pour plusieurs lieux de ce type, connus en raison de leurs anciens domiciles, de l'utilisation d'équipements situés à l'extérieur du quartier (écoles, églises...) ou, le plus souvent, d'explorations :

Puis je m'en vais dans le parc en arrière de l'école puis un autre parc aussi, Saint-Laurent.

-Il est où ?

Ben... c'est... ça c'est l'école Saint-Nicollette... c'est plus...

-Est-ce que t'est déjà allé à l'école Sainte-Nicollette ?

Oui, c'était mon ancienne école (Garçon, 12 ans).

Ces lieux s'avèrent très significatifs. Ils sont évoqués de manière enthousiaste et considérés comme modèles. Les jeunes les utilisent en fait comme références pour comparer leur quartier et pour concevoir d'éventuels changements. Par ailleurs, cette situation semble être accentuée par le fait qu'à Montréal et à Guadalajara les quartiers sont entourés de zones résidentielles mieux nanties.

-Y si tú pudieras cambiar algo de aquí, ¿qué cambiarías?

Todo.

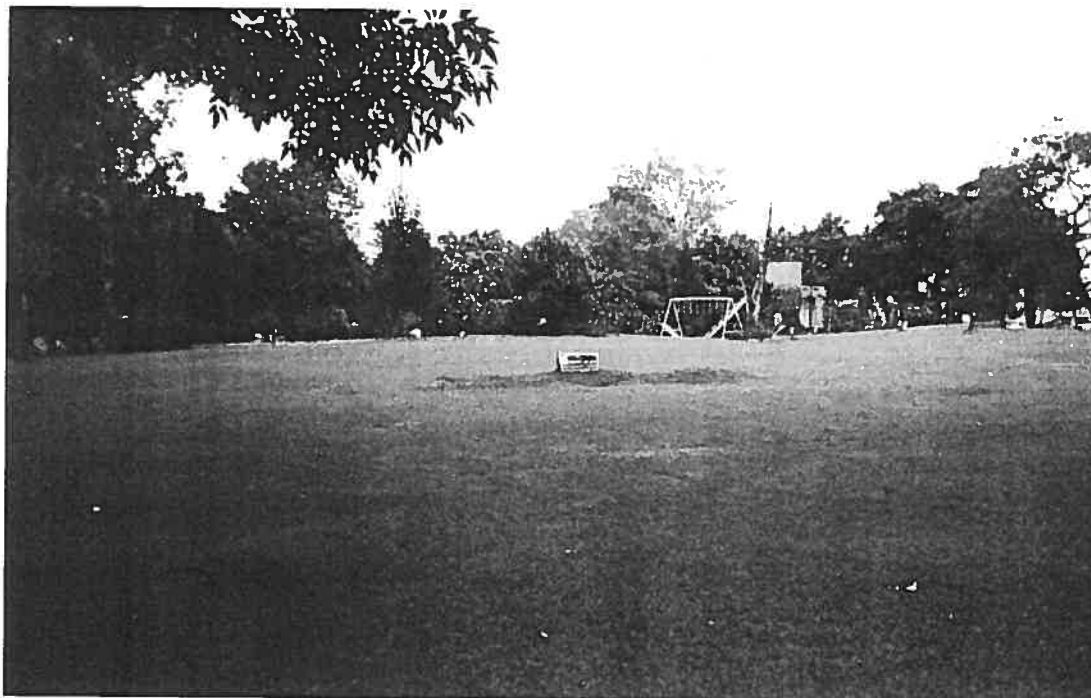
-[...] ¿Y cómo te gustaría que fuera?

El parque, como el parque de acá del Pinar de la Calma.

-[...] ¿Cómo es?

*Está chido, tiene juegos, tiene pasto, está bien, así, como lo hicieron, así sigue*²⁷
(Fille, 11 ans).

Figure 10.9 Parc situé dans un quartier voisin, prise par un garçon de Guadalajara (14 ans) en tant que lieu apprécié.



Parmi ces lieux qui sortent du cadre quotidien de vie des jeunes, les plus significatifs semblent être ceux qui permettent le contact avec un milieu dit « naturel ». À Montréal, il s'agit de la rivière des-Prairies ; à Guadalajara, c'est le « *Cerro del Tesoro* », une montagne située au sud du quartier.

*-Cuando te sientes... triste, ¿hay algún lugar al que vayas?
Al cerro. [...] Me voy caminando, subo la cruz y ya... Veo el panorama desde
arriba y ahí grito, hago lo que sea*²⁸ (Garçon, 16 ans).

²⁷ -Si tu pouvais changer quelque chose d'ici, que changerais-tu ?

Tout.

-[...] Comment aimerais-tu que ce soit ?

Le parc, comme celui là-bas au Pinar de la Calma.

-[...] Comment est-il ?

Il est chouette, il y a des jeux, du gazon, il est bien, il est toujours comme on l'a fait.

²⁸ -Quand tu te sens... triste, y a-t-il un lieu où tu vas ?

Ça c'est chez-moi, là on s'en va... je m'en vais... je descends... à côté il y a un Jean-Coutu, à côté du Jean-Coutu il y a une rue, puis j'y vais, puis je descends toute la colline, puis juste en bas il y a des bancs puis on s'assoit regarder le fleuve (Fille, 10 ans).

Dans ces lieux, loin du regard parental, les jeunes trouvent une certaine liberté. Les expériences de terrain montrent toutefois qu'au-delà d'une telle liberté, la motivation principale des enfants pour fréquenter ces lieux réside dans la valeur paysagère de ceux-ci. Chaque visite à la rivière ou à la montagne permet respectivement aux jeunes de Montréal et de Guadalajara de faire abstraction de leur environnement quotidien, de voir « ailleurs » ou même, dans le cas de Guadalajara, de voir leur propre quartier à partir d'un point de vue exceptionnel (figure 10.10). Les photos prises par les enfants de Guadalajara montrent en effet que la vue du quartier à partir de la montagne est très valorisée, comme si la distance permettait d'effacer ce qui, de près, est perçu négativement.

Figure 10.10 L'UHGDO vue à partir de la montagne. Photo prise par un garçon de 14 ans en tant que lieu apprécié.



À la montagne. [...] J'y vais en marchant, je monte jusqu'à la croix et voilà... Je regarde le panorama d'en haut et je crie, je fais n'importe quoi.

10.2 La place du vélo dans le rapport enfant-environnement

Les projets GEV de Montréal et de Guadalajara ont permis d'examiner le rôle du vélo dans la vie quotidienne des enfants et particulièrement dans la relation entre ceux-ci et leur quartier. À travers ces expériences de terrain, on a pu constater que le vélo est une notion beaucoup plus complexe que ce que l'on peut imaginer en la circonscrivant au domaine du transport et, plus concrètement depuis les dernières années, à celui de la mobilité douce ou du transport actif. Il s'avère, par exemple, que les enfants conçoivent le vélo comme une activité polyvalente, susceptible d'avoir divers sens et d'être associée à différentes valeurs. Celles-ci, évoquées souvent en terme d'« avantages », résultent non seulement nombreuses et variées, mais aussi complémentaires. D'ailleurs, dans le discours des jeunes, la possibilité de bénéficier de plusieurs de ces avantages à la fois (e.g. se déplacer, faire du sport et s'amuser en même temps) apparaît comme étant en soi une valeur importante du vélo. Les témoignages suivants sont illustratifs à ce sujet :

*-¿Y para qué usas la bici?
¡Para divertirme!²⁹ (Garçon, 10 ans).*

*-Qu'est-ce que t'aimes le plus par rapport à l'utilisation du vélo ?
Ben... je trouve... ben moi, je perds du poids (Fille, 13 ans).*

*-Ce serait quoi le premier avantage du vélo ?
Ben... d'avoir pas à marcher (Fille, 12 ans).*

*-C'est quoi, d'après toi, l'avantage principal d'utiliser un vélo ?
Pour les commissions ça va plus vite (Garçon, 12 ans).*

C'est plus économique, comme ça tu pollues pas comme... comparé aux voitures... puis ça te fait... tu fais de l'exercice en même temps (Fille, 12 ans).

Jeu, entraînement physique, mobilité efficiente, abordable et non polluante, le vélo est donc mis en valeur par les enfants de par ses diverses dimensions (ludique, économique, environnementale...). Ceci ne peut que faire ressortir le réductionnisme de l'approche

²⁹ *-Pourquoi utilises-tu la bicyclette ?
Pour m'amuser !*

traditionnelle selon laquelle le vélo est conçu dans le cadre d'un système binaire de valeurs, ayant une fonction soit utilitaire, soit récréative (cf. chapitre 6).

Les projets GEV de Montréal et de Guadalajara montrent aussi que, tel qu'envisagé par Davies et al. (1997) et par Lord (2001), le sens du vélo peut varier chez les jeunes en fonction de leur âge : acquise à l'occasion d'événements spéciaux (Noël, anniversaire...) et marquant le passage à une étape de plus grande mobilité, la bicyclette représente par exemple, pour les moins âgés, un symbole de maturité ; en revanche, intéressés à la vie adulte et séduits par la motorisation, les plus âgés y voient plutôt un objet attaché à l'identité enfantine dont ils voudraient se défaire :

*Un niño que agarra su bicicleta y se sale solo y se va a pasear y se agarra dando vueltas así solo es divertido, pero ya para uno... como que se aburre porque no tiene nada de chiste pues*³⁰ (Garçon, 14 ans).

Les expériences de terrain montrent enfin que la croissance de l'enfant se manifeste dans le sens que le vélo peut avoir pour les jeunes d'âges différents (e.g. jouet chez les plus petits, moyen de transport chez les plus âgés...) autant que dans le type de bicyclette utilisé : premier vélo avec petites roues d'appoint, vélo plus grand pour faire des acrobaties, vélo de montagne pour les longs déplacements... la bicyclette, en tant qu'objet, n'est donc pas tout à fait la même à travers les âges de l'enfance. Autrement dit, l'enfant grandit aussi à travers le vélo :

*Cuando estaba chiquito tenía una roja... la segunda era una azul y ahora es una azul con gris, de montaña*³¹ (Garçon, 12 ans).

Le rapport enfant-environnement a été conceptualisé dans la première partie de ce chapitre en tant que relation récursive, l'utilisation ou l'abandon d'un lieu étant à la fois une cause et une conséquence de la manière dont l'enfant perçoit ce lieu, son quartier et son propre rôle. Les projets GEV de Montréal et Guadalajara montrent qu'une récursivité semblable imprègne aussi le lien entre l'enfant et le vélo : l'utilisation ou l'abandon de la

³⁰ *Un enfant qui prend son vélo et se promène tout seul et fait des tours tout seul c'est amusant, mais pour quelqu'un comme moi... c'est ennuyant parce que ça n'a pas de sens.*

³¹ *Quand j'étais petit j'en avais une rouge... la deuxième était bleue et maintenant c'est une bleue avec du gris, de montagne.*

bicyclette étant à la fois une cause et une conséquence de la manière dont l'enfant perçoit le vélo, le quartier et son propre rôle dans celui-ci.

La première partie de ce chapitre montre que la récursivité du rapport enfant-environnement peut permettre la construction d'un lien identitaire entre l'enfant et certains lieux : on a parlé, par exemple, du terrain de soccer à Guadalajara comme étant emblématique pour les garçons (cf. section 10.1), à un point tel que la communauté (y compris les jeunes) le considère comme appartenant aux garçons. Les expériences de terrain montrent qu'un lien du même type peut être envisagé entre l'enfant et le vélo, la bicyclette étant considérée par la communauté comme étant une partie de l'idée d'enfance. Les témoignages suivants sont éloquentes à ce sujet et montrent comment les jeunes peuvent considérer (parfois explicitement) le vélo comme étant une caractéristique de leur identité :

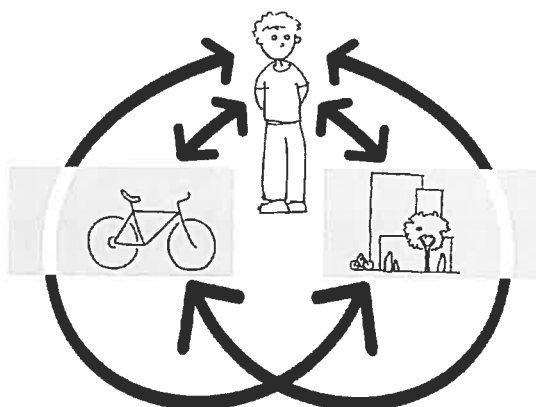
*La bici, es con lo que en la infancia te diviertes bien mucho... todo niño... si no tiene bicicleta como que no tuvo infancia*³² (Garçon, 14 ans).

Parce que quand t'es, quand t'es adolescent, exemple, qui dépasse pas 15 ans, ben... ton moyen de transport, ben... à la place d'être le bus ou... ben, comme ça... ben, tu fais du vélo (Garçon, 13 ans).

Le vélo est bien une notion polysémique (jouet, mode de transport, activité de plein air...), mais il n'est pas un lieu. Il apparaît dans le discours des jeunes plutôt comme un objet ou une activité spatialisée, associée à un ou plusieurs lieux. Dans ce sens, il peut être considéré comme un facteur susceptible d'influencer et d'être influencé par l'expérience environnementale des jeunes. C'est-à-dire que, tel que représenté dans la figure 10.11, les rapports enfant-vélo et enfant-environnement peuvent être considérés comme étant non seulement analogues, mais aussi interactifs : le lien enfant-quartier affectant et étant affecté par le lien enfant-vélo.

³² *Avec le vélo tu t'amuses beaucoup dans ton enfance... tous les enfants... si on n'a pas de vélo c'est comme si on n'avait pas eu d'enfance.*

Figure 10.11 Modèle représentant le rapport interactif entre l'enfant, son environnement et le vélo.



La suite de ce chapitre se penche sur ce système complexe dans lequel interagissent l'enfant, son environnement et le vélo. Pour ce faire, il sera question de réfléchir, à la lumière des projets GEV de Montréal et Guadalajara, sur le rôle de la bicyclette dans chacune des quatre régions du modèle du rapport enfant-environnement présentées plus haut, soit la maison-refuge, le quartier menaçant, la maison précaire et le quartier intéressant.

10.2.1 Le vélo dans la maison-refuge

La perception de la maison comme refuge dans un quartier menaçant se répercute sur l'utilisation du vélo. Dans ce contexte, les zones adjacentes au logement et considérées comme extension des lieux intérieurs (c'est-à-dire sécuritaires) constituent les seuls espaces cyclables à la portée des jeunes. Lors des expériences de terrain, on a constaté en effet que certains enfants (notamment les moins mobiles, soit les plus jeunes) utilisent généralement la bicyclette dans des lieux comme les cours arrière, les ruelles et les entrées de garage (figure 10.12). Il s'agit là d'une utilisation axée sur la valeur ludique de la bicyclette, c'est-à-dire au même titre qu'un ballon ou un autre jouet. Ce type d'utilisation se prête, par ailleurs, autant au mode collectif qu'individuel.

-Puis toi, quand tu utilises le vélo, c'est quoi que tu aimes le plus ?

Faire des courses.

-[...] vous faites ça où ?

Chez nous

-Dans la rue ?

Ben... dans la rue ou dans le stationnement. [...] c'est comme une autre rue
(Fille, 12 ans).

Figure 10.12 Le vélo dans la cour arrière (stationnement). Photo prise par une fille de 10 ans de Montréal.



Bien que plusieurs zones adjacentes au logement puissent être considérées comme extensions des lieux intérieurs, il n'en demeure pas moins que la place pour le vélo est restreinte, d'autant plus qu'à cette limitation spatiale s'ajoute une autre d'ordre temporel. En effet, les enfants captifs dans la « maison-refuge » ont tendance à utiliser le vélo sous surveillance, c'est-à-dire uniquement lorsqu'un jeune plus âgé ou un adulte (généralement un parent) est disponible pour surveiller, voire accompagner l'enfant. L'affirmation suivante a été faite par une mère de Montréal et illustre bien cette situation :

S'il faut faire la bicyclette, on y va ensemble (Mère d'une fille de 11 ans).

Il s'agit donc de rester dans la maison et ses zones adjacentes (celles qui lui sont attachées symboliquement) et d'accorder à ces lieux toute la sécurité possible par la présence de l'adulte. Autrement dit, à défaut de pédaler dans le salon de la maison-

refuge, les enfants font du vélo dans des lieux devenus intérieurs par leur proximité au logement et par la capacité que les parents y ont d'exercer un contrôle.

Finalement, il est intéressant de remarquer que, dans le discours des jeunes, le vélo semble jouer un autre rôle par rapport à la maison-refuge. Il s'agit cette fois-ci d'un rôle instrumental, en tant que moyen de transport qui réduit le temps de déplacement à l'extérieur et, par voie de conséquence, qui permet aux jeunes d'être plus longtemps à la maison. Étonnante à première vue, cette idée sera peut-être plus claire à la lecture du témoignage suivant :

Comme si je vais faire une commission pour ma mère, [le vélo] m'aide à faire... à faire la commission plus rapidement, [...] là j'ai le temps d'écouter mon émission, au moins un petit 15 minutes seulement (Garçon, 12 ans).

En effet, l'efficacité de la bicyclette en tant que moyen de transport, et particulièrement en comparaison à la marche, permet aux jeunes de raccourcir le temps des commissions et d'autres sorties obligatoires pour passer plus de temps à l'intérieur. Le témoignage antérieur permet toutefois de rappeler que derrière cette recherche de temps à l'intérieur se trouve souvent la télévision (cf. section 10.1.1).

10.2.2 Le vélo dans le quartier menaçant

Le vélo, en tant qu'activité de plein air, affecte et est affecté par la manière dont les lieux extérieurs sont perçus. Concrètement, alors que les menaces perçues du quartier peuvent décourager le jeune à sortir en vélo, c'est aussi en pédalant dans le quartier que le jeune peut percevoir certaines menaces dans les lieux extérieurs. D'après les expériences de terrain, ces menaces perçues par les enfants et associées au vélo correspondent à deux thèmes identifiés dans la section 10.1.2, soit le trafic automobile et la violence.

Chez les jeunes, le trafic apparaît en effet comme un facteur important de découragement pour l'utilisation du vélo dans les lieux extérieurs (réciproquement, c'est en partie par rapport au vélo que le trafic représente un facteur répulsif des lieux extérieurs, c'est-à-dire une caractéristique négative du quartier).

-¿Qué no te gusta de la bici?
*Que... que pasen camiones. [...] Y los carros, porque van bien... así bien... y te pitan*³³ (Garçon, 12 ans).

L'importance du trafic comme facteur de découragement pour le vélo se reflète dans les multiples adaptations comportementales que les jeunes doivent faire afin de pédaler à moindre risque tel qu'utiliser les rues les moins achalandées ou rouler sur les trottoirs. Toutefois, comme les témoignages suivants le montrent, ces adaptations font souvent émerger de nouveaux conflits, cette fois-ci par rapport à d'autres utilisateurs des lieux extérieurs : les piétons.

*Bueno, pues cuando estás en la calle, pues es un... como más incómodo porque tienes que andar al pendiente de que no vayas a atropellar a una persona*³⁴ (Fille, 11 ans).

-Est-ce qu'il y a des situations justement où tu trouves vraiment désagréable de faire du vélo ?

C'est les petits vieux... parce que, t'sais, ils sont sur le trottoir, ils marchent, normal... te niaient pas. Tu passes sur la piste cyclable ou dans la rue, puis parce que tu passes vite, ils commencent à t'engueuler après (Garçon, 14 ans).

*Si vas arriba "¡la banqueta no es para andar en bici!" si vas abajo "¡quírate niño!"*³⁵ (Fille, 9 ans).

Entre la rue et le trottoir, l'enfant à vélo doit transiger constamment son utilisation de l'espace avec des automobilistes et des piétons. La situation ne semble guère meilleure lorsque les jeunes cyclistes disposent d'aménagements linéaires en site propre, comme les pistes cyclables à Montréal. Certes les enfants disent beaucoup apprécier ces dispositifs, mais ils y retrouvent une autre source de conflits, cette fois-ci autant avec des automobilistes et des piétons, qu'avec d'autres cyclistes.

Ben toi, quand t'est en vélo, t'sais comme sur la piste cyclable, y a tout comme de personnes qui pédalent doucement là, qui prennent leur temps... puis il y a des

³³ -Qu'est-ce que tu n'aimes pas du vélo ?

Que...il y a beaucoup de camions qui passent. [...] Puis les voitures, parce qu'ils vont très... comme ça très... puis ils te klaxonnent.

³⁴ *Eh bien, quand t'es dans la rue, c'est comme... moins commode parce que tu dois faire attention de ne pas renverser quelqu'un.*

³⁵ *Si tu es en haut « le trottoir n'est pas pour faire du vélo ! » si tu es en bas « pousse toi de là le jeune ! ».*

fois plein de... sur Gouin, parce qu'il y a plein de voitures là qui passent, fait que tu peux pas passer par la rue puis partir... il y a plein de personnes qui marchent pendant l'été là, sur le trottoir, fait que tu peux rien ça... c'est plat des fois là parce que les personnes roulent tout doucement là (Garçon, 13 ans).

Il est intéressant de constater que ce sont les jeunes de Montréal qui ont évoqué des conflits entre cyclistes, associés à l'utilisation d'un aménagement cyclable en site propre (la piste cyclable du boulevard Gouin). Une lecture superficielle de ceci pourrait pointer vers une inadaptation entre cette infrastructure et le besoin des cyclistes ; toutefois, au-delà de ces problèmes, le côtoiement des enfants a clairement montré que, malgré ses déficiences, la piste est très significative pour les jeunes. Plusieurs anecdotes montrent que la piste est certainement perfectible, mais avant tout, qu'elle est utilisée régulièrement et qu'elle facilite l'accès à des lieux très appréciés, tels que la rivière des prairies (cf. section 10.1.4).

L'autre dimension du quartier menaçant qui contribue au découragement du vélo chez les enfants est la violence. Celle-ci est notamment perçue en termes de possibilité de vol, d'autant plus que plusieurs des jeunes en ont déjà été victimes, tout comme leurs parents et d'autres membres de la famille. Les témoignages à ce sujet ont été nombreux :

*Est-ce que c'est ton premier (vélo) ?
Mon deuxième... parce qu'avant j'en avais un, or et noir, juste que... il y a du monde qui l'ont volé (Fille, 10 ans).*

On ne peut rien laisser. Ce fait trois ou quatre bicycles que moi je me fais voler moi-même. [...] Il y a rien que tu peux laisser dehors ici. C'est effrayant ! (Mère d'un garçon de 11 ans).

La possibilité du vol semble toujours latente dans l'esprit des jeunes des deux quartiers, ce qui se traduit par l'apparition d'importants obstacles à l'utilisation du vélo : ne pas se séparer de la bicyclette ou laisser celle-ci bien assurée dans un lieu sécuritaire (dans la maison !) apparaissent comme les seules alternatives à la portée des enfants.

*-T'aimes-tu aller à pied à ce moment là ? Ou tu y vas quand même [en vélo] puis tu...
À pied, parce que je peux pas attacher mon vélo nulle part, parce que tu peux juste l'attacher à des poteaux puis tu sais jamais ce qu'ils peuvent te faire... voler*

comme ça...

-Y-a-t-il beaucoup d'endroits dans le quartier où tu peux pas aller parce que il y a pas de place pour... ?

Les parcs, le marché... (Fille, 12 ans).

La situation s'avère très problématique pour les jeunes, d'autant plus que le vélo, tel qu'évoqué plus haut, est souvent jumelé à d'autres activités (commissions, jeu...), impliquant donc plusieurs moments de stationnement de courte durée. La crainte du vol amènerait donc les jeunes à ne pas utiliser la bicyclette ou à, tout le moins, limiter les occasions d'utilisation uniquement aux situations d'exposition minimale au vol (par exemple, la promenade familiale ou entre amis).

10.2.3 Le vélo dans la maison précaire

Le jour du tour guidé par les enfants de Montréal en vélo, une fille de onze ans s'est présentée de bonne heure au point de départ avec une bicyclette un peu petite pour elle et dont les pneus manquaient visiblement d'air. Avant de commencer la promenade, le groupe est passé par la station-service pour faire les derniers ajustements aux vélos. Toute fébrile, la jeune fille a gonflé ses pneus et est partie. Le bonheur a néanmoins été de courte durée (le temps de traverser la rue) car elle a alors perdu sa pédale puis son pneu avant s'est à nouveau dégonflé. Les larmes aux yeux, elle a expliqué aux étudiants le problème : le vélo, qu'elle partageait avec son petit frère, avait passé l'hiver dehors, attaché à un poteau sur le trottoir. Son état de délabrement reflétait en effet la rudesse du climat montréalais : aux pneus crevés et à la pédale cassée s'ajoutait la chaîne rouillée et les freins bloqués.

Cette anecdote illustre bien l'influence que peut avoir sur le vélo la précarité domestique, autant en ce qui concerne les conditions socio-économiques familiales que les contraintes physiques du logement. Bien que le vélo soit l'un des modes de déplacement les plus abordables, l'achat d'une bicyclette demeure une dépense significative dans un contexte de précarité économique. Ceci se manifeste, d'une part, dans l'importance accordée à l'acquisition d'un vélo (souvent associée à des occasions spéciales comme un anniversaire ou Noël) ; puis, d'autre part, dans la difficulté que les enfants ont de remplacer la bicyclette volée ou de la réparer lorsqu'elle tombe en panne.

Le cas de la jeune fille de Montréal illustre également l'influence des contraintes physiques du logement sur le vélo. La taille et l'intense utilisation des lieux intérieurs rendent en effet difficile le rangement de la bicyclette dans la maison, ce qui met les jeunes et leurs familles face au dilemme suivant : occuper dans la maison un espace qui est déjà rare ou se résigner à un stationnement extérieur (rue, cour arrière...), l'exposant à l'intempérie et au vol.

...muchos ponen la bici en el balcón....

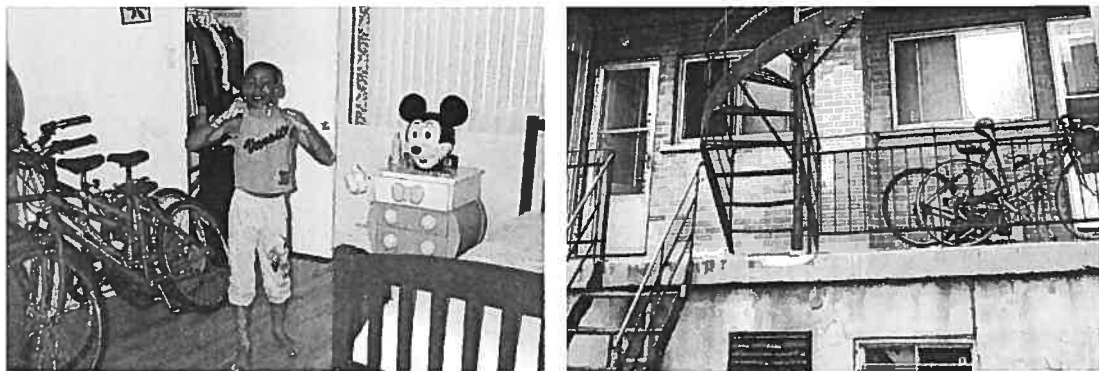
-¿Ah sí? ¿Tú dónde la guardas?

Yo la guardo en mi cuarto.

-¿No te estorba?

No, porque está... nosotros no tenemos locker, nomás tenemos un gancho y ahí colgamos las chamarras, y está debajo de las chamarras la bici³⁶ (Garçon, 16 ans).

Figure 10.13 La place du vélo dans le logement : stationnement dans la chambre (gauche) ou dans le balcon (droite). Photos prises par une fille de 10 ans de Montréal.



À la difficulté de trouver une place sécuritaire pour le stationnement (à l'intérieur ou à l'extérieur), s'ajoute éventuellement celle de l'accessibilité à de tels lieux : monter la bicyclette par les escaliers jusqu'à l'appartement, la cacher à l'extérieur, la cadenasser sans laisser la chance aux voleurs de partir avec une roue... Bref, les obstacles se

³⁶ *Plusieurs mettent le vélo sur le balcon...*

-Ah oui ? Toi, où est-ce que tu le mets ?

Je le mets dans ma chambre.

-Il ne te gêne pas ?

Non, parce qu'il est... nous n'avons pas d'armoire, juste un crochet où on met les blousons, et le vélo est en bas des blousons.

multiplient en ayant comme impact le découragement d'une pratique quotidienne du vélo. Le témoignage suivant est révélateur à ce propos :

Là, il y a des fois comme... je le cache [...]. Ça me tente pas d'aller ouvrir le dépôt prendre... d'en retirer les boîtes, prendre le vélo... (Garçon, 12 ans).

Les problèmes liés à la précarité domestique peuvent certes décourager l'utilisation du vélo. Toutefois, il faut aussi mentionner que, dans la perspective des jeunes, la bicyclette peut aussi jouer un rôle positif face à une telle précarité. Les expériences de Montréal et de Guadalajara montrent en effet que, pour les jeunes, le vélo peut représenter un moyen de sortir de la maison et de s'éloigner, ne serait-ce que momentanément, des problèmes que celle-ci comporte.

Ta chido... pos andar un ratillo en la bici, no estar en tu casa bobeando o estar haciendo mensadas, mejor saco la bici y me voy³⁷ (Garçon, 12 ans).

Figure 10.14 Sortir de la maison en vélo. Photo prise par une fille de 10 ans de Montréal.



³⁷ C'est chouette... aller un peu en vélo, ne pas rester dans ta maison à perdre ton temps ou à niaiser, je sors plutôt le vélo et je m'en vais.

Le vélo donne en effet accès à des lieux extérieurs stimulants, c'est-à-dire à ce que l'on identifie dans le modèle du rapport enfant-environnement comme un quartier intéressant (cf. section suivante). Ceci s'avère particulièrement important dans le contexte de précarité domestique car la bicyclette constitue non seulement une activité parmi d'autres à réaliser à l'extérieur, mais aussi un moyen (dans le sens littéral du terme) pour sortir de la maison. Dans ce sens, si des recherches récentes montrent l'importance d'« aller jouer dehors » pour les jeunes de milieux défavorisés (Jutras, 2003), les expériences de Montréal et de Guadalajara montrent que le vélo est une importante raison et un bon moyen pour le faire.

10.2.4 Le vélo dans le quartier intéressant

Activité de plein air par excellence, le vélo chez les jeunes peut certainement être favorisé par la perception positive du quartier, c'est-à-dire par l'accessibilité à des lieux extérieurs intéressants et sécuritaires. Toutefois, la relation entre le vélo comme activité et la perception des lieux extérieurs n'est pas nécessairement à sens unique (déterministe) : l'approche constructiviste adoptée dans la présente recherche permet de concevoir entre eux un lien plutôt réciproque, assumant que si un lieu attractif peut favoriser le vélo, la possibilité de faire du vélo dans un lieu peut aussi contribuer à l'attractivité de celui-ci. Cette réciprocité correspond au rapport projectif enfant-environnement que l'on retrouve dans la perspective psychogénétique de Piaget et Inhelder (1948), selon laquelle le développement cognitif se fait à travers l'action du sujet sur son objet connaissable (cf. section 5.1). Autrement dit, en pédalant, l'enfant agit sur son environnement perçu et, à travers cette action, il connaît (construit) son quartier.

La réciprocité entre le vélo et la perception des lieux extérieurs permet de poser deux questions complémentaires : d'abord, qu'est-ce qui rend les lieux extérieurs favorables au vélo ? Puis, quelles sont les caractéristiques du vélo qui facilitent l'utilisation des lieux extérieurs ?

Les projets GEV de Montréal et de Guadalajara montrent que, pour les enfants, les facteurs qui rendent les lieux extérieurs favorables au vélo sont à plusieurs égards les mêmes qui rendent ces lieux attractifs de manière générale (cf. section 10.1.4). Il s'agit de facteurs d'ordre spatial (la possibilité d'utiliser, d'adapter et d'adopter l'espace) et social (la possibilité d'interagir avec d'autres personnes).

Spatialement, la polyvalence des lieux extérieurs, c'est-à-dire leur capacité à accueillir le vélo tout comme d'autres activités (parfois simultanément), apparaît comme une caractéristique importante dans la perspective des jeunes. On a pu constater en effet que ceux-ci pédalent dans une grande diversité de lieux, la plupart programmés pour la réalisation d'autres activités (les cheminements piétonniers, les terrains de sport...) :

*-Tú cuando andas en bici por aquí, ¿tú a qué lugares vas?
Al parque, aquí, al kiosco, a la casa de mis abuelitos... pasear por las canchas,
darles la vuelta, ir a la tienda³⁸ (Garçon, 8 ans).*

Au-delà de leur programmation explicite, les lieux extérieurs semblent donc attractifs lorsqu'ils peuvent être interprétés *aussi* comme espaces cyclables. Pour certains jeunes, cette polyvalence semble même plus importante que l'attribution exclusive de l'espace au vélo. Ceci peut s'expliquer, d'une part, par la manière dont les enfants font du vélo, soit généralement de façon non structurée (spontanée), en parallèle avec d'autres activités ; d'autre part, par la rareté (voire l'inexistence à Guadalajara) d'espaces exclusifs pour le vélo (par exemple, des pistes cyclables), leur utilisation impliquant souvent un détour intentionnel :

Ce parce que, de toute façon, tu mets des pistes cyclables puis après il y a presque personne qui les utilise... t'sais, ben... il y a du monde mais...t'sais, c'est comme... tu vas pas parler avec tes amis puis dire « oh, on va rouler sur la piste cyclable! »... Non men ! Des ados!... (Garçon, 14 ans).

Toutefois, les aménagements cyclables en site propre (concrètement les pistes cyclables) apparaissent dans le discours des enfants comme des lieux très importants. À Guadalajara, certains jeunes affirment que ces aménagements sont nécessaires dans le quartier pour permettre une pratique sécuritaire et agréable du vélo. Ils basent cette affirmation sur leur expérience comme usagers des pistes cyclables d'un parc de la municipalité visité généralement en famille (*Parque Metropolitano*). À Montréal, les enfants considèrent la piste cyclable du Boulevard Gouin comme un lieu intéressant pour deux raisons. La première est l'accessibilité qu'elle donne à des lieux extrêmement

³⁸ *-Quand tu es en vélo par ici, à quels endroits vas-tu ?
Au parc, ici au kiosque, chez mes grands-parents... j'me balade par les terrains de soccer, J'fais des tours là-bas, j'vais à l'épicerie.*

significatifs, tels que les commerces et services situés à l'extérieur du quartier et les zones naturelles comme la rivière :

-Quel est ton lieu préféré ?

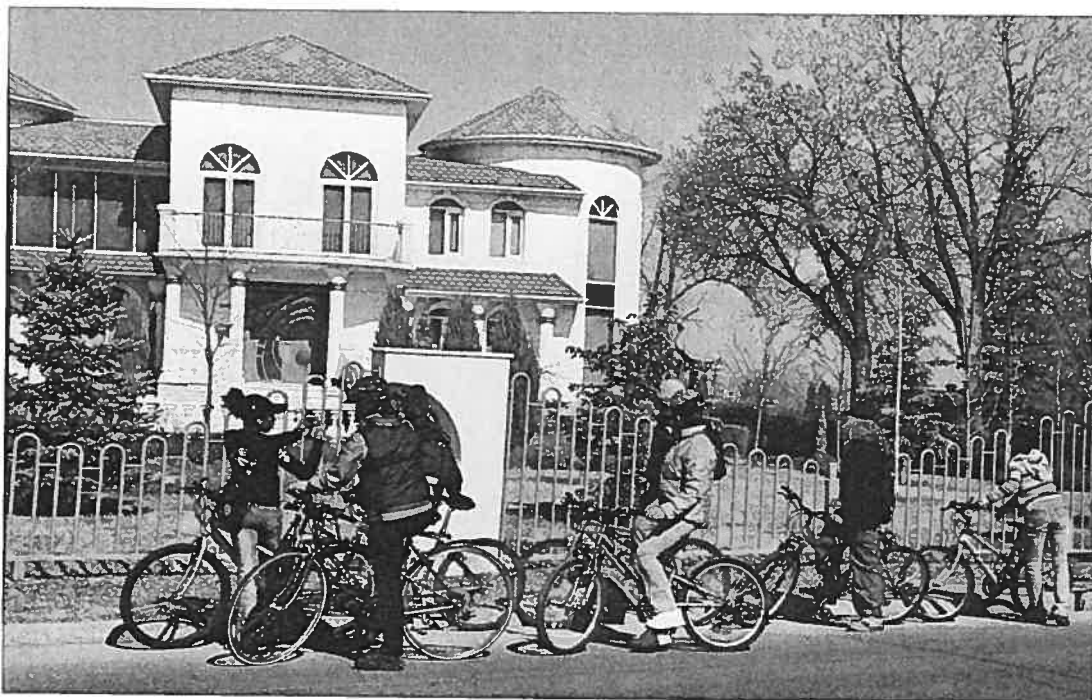
Em... la piste cyclable

-Pourquoi ?

Parce que, c'est comme... tu peux partir dans n'importe quel sens, ça va tout le temps t'amener quelque part. Puis, si tu vas plus loin, il y a une crèmerie, puis tu peux aller au bord de l'eau... tu peux lancer des roches dans l'eau... (Garçon, 13 ans).

L'autre raison pour laquelle la piste cyclable s'avère importante pour les enfants de Montréal est son intérêt sur le plan esthétique. En effet, le projet GEV de Montréal a permis de constater que cet aménagement linéaire avait une valeur à cause des lieux qu'il permet de rejoindre et en raison des caractéristiques paysagères des lieux qu'il traverse. À l'idée de « pédaler au bord de l'eau », évoquée à plusieurs reprises, s'ajoute en effet la fascination pour les grandes maisons riveraines, démontrée lors de la promenade guidée par les jeunes en vélo (figure 10.15).

Figure 10.15 Jeunes en train de photographier une maison appréciée au bord de la piste cyclable (Photo : Juan Torres).



*-Là, c'est l'hiver. Y aurait-tu quelque chose que tu as hâte de refaire avec ton vélo ? Qui serait super agréable ?
Aller me promener sur le bord de l'eau (Garçon, 11 ans).*

Sur le plan social, la possibilité d'interaction avec d'autres jeunes est certainement un facteur favorable à l'utilisation du vélo. Lors des expériences de terrain, on a observé par exemple que les rencontres entre amis motivent les enfants à utiliser la bicyclette car cela élargit leur spectre d'activités possibles. Le vélo amène l'apparition de nouveaux jeux et la possibilité, grâce à la flexibilité que la bicyclette représente en termes de mobilité, de se déplacer plus rapidement et de changer de cadre d'activités plus facilement.

Pues, me divierto con mis amigos con la bici, porque a veces, este... no jugamos a nada, decimos "mejor jugamos... nos paseamos en las bicis y jugamos unas carreritas o escondidas con las bicis" [...] A veces mis amigos me prestan, este... sus cosas... y a veces les digo "me prestas tu bici y yo te presto la mía" ... este... a veces hacemos eso³⁹ (Garçon, 11 ans).

Pour les jeunes, pédaler dans le quartier peut être autant une activité de groupe qu'individuelle. Cette flexibilité constitue une des caractéristiques du vélo qui facilitent l'utilisation des lieux extérieurs. Les expériences de terrain montrent en effet que les jeunes font aussi du vélo tout seul et que, dans certains cas, ceci représente une manière de rendre le quartier intéressant malgré l'absence d'autres utilisateurs dans les lieux extérieurs.

...sí, está chido, porque a veces, entre semana, los sábados no hay nadie, nomás en la nohecita ¡pero en la tarde qué! y pues... sacas la bici un rato y ya, te pones a jugar⁴⁰ (Garçon, 12 ans).

À travers le vélo, l'enfant donne ainsi un sens à son activité individuelle, faisant des trajets vers des destinations précises ou des promenades spontanées qui sont valorisés

³⁹ *Je m'amuse avec mes amis en vélo, parce que, parfois, ben... on ne joue à rien, on dit « on va plutôt jouer... se balader en vélo, faire une course ou jouer à cache-cache en vélo » [...] Parfois mes amis me prêtent, ben... leurs choses... parfois je leur dit « prête-moi ton vélo et je te prête le mien »... parfois on fait ça.*

⁴⁰ *...oui, c'est chouette, parce que parfois, en semaine, le samedi il n'y a personne, juste le soir mais pas l'après-midi ! Alors... tu sors en vélo un moment et voilà, tu joues.*

comme moments d'intimité et de contemplation. Le témoignage suivant est éloquent à ce sujet :

Des fois je vais plus loin que d'habitude. Comme... je vais partir de chez moi, je vais poigner toutes les petites rues que je rencontre... oui... là je réfléchis à des choses, comme, admettons mon père m'a mis en pénitence, ben je réfléchis pourquoi qu'il m'a mis en pénitence... admettons, si j'ai un problème en mathématiques puis là je comprends pas, ben... je vais aller faire un tour de vélo puis je vais revenir (Fille, 13 ans).

Dans ce sens, il est donc envisageable qu'à travers le vélo l'enfant puisse amener vers les lieux extérieurs certaines caractéristiques propres à l'idée de la maison-refuge, telles que l'intimité et même l'abstraction de l'environnement quotidien.

Finalement, c'est bien sûr par son rôle comme mode de déplacement que le vélo peut être considéré comme étant favorable à l'utilisation des lieux extérieurs. Le discours des jeunes montre en effet que la bicyclette est valorisée à cause de la possibilité qu'elle offre d'aller facilement d'un lieu à un autre dans le quartier, c'est-à-dire de changer de cadre d'activités. Plus encore, en tant que moyen de déplacement, le vélo apparaît comme une possibilité de franchir des distances et d'accéder à des lieux perçus comme trop éloignés à pied. Son accessibilité, son efficacité et son faible coût d'utilisation par rapport au transport en commun sont d'ailleurs souvent évoqués explicitement :

On peut aller loin avec un vélo... ben, pas à des kilomètres et des kilomètres là, mais comme... on peut passer partout avec un vélo genre... comme, on peut pas aller en auto à l'île de la visitation, tandis qu'en vélo on peut y aller... (Fille, 13 ans).

[La bicicleta] la uso, digamos que como cada vez... que tengo que ir a algún lugar así como Cruz del Sur o algo así, pos en la bici... sí, que esté un poco retirado y que no convenga pagar el camión⁴¹ (Garçon, 16 ans).

-¿Tú crees que es importante tener una bici?

Sí.

-¿Por qué?

Porque así ya no caminas mucho y... luego también porque... cómo se dice...

⁴¹ [Le vélo] je l'utilise, disons à peu près à chaque fois... que je dois aller à un endroit comme Cruz del Sur, en vélo... à un endroit un peu éloigné mais qui ne vaut pas la peine de payer l'autobus.

*también porque andas paseando por todos lados, y por decir, te vas al cerro*⁴²
(Fille, 12 ans).

Pour les jeunes, le vélo représente donc une manière de rendre accessibles les lieux d'intérêt éloignés de la maison, tels que les commerces et services situés à l'extérieur du quartier ainsi que les sites en contact avec des éléments naturels (la rivière, la montagne...). Le vélo rend ainsi possible l'utilisation des lieux extérieurs et, par voie de conséquence, l'élargissement de l'expérience environnementale de l'enfant.

Dans ce chapitre, on a posé un regard au niveau *sous-projectif*, c'est-à-dire sur la réalité construite que l'aménagiste vise à comprendre et à transformer à travers le projet d'aménagement.

Lors des projets GEV de Montréal et de Guadalajara, il a été possible de regarder de près la manière dont les jeunes percevaient et utilisaient leur quartier. À travers l'analyse qualitative, ces observations ont été conceptualisées au sein d'un modèle qui permet de concevoir le rapport enfant-environnement en termes d'interaction projective. Dans le cadre de ce modèle, le comportement de l'enfant ne constitue pas une simple réponse à des conditions environnementales absolues, mais plutôt une action intentionnelle, façonnée par la manière dont l'enfant perçoit son milieu et susceptible de transformer ce milieu perçu. Le modèle et ses concepts subsidiaires ont été exposés dans la première partie du chapitre. La deuxième partie, quant à elle, a concerné le vélo en tant que manifestation concrète du rapport projectif entre l'enfant et son environnement. Ainsi, toujours sur la base de l'analyse des expériences de terrain, l'utilisation de la bicyclette a été conceptualisée comme facteur influençant et étant influencé par la manière dont l'enfant perçoit et utilise son quartier.

Dans une approche constructiviste, on a considéré le rapport entre l'enfant et son environnement en termes d'interaction projective ; or, cette approche a été encore peu

⁴² -*Penses-tu qu'il est important d'avoir un vélo ?*

Oui.

-Pourquoi ?

Parce que, comme ça tu ne marches pas beaucoup et... aussi parce que... ben...parce que tu vas partout, tu vas à la montagne...

utilisée pour comprendre le sens du vélo chez l'enfant et pour intervenir afin de favoriser sa pratique. L'analyse présentée dans ce chapitre a montré que le vélo joue un rôle important dans la relation entre l'enfant et son quartier, qu'il constitue une activité très polyvalente, concernée par l'aménagement à diverses échelles (de la maison à la ville) et dans divers espaces (privés et publics). Toutefois, cette analyse ne saurait à lui seul donner à l'aménagiste les assises nécessaires pour agir dans une réalité complexe car, avant tout, la complexité n'est pas une qualité du monde, mais une manière d'être en relation avec ce monde (Morin, 1990). Autrement dit, il faut non seulement parler de l'objet auquel l'aménagiste est confronté, mais aussi de la manière dont l'aménagiste peut être confronté à cet objet. Les chapitres suivants portent sur cette question.

11 Niveau projectif central : l'interaction entre l'aménagiste et son objet d'aménagement

À la base de cette recherche se trouve l'idée d'un lien projectif entre le sujet et sa réalité. En partant de cette notion, le modèle proposé dans le chapitre précédent représente le rapport complexe qui relie l'enfant et son environnement et dans lequel le vélo joue un rôle important. Toutefois, en tant que représentation, ce modèle s'avère limité car bien qu'il montre comment les jeunes perçoivent et utilisent leur quartier (dans une approche synchronique), il ne rend pas compte de la manière dont de telles perceptions et utilisations peuvent être transformées (approche diachronique, cf. chapitre 7). Or, en aménagement, la compréhension et la transformation de la réalité sont deux dimensions indissociables (cf. chapitre 1) : on ne s'intéresse pas seulement à ce que l'objet est, mais aussi à ce qu'il peut devenir. Comprendre le rapport enfant-environnement dans sa complexité suppose donc d'assumer la complexité du processus à travers lequel il peut être transformé.

Ce chapitre porte sur le projet participatif d'aménagement en tant que processus par lequel l'aménagiste et son objet d'aménagement interagissent et se transforment mutuellement. Dans la présente recherche, de telles transformations ont été identifiées en analysant les travaux produits dans le cadre des projets GEV de Montréal et de Guadalajara à deux moments différents, soit en amont des activités participatives et pendant le déroulement de ces dernières. Ces travaux ne sont pas les mêmes d'un projet à l'autre (tableau XIII) : en amont de l'interaction avec les enfants, les étudiants de Montréal ont réalisé l'analyse initiale du quartier sous la forme de travaux écrits uniquement, tandis qu'à Guadalajara les étudiants ont accompagné cette analyse d'un exercice individuel de design. Pendant l'interaction avec les enfants, alors que des projets d'aménagement ont été conçus dans les deux sites, des proto-analyses de l'information produite avec les enfants ont été réalisées par les étudiants de Montréal. Ces différences découlent des ajustements dans la stratégie d'opération du projet de Guadalajara (cf. chapitre 8). Il faut souligner que, comme dans le chapitre précédent, l'objectif de cet examen n'est pas de comparer les deux expériences, mais plutôt de les utiliser comme point de départ pour conceptualiser le rapport entre l'aménagiste et son objet

d'aménagement dans le projet participatif d'aménagement. Dans ce sens, les différences évoquées plus haut ne constituent pas un obstacle mais plutôt une opportunité pour comprendre le rapport entre l'aménagiste et l'objet d'aménagement sous divers angles.

Tableau XIII Travaux utilisés pour explorer les transformations de l'aménagiste, de l'objet d'aménagement et de leur lien en situation de design participatif.

Moment	GEV à Montréal	GEV à Guadalajara
Début du projet (en amont de l'interaction avec les enfants)	Analyse du quartier en fonction de 4 axes thématiques : a) profil physique, b) profil socioéconomique, c) profil historique et culturel, d) aperçu de la vie des enfants	Analyse du quartier en fonction de 4 axes thématiques : a) profil physique, b) profil socioéconomique, c) profil historique et culturel, d) aperçu de la vie des enfants Exercice individuel de design
Phase collaborative (pendant l'interaction avec les enfants)	Proto-analyses des données recueillies avec les enfants (réalisées en équipes de 4 étudiants, chaque équipe travaillant sur l'information produite par ses membres) Projets développés pendant les charrettes participatives	Projets développés pendant les charrettes participatives

Dans le présent chapitre, on examine les transformations associées au projet participatif d'aménagement dans chacun des trois constituants de la situation de design (cf. chapitre 1), soit le sujet (l'aménagiste), l'objet (à aménager) et le projet (le rapport entre le sujet et l'objet). Compte tenu du profond lien qui existe entre ces constituants, il devient difficile d'évoquer les changements de l'un en faisant abstraction des deux autres. Chacune des sections suivantes porte donc sur les transformations dans l'un des constituants mais implique des transformations sur l'ensemble, c'est-à-dire sur les deux autres constituants aussi.

Le tableau XIV résume les transformations associées au projet participatif qui seront présentées dans les sections suivantes. Il présente la manière dont l'aménagiste, son objet d'aménagement et le rapport entre les deux a été envisagé à deux moments des projets GEV, soit pendant la phase de préparation, et pendant l'interaction entre les enfants et les étudiants.

Tableau XIV Changements observés dans les constituants de la situation de design à travers les projets GEV de Montréal et Guadalajara

Constituant de la situation de design	Phase de préparation des étudiants	Phase d'interaction (activités d'exploration et de conception)
Aménagiste	Expert	Collaborateur
Objet d'aménagement	L'enfant comme utilisateur	L'enfant comme acteur
	L'environnement comme cadre physique	L'environnement comme construction sociale
	Rapport enfant-environnement déterministe	Rapport enfant-environnement interactif et intentionnel
Rapport aménagiste-objet d'aménagement	Connaissance « additive » de l'objet	Connaissance « relativiste » de l'objet
	Transformation envisagée de l'objet basée sur des changements physiques	Transformation envisagée de l'objet basée sur l'introduction d'activités et des changements physiques favorisant l'appropriation des lieux

11.1 Transformations chez l'aménagiste : apprendre à voir comme autrui

La collaboration entre les acteurs impliqués dans les projets GEV de Montréal et de Guadalajara s'inscrit dans un processus d'apprentissage. Cet apprentissage, inhérent à toute démarche de conception collaborative (cf. section 1.4), s'est manifesté par des changements dans la manière dont les acteurs percevaient la réalité à laquelle ils étaient confrontés. Au fur et à mesure que les activités participatives se déroulaient, les étudiants apprenaient à « voir le quartier comme des enfants » ; puis, parallèlement, les jeunes découvraient certains aspects de leur quartier qu'ils ignoraient antérieurement. L'utilisation des parcs comme lieux de rencontre et de travail lors des processus participatifs est un bon exemple à ce sujet : d'une part, les étudiants apprenaient que ces lieux étaient peu fréquentés par les enfants en raison des craintes concernant les gangs de rue ; d'autre part, en fréquentant les parcs pendant la durée du projet GEV, certains enfants « redécouvraient » ceux-ci, relativisant ainsi leur perception du lieu et de leur capacité d'y agir.

S'influençant réciproquement, les enfants et les étudiants ont adopté de nouvelles perspectives de compréhension et d'action, les enfants par rapport à leur quartier, les étudiants par rapport à leur objet d'aménagement. Comment se manifeste ce changement

de perspective ? À travers l'évolution des perceptions rendues explicites lors de différentes étapes du processus participatif, ce qui sera montré plus loin. Toutefois, il est important de rappeler que la collaboration entre les acteurs suppose un changement autant dans la manière dont ceux-ci voient le monde que dans la manière dont ils se voient dans le monde. Dans les termes de Forester, « [...] *not only do the deliberative parties learn about one another and their concerns as they recognize one another, but they change in the process* » (1999: 110). Voir le monde autrement et se voir dans le monde autrement apparaissent donc comme deux changements liés de manière profonde et paradoxale. En effet, si en changeant sa perception des choses l'acteur change aussi sa façon d'agir (c'est-à-dire change lui-même comme acteur), on ne peut donc pas parler simplement d'acteurs qui *changent de perception*, mais plutôt d'acteurs qui *changent avec* leurs perceptions, de personnes qui ne sont plus les mêmes après avoir appris à voir autrement le monde.

Dans un processus collaboratif, les acteurs changent en adoptant des perspectives différentes de celles qu'ils avaient antérieurement et, puisqu'il y a un apprentissage mutuel, ces nouvelles perspectives peuvent être partagées avec les autres acteurs. C'est ainsi, par exemple, que les participants des projets GEV ont formulé, à un stade avancé du processus, des idées de changement pour le quartier (développées par la suite pendant les charrettes). Conçues en collaboration, ces idées reflètent une vision partagée par les enfants et les étudiants, distincte de celles que chacun avait au début du processus :

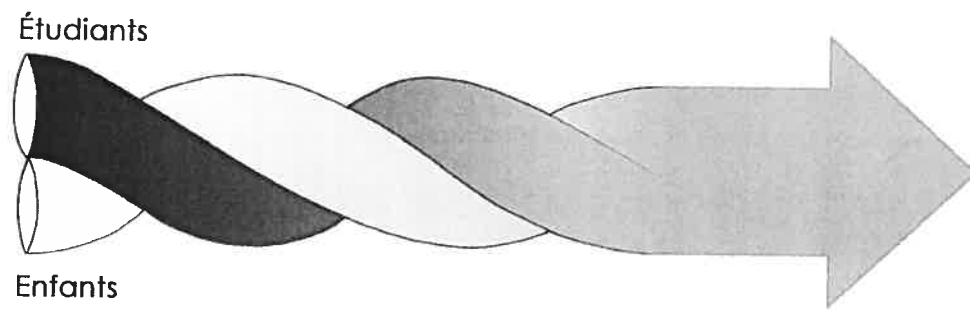
De hecho, este... creo que en nuestras propuestas finales ves que no es ni lo que propusieron ellos, ni es lo que nosotros imaginamos al principio que necesitaban pues... y digo, cada quien muy a su estilo pues, pero sí se veía ese complemento de ambas partes¹ (Étudiant de Guadalajara).

La Figure 11.1 représente cette tendance vers des perspectives communes avec la métaphore du « flou » entre deux zones (perspectives individuelles) nettement contrastées dans un premier temps. L'apprentissage mutuel et le rapprochement entre les visions des

¹ *En fait... je pense que dans nos propositions finales on peut voir qu'il ne s'agit ni de ce qu'ils ont proposé ni de ce dont on pensait au début qu'ils avaient besoin... puis, chacun à sa manière, mais on voyait bien ce complément entre les deux parties.*

acteurs sont représentés par l'émergence d'une tonalité nouvelle et commune, soit une zone grise.

Figure 11.1 Transformation de perceptions, transformations d'acteurs.



Ce modèle, comme les autres, n'est qu'une représentation simplifiée d'un phénomène beaucoup plus complexe. Les expériences de Montréal et de Guadalajara montrent la possibilité d'un apprentissage mutuel lors de l'interaction enfant-étudiant, mais aussi la difficulté de construire une vision commune (c'est-à-dire la dilution des perspectives individuelles), ne serait-ce que pour des raisons pratiques : le temps disponible pour interagir, les difficultés communicationnelles, etc. Malgré cela, on peut parler d'apprentissage (une progression vers des perspectives partagées par les enfants et les étudiants) et, par voie de conséquence, d'un changement dans le rôle de l'aménagiste lors des projets GEV de Montréal et Guadalajara.

Le changement dans le rôle de l'aménagiste a été caractérisé par le passage d'une approche d'« expert » à une autre de « collaborateur » au fil des processus participatifs. Plusieurs caractéristiques associées à ces deux approches peuvent être identifiées. Par rapport au *ton*, par exemple, les travaux des étudiants étaient descriptifs et impersonnels au début des processus (approche expert), consignait des faits observés objectivement ou rapportant de l'information existante (généralement documentaire) et jugée fiable. Postérieurement, on a remplacé ce ton par un autre plus interprétatif (mise en relation des connaissances acquises et des observations personnelles), les étudiants accordant une place importante à la voix des jeunes. Voici deux extraits illustratifs à ce sujet :

Début du projet : *Les entrées et les cages d'escaliers semblent être utilisées par les enfants comme lieux de jeu* (Extrait d'une analyse des étudiants, 1^e étape).

Phase collaborative : *Pour des raisons de sécurité, certains jeunes préfèrent jouer dans la cour arrière, souvent commune et clôturée, adjacente à leur lieu de résidence. [...] Nous constatons que l'ensemble des jeunes ont des lieux qui leur appartiennent, dont ils se considèrent responsables. Ces lieux sont, soit l'entrée de leur immeuble, leur chambre, leur garage ou une section de leur rue* (Extrait d'une analyse des étudiants, 2^e étape).

Dans cet exemple, les étudiants apportent des pistes d'interprétation à un fait déjà consigné lors du diagnostic initial du quartier (l'utilisation des espaces adjacents au logement). Ils évoquent ainsi la perception de sécurité et l'appropriation symbolique de l'espace comme explications du comportement observé au début du processus. Ce que l'enfant perçoit apparaît comme un élément important dans la compréhension de la réalité.

Le changement de ton est accompagné d'un ajustement linguistique, clair reflet de l'interaction entre les acteurs. Pendant le processus participatif, on trouve dans le discours des étudiants des expressions des enfants qui permettent de nommer certains phénomènes et de mettre en relief leur signification pour les jeunes. Voici un exemple :

Les jeunes n'apprécient pas les parcs Monty et Tardif parce qu'ils sont enclavés et qu'ils ne peuvent s'en échapper en cas de danger (Extrait d'une analyse des étudiants, 2^e étape).

Dans cet extrait, l'expression « pouvoir s'en échapper » (évoquée par les enfants en entrevue) apparaît chargée de sens, reliant l'idée d'enclavement à celle de la sécurité et de la mobilité (entre autres). Elle permet de comprendre la signification d'une configuration spatiale particulière (peu valorisée dans ce cas-ci), tout comme la perception que l'enfant a du contexte (dangereux puisqu'il faudrait pouvoir quitter le lieu rapidement) et de lui-même (partir est vu comme le seul pouvoir d'action dans l'environnement).

Mais au-delà du changement de ton et des ajustements linguistiques pendant le processus collaboratif, Forester (1989) signale que le passage de l'approche d'expert à celle de collaborateur suppose un changement dans la relation de pouvoir entre les

acteurs impliqués. Dans les projets GEV de Montréal et de Guadalajara, ce changement a été perçu par les étudiants sous la forme d'un partage de responsabilités et de leadership :

[...] nous ne savons plus très bien qui est le guide : eux ou nous ? (Extrait d'une analyse des étudiants, 2^e étape).

Le changement dans la relation de pouvoir impliquait en effet la participation des jeunes en tant que co-concepteurs, ce qui s'est avéré très exigeant, autant pour les étudiants que pour les enfants. Malgré l'effort collectif, ce niveau de participation est resté idéalisé sans jamais être pleinement atteint. À l'exception de certains moments, les étudiants ont généralement mené le processus, suivant une stratégie d'action réflexive (ajustements en cours de route) mais dans laquelle les enfants étaient amenés à occuper des rôles assignés (informateurs, guides...). Pourtant, l'intention de partager le pouvoir avec les enfants était explicite :

Il faut accepter d'emblée de faire des compromis par rapport à nos attentes de manière à mobiliser les jeunes dans une direction commune (Extrait d'une analyse des étudiants, 2^e étape).

Dans les projets GEV, la définition des programmes de design (étape préalable à la charrette) semble avoir été l'activité de design où la collaboration enfant-étudiant a été la plus réussie. Ces programmes ont en effet été conçus par les enfants et les étudiants ensemble, incluant le choix des thèmes, des activités et, jusqu'à un certain point, de l'emplacement des projets à développer. Cela s'est fait autant de manière verbale (cf. activité « carte de Gulliver », chapitre 8) que physique (dessins, maquettes en pâte à modeler), enfants et étudiants ayant la possibilité d'utiliser comme support des media facilement manipulables. La figure 11.2 montre le programme développé par une équipe d'enfants et étudiants, conçu et exprimé à partir d'un modèle à l'échelle d'une partie du quartier. Lorsque les participants confectionnaient cette maquette, ils parlaient au sujet de ce qui devait être fait pour transformer la zone en question. Naïve en apparence, cette maquette a néanmoins permis de définir les éléments de base du programme de design qui a été par la suite précisé. C'est d'ailleurs cette quête de précision et de rigueur

technique qui semble avoir rendu difficile dans la plupart des cas la collaboration des enfants lors des étapes subséquentes.

Figure 11.2 Programme du projet « *Parque de la cisterna* » : Maquette en pâte à modeler réalisée par les enfants et les étudiants de Guadalajara.



11.2 Transformations de l'objet d'aménagement : assumer l'objet complexe

Le passage chez l'aménagiste d'une approche d'expert à une de collaborateur est nécessairement associé à un changement dans l'idée même de l'objet d'aménagement : alors que l'expert façonne physiquement un espace pour induire un comportement, le collaborateur interagit avec les usagers pour comprendre le sens d'un lieu et conçoit des transformations qui façonnent la manière dont celui-ci est vécu. Ceci ne veut pas dire que l'aménagiste collaborateur ne façonne pas l'espace, mais plutôt que l'espace qu'il façonne s'avère significatif pour les utilisateurs ; c'est-à-dire que ses propositions visent l'ensemble interactif personne-environnement et non pas simplement l'espace « objectif ».

Dans cette veine, les expériences de Montréal et de Guadalajara montrent non seulement un changement dans le rôle de l'aménagiste mais aussi dans la manière dont celui-ci conçoit son objet d'aménagement, passant d'une perspective simpliste vers une

autre plus complexe. Ce changement se reflète dans la manière dont le quartier, les enfants et leur lien ont été envisagés au cours des projets GEV.

En ce qui concerne le quartier, le processus participatif de design a permis de le concevoir de plus en plus comme une construction sociale. Les frontières territoriales, établies au début sur la base des critères administratifs, se sont dissolues au fur et à mesure que l'interaction avec les enfants montrait un « quartier vécu » de configuration différente. Au début, les analyses préliminaires portent sur les quartiers tels que définis administrativement ; les projets conçus par les étudiants de Guadalajara avant l'interaction avec les jeunes visent ainsi des changements physiques dans les limites cadastrales de l'UHGDO. Sans accès au point de vue des enfants, les étudiants ne pouvaient envisager que le quartier qu'ils connaissaient.

Plus tard dans le processus, la perspective s'est modifiée : il s'est agi alors non pas de transformer *le* quartier mais plutôt les lieux significatifs pour les jeunes, c'est-à-dire les lieux compris dans ce que les enfants considéraient comme *leur* quartier. C'est ainsi qu'à Montréal le projet de « parcours ludique » se situe partiellement en dehors du territoire défini au début comme zone d'intervention (le secteur Nord-est de l'arrondissement Montréal-Nord). Ce projet comprend un segment de la rive sud de la Rivière-des-Prairies, soit des lieux que les jeunes utilisent, valorisent et considèrent comme partie prenante de leur quartier.

Figure 11.3 Tracé des trajets du projet « Parcours Ludique », conçu lors de la charrette participative à Montréal.



Le passage de l'espace objectif au lieu construit socialement implique aussi un changement dans la manière d'envisager l'enfant, passant d'utilisateur à acteur environnemental. En effet, pendant l'interaction avec les enfants, on s'est intéressé au quartier tel que perçu par ceux-ci, et cet intérêt s'est fondé sur l'idée que l'enfant pouvait avoir un point de vue propre (cf. chapitre 5). Le comportement de l'enfant a alors été considéré non comme une réponse à des conditions environnementales absolues mais plutôt comme un indice d'une lecture environnementale particulière et intentionnelle. Plus encore, le comportement a été considéré autant comme le résultat d'une configuration spatiale que comme une action susceptible de façonner les lieux (en fréquentant un lieu, par exemple, les enfants contribueraient à rendre celui-ci plus animé et plus attractif aux yeux des autres enfants).

Il faut souligner que l'idée de l'enfant-acteur a été présente tout le long des projets GEV : dès les premières étapes, les étudiants se préparaient à interagir avec les jeunes

dans un esprit de collaboration. Néanmoins, dans les phases initiales, cette idée était assez vague, considérée plutôt comme une possibilité, voire comme un objectif. Elle ne s'est manifestée concrètement que lors de la phase d'interaction. C'est à travers l'interaction que les étudiants ont effectivement reconnu que les enfants avaient des visions propres de leur quartier, des préoccupations qui n'avaient pas été identifiées lors des analyses préliminaires. Les extraits suivants sont éloquentes à ce sujet :

Aucune des études [préalables] n'avait laissé soupçonner la présence de valeurs fortes parmi les jeunes : justice, communauté et environnement (Extrait d'une analyse des étudiants, 2^e étape).

Nous sommes impressionnés par les connaissances [que les enfants] détiennent quant à leur quartier mais surtout quant aux gens qui l'habitent (Extrait d'une analyse des étudiants, 2^e étape).

Ce changement dans la manière de penser l'enfant au sein de l'objet d'aménagement s'avère étroitement lié au changement du rôle de l'aménagiste dans la situation de design participatif (cf. section 11.1). En effet, c'est en reconnaissant la spécificité de la perspective de l'enfant que l'implication de celui-ci devient nécessaire pour comprendre et transformer (aménager) son environnement vécu.

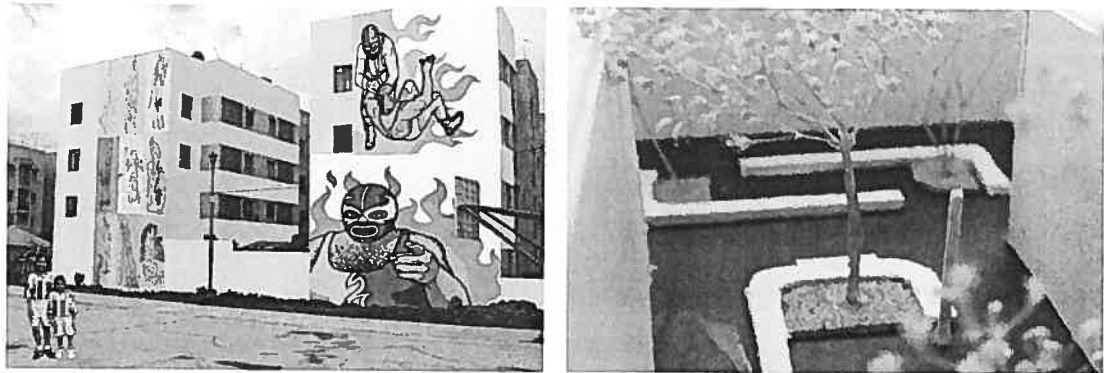
Évidemment, les changements dans la conception du quartier et de l'enfant impliquent des changements dans la manière de comprendre leur relation. Dans ce sens, les processus participatifs de Montréal et Guadalajara ont suscité un changement de perspective : on ne voyait plus le lien enfant-environnement comme un rapport déterministe, mais plutôt en tant qu'interaction intentionnelle. Les analyses réalisées lors des phases initiales portent en effet sur le quartier comme cadre, comme contexte conditionnant le comportement des jeunes. Les deux extraits suivants illustrent ceci :

Les supports à vélo ne sont disponibles en nombre suffisant que dans les cours d'école et les parcs rendant les promenades ou les courses à vélo moins aisées (Extrait d'une analyse des étudiants, 1^e étape).

Il n'existe aucun lien entre cette piste cyclable passant au nord du quartier et le quartier lui-même. Il y a donc peu d'incitatif à son utilisation surtout pour les jeunes enfants (Extrait d'une analyse des étudiants, 1^e étape).

Dans ces extraits, les caractéristiques physiques du quartier sont évoquées comme causes comportementales : le vélo chez les enfants serait conditionné par la présence de supports pour le stationnement ou le lien (en termes de distance) entre le quartier et un aménagement cyclable. Les projets faits par les étudiants de Guadalajara au début du processus vont dans la même direction (figure 11.4) : il s'agit de transformations physiques qui se répercuteraient sur le comportement des jeunes : avec des fresques sur les façades des bâtiments, les jeunes s'approprieraient leur quartier éradiquant ainsi les gestes de vandalisme ; puis, avec le mobilier adéquat, les jeunes utiliseraient davantage les espaces publics.

Figure 11.4 Projets proposés par les étudiants : des fresques sur les murs des édifices (gauche) et du mobilier urbain nouveau (droite).



L'interaction avec les enfants a permis de considérer ceux-ci non plus comme utilisateurs mais comme acteurs et le quartier non comme un cadre physique mais comme une construction sociale. C'est ainsi que la perspective déterministe a été remplacée par un point de vue projectiviste où le comportement est considéré comme intentionnel, à la fois influencé par la perception environnementale du sujet et susceptible de façonner un tel environnement perçu. Les analyses faites à Montréal sur l'information produite avec les jeunes sont semées de tels constats. Voici un exemple :

Les jeunes aiment utiliser leur vélo, car il leur permet d'explorer des endroits nouveaux et plus éloignés (Extraits d'une analyse des étudiants, 2e étape).

Le comportement de l'enfant est alors compris non comme la conséquence d'une configuration spatiale mais plutôt comme une action finalisée : « faire du vélo *pour*

explorer et *pour aller loin* ». Cette reconnaissance de l'intentionnalité permet donc de concevoir que l'enfant puisse agir sur son milieu et que la perception qu'il a de celui-ci puisse être influencée par son agir.

Les projets conçus lors des charrettes se situent aussi dans la perspective projectiviste du rapport enfant-quartier : ils montrent des propositions qui visent à permettre aux enfants d'agir dans leur quartier, d'interagir socialement, d'adapter et adopter différents lieux. En voici deux exemples, tirés des notes inscrites sur les planches de présentation des projets :

Que faire avec les parcs Monty et Tardif ? Il faut introduire des activités dans ces parcs qui vont permettre aux résidants de s'y sentir chez eux (Description du projet « parc nature »).

[Le marché] est avant tout un lieu de socialisation et de rapprochement où peuvent se rassembler les résidants du secteur. [...]Le nouveau bâtiment proposé combinera, été comme hiver, des boutiques spécialisées et des kiosques de produits maraîchers dans une aire ouverte et polyvalente (Description du projet « marché »).

La polyvalence de l'espace, sa capacité à accueillir diverses activités favorables à la rencontre et à l'interaction sociale apparaissent clairement comme les valeurs les plus importantes dans les descriptions de ces projets.

11.3 Transformations du rapport aménagiste-objet d'aménagement : aménager la complexité

Le changement dans le rôle de l'aménagiste et dans l'idée d'objet d'aménagement implique aussi des transformations dans le rapport entre ces deux constituants de la situation de design. Entre l'expert qui façonne un espace et le collaborateur qui comprend et transforme la signification des lieux, il y a des différences concernant la manière de connaître l'objet d'aménagement et la manière de le transformer.

En ce qui concerne la production de connaissances sur l'objet d'aménagement, il y a eu un changement dans les sources d'information lors du passage de l'étape de préparation des étudiants à celle de l'interaction avec les enfants. Ainsi, les analyses préliminaires des quartiers ont été élaborées principalement sur la base d'une cueillette de

données documentaires (bibliographiques, extraits de bases de données...), tandis que les étapes suivantes se sont principalement fondées sur l'interaction enfant-étudiant comme source d'information (le vécu des enfants, les observations empiriques des étudiants). Le passage d'une source à l'autre avait été envisagé dès la planification du projet : il s'agissait de commencer à connaître les quartiers à travers les données disponibles. Toutefois, ce changement prévu a entraîné un autre changement, moins attendu, concernant la manière de traiter l'information, soit le passage d'une approche « additive » vers une autre plutôt « relativiste ». Dans la première, les données ont été recensées en fonction d'une série de catégories d'analyse prédéfinies, établies par les responsables du projet et les chargés de formation pratique lors de la planification du processus. Les étudiants allaient chercher l'information « manquante » pour compléter un portrait global du quartier selon une série de rubriques préétablies (taille du quartier, population, taux d'occupation ...). Dans l'approche relativiste, caractéristique des phases collaboratives, les connaissances produites avec les enfants sont venues mettre en perspective les connaissances acquises préalablement :

À la deuxième étape, paroles et gestes des enfants ont confirmé, complété ou raffiné, parfois même contredit ce que la première étape nous avait appris (Extrait d'une analyse des étudiants, 2^e étape).

L'interaction avec les enfants a amené les étudiants à reconsidérer ce qu'ils croyaient savoir sur le quartier, sur les enfants, sur le lien quartier-enfant et, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, sur eux-mêmes.

Un des thèmes qui s'est avéré le plus clairement touché par cette mise en perspective est celui de la sécurité. Voici un constat fait par les étudiants dans la phase participative du projet montréalais :

Le travail [réalisé dans l'étape précédente] nous avait familiarisés avec le discours des intervenants communautaires et résidents du quartier par rapport à la violence. Les gens de l'extérieur de l'arrondissement, particulièrement, associaient Montréal-Nord aux gangs de rue. La recherche avec les enfants a montré une réalité plus complexe. La plupart ont eu de la difficulté à nommer des lieux dangereux. La sécurité est pourtant une préoccupation. [...] Mais les jeunes ne réagissent pas à la violence systématiquement par la peur. [...] Dans leurs

discours apparaissent les préoccupations de leurs parents (Extrait d'une analyse des étudiants, 2^e étape).

Ceci montre à quel point l'interaction avec les enfants a été révélatrice et importante pour comprendre l'objet d'aménagement en tant qu'entité complexe, beaucoup plus nuancée que les analyses préliminaires ne le laissaient penser.

Un autre thème mis en perspective pendant l'interaction avec les enfants a été celui du lien entre les lieux de contact avec la « nature » à l'extérieur des quartiers et les jeunes. La rivière (à Montréal) et la montagne (à Guadalajara) ont pu être considérées comme des lieux fréquentés et extrêmement significatifs pour les enfants ; pourtant, ils avaient été à peine évoqués lors des analyses préliminaires, considérés comme éléments secondaires du milieu physique :

Début du projet : Il n'y a aucun accès à la rive de la Rivière-des-Prairies sur le territoire étudié puisqu'elle est entièrement bordée de lots résidentiels (Extrait d'une analyse des étudiants, 1^e étape).

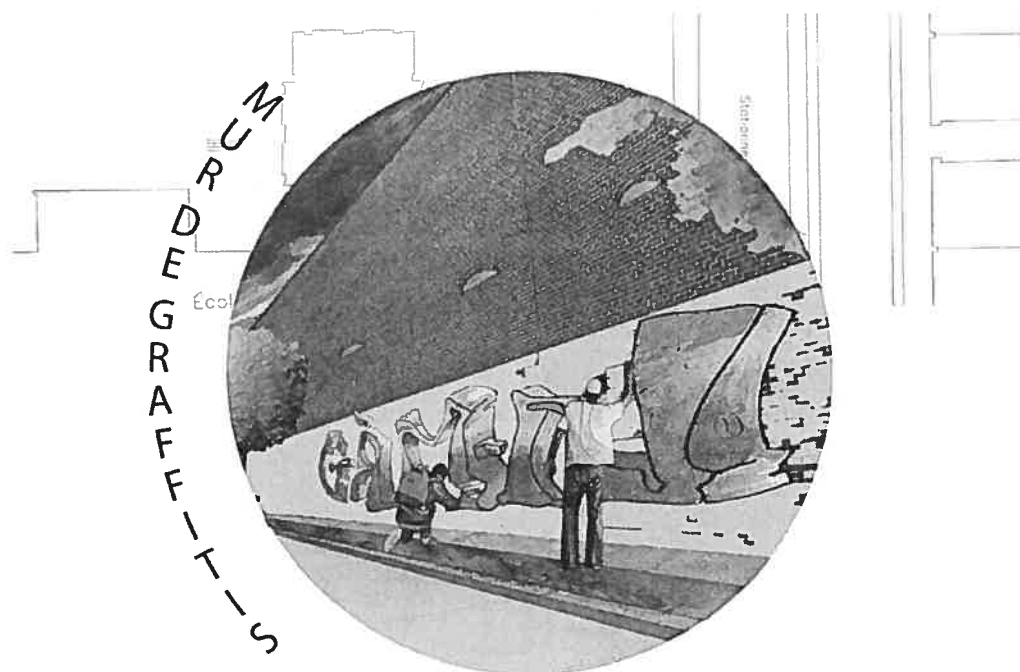
Phase collaborative : Tous les jeunes ont mentionné le bord de l'eau comme étant un endroit important qu'ils adorent fréquenter. Plusieurs s'y rendent à vélo par la piste cyclable (Extrait d'une analyse des étudiants, 2^e étape).

Il faut mentionner que le projet participatif a permis non seulement de mieux comprendre certains thèmes traités dans les analyses préliminaires mais aussi de mettre en lumière des thèmes qui n'avaient pas été identifiés au début. C'est le cas, par exemple, de la perception de la saleté chez les enfants de Montréal.

En ce qui concerne les projets d'aménagement, on constate des changements en termes d'objectifs et de contenu au cours des expériences. Par rapport aux objectifs, on observe que le processus de conception avait été envisagé au début comme une opération instrumentale visant à modifier des comportements jugés unilatéralement comme étant problématiques à travers des transformations strictement spatiales (approche d'expert). Plus tard, le projet a plutôt été vu comme un forum à travers lequel les acteurs comprenaient leurs problèmes vécus en concevant autant de nouvelles activités que des changements spatiaux nécessaires pour supporter celles-ci.

Dans la phase initiale de chaque expérience, les étudiants visaient en effet à identifier les problèmes du quartier et à proposer des solutions. À titre d'exemple, dans les projets développés à Guadalajara tout de suite après l'élaboration du diagnostic préliminaire du quartier (figure 11.4), on a proposé notamment des transformations physiques qui répondaient à des problèmes précis : des fresques sur les façades des édifices pour contrer les graffitis, le reverdissement et le rééquipement des espaces publics pour contrer leur abandon et ainsi de suite. Les propositions conçues lors du projet participatif sont plus globales. En tant que propositions de changement, elles sont beaucoup plus riches et reflètent l'intégration d'une connaissance plus profonde du rapport entre le quartier et les enfants. Au-delà de la simple résolution d'un problème, elles visent la transformation de situations complexes. Elles regardent autant « ce qui ne va pas » que « ce qui va bien » et visent même à en profiter. Le graffiti, par exemple, considéré au début comme un fléau à éradiquer, a été considéré plus tard comme une activité valorisée à exploiter, intégrée dans la programmation des lieux publics (figure 11.5).

Figure 11.5 Proposition d'un mur consacré à la réalisation de graffitis dans un parc du quartier : composante d'un des projets élaborés à travers le projet participatif d'aménagement.



Le contenu des projets a aussi changé entre l'étape initiale et celle de collaboration dans les projets GEV. Alors que les propositions initiales des étudiants envisageaient la transformation physique des quartiers (figure 11.4), les projets développés en collaboration avec les enfants ont plutôt proposé des activités qui permettraient aux jeunes d'utiliser leur quartier. Voici deux exemples qui peuvent illustrer cette différence :

Avant l'interaction avec les enfants : *Aprovechando las áreas verdes ya existentes y cambiando algunas circulaciones para que se conecten entre sí, se logra una red que comunica y mejora la identidad del barrio*² (Description du projet réalisé dans la 1^e étape, voir. figure 11.6).

Figure 11.6 Proposition formulée dans l'étape initiale du projet GEV de Guadalajara.

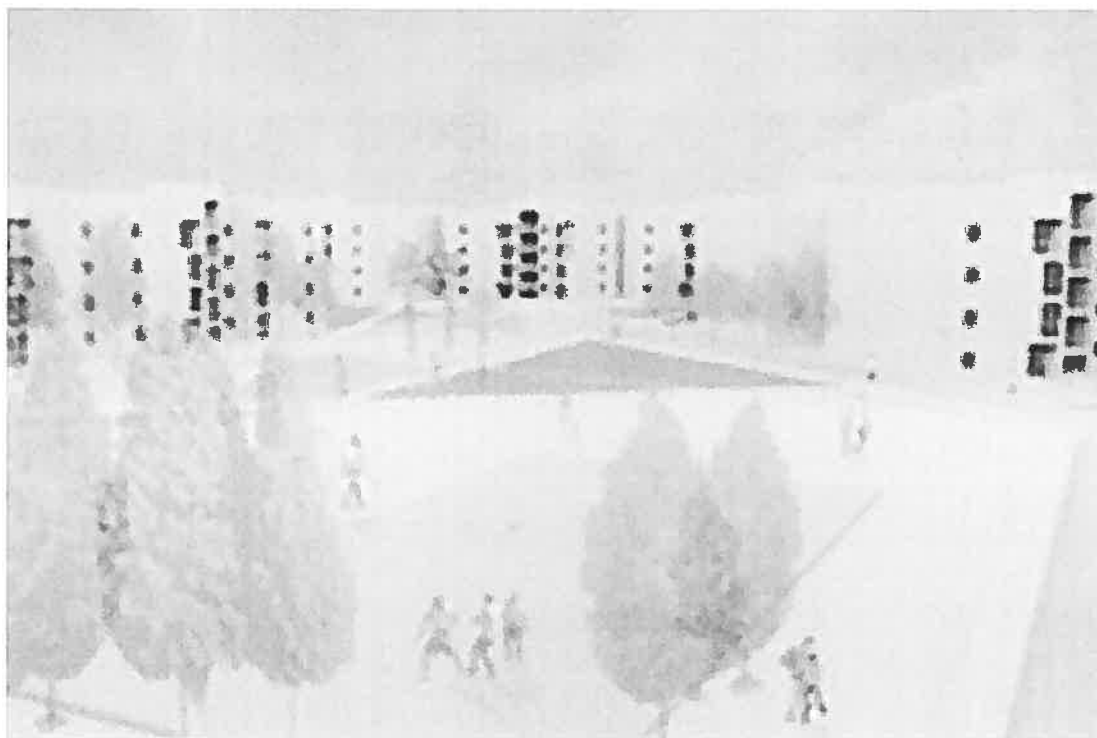


Phase collaborative : *Un espacio público accesible para todos, y al mismo tiempo espacios que todos pudieran apropiárselos. Es un sitio para los encuentros espontáneos. Había que cambiar la imagen del parque, para otorgarle un*

² *En profitant des zones vertes existantes et en changeant quelques circulations pour les relier entre elles, on peut créer un réseau qui communique et améliore l'identité du quartier.*

*significado [...], para buscar un orden abierto a las posibilidades de nuevas actividades*³ (Description du projet réalisé dans la 2^e étape, voir figure 11.7).

Figure 11.7 Détail d'un projet conçu avec les enfants à Guadalajara



Ce virage ne veut pas dire que les projets développés avec les enfants n'ont pas proposé des changements physiques, tel que l'illustre l'exemple ci-haut. Toutefois, ces changements ne s'inscrivaient pas dans une rationalité déterministe : il ne s'agissait pas de transformer l'espace pour attirer les jeunes mais de proposer des activités (supportées par des transformations spatiales) permettant aux jeunes d'utiliser et de s'appropriier divers lieux.

Finalement, le contenu des projets a aussi changé en raison des connaissances produites en interaction avec les jeunes. C'est ainsi que des éléments « naturels » extérieurs au quartier, considérés au début comme des espaces inaccessibles et peu significatifs pour les enfants, apparaissent comme thèmes importants dans les projets développés lors des charrettes. Le « parcours ludique » de Montréal est un exemple

³ *Un espace public accessible à tous et en même temps des espaces que tout le monde peut s'approprier. C'est un lieu pour les rencontres spontanées. Il fallait changer l'image du parc pour lui donner une signification [...], pour chercher un ordre ouvert à la possibilité d'intégrer de nouvelles activités.*

éloquent par rapport à la rivière (figure 11.3), tout comme le « parc linéaire » de Guadalajara en est un par rapport à la montagne. Les extraits suivants correspondent à ce dernier cas et illustrent bien ce changement de discours :

Début du projet : *[La UHGDO y el cerro del Tesoro] se encuentran distanciados tanto en sus vinculaciones viales como sociales. A veces el cerro, sólo se presenta como simple visual y referencial del lugar*⁴ (Extrait d'une analyse des étudiants, 1^e étape).

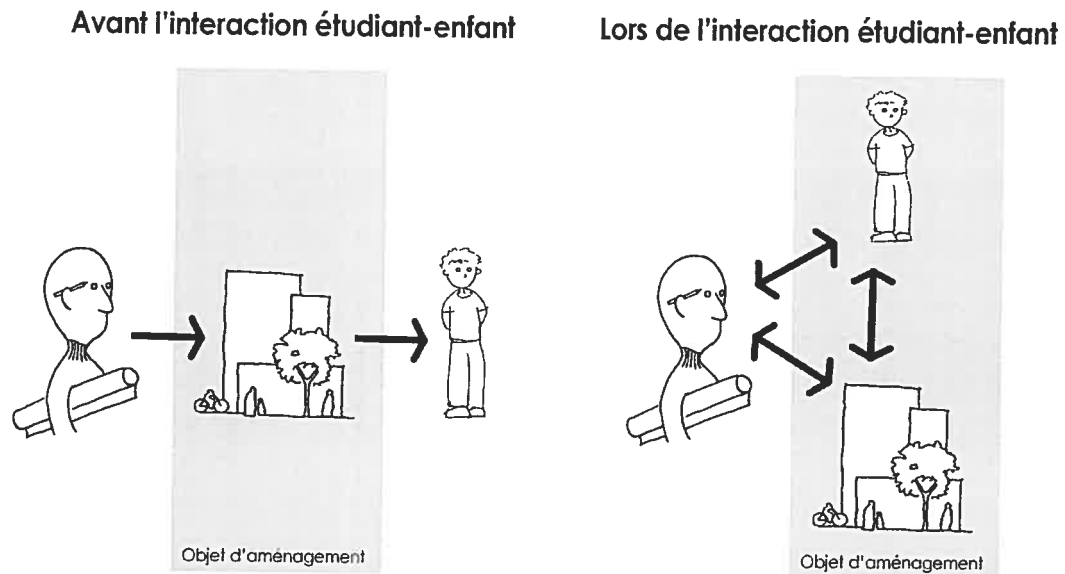
Phase collaborative : *Este espacio está planteado para la convivencia familiar, con situaciones más pasivas y flujos menos intensos. Es el remate del parque y el elemento de unión con el cerro*⁵ (Description du projet « Parc linéaire », conçu avec les enfants).

Les projets GEV de Montréal et de Guadalajara ont permis de suivre deux processus participatifs d'aménagement. Comme tout projet, ces processus ont été rythmés par des boucles de réflexivité, soit par un va-et-vient continu entre la conception et l'explicitation de la pensée conceptrice (cf. section 3.2). Cette explicitation a été effectuée à travers divers documents produits tout au long des expériences de terrain. Dans le présent chapitre, certains de ces documents ont servi à conceptualiser l'interaction entre l'aménagiste et son objet d'aménagement. Cette interaction a été comprise comme un changement qui concerne les trois constituants de la situation de design, soit l'aménagiste, l'objet d'aménagement et leur rapport (le projet). Le tableau XIV, présenté au début du chapitre, résume ces changements. La figure suivante les représente de manière synthétique :

⁴ *[Le quartier et la montagne] sont distancés autant sur le plan de la circulation que sur le plan social. Parfois la montagne représente uniquement un élément visuel et une référence au lieu.*

⁵ *Cet espace est conçu pour la vie familiale, avec des situations plus passives et des flux moins intenses. Il est l'aboutissement du parc et l'élément qui relie celui-ci à la montagne.*

Figure 11.8 Transformations dans le rapport aménagiste-objet d'aménagement à travers les projets GEV de Montréal et de Guadalajara.



Dans ce modèle, concevoir un objet d'aménagement complexe (c'est-à-dire un environnement construit) suppose l'établissement d'une relation complexe avec cet objet. Pour comprendre et pour transformer l'interaction entre l'enfant et son quartier, il faut donc établir un dialogue avec l'enfant et avec son quartier ; autrement dit, il faut développer de l'empathie. C'est dans ce sens que l'on peut envisager le caractère participatif du projet comme étant fondé non seulement sur l'implication de l'« usager » dans le processus de conception, mais aussi sur l'implication de l'« aménagiste » dans l'interaction personne-environnement. Le chapitre suivant explore davantage cette idée en puisant cette fois-ci dans l'analyse du discours des étudiants sur leur participation comme aménagistes au sein des projets GEV.

12 Niveau méta-projectif : la réflexion de l'aménagiste sur son projet d'aménagement

Les deux chapitres précédents portent sur différentes manifestations du rapport projectif sujet-objet, soit l'interaction entre l'enfant et son quartier (chapitre 10) et l'interaction entre l'aménagiste et son objet d'aménagement (chapitre 11). Ces manifestations correspondent respectivement au sous-projet et au plan projet (figure 3.1). Le présent chapitre concerne, quant à lui, le plan méta-projectif. Il porte sur la relation projective entre le sujet (en l'occurrence l'aménagiste) et le projet d'aménagement. La différence par rapport au chapitre précédent est la suivante : ici, il ne s'agit plus de comprendre la manière dont l'aménagiste conçoit son objet d'aménagement, mais plutôt de comprendre la manière dont il conçoit sa propre démarche de praticien. Pour ce faire, on se sert de l'évaluation ex-post que l'aménagiste fait du processus dans lequel il intervient en tant qu'acteur. Comme toute évaluation, celle de l'aménagiste implique un cadre axiologique, c'est-à-dire un ensemble de valeurs qui permettent d'établir un jugement, de répondre à la question « en quoi le processus a été bon ou mauvais ? ». C'est dans ce sens que le chapitre comprend une dimension éthique : il concerne la perspective éthique que l'aménagiste peut adopter par rapport à sa pratique. On vise à saisir le sens que le praticien donne à son propre geste professionnel, notamment lorsque celui-ci se déroule en situation de design participatif avec des enfants.

Une relation de type « contenant-contenu » (à l'instar des poupées russes) peut être conçue entre les trois manifestations du rapport projectif sujet-objet présentées dans la figure 3.1 : le rapport enfant-quartier est inscrit comme objet (l'objet de l'aménagiste) dans le *plan projectif* ; l'interaction aménagiste-objet d'aménagement est inscrite comme objet dans le plan *méta-projectif*. Néanmoins, en situation de design participatif, l'analogie avec les poupées russes s'avère limitée car le lien entre ces plans dépasse la logique contenant-contenu. Les projets GEV de Montréal et de Guadalajara ont montré que les acteurs, dans divers plans projectifs, peuvent collaborer et, jusqu'à un certain point, se confondre (cf. chapitre précédent). Ainsi, l'enfant peut être un sujet à la fois sur le plan sous-projectif (en interaction avec son quartier), sur le plan projectif (en collaborant avec les étudiants pour transformer son quartier) et sur le plan méta-projectif

(en réfléchissant sur le processus participatif). De la même manière, l'étudiant peut être un sujet à la fois sur le plan sous-projectif (en devenant un usager temporaire du quartier), sur le plan projectif (en pratiquant comme aménagiste) et sur le plan méta-projectif (en réfléchissant sur sa pratique).

En réfléchissant sur le projet auquel ils participent, les enfants et les étudiants adoptent donc une perspective méta-projective. Cette idée, développée à travers l'analyse qualitative, n'était pas claire au moment de réaliser les deux expériences de terrain. En fait, la stratégie originale d'opération (inspirée d'autres projets GEV) ne comprenait aucune activité consacrée à recueillir l'avis des enfants ou des étudiants dans ce sens. C'est pendant le déroulement du projet que l'on a identifié le besoin d'organiser des séances de discussion pour connaître l'avis des étudiants (une séance en focus group a ainsi été réalisées dans chacune des deux villes). Toutefois, l'avis des enfants n'a pas été recueilli formellement¹.

Le présent chapitre se limite donc aux réflexions méta-projectives des étudiants impliqués dans les expériences de Montréal et de Guadalajara. Comme dans les deux chapitres précédents, on vise à conceptualiser le rapport entre le sujet (ici en situation méta-projective) et son objet (le projet participatif d'aménagement). Les résultats de l'analyse, présentés dans les paragraphes suivants, complètent les deux chapitres précédents. Toutefois, il faut souligner que ces résultats sont limités : d'une part, ils concernent un seul des deux groupes d'acteurs (les étudiants) ; d'autre part, ils se basent sur l'information produite à travers une seule activité (le focus group) à laquelle ont participé 6 étudiants à Montréal et 7 à Guadalajara (respectivement 43% et 37% des étudiants inscrits). Plus qu'un ensemble de résultats, ce chapitre doit donc être considéré comme une exploration initiale sur un plan peu considéré lors des projets GEV, soit le plan méta-projectif.

¹ On a pu discuter avec deux jeunes de Guadalajara quelques mois après la fin de leur projet, dans le cadre de la rencontre internationale organisée à Vancouver en juin 2006 pour célébrer les 10 ans de reprise du programme GEV (cf. GEV+10, tableau 7.1). Toutefois, cette discussion s'avère insuffisante pour élaborer ici une réflexion.

12.1 Des réflexions sur l'aménagiste : le praticien devant le miroir

L'examen des travaux réalisés par les étudiants montre un changement dans l'approche de ces derniers en tant que praticiens, passant d'experts à collaborateurs (cf. chapitre précédent). Les séances en focus group, quant à elles, montrent que les étudiants ont pris conscience de ce changement. Ils l'évoquent à plusieurs reprises et, pour certains, il s'agit même de l'apprentissage le plus important qu'ils ont pu tirer de l'expérience participative :

*-¿Qué fue lo más importante que aprendiste durante el proyecto?
Que el arquitecto es más que esa gran estrella creadora, pensadora, artística ¿no?... o sea, vi la parte de servidor social del arquitecto, la parte como más humana, más ligada al verdadero usuario² (Étudiante de Guadalajara).*

Les étudiants de Montréal et de Guadalajara se rejoignent en utilisant des adjectifs comme « social » et « humain » pour caractériser l'approche qu'ils ont adoptée comme praticiens pendant le processus participatif. Ceci peut être considéré comme un « éveil éthique », motivé par l'adoption d'une perspective anthropologique non déterministe : tout-à-coup, les étudiants devaient rejeter l'hypothèse assumée implicitement auparavant (lors d'exercices académiques précédents, par exemple), selon laquelle la personne est uniquement un usager dont le comportement, déterminé par l'environnement, est modifiable en refaçonnant cet environnement. Les critères permettant de juger de la pertinence du projet n'étaient donc plus uniquement esthétiques (concernant l'objet d'aménagement dans sa matérialité) mais aussi éthiques (concernant le rapport à autrui). Autrement dit, les étudiants avaient des préoccupations concernant le milieu physique à aménager et les acteurs à côtoyer lors du processus d'aménagement. Il fallait assumer la complexité d'une situation dans laquelle le praticien n'était plus autosuffisant et l'usager n'était plus soumis. Des enjeux inédits pour les étudiants sont donc apparus, concernant notamment le rapport aux autres acteurs du projet³ :

² -*Quel a été pour toi l'apprentissage principal pendant ce projet ?*

Que l'architecte est plus qu'une star créatrice, penseuse, artistique n'est-ce pas ? ...c'est-à-dire que j'ai vu la partie de serviteur social de l'architecte, la partie comme plus humaine, plus liée au véritable usager.

³ Il faut à ce sujet souligner que pour tous les étudiants, il s'agissait de la première expérience participative dans un cadre académique et, pour presque tous, de la première expérience participative.

Era un trabajo muy diferente... porque siempre estás acostumbrado a trabajar por tu cuenta y creyendo que eres dios... y que puedes proyectar lo que sea y que los demás lo tienen que habitar... y trabajando con los chavitos te das cuenta de que, pues, no es cierto⁴ (Étudiante de Guadalajara).

En effet, les étudiants visaient à comprendre le monde vécu des enfants en interagissant avec ceux-ci. Dans ce sens, en tant qu'acteur, l'enfant n'était plus un simple bénéficiaire, mais plutôt le partenaire d'un processus de recherche et de conception. Comment interagir adéquatement avec ce partenaire ? Voilà la question qui a amené les étudiants à s'interroger sur les conséquences de leur démarche et, par le fait même, à adapter leur stratégie d'action en cours de route (cf. section 12.3).

L'adoption d'une approche « plus humaine » a impliqué ce que les étudiants de Montréal appellent « [...] un engagement émotionnel et sur le plan des valeurs ». Cet engagement s'est avéré d'autant plus fort que les activités du projet avaient été largement organisées en équipes jumelant un adulte avec un jeune, ce qui favorisait la construction de liens personnels. Le chagrin que les étudiants affirment avoir vécu vers la fin du projet, lors des dernières rencontres, témoigne de la force de ces liens ; les actions entreprises comme préparation à la fin (discussions avec les jeunes, confection d'un album de souvenirs...) témoignent des efforts des étudiants pour minimiser l'impact de la séparation chez les jeunes.

Dans les deux expériences, les étudiants ont considéré que leur engagement émotionnel avait porté fruit. Il leur aurait permis d'interagir avec les jeunes, enrichissant ainsi le processus de conception et leur développement comme aménagistes. Lors des séances en focus group, les étudiants ont, par exemple, souligné que les rencontres dans le quartier avec les jeunes leur avaient permis de connaître le point de vue des enfants et d'expérimenter par eux-mêmes une réalité nouvelle :

Llegó un punto en el que nosotros, en el proyecto... nosotros mismos nos hicimos usuarios. Llegó un punto en el que propusimos cosas que nosotros vivimos, que pensamos que iban a mejorar el espacio, como usuarios. Entonces eso fue padrísimo; fue como un auto-proyecto. [...] Nos convertimos en usuarios temporales... no se pudo hacer la observación sin involucrarse... nos

⁴ *C'était un travail très différent... parce que t'es habitué à travailler de ton côté et en pensant que t'es dieu... et que tu peux projeter n'importe quoi et que les autres doivent l'habiter... et en travaillant avec les gamins tu te rends compte que, ben non, ce n'est pas vrai.*

*involucramos, porque nosotros vivimos el espacio por 4 meses*⁵ (Étudiante de Guadalajara).

Les étudiants semblent donc considérer leur engagement et l'interaction avec les enfants comme une manière d'impliquer ces derniers dans le processus de conception ainsi que comme manière d'expérimenter directement le quartier, d'accompagner les enfants dans leur expérience environnementale. C'est dans ce sens que l'on peut parler d'une empathie qui comporte autant l'implication des enfants dans le processus d'aménagement que l'implication des étudiants dans le processus interactif enfant-environnement.

Il faut souligner que l'engagement a été vécu de manières différentes : à Montréal, les étudiants ont affirmé que les liens entre eux et avec les enfants se resserraient au fur et à mesure que le projet avançait ; à Guadalajara, bien que plusieurs étudiants parlent d'un engagement croissant, d'autres parlent d'une perte d'intérêt. Une manifestation de cette perte d'intérêt a été l'absentéisme chez un tiers des étudiants : lors de la séance en focus group, on a même rappelé (non sans ironie) que certains enfants téléphonaient parfois aux étudiants à la veille des rencontres pour savoir s'ils viendraient dans le quartier⁶. Lorsqu'on a demandé à certains de ces étudiants quelle était, à leur avis, la raison d'un tel désengagement, ils ont invoqué qu'ils avaient adhéré au projet à cause du professeur, avant de connaître le projet (cf. section 8.1.3). Malgré la possibilité qui leur avait été offerte de changer d'atelier, ces étudiants considèrent que le projet avait été plutôt imposé :

*El impacto [del proyecto] no fue tanto porque, cuando una experiencia se me da así como... impuesta por la escuela, pasa que no me llama tanto la atención que si yo la buscara por mí mismo*⁷ (Étudiant de Guadalajara).

Ceci contraste en effet avec la manière dont les étudiants de Montréal ont été recrutés : ils ont d'abord pris connaissance du projet (en particulier du programme de travail) ; puis,

⁵ *On est arrivé à un point où nous, dans le projet... nous sommes devenus des usagers. On est arrivé à un point où nous avons proposé des choses que nous avons vécu, que nous avons pensé qui amélioreraient l'espace en tant qu'usagers. Alors, ça c'était chouette, c'était comme un auto-projet. [...] Nous sommes devenus des usagers temporaires... on n'aurait pas pu observer cela sans s'impliquer... nous nous sommes impliqués parce que nous avons vécu l'espace pendant 4 mois.*

⁶ À Montréal, et chez la plupart des étudiants de Guadalajara, on faisait plutôt l'inverse : ce sont les étudiants qui téléphonaient aux enfants à la veille de chaque rencontre pour confirmer le rendez-vous.

⁷ *L'impact [du projet] n'a pas été si grand parce que, quand une expérience m'est... imposée comme ça, elle ne m'attire pas autant que si je l'avais cherché par moi-même.*

ceux qui étaient intéressés se sont inscrits. Il s'avère donc que cette différence d'approche a été très significative.

Évidemment, d'autres caractéristiques spécifiques au projet de Guadalajara peuvent être associées à cette perte d'intérêt chez certains étudiants. L'information dont on dispose ne permet pas d'avancer dans cette réflexion ; toutefois, les discussions en focus group permettent déjà de constater l'importance d'une participation volontaire chez tous les acteurs impliqués dans le projet.

12.2 Des réflexions sur l'objet : la complexité du réel selon l'aménagiste

Par l'examen des travaux réalisés dans les projets GEV, le chapitre précédent a montré des changements dans la manière dont les étudiants concevaient l'objet d'aménagement à travers le projet de design participatif (cf. section 11.2). Lors des séances en focus group, les étudiants ont reconnu plusieurs de ces changements. Ils parlent de l'apparition de nouvelles manières de voir l'environnement des enfants.

Par rapport à l'environnement, les étudiants parlent d'une connaissance « plus nuancée » du milieu et des situations vécues par les jeunes. Ceci s'avère particulièrement clair en ce qui concerne le thème de la violence :

En travaillant avec les jeunes on est arrivé à une conception assez nuancée des problèmes de sécurité à Montréal-Nord. On avait l'idée que, oui, il y a un problème d'insécurité, gangs, etcetera, mais la manière que c'est vécu c'est assez évanescent... C'est pas comme si... il y avait une balle perdue à tous les 5 minutes, t'sais... c'est beaucoup comme... un peu, une chose qui plane, un spectre d'inconfort (Étudiant de Montréal).

Par ailleurs, sur la violence et la pauvreté, les observations des étudiants semblent avoir été assez marquantes. On considère par exemple que les témoignages des enfants ont largement dépassé toute appréhension, permettant à chaque rencontre la découverte d'une réalité parfois bouleversante :

C'est beaucoup plus pauvre que je croyais, plus de délinquance que je croyais, plus de jeunes qui rentrent là dedans... Moi ça m'a... ça m'a jeté à terre de savoir qu'il y avait une petite fille de 12 ans qui avait été recrutée... pour la prostitution, la vente de drogues... Moi ça m'a vraiment ouvert les yeux. La vision que les

enfants ont de leur quartier... c'est impressionnant qu'ils ont une vision super... d'adulte (Étudiante de Montréal).

Puis, les étudiants parlent aussi d'épisodes troublants lors desquels, confrontés à la violence, ils se sont sentis menacés, notamment pendant des promenades dans le quartier sans les enfants (pendant la réalisation du diagnostic initial). Bien que ces épisodes n'aient concerné que quelques étudiants dans chaque projet, ils ont suscité un changement dans la manière de percevoir le quartier chez plusieurs.

Les étudiants parlent aussi d'un changement dans leur manière de voir les enfants. Ils font référence à ceux-ci en tant qu'acteurs qui construisent symboliquement leur environnement en utilisant et en adaptant intentionnellement les lieux :

En la casa prima⁸, veíamos cómo de la nada surgían espacios que los niños solos iban transformando, y cómo... el espacio es uno, pero no es... o sea no hay nada hasta que realmente el usuario lo habita y lo modifica y se apropia de él⁹ (Étudiante de Guadalajara).

C'est ainsi que l'objet d'aménagement se complexifie. Le quartier cesse d'être un espace physique et devient un lieu significatif pour un acteur concret. « S'informer sur le milieu c'est aussi s'intéresser à comment les gens utilisent le milieu » disait un étudiant de Montréal.

Derrière cette manière de comprendre l'enfant (en tant qu'acteur) se trouve une approche anthropologique non déterministe. Les étudiants envisagent la possibilité de transférer cette approche à leur pratique professionnelle future. Ils parlent d'aborder d'éventuels projets en considérant les personnes (quelles qu'elles soient) en tant qu'acteurs :

Grandir en ville, ben... là c'était des enfants, mais juste le fait de l'avoir fait une fois, ça rentre dans ma tête à cette heure dans mon processus [...] Grandir en ville nous a donné des outils à utiliser plus tard (Étudiant de Montréal).

⁸ « La Casa Prima » est le nom que les enfants ont donné à un terrain vacant localisé aux abords du quartier et visité occasionnellement pour réaliser diverses activités dont la principale était le jeu et la construction de « cabanes » avec des matériaux apportés dans le site (des pneus, des bâtons, des morceaux de tissu...).

⁹ À la « casa prima », on voyait comment de rien surgissaient des espaces que les enfants transformaient tous seuls... Il y a l'espace mais... il n'y a rien jusqu'à ce que l'usager l'habite et le modifie et se l'approprie.

Il s'agit ici d'un transfert qui concerne la stratégie et même la philosophie des opérations sur le terrain.

Les étudiants considèrent la prise en compte du rôle actif de l'enfant (et de toute autre personne) dans son environnement comme l'une des leçons principales des projets GEV. Sur la base de cette leçon, ils formulent des consignes servant à guider leur pratique future en tant qu'aménagistes :

Debes estar conciente que no van a funcionar las cosas tal y como tú las propusiste, por eso los espacios tienen que ser flexibles y tienen que ser cambiantes y tienen que ser... o sea... sí, que un parque no tenga que ser siempre rígido y ser un parque, sino que pueda ser un espacio de expresión o pueda ser para todo tipo de usuarios y que su resultado formal se preste a eso, para que lo usen muchas personas en diferentes condiciones... y dejarlo abierto al evento que se dé¹⁰ (Étudiante de Guadalajara).

Ceci reflète une perte de naïveté, une acceptation explicite des limites du geste professionnel : « être conscient que les choses ne vont pas fonctionner comme on le pense ». On assume la complexité du contexte d'intervention et la complexité de l'intervention même. Les étudiants font ainsi référence à ce que Morin appelle (2004) l'écologie de l'action : une approche qui met en lumière l'impossibilité de prévoir toutes les conséquences d'un geste et dans laquelle, pour agir, on utilise le principe de précaution. Il s'agit d'un positionnement éthique complexe, le principe normatif de base étant la prudence, la mise en garde constante dans un contexte jamais pleinement saisissable. Prudence qui ne veut pas dire inaction, mais plutôt action réfléchie, projet.

12.3 Des réflexions sur le projet : le regard sur le chemin parcouru

À la fin du projet GEV, les étudiants avaient certainement beaucoup à dire sur leur expérience ; la richesse des séances en focus group en est une preuve. Cependant, lorsqu'on leur a demandé de parler sur le projet de design participatif, ils ont dit avoir de la difficulté à dresser un portrait, et cela autant tout de suite après le projet (à

¹⁰ *Tu dois être conscient que les choses ne vont pas fonctionner telles que tu les proposes, les espaces doivent donc être flexibles et transformables et... c'est-à-dire... oui, qu'il ne faut pas qu'un parc soit toujours rigide et n'être qu'un parc, mais qu'il puisse être un espace d'expression pour tout type d'utilisateurs et que son résultat formel s'y prête pour qu'il soit utilisé par de nombreuses personnes dans diverses conditions... et le laisser ouvert à l'événement qui s'y donne.*

Guadalajara) que plusieurs mois plus tard (à Montréal). La phrase suivante résume assez bien le propos des étudiants :

Le design participatif, si tu ne le vis pas, t'sais... c'est très difficile à expliquer (Étudiante de Montréal).

En effet, certaines dimensions échappaient aux efforts descriptifs des étudiants. Ceux-ci faisaient alors référence à des notions comme l'engagement émotionnel ou l'humanisation de la pratique pour parler de leur démarche. Cette difficulté est révélatrice et constitue une évidence du caractère complexe du projet. C'est-à-dire qu'en affirmant qu'il faut « vivre » le processus pour le comprendre, les étudiants mettent en évidence l'impossibilité de le réduire à une formule normative.

En dépit des repères théoriques et méthodologiques considérés au début du processus, les étudiants affirment s'être retrouvés devant ce que Schön (1994) appelle une situation d'incertitude : en tant que praticiens, ils étaient devant un objet complexe et dans une situation complexe, sans avoir une idée claire de la manière dont ils devaient agir par rapport à cet objet :

Tout le processus était méconnu aussi. On est arrivé là puis on ne savait pas quoi faire... on ne savait pas quai faire de l'atelier puis on ne savait pas comment réagir avec les enfants (Étudiant de Montréal).

À la lecture de ce témoignage, on pourrait penser que les étudiants sont arrivés sur le terrain sans aucune préparation. Pourtant, les premiers deux mois de chaque projet avaient été consacrés précisément à cela : à travers diverses activités, les étudiants se familiarisaient avec le quartier, s'entraînaient aux activités avec les enfants, discutaient avec des experts sur divers problèmes auxquels ils seraient confrontés en travaillant avec les jeunes... (cf. section 8.1.5). Les connaissances ainsi produites étaient certainement pertinentes (les étudiants affirment d'ailleurs que l'analyse préliminaire a été très utile et que sa réalisation a été très formatrice) mais incomplètes. Il s'agissait d'un corpus théorique sur l'objet d'aménagement mais les connaissances sur la manière de mettre en relation ce corpus théorique et la pratique n'avaient pas été formalisées. Plus encore, ces connaissances, correspondant à ce que Findeli (2006) appelle la « théorie forte » en

design¹¹, ne pouvaient pas être formalisées à l'avance, entre autres à cause du caractère inédit de chaque projet. Il fallait apprendre à agir en agissant. Ce n'est qu'après, lors des séances en focus group, qu'une telle réflexion sur le processus, sur la relation entre les connaissances et la pratique, a pu se faire explicitement.

Les étudiants ont décrit le projet participatif comme une démarche dans laquelle ils devaient concevoir leur propre cheminement. Ils considèrent qu'ils n'avaient pas seulement un projet d'aménagement à (co)concevoir, mais aussi une stratégie de conception à inventer. Ils font notamment référence à la charrette où, à la différence des activités antérieures, ils n'avaient pas à suivre un protocole précis (cf. chapitre 8) :

On pouvait regarder ceux qui réussissaient mieux puis essayer d'imiter la manière de se comporter, mais, t'sais... c'est vraiment une affaire de pratique. Il fallait, sur le coup, improviser les outils pour le travail avec les jeunes, et ça c'était assez difficile (Étudiant de Montréal).

« Improviser » est en fait un verbe très présent dans le discours des étudiants. Pour ceux-ci, la réussite dans l'improvisation apparaît comme « une affaire de pratique ». Cette approche est celle du praticien réflexif (Schön, 1994). Elle sous-tend une attitude projective face à l'objet d'aménagement (l'objet à transformer) et au projet d'aménagement lui-même (la manière de concevoir les transformations). C'est dans ce sens qu'on peut parler de GEV comme étant une expérience projective et aussi méta-projective. Cette double portée constitue, pour les étudiants, une différence importante par rapport aux expériences traditionnelles d'aménagement en situation pédagogique. Voici un témoignage éloquent à ce sujet :

Dans l'atelier normal, il y a toujours moyen de trouver des réponses, mais là, on avait l'impression qu'il fallait inventer un petit peu... surtout dans la période de charrette là, il fallait vraiment rentrer en interaction et improviser (Étudiante de Montréal).

¹¹ Findeli (2006) distingue la théorie dans le sens traditionnel du terme (en opposition à la pratique), de la « théorie forte », concernant la relation entre le corpus de connaissances théoriques (théorie traditionnelle) et la pratique. Dans ce modèle, les deux types de théorie seraient indissociables et toujours présents en design, bien que souvent de manière implicite.

Les étudiants considèrent la charrette comme l'étape où ils ont dû prendre en charge cette dimension méta-projective, soit leur propre processus de conception. Autant à Montréal qu'à Guadalajara, ils ont trouvé que cette étape était la plus exigeante car il fallait assumer plusieurs rôles simultanément : animateurs pour faciliter l'implication des jeunes, experts pour apporter leur propre voix lors des délibérations, étudiants pour être évalués institutionnellement, adultes pour se responsabiliser auprès des autres acteurs... Ceci ne veut pas dire qu'ils n'avaient pas incarné plusieurs rôles lors des étapes antérieures à la charrette ; néanmoins, ils pouvaient alors s'appuyer sur une stratégie structurée, c'est-à-dire sur une séquence d'activités prédéfinie : faire des entrevues à partir d'un guide, donner aux jeunes des consignes précises pour la réalisation des dessins ou la prise de photos... La charrette, en revanche, exigeait un travail supplémentaire : concevoir, effectuer, évaluer et adapter des activités susceptibles d'intéresser les enfants, à travers lesquelles ceux-ci pouvaient exprimer leur point de vue et comprendre ceux des autres acteurs.

Lors de l'évaluation ex-post du projet, les étudiants ont parlé d'une rupture entre la période antérieure à la charrette et la charrette elle-même. Pour eux, ce clivage aurait été provoqué par la difficulté d'impliquer les enfants dès le début du processus comme co-concepteurs et non pas uniquement comme sources d'information :

On a été capable d'aller chercher des informations intéressantes des entrevues, mais les enfants eux étaient complètement déconnectés de la démarche... fait que, quand ils sont arrivés en charrette, on n'avait pas construit avec eux une idée d'où on s'en allait avec ça. [...] Dans le projet on essayait de prendre en considération ce concept là de l'insécurité, dans un projet qui en tiendrait compte, mais les enfants, eux autres, ils n'étaient pas au courant que nous on avait ça en tête... fait que, toute la rationalité de notre travail, ils ne la connaissaient pas (Étudiant de Montréal).

Comme ce témoignage le montre, le partage d'une rationalité de conception s'est avéré très difficile (l'approche communicationnelle identifie en fait cette difficulté comme l'une des plus importantes à franchir dans les processus collaboratifs, cf. Forester, 1999). Toutefois, malgré cette difficulté, la collaboration a eu lieu. Certes elle a varié en fonction du moment et des équipes de travail, mais elle a tout de même permis la

conception de projets qui appartiennent, selon les étudiants, autant aux adultes qu'aux enfants :

De hecho, este, creo que nuestras propuestas finales ves que no es ni lo que propusieron ellos, ni es lo que nosotros imaginamos al principio que necesitaban pues... y digo, cada quien muy a su estilo pues, pero sí se veía ese complemento de ambas partes¹² (Étudiant de Guadalajara).

Finalement, dans leur évaluation, les étudiants ont aussi identifié plusieurs avantages dans la démarche participative du projet. La diversité d'activités apparaît comme l'une des plus importantes car elle offrirait plusieurs moyens et plusieurs moments pour l'interaction enfant-étudiant :

Tu peux pas avoir de chaque enfant toute l'information pertinente... y en a qui vont être plus forts sur les dessins, à mon avis, que sur la prise de photos ou l'entrevue... mais je pense justement que ces outils-là ils se complétaient tous, un par rapport à l'autre (Étudiante de Montréal).

L'autre avantage soulevé par les étudiants concerne le travail en équipes de taille réduite. L'interaction personnelle entre l'étudiant et l'enfant est en effet considérée comme une manière très efficace d'établir une communication. Dans la perspective des étudiants, le jumelage s'est avéré très favorable à la réalisation des activités formelles et à l'échange informel qui, par ailleurs, s'est avéré aussi riche en information que les activités plus encadrées :

Yo creo que la información más importante que pudimos rescatar no era tanto con los ejercicios que fue el dibujo, la entrevista, las fotos... fue más cuando platicabas con ellos como en son de cotorreo, cuando estabas jugando con ellos, cuando ellos se sentían como más en confianza¹³ (Étudiante de Guadalajara).

Combinées, ces deux caractéristiques (diversité d'activités et jumelage individuel) apparaissent comme porteuses d'une grande flexibilité et richesse. Elles représentent,

¹² *En fait... je pense que dans nos propositions finales on peut voir qu'il ne s'agit ni de ce qu'ils ont proposé ni de ce dont on pensait au début qu'ils avaient besoin... puis, chacun à sa manière, mais on voyait bien ce complément entre les deux parties.*

¹³ *Je crois que l'information la plus importante que nous avons pu recueillir, ce n'était pas tant lors des activités comme le dessin, l'entrevue, les photos... ce fut plus quand nous parlions avec eux informellement, quand nous jouions avec eux, quand ils se sentaient plus en confiance.*

d'une part, l'adaptabilité au contexte d'action et, d'autre part, la facilité de communication entre acteurs, soit des éléments fondamentaux dans le projet participatif d'aménagement.

Ce chapitre complète le travail d'analyse et de théorisation réalisé à partir des opérations GEV de Montréal et de Guadalajara. Il constitue une réflexion sur la manière dont on peut concevoir la situation de design, c'est-à-dire l'interaction entre l'aménagiste et son objet d'aménagement. Il se penche particulièrement sur la compréhension que les étudiants ont du projet GEV auquel ils ont participé.

Le chapitre antérieur avait montré, à partir de l'examen des travaux réalisés par les étudiants, qu'il y a eu des changements dans le rapport entre ceux-ci (en tant qu'aménagistes) et leur objet d'aménagement pendant le processus participatif. Le présent chapitre, basé sur l'évaluation ex-post que les étudiants ont fait du projet, montre que ceux-ci reconnaissent explicitement plusieurs de ces changements. Les étudiants évoquent l'émergence d'une nouvelle manière de comprendre le rôle de l'aménagiste : en tant que collaborateur, engagé envers ses partenaires. Ils considèrent que le projet leur a permis de comprendre le lien enfant-quartier en tant qu'interaction : l'enfant étant acteur dans son milieu ; le milieu étant connaissable à travers l'enfant. Puis, les étudiants affirment que le projet de design participatif leur a permis de comprendre le projet comme une situation d'incertitude : la pertinence des actions dépendrait de leur adaptabilité et celle-ci reposerait sur la capacité réflexive et communicationnelle des acteurs.

Conclusion

Cette recherche a été entamée avec l'intention de comprendre ce qui peut encourager ou décourager les enfants à pédaler en ville. Il ne s'agissait pas d'évaluer dans quelle mesure la distance, le risque d'accident ou d'autres variables affectaient les jeunes dans leur choix modal lors des déplacements. Il s'agissait plutôt d'explorer ce qui, dans la perspective des jeunes, constitue un élément significatif, favorable ou non, à l'utilisation de la bicyclette. Autrement dit, plutôt que mesurer l'influence de certains facteurs prédéfinis sur la pratique du vélo chez les personnes d'un groupe d'âge particulier, on voulait comprendre ce que le vélo pouvait représenter pour les enfants.

Derrière une telle intention de recherche se trouve la considération de l'enfant comme personne ayant une perception particulière de son environnement, potentiellement différente de celle d'autres personnes, telles que les adultes. La recherche a donc été réalisée à partir d'une perspective environnementale et anthropologique non déterministe : l'environnement n'a pas été envisagé comme un cadre physique neutre, objectif et indépendant, mais plutôt comme une partie de la réalité vécue de l'enfant ; réciproquement, celui-ci n'a pas été considéré comme un « sous-adulte », soumis aux conditions imposées par un cadre physique, mais plutôt comme un acteur capable de donner un sens particulier et de transformer son propre monde vécu. Le rapport entre l'enfant et son environnement a été conçu en termes d'interaction, l'action de l'enfant étant intentionnelle et façonnée par son milieu perçu, sa perception du milieu étant façonnée par son agir intentionnel.

Afin de comprendre la complexité du rapport enfant-environnement et le rôle que le vélo y joue, une stratégie de recherche sensible aux transformations environnementales, aux changements perceptuels et à leur réciprocity, a été adoptée : le projet d'aménagement. Manifestation de l'interaction personne-environnement, le projet d'aménagement peut être vu comme un processus réflexif à travers lequel le concepteur envisage des transformations dans le monde qu'il comprend en transformant sa manière de comprendre le monde. Il comporte un cycle dans lequel des transformations environnementales sont envisagées, représentées et examinées récursivement. Dans ce cycle, le concepteur rend explicite sa compréhension de l'environnement aménagé au fur

et à mesure que celle-ci évolue. Compte tenu de cette émergence de nouvelles manières de comprendre l'environnement aménagé, le projet d'aménagement constitue un processus de production de connaissances. Lorsqu'il est mené de manière collaborative, ce sont les participants qui rendent explicites leurs manières de comprendre l'environnement aménagé au fur et à mesure que celles-ci évoluent. Ainsi, le projet participatif d'aménagement peut être considéré comme un processus communicationnel à travers lequel les acteurs impliqués délibèrent et apprennent à voir autrement l'environnement aménagé. C'est dans ce sens que le projet participatif d'aménagement a été utilisé comme stratégie d'opération dans la présente recherche. Concrètement, on a voulu apprendre sur la manière dont l'enfant comprend son environnement et sur le rôle que le vélo y joue en concevant avec lui des projets d'aménagement d'espaces publics pour son quartier.

Les connaissances produites à travers le projet d'aménagement peuvent avoir une valeur scientifique lorsqu'elles sont considérées à partir du paradigme constructiviste de la recherche. Le constructivisme se base sur l'idée d'une relation projective entre le sujet et son objet de connaissance, c'est-à-dire entre la personne et son monde vécu. Il suppose que le sujet agit intentionnellement, que son action est façonnée par la manière dont il comprend sa réalité et que, réciproquement, sa compréhension du réel est tributaire de sa manière d'agir.

Fondée sur l'idée d'une interaction entre l'enfant et son monde vécu et réalisée à travers le projet participatif d'aménagement d'espaces publics pour le quartier de l'enfant, la présente recherche s'inscrit donc dans le paradigme constructiviste. Ceci se manifeste de différentes manières. Sur le plan ontologique, on considère comme réalité connaissable une réalité construite, soit l'environnement tel que vécu par l'enfant. Sur le plan épistémologique, on considère comme connaissance la compréhension (partielle mais significative) d'une telle réalité vécue. Finalement, sur le plan méthodologique, on collabore avec l'enfant à la conception de transformations dans son quartier pour l'amener à rendre explicite sa compréhension environnementale.

La participation active des enfants dans le projet d'aménagement se fonde sur la reconnaissance de ceux-ci en tant qu'acteurs sociaux et environnementaux ainsi que sur la conception de l'aménagement en tant que processus collaboratif. Ces deux idées se

trouvent d'ailleurs présentes dans le courant international qui prône le développement de collectivités de plus en plus viables, derrière des initiatives comme l'Agenda 21.

Pour concevoir avec des enfants un projet d'aménagement pour leur quartier, le programme *Grandir en ville* (GEV) de l'UNESCO s'est avéré un cadre d'opération pertinent. Ce programme international de recherche-action participative, créé dans les années 1970 par Kevin Lynch (1977) et repris dans les années 1990 sous la coordination de Louise Chawla (2002), vise à comprendre la manière dont les enfants perçoivent et utilisent leur environnement et à les impliquer dans des processus de transformation de leur communauté. Il comprend la réalisation d'une série d'activités de recherche, conçues et mises à l'épreuve depuis plusieurs années dans divers pays, suscitant la collaboration entre les chercheurs et les enfants. Ces activités permettent aux chercheurs de côtoyer les jeunes dans leur quartier pour comprendre le rapport entre ceux-ci et leur environnement quotidien. Le programme GEV vise la réalisation d'actions concrètes pour améliorer les conditions de vie des jeunes. Cependant, indépendamment de la portée de telles actions, la participation des enfants y est considérée comme un changement important et positif dans la manière dont ces derniers comprennent leur milieu et leur propre rôle dans celui-ci.

La présente recherche a été réalisée à travers deux projets participatifs d'aménagement inscrits dans le programme GEV, le premier à Montréal (Canada) et le deuxième à Guadalajara (Mexique). Analogues dans leur démarche, ces projets ont misé sur la collaboration entre un groupe d'enfants (20 à Montréal, 27 à Guadalajara) et un groupe d'étudiants en aménagement d'une université locale (16 à Montréal, 19 à Guadalajara), ces derniers impliqués à titre de chercheurs. Cette formule a permis de jumeler chaque enfant à un étudiant, favorisant ainsi le développement de liens de confiance et la communication entre eux. De plus, elle a permis d'intégrer à la démarche une dimension pédagogique concernant autant les connaissances et la capacité d'action des enfants par rapport à leur environnement que la formation professionnelle des étudiants.

Il faut souligner que, malgré leur diversité, les enfants recrutés ne représentaient pas complètement leur communauté. Il a été difficile, par exemple, d'inciter des filles musulmanes de Montréal à participer au projet, leurs activités à l'extérieur de la maison

étant souvent restreintes par leurs parents, entre autres comme mesure de protection contre le danger perçu dans le quartier. Malgré cette limite, les deux expériences de terrain se sont avérées très enrichissantes. Dans une perspective synchronique, elles ont montré la manière dont les enfants et les étudiants, en tant que collaborateurs au sein du projet, perçoivent le quartier à aménager. Dans une perspective diachronique, elles ont montré la manière dont une telle perception a pu changer au cours du projet d'aménagement.

En tant que stratégie de recherche, le projet d'aménagement a suscité un dédoublement : utilisé pour comprendre un objet complexe (projeté), il a mis en évidence l'importance du processus à travers lequel on peut comprendre (projeter) un tel objet. L'analyse qualitative réalisée sur la base des deux expériences de terrain a permis de conceptualiser ce dédoublement comme l'articulation de trois niveaux de réflexion concernant différents « rapport projectifs ». Le premier niveau correspond au rapport projectif entre l'enfant et son environnement, nommé *sous-projet*. Il fait référence à ce que l'on a voulu comprendre à travers le projet d'aménagement. Le deuxième niveau correspond au rapport projectif entre le concepteur et l'objet d'aménagement, nommé *projet*. Il fait référence au projet participatif d'aménagement en tant que stratégie opérationnelle de la présente recherche. Finalement, le troisième niveau concerne le rapport projectif entre le concepteur et sa propre démarche au sein du projet d'aménagement, nommé *méta-projet*. Il fait référence à la manière dont les étudiants impliqués dans la présente recherche comprenaient le projet participatif d'aménagement et leur rôle dans celui-ci.

Plusieurs leçons ont été tirées de la réflexion au sujet de ces rapports projectifs. En ce qui concerne le *sous-projet*, un modèle permettant de comprendre le quartier en tant qu'environnement construit a été conçu. Ce modèle est organisé en fonction d'une variable spatiale (concernant le sens d'intériorité ou d'extériorité que les enfants accordent au lieu) et d'une variable perceptive (concernant l'attraction ou la répulsion ressentie par l'enfant par rapport au lieu). Il permet l'identification de quatre catégories spatio-perceptives complémentaires, soit la *maison-refuge*, le *quartier-menaçant*, la *maison-précaire* et le *quartier intéressant*. Complémentaires, ces catégories montrent que la maison et le quartier constituent pour l'enfant deux éléments fondamentaux et

indissociables de son environnement. Elles montrent que la manière de percevoir et d'agir dans l'un se répercute sur la manière de percevoir et d'agir dans l'autre. Le modèle a aussi permis de comprendre les implications du vélo dans chacune de ces catégories. Objet polysémique qui dépasse le sens uniquement utilitaire ou récréatif, le vélo s'est avéré une dimension importante de l'expérience environnementale des enfants. Pour ceux-ci, il représente une partie de leur identité, il donne accès à des lieux significatifs et contribue à rendre certains lieux attractifs, autant dans le quartier qu'à l'extérieur de celui-ci. On a constaté que l'aménagement spatial peut avoir un impact important sur l'utilisation du vélo, autant à l'échelle du quartier que du logement, autant dans l'espace public que dans l'espace privé. Enfin, on a observé que les parents jouent un rôle très important dans l'utilisation du vélo chez les jeunes. Leur perception du trafic, de la violence et de la vulnérabilité des enfants se traduit par l'imposition de restrictions sur les activités de ces derniers à l'extérieur de la maison.

En ce qui concerne le *projet*, certaines transformations ont été constatées dans la relation entre les acteurs du projet et leur objet d'aménagement pendant le processus participatif. Les étudiants sont passés d'une approche d'« expert » à une de « collaborateur ». L'objet d'aménagement, conçu initialement par eux comme un cadre physique dans une perspective déterministe, est devenu un milieu socialement construit dans lequel l'enfant agit intentionnellement comme acteur. Puis, le projet d'aménagement d'espaces publics dans le quartier, entrepris initialement comme l'application de connaissances objectives du quartier dans une opération strictement matérielle (perspective instrumentaliste), est devenu un processus délibératif permettant de comprendre le quartier en concevant de nouvelles activités et des lieux qui peuvent supporter celles-ci.

En ce qui concerne le *méta-projet*, la recherche a montré que les étudiants, en réfléchissant sur le processus participatif auquel ils avaient participé, reconnaissaient explicitement plusieurs changements apportés par le projet dans leur démarche de praticiens. Pour les étudiants, l'expérience a représenté un éveil éthique : elle a mené à un engagement auprès des acteurs impliqués et une responsabilisation par rapport aux limites et aux enjeux sociaux de l'intervention. Les étudiants ont aussi vu le projet participatif comme un processus leur permettant de mieux comprendre la situation dans

laquelle ils intervenaient, c'est-à-dire comme une façon de saisir de manière plus nuancée leur objet d'aménagement. Enfin, ils ont assumé le projet participatif d'aménagement comme un processus complexe, incertain, nécessitant une grande flexibilité et une attitude réflexive.

Une cohérence, voire une indissociabilité, existe entre ces trois rapports projectifs, c'est à dire entre la complexité de la relation enfant-environnement, l'idée du projet comme processus autant transformatif que cognitif et l'émergence de nouveaux enjeux éthiques en aménagement. Comment considérer l'enfant en tant qu'acteur environnemental sans accorder de l'importance à son implication dans le processus voué à aménager son milieu de vie ? Comment envisager la participation de l'enfant dans l'aménagement de son environnement sans considérer le projet comme un processus communicationnel et d'apprentissage ? Comment considérer le projet d'aménagement comme un processus communicationnel et d'apprentissage sans que cela comporte un questionnement sur le rôle de l'aménagiste et du projet d'aménagement ?

La relation entre le sous-projet, le projet et le méta-projet est analogue à celle qui existe entre trois dimensions philosophiques de la recherche, soit l'ontologique (la réalité que l'on veut connaître), l'épistémologique (la manière dont on peut le faire) et la téléologique (l'intention qui conduit à le faire). La recherche par le projet d'aménagement met en évidence ces relations en permettant de comprendre l'environnement en tant qu'objet complexe et de prendre conscience de l'approche à travers laquelle une telle compréhension est possible et pertinente. Elle fonctionne donc comme un miroir dans lequel on peut se voir en train de regarder le monde. Dans ce sens, la recherche par le projet d'aménagement constitue une perspective pédagogique féconde. Elle donne à l'aménagiste la possibilité de comprendre à la fois le monde qu'il aménage et la manière dont il le fait.

Dans cette recherche, les connaissances produites à travers le projet participatif d'aménagement ont été formalisées à travers une analyse inscrite dans l'approche de théorisation ancrée. Cette analyse a été effectuée autant en aval qu'au cours des projets participatifs d'aménagement. Elle a servi à théoriser les trois rapports projectifs évoqués plus haut sur la base de l'information produite sur le terrain et à ajuster, en cours de route, la stratégie de production d'information. Les expériences de terrain ont démontré

cependant que de tels ajustements sont parfois difficiles à envisager et à appliquer, particulièrement dans le cadre de processus de recherche nécessitant beaucoup de travail pour leur planification et leur réalisation. À Montréal et à Guadalajara, certaines activités ont pu être modifiées afin de recueillir de l'information qui s'avérait pertinente. Par exemple, des questions ont été ajoutées dans l'entrevue pour recueillir l'avis de l'enfant par rapport à des lieux particuliers. Néanmoins, l'ajout de nouvelles activités dans le programme était difficile car il fallait, entre autres, respecter un programme précis pour l'utilisation des locaux de travail.

L'analyse des expériences de terrain a abouti à la théorisation du vélo dans le rapport enfant-quartier et du projet participatif d'aménagement comme stratégie de recherche. Sur la base des projets GEV de Montréal et de Guadalajara, elle apporte des pistes d'action pour la réalisation de futures recherches par le projet d'aménagement.

L'analyse montre que la compréhension que les participants ont de l'environnement aménagé et du projet d'aménagement peut changer en cours de route. On a constaté ceci chez les étudiants de Montréal et de Guadalajara, qui adoptaient de nouvelles manières de comprendre le quartier et le projet d'aménagement à travers l'interaction avec les enfants. Néanmoins, pour saisir la portée du projet comme processus d'apprentissage, il faudrait mieux connaître les transformations qu'il peut susciter chez les enfants dans leur compréhension de leur quartier et de leur propre capacité d'action. Il serait donc important de prévoir des instruments pour recueillir l'avis des jeunes par rapport à l'environnement aménagé et au projet d'aménagement au fur et à mesure que celui-ci se déroule.

Finalement, il est important de souligner qu'une démarche réflexive est, d'une certaine manière, toujours inachevée. Les leçons tirées d'un projet participatif d'aménagement peuvent apparaître trop tard pour être appliquées dans celui-ci. C'est dans ce sens que l'inscription de la recherche par le projet d'aménagement dans un programme plus global constitue une stratégie pertinente pour apprendre de chaque expérience de terrain et d'une expérience à l'autre. Le programme GEV offre ainsi un cadre intéressant pour réaliser des recherches par le projet participatif d'aménagement et pour apprendre d'elles.

Références

- Alexander, Christopher (1964). *Notes on the synthesis of form*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Altman, Irwin, et Rogoff, Barbara (1987). World views in psychology: trait, interactional, organismic and transactional perspectives. Dans Daniel Stokols et Irwin Altman (Éds.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 7-40). New York/Toronto: Wiley.
- Amar, Georges (2004). *Mobilités urbaines : éloge de la diversité et devoir d'invention*. La Tour D'aigues: Éditions de l'aube.
- Ariès, Philippe (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Plan.
- Aristote, et Gómez Robledo, Antonio (1992). *Ética Nicomaquea*. Mexico: Porrúa.
- Arnstein, Sherry R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35, 4 (pp. 216-224).
- Bachelard, Gaston (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris: Presses Universitaires de France.
- (1978). *Le nouvel esprit scientifique*. 14e éd. Paris: Presses universitaires de France.
- (2004). *La poétique de l'espace*. 9e éd. Paris: Quadrige/PUF.
- Banque Mondiale (2002). Cities on the move: a World Bank transport strategy review (pp. 206). Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank.
- Baraldi, Claudio (2003). Planning childhood. Children's social participation in the town of adults. Dans Pia Monrad Christensen et Margaret O'Brien (Éds.), *Children in the city: home, neighborhood, and community* (pp. 184 - 205.). London: Routledge Falmer.
- Benevolo, Leonardo (2000). *Histoire de la ville*. Marseille: Parenthèses.
- Bertalanffy, Ludwig von (1968). *General system theory: foundations, development, applications*. N.Y.,: Braziller.
- Blay, Michel (2003). *Grand dictionnaire de la philosophie*. Paris: Larousse/CNRS.
- Borja, Jordi, et Muxi, Zaida (2003). *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Electa.
- Bouchard, Claude (2000). *Physical activity and obesity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bousbaci, Rabah, et Findeli, Alain (2005). More acting and less making: a place for ethics in architecture's epistemology. *Design Philosophy Papers*, 4.
- Boutinet, Jean-Pierre (2003). *Anthropologie du projet*. 7e éd. Paris: Presses universitaires de France.
- Bremner, Robert (1979). The child in the city: continuity and change in problems and programmes since 1875. Dans William Michelson, Saul Levine, Ellen Michelson et Anna-Rose Spina (Éds.), *The child in the city, vol. 2: today and tomorrow* (pp. 27-45). Toronto/Buffalo: University of Toronto Press.
- Bronfenbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- (1993). The ecology of cognitive development: research models and fugitive findings. Dans Robert H. Wozniak et Kurt W. Fischer (Éds.), *Development in context*:

- acting and thinking in specific environments* (pp. 2-44). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- (2005a). The developing ecology of human development: paradigm lost or paradigm regained. Dans Urie Bronfenbrenner (Éd.), *Making human beings human: bioecological perspectives on human development* (pp. 94-105). Thousand Oaks: Sage Publications.
- (2005b). Ecological systems theory. Dans Urie Bronfenbrenner (Éd.), *Making human beings human: bioecological perspectives on human development* (pp. 106-173). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Burden, Ernest (2002). *Illustrated dictionary of architecture*. 2e éd. New York/Toronto: McGraw-Hill.
- Castells, Manuel (1996). *The information age: economy, society and culture. I The rise of networks society*. Oxford: Blackwell Publ.
- Chambers, Julie A., et Swanson, Vivien (2006). A health assessment tool for multiple risk factors for obesity: Results from a pilot study with UK adults. *Patient Education and Counseling*, 62, 1 (pp. 79-88).
- Charmaz, Kathy (2000). Grounded theory: objectivist and constructivist Methods. Dans Norman K. Denzin et Yvonna S. Lincoln (Éds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 509-535). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Chawla, Louise (2002a). *Growing up in an urbanising world*. London: Earthscan.
- (2002b). Insight, creativity and thoughts on the environment: integrating children and youth into human settlement development. *Environment & Urbanization*, 14, 2 (pp. 11-21).
- Chombart de Lauwe, Marie-José, Bonnin, Philippe, Mayeur, Marie, Perrot, Martine, et de la Soudière, Martin (1980). *Enfant en-jeu : les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*. Paris: Centre national de la recherche scientifique.
- Chupin, Jean-Pierre (2004). Les 40 prochaines années : le doctorat en architecture à la charnière des enjeux disciplinaires et professionnels. *Trames, revue de l'aménagement*, 15, Architecture et modernité : histoire et enjeux actuels (pp. 121-144).
- Commission européenne (1999). *Villes cyclables, villes d'avenir*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- (2002). *Villes d'enfants, villes d'avenir*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Cooper, C (1970). Adventure playgrounds. *Landscape Architecture*, 60 (pp. 18-29).
- Cucuzzella, Carmela, et De Coninck, Pierre (2007). Implementing the precautionary principle through stakeholder engagement for product and service development. *Les ateliers de l'éthique*, 2, 2 (pp. 95-114).
- Davies, D., Halliday, M., Mayes, M., et R., Pockock (1997). Attitudes to cycling: a qualitative study and conceptual framework (TRL report 266). Berkshire (England): Transport Research Laboratory, TRL.
- De Coninck, Pierre (1996). Une approche systémique de la gestion intégrée des déchets et des résidus. Considérations préliminaires pour le domaine de la santé. *Ruptures*, 3, 1 (pp. 29-41).

- Denzin, Norman K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 2d éd. New York: McGraw-Hill.
- Descartes, René (1991). *Discours de la méthode ; suivi de La Dioptrique*. Paris: Gallimard.
- Deslauriers, Jean-Pierre, et Kérisit, Michèle (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires (Éds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 86-111). Montréal: Gaëtan Morin.
- Dewey, John, et Bentley, Arthur Fisher (1949). *Knowing and the known*. Boston: Beacon Press.
- Dober, Richard P. (1969). *Environmental design*. Toronto: Van Nostrand Reinhold.
- Dobzhansky, Theodosius (1962). *Mankind evolving; the evolution of the human species*. New Haven: Yale University Press.
- Dolbec, André (2003). La recherche-action. Dans Benoît Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 467-496). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Driskell, David (2002). *Creating better cities with children and youth: a manual for participation*. London/Sterling/Paris: Earthscan/UNESCO Publishing.
- Drolet, Michèle (2004). *Pauvres de vous*. Canada.
- Faculté de l'aménagement (2007). Présentation de la Faculté. Dans <http://www.ame.umontreal.ca/faculte/presentation.htm> (juillet 2007).
- Feyerabend, Paul K. (1975). *Against method: outline of an anarchistic theory of knowledge*. London: NLB.
- Findeli, Alain (1998). Will design ever become a science? Epistemological and methodological issues in design research, followed by a proposition. Dans Pia Strandman (Éd.), *No guru, no method? Discussion on art and design research* (pp. 104). Helsinki, Finlande: University of Art and Design.
- (2001). Entre science et pratique, discipline et profession : les études doctorales à la Faculté de l'aménagement. *Trames, revue de l'aménagement*, 13, Le projet en aménagement : formations et contextes (pp. 55-71).
- (2004). Les perspectives de recherche en design. *Mode de Recherche*, 1 (pp. 7-10).
- (2006). Qu'appelle-t-on "théorie" en design ? Réflexions sur l'enseignement et la recherche en design. Dans Brigitte Flamand (Éd.), *Le design : essais sur des théories et des pratiques* (pp. 362). Paris: Institut français de la mode/Regard.
- Flückiger, Michelangelo, et Klaue, K. (1991). *La Perception de l'environnement*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Forester, John (1989). *Planning in the face of power*. Berkeley: University of California Press.
- (1999). *The deliberative practitioner: encouraging participatory planning processes*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Forester, John (1983). *Bicycle transportation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- (1993). *Effective cycling*. 6e éd. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Fouchier, Vincent (2003). Circulation. *Urbanisme*, 330 (mai-juin) (pp. 73 - 75).
- Fowler, H. W., Sykes, John Bradbury, et Fowler, Francis George (1978). *The pocket Oxford dictionary of current English*. 6th éd. Oxford Eng.: Clarendon Press.

- Francis, Mark, et Lorenzo, Ray (2002). Seven realms of children's participation. *Journal of Environmental Psychology*, 22 (pp. 157-169).
- Frank, Lawrence D., Andresen, Martin A., et Schmid, Thomas L. (2004). Obesity relationships with community design, physical activity, and time spent in cars. *American Journal of Preventive Medicine*, 27, 2 (pp. 87-96).
- Frayling, Christopher (1993/4). Research in art and design. *Royal College of Art Research Papers*, 1, 1 (pp. 1-5).
- Friedmann, John (1996). Two centuries of planning theory: an overview. Dans Seymour J. Mandelbaum, Luigi Mazza et Robert W. Burchell (Éds.), *Explorations in planning theory* (pp. 10-29). New Brunswick, N.J.: Center for Urban Policy Research.
- Gärling, Tommy , Gärling, Anita , et Johansson, Anders (2000). Household choices of car-use reduction measures. *Transportation Research Part A*, 34 (pp. 309-320).
- Gibson, James Jerome (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gilbert, Richard, et O'Brien, Catherine (2005). *Child and youth-friendly land-use and transport planning guidelines*. Toronto: The Ontario Trillium Fondation.
- Glaser, Barney G., et Strauss, Anselm L. (1967). *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*. Chicago,: Aldine.
- Guba, Egon G., et Lincoln, Yvonna S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Dans Norman K. Denzin et Yvonna S. Lincoln (Éds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans Norman K. Denzin et Yvonna S. Lincoln (Éds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 163-188). Thousand Oaks: Sage Publications.
- GUiC, Growing Up in Cities (2006). Guiding principles, *GUiC+10*. Vancouver.
- Habermas, Jürgen (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Haldemann, Verena, et Levy, Ron (1996). Oecuménisme méthodologique et dialogue entre paradigmes. *Ruptures : revue transdisciplinaire en santé*, 3, 2 (pp. 244-255).
- Hart, Roger (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays*, 4.
- (1997). *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan/UNICEF.
- Héraclite, et Roussille, Frédéric (1986). *Fragments*. Paris: Éditions Findakly.
- Holloway, Sarah L., et Valentine, Gill (2000). Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology*, 34, 4 (pp. 763-783).
- Horelli, Liisa, et Kaaja, Mirkka (2002). Opportunities and constraints of 'internet-assisted urban planning' with young people. *Journal of Environmental Psychology*, 22 (pp. 191-200).
- ICLEI, et IDRC (1996). *The Local Agenda 21 planning guide: an introduction to sustainable development planning*. Toronto/Ottawa: International Council for Local Environmental Initiatives (ICLEI) / International Development Research Center (IDRC).
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2000). XII Censo general de población y vivienda, *SCINCE Áreas conurbadas (CD-ROM)*. México: INEGI.

- Jacobs, Jane (1961). *The death and life of great American cities*. New York: Vintage Books.
- James, Allison, Jenks, Chris, et Prout, Alan (1998). *Theorizing childhood*. New York: Teachers College Press.
- Jenks, Mike, et Burgess, Rod (Éds.) (2000). *Compact cities: sustainable urban forms for developing countries*. London/New York: Spon Press.
- Jenks, Mike, Williams, Katie, et Burton, Elizabeth (Éds.) (2000). *Achieving sustainable urban form*. London/New York: E & FN Spon.
- Jones, Christopher (1970). The state of the art in design methods. Dans Gary Moore (Éd.), *Emerging methods in environmental design and planning; proceedings of the Design Methods Group first international conference* (pp. 2-8). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- (1981). *Design methods: seeds of human futures*. New York ; Toronto: J. Wiley.
- (1984). *Essays in design*. Toronto: Wiley.
- Jutras, Sylvie (2003). Allez jouer dehors ! Contributions de l'environnement urbain au développement et au bien-être des enfants. *Canadian Psychology*, 44, 3 (pp. 257-266).
- Kemmis, Stephen, et Taggart, Robin (2000). Participatory action research. Dans Norman K. Denzin et Yvonna S. Lincoln (Éds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 567-605). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Koffka, Kurt (1963). *Principles of Gestalt psychology*. New York: Harcourt Brace.
- Kostof, Spiro K. (1991). *The city shaped: urban patterns and meanings through history*. Boston, Mass./Toronto: Little Brown and Co.
- Kuhn, Thomas S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. 2e éd. Chicago: University of Chicago Press.
- (1977). Second Thoughts on Paradigms. Dans Thomas S. Kuhn (Éd.), *The essential tension: selected studies in scientific tradition and change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lachman, P., Poblete, X., Ebigbo, P., Nyandiya-Bundyc, S., Bundyc, R., Killiand, B., et Doeke, J. (2002). Challenges facing child protection". *Child Abuse & Neglect*, 26 (pp. 587-617).
- Lakatos, Imre (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes. Dans Imre Lakatos et Alan Musgrave (Éds.), *Criticism and the growth of knowledge* (pp. 91-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lalande, André (1947). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. 5e éd. Paris: Presses universitaires de France.
- Lavoie, Louise, Marquis, Danielle, et Laurin, Paul (1996). *La recherche-action : théorie et pratique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Le Moigne, Jean Louis (1991). *Du "parce que ..." au "afin de..." : de la triste querelle du déterminisme à la joyeuse dispute du projectivisme*. Aix-en-Provence: Groupe de recherche sur l'adaptation la systémique et la complexité économique, U.R.A., C.N.R.S
- (1995). *Le constructivisme, Tome 2 : Des épistémologies*. Paris: ESF.
- (1999). *Les épistémologies constructivistes*. 2e éd. Paris: Presses universitaires de France.
- (2001). *Le constructivisme, Tome 1 : Les enracinements*. Paris: L'Harmattan.

- Le Corbusier, et Giraudaux, Jean (1957). *La charte d'Athènes, avec un discours liminaire de Jean Giraudoux*. Paris: Editions de Minuit.
- Lennertz, Bill (2003). The Charrette as an Agent for Change. Dans Robert Steuteville et Philip Langdon (Éds.), *New Urbanism: Comprehensive Report & Best Practices Guide* (pp. 12-2-8). Ithaca: New Urban Publications.
- Lennertz, Bill, et Lutzenhiser, Aarin (2006). *The Charrette Handbook*. Chicago: APA Planners Press.
- Lessard, Marie (2001). Le projet multidisciplinaire comme outil de formation professionnelle : l'expérience de la Faculté de l'aménagement de l'Université de Montréal, *Quatorzièmes entretiens du Centre Jacques Cartier : Construire, instruire, traduire*. Lyon, France.
- Lessard, Marie, et Cinq-Mars, Irène (2003). "Grandir en Ville" dans un quartier de Montréal. Dans Chaire UNESCO en paysage et environnement de l'Université de Montréal (Éd.), *Pemier Forum de la Chaire UNESCO en paysage et environnement de l'Université de Montréal* (pp. 255-263). Paris: CUPEUM.
- Levy, Ron (1994). Croyance et doute : une vision paradigmatique des méthodes qualitatives. *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, 1, 1 (pp. 92-100).
- Levy, Ron, et Haldemann, Verena (1996). Oecuménisme méthodologique et dialogue entre paradigmes. *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, 3, 2 (pp. 244-255).
- Lewin, Kurt (1935). *A dynamic theory of personality: selected papers*. New York: McGraw-Hill.
- (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 4 (pp. 34-46).
- Lopez-Zetina, Javier, Lee, Howard, et Friis, Robert (2006). The link between obesity and the built environment. Evidence from an ecological analysis of obesity and vehicle miles of travel in California. *Health & Place*, 12, 4 (pp. 656-664).
- Lord, Adrian (2001). From the cradle to the grave: a cycling plan for life: VeloInfo.
- Lynch, Kevin (1977). Growing up in cities: studies of the spatial environment of adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa. (pp. vi, 177).
- Malone, Karen, et Hasluck, Lindsay (2002). Australian Youth. Aliens in a Suburban Environment. Dans Louise Chawla (Éd.), *Growing up in an urbanising world*. London: Earthscan/UNESCO.
- Mayer, Robert, Ouellet, Francine, Saint-Jacques, Marie-Christine, et Turcotte, Daniel (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.
- McClintock, Hugh (1987). On the right track? An assessment of recent English experience of innovations in urban bicycle planning. *Town Planning Review*, 58, 3 (pp. 267-291).
- McMillan, T. E. (2005). Urban form and a child's trip to school: the current literature and a framework for future research. *Journal Of Planning Literature*, 19, 4 (pp. 440-456).
- Merleau-Ponty, Maurice (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Merlin, Pierre, et Choay, Françoise (2005). *Dictionnaire de l'urbanisme et de l'aménagement*. 1e éd. Paris: Presses universitaires de France.

- Miller, Sam F. (1995). *Design process: a primer for architectural and interior design*. New York ; Toronto: Van Nostrand Reinhold.
- Moles, Abraham, et Rohmer, Élisabeth (1972). *Psychologie de l'espace*. Tournai: Casterman.
- (1982). *Labyrinthes du vécu : l'espace, matière d'actions*. Paris: Librairie des Méridiens.
- Montréal-Nord, Arrondissement (2004). Plan d'urbanisme de Montréal : arrondissement de Montréal-Nord (pp. 28): Ville de Montréal/Arrondissement Montréal-Nord.
- Montréal, Ville de (2002). Profil, arrondissement de Montréal-Nord : Document de travail (pp. 23): Ville de Montréal.
- (2004). Plan d'urbanisme: Ville de Montréal.
- Moore, Gary T., et Golledge, Reginald G. (1976). *Environmental knowing: theories, research, and methods*. Stroudsburg, Pa.: Dowden Hutchinson & Ross.
- Morin, Edgar (1977). *La méthode 1: La nature de la nature*. Paris: Éditions du seuil.
- (1980). *La méthode 2: La nature de la nature*. Paris: Éditions du seuil.
- (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF Éditeur.
- (1991). De la complexité : complexus. Dans F. Fogelman Soulié, Véronique Havelange et Maurice Milgram (Éds.), *Les théories de la complexité : autour de l'œuvre d'Henri Atlan* (pp. 283-296). Paris: Editions du Seuil.
- (2004). *La méthode 6 : Éthique*. Paris: Editions du Seuil.
- Nations Unies (1989). Convention relative aux droits de l'enfant Dans <http://www.ohchr.org/french/law/crc.htm> (14 juillet 2007).
- (1992). Agenda 21. Dans <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/french/action0.htm> (08 10 2006).
- (1996). The habitat agenda goals and principles: commitments and the global plan of action. Dans UNCHS (Éd.): UN-HABITAT.
- (1997). Program for the further implementation of agenda 21: Nations Unies.
- (2004). *Les droits de l'homme et la lutte contre la pauvreté. Cadre conceptuel*. New York/Genève: HCDH.
- (2006). Rapport sur la troisième session du Forum Urbain Mondial. Vancouver: UN-HABITAT.
- (2007). Demographic and social statistics. Concepts and definitions. Dans <http://unstats.un.org/unsd/demographic/sconcerns/densurb/densurbmethods.htm> (14 juillet 2007).
- Nations Unies, et Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1987). *Our common future*. Oxford/Toronto: Oxford University Press.
- NCI, National Charrette Institute (2006). What is a charrette? Dans <http://www.charretteinstitute.org/charrette.html> (29 août 2007).
- Newman, Peter, et Kenworthy, Jeffrey (2000). Sustainable Urban Form: The Big Picture. Dans Mike Jenks, Katie Williams et Elizabeth Burton (Éds.), *Achieving sustainable urban form* (pp. 109-120). London/New York: E & FN Spon.
- Newman, Peter, et Kenworthy, Jeffrey R. (1999). *Sustainability and cities: overcoming automobile dependence*. Washington, D.C.: Island Press.
- Norman, Donald A. (1999). Affordance, conventions, and design. *Interactions*, Mai-juin (pp. 38-42).

- (2002). *The design of everyday things*. New York: Basic Books.
- Paillé, Pierre, et Mucchielli, Alex (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Peñalosa, Enrique (2006). Urban growth and environment. Plenary session, *Forum Urbain Mondial* Vancouver: UN-Habitat.
- Piaget, Jean (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- (1967a). L'épistémologie et ses variétés. Dans Jean Piaget (Éd.), *Logique et connaissance scientifique* (pp. 3-61). Paris: Gallimard.
- (1967b). *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Gallimard.
- Piaget, Jean, et Inhelder, Bärbel (1948). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris,: Presses Universitaires de France.
- Picoche, Jacqueline (1997). *Dictionnaire étymologique du français*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Pilling, Alison, Holloway, Bronwen, et Turner, Jeff (1998). Catching them young: young people's travel and the scope for influencing their travel behaviour. Dans Universities Transport Study Group (Éd.), *Universities Transport Study Group Conference*. Dublin.
- Platon, et Chambry, Emile (1992). *La république : livres I à X*. Paris: Gallimard.
- Popper, Karl Raimund (1959). *The logic of scientific discovery*. New York,: Basic Books.
- Pucher, John (2001). Cycling safety on bikeways vs. roads. *Transportation Quarterly*, 55, 4 (pp. 9-11).
- Pucher, John, et Dijkastra, Lewis (2000). Making walking and cycling safer: lessons from Europe. *Transportation Quarterly*, 54, 3 (pp. 25-50).
- (2003). Promoting safe walking and cycling to improve public health: lessons from the Netherlands and Germany. *American Journal of Public Health*, 93, 9 (pp. 1509-1516).
- Rapoport, Amos (1977). *Human aspects of urban form: towards a man-environment approach to urban form and design*. Oxford/Toronto: Pergamon Press.
- (2000). Science, explanatory theory, and environment-behavior studies. Dans S. Wapner, J. Demick, J. Yamamoto et H. Minami (Éds.), *Theoretical perspectives in environment-behavior research: underlying assumptions, research problems, and methodologies* (pp. xiii, 320). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Rasmussen, K., et Smidt, S. (2003). Children in the neighbourhood. The neighborhood in the children. Dans Pia Monrad Christensen et Margaret O'Brien (Éds.), *Children in the city: home, neighborhood, and community* (pp. 82-100). London: Routledge Falmer.
- Rey, Alain, et Robert, Paul (2003). *Le petit Robert des noms propres : alphabétique et analogique, illustré en couleurs*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Robert, Paul, Rey-Debove, Josette, et Rey, Alain (2003). *Le nouveau petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Nouv. éd. du Petit Robert de Paul Robert. éd. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Roseland, Mark (1992). *Le développement durable des centres urbains : guide à l'intention des pouvoirs locaux et municipaux*. Ottawa: Table ronde nationale sur l'environnement et l'économie (Gouvernement du Canada).

- Saelens, Brian E., Sallis, James F., et Frank, Lawrence D. (2003). Environmental correlates of walking and cycling: findings from the transportation, urban design, and planning literatures. *Annals of Behavioral Medicine*, 25, 2 (pp. 80-91).
- Salvadori, Ilaria (2002). Between fences. Living and playing in a California city. Dans Louise Chawla (Éd.), *Growing up in an urbanising world*. London: Earthscan/UNESCO.
- Sandercock, Leonie (1998). *Towards cosmopolis: planning for multicultural cities*. New York ; Toronto: John Wiley.
- Schön, Donald A. (1969). *Invention and the evolution of ideas*. London: Tavistock Pub.
- (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Servaas, M. (2000). The significance of non-motorised transport for developing countries. strategies for policy development (pp. 136). Utrecht, the Netherlands: Interface for Cycling Expertise (I-CE).
- Simon, Herbert Alexander (1969). *The sciences of the artificial*. Cambridge: M.I.T. Press.
- (1996). *The sciences of the artificial*. 3e éd. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- (2004). *Les sciences de l'artificiel*. Paris: Gallimard.
- Souriau, Étienne, et Souriau, Anne (1999). *Vocabulaire d'esthétique*. 1e éd. Paris: Quadrige/PUF.
- Spivack, M (1969). The political collapse of a playground. *Landscape Architecture*, 59 (pp. 288-292).
- Statistique Canada (2001). Recensement 2001. Dans Statistique Canada (Éd.): Gouvernement du Canada.
- Stengers, Isabelle, et Schlinger, Judith E. (1989). *Les concepts scientifiques : invention et pouvoir*. Paris Strasbourg Paris: La Découverte ; Conseil de l'Europe ; Unesco.
- Stokols, Daniel (1987). Conceptual strategies of environmental psychology. Dans Daniel Stokols et Irwin Altman (Éds.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 41-70). New York/Toronto: Wiley.
- Stringer, Ernest T. (1999). *Action research*. 2e éd. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Sutton, Sharon Egretta, et Kemp, Susan (2002). Children as partners in neighborhood placemaking: Lessons from intergenerational design charrettes. *Journal of Environmental Psychology*, 22 (pp. 171 - 189).
- Thomas, Randall (2003). *Sustainable urban design: an environmental approach*. London/New York: Spon Press.
- Timperio, A., Crawford, D., Telford, A., et Salmon, J. (2004). Perceptions about the local neighborhood and walking and cycling among children. *Preventive Medicine*, 38, 1 (pp. 39-47).
- Torres, Juan (2003). Vélos et villes : voiles et vents. *Urbanité*, 2, 2 (pp. 53-54).
- (2005). Children in action: designing cities as cycling-friendly environments. Dans Vélo-City (Éd.), *Delivering the Vision*. Dublin: Vélo-City.
- Uexküll (1965). *Mondes animaux et monde humain : suivi de Théorie de la signification*. Paris: Denoël.

- UN-Habitat (2003). *Slums of the world: the face of urban poverty in the new millennium?* Nairobi: United Nations Human Settlements Programme.
- UN-HABITAT (2006). *The state of the world's cities*. Nairobi, Kenya: UNCHS (Habitat).
- UNICEF (2002). Poverty and exclusion among urban children. *Innocenti Digest*, 10.
- Valentine, Gill (1997). "Oh yes I can." "Oh no you can't": Children and parents' understandings of kids' competence to negotiate public space safely. *Antipode*, 29, 1 (pp. 65–89).
- Vélo Québec (2006). L'état du vélo au Québec en 2005 (pp. 119). Montréal: Vélo Québec.
- Vivre en ville (2004). *Vers des collectivités viables : de la théorie à l'action*. Québec: Vivre en ville.
- Wartofsky, Marx (1983). The child's construction of the world and the world's construction of the child: from historical epistemology to historical psychology. Dans Frank S. Kessel et Alexander W. Siegel (Éds.), *The child and other cultural inventions*. New York/Toronto: Praeger.
- Watson, Donald (1996). *Environmental design charrette workbook*. Washington D.C.: American Institute of Architects, Committee on the Environment.
- Wiel, Marc (2005). *Ville et mobilité, un couple infernal ?* La Tour d'Aigues: Aube.
- Wittgenstein, Ludwig (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- Yin, Robert K. (2003). *Case study research. design and methods*. 3e éd. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications.
- Zeisel, John (1981). *Inquiry by design: tools for environment, behavior research*. Monterey, California: Brooks / Cole Pub. Co.
- (2006). *Inquiry by design: environment, behavior, neuroscience in architecture, interiors, landscape, and planning*. Rev. éd. New York: W.W. Norton & Company.
- Zubiri, Xavier (1993). Acerca de la voluntad (1961). Dans Diego Gracia (Éd.), *Sobre el sentimiento y la volición* (pp. 460). Madrid: Alianza Editorial - Fundación Xavier Zubiri.



Annexe 1

Extrait du syllabus de l'atelier Grandir à Montréal Nord



Grandir à Montréal-Nord

Syllabus de l'atelier multidisciplinaire AME 3030, APA 2301

Projet spécial : 6 crédits
Arrondissement Montréal-Nord
Chaire UNESCO de paysage et environnement
Université de Montréal

Chercheure principale : Marie Lessard
Chercheure associée : Irène Cinq-Mars

Assistants de recherche et chargés de formation pratique :

[REDACTED]

Horaire général:

1ère étape (janvier et février): mardi, de 13h à 16h

2ème étape (mars à mai) : mardi de 16h à 18h, samedi de 9h à 12h

Introduction

Les enfants et les jeunes constituent la majorité de la population urbaine à l'échelle mondiale (Driskell, 2002). Bien qu'en théorie ils profitent de la concentration urbaine d'équipements éducatifs, culturels et de santé, la pauvreté les empêche souvent d'y avoir accès. Habitant des quartiers défavorisés, les enfants pauvres font donc face à un environnement peu propice à leur développement et cela autant du point de vue physique (Commission Européenne, 2002), que psychologique et social (Jutras, 2003).

L'impact de l'environnement sur la vie des enfants a été le sujet de maints travaux de recherche. Durant la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, plusieurs disciplines dont la psychologie, la sociologie et l'aménagement se sont penchées sur l'étude des rapports entre les personnes et leur milieu de vie. Les recherches ont exploré principalement les impacts que l'environnement a sur le comportement des individus, mais aussi les impacts du comportement sur l'environnement et les liens d'interaction entre les personnes et leur milieu (Rapoport, 1977). Concentré spécifiquement sur les enfants et les jeunes, le projet Grandir en Ville s'inscrit dans la lignée de ce type d'études. Il cherche d'une part à mieux comprendre l'utilisation et la perception qu'ont les enfants de leur milieu de vie; d'autre part, il vise à impliquer les enfants dans l'aménagement de leur cadre de vie pour assurer une meilleure intégration de leurs besoins et attentes, tout en augmentant leur habileté d'agir, leur responsabilité et leurs connaissances environnementales.

Objectifs du projet

Grandir en Ville est un effort international sous l'égide de l'UNESCO voué à 1) mieux comprendre comment les enfants et les jeunes du milieu urbain perçoivent, utilisent et apprécient leur environnement local ; 2) mieux comprendre comment cet environnement peut encourager ou nuire à leur développement individuel et comme citoyens et 3) encourager la participation des jeunes dans la recherche et l'évaluation ainsi que dans l'action visant à améliorer les collectivités dans lesquelles ils vivent (Driskell, 2002 : 19). En adoptant un quatrième objectif, le projet à Montréal-Nord constitue une première dans l'histoire de Grandir en Ville. Il vise d'une part à amener les enfants à acquérir des connaissances et habiletés leur permettant d'agir sur le paysage et l'environnement de leur quartier; d'autre part, à offrir aux étudiants l'opportunité d'enrichir leurs connaissances et leurs habiletés par la réalisation d'un projet participatif réel.

Orientation

Les opérations menées dans le cadre du projet Grandir en Ville sont du type recherche-action (Chawla, 2002). Il s'agit de processus voués non seulement à la solution de problèmes concrets, mais aussi à la production de nouvelles représentations de la situation, permettant de poser les problèmes autrement (Kemmis et al., 2000). De manière explicite, le volet de recherche de Grandir en ville vise à recueillir de l'information sur l'expérience que les enfants d'aujourd'hui ont du milieu urbain, développer des modèles participatifs de planification avec des enfants et comparer les résultats contemporains à ceux obtenus auparavant (Chawla, 2002).

L'atelier et ses objectifs

Le projet Grandir à Montréal-Nord s'inscrit dans les activités pédagogiques du premier et deuxième cycle de la faculté de l'aménagement. Pour ce faire, un atelier de type multidisciplinaire, modèle exploré depuis 1987 à la Faculté, fut spécialement conçu pour le projet. Basé sur une approche participative, cet atelier non-conventionnel fait coopérer dans un même projet des jeunes de 10 à 14 ans de Montréal-Nord et des étudiants de la Faculté de l'aménagement, encadrés par les professeurs universitaires et par les acteurs du milieu. L'atelier favorise ainsi la réflexion et le dialogue entre des jeunes citoyens souvent négligés dans l'aménagement des villes et des futurs professionnels de l'aménagement.

La méthode de travail utilisée diffère des ateliers traditionnels qui sont habituellement offerts à l'université, puisque les étudiants auront à interagir avec les enfants et leur quartier durant tout le processus de design. Et puisqu'il s'agit d'un atelier multidisciplinaire, les étudiants seront aussi appelés à travailler avec des pairs de diverses disciplines académiques relatives à l'aménagement.

Il va de soi que cette approche introduit de nouveaux objectifs pédagogiques dans la formation des étudiants :

- Favoriser l'acquisition de méthodes et d'outils de participation et initier les étudiants à la recherche en aménagement.
- Favoriser une réflexion approfondie sur l'approche participative, notamment sur les mécanismes de la participation et l'insertion des valeurs des usagers dans le processus d'aménagement.
- Explorer une problématique réelle de projet en travaillant sur le terrain avec plusieurs acteurs locaux dans un objectif de réalisation concrète de projet. Cette approche empirique vise à établir un échange des savoirs et savoirs-faire entre les étudiants et les enfants, ainsi que les gens du milieu.
- Transposer et consolider les aptitudes relatives au processus de design qui furent acquises dans les années d'études précédentes (étude de cas, lecture des lieux, conception, ...), et ce en vue d'une conduite efficiente et créative de projet, ici réel, multidisciplinaire et participatif.

Organisation de l'atelier

L'hiver étant une saison difficile pour le travail sur le terrain, l'atelier se poursuivra jusqu'en juin pour profiter de la belle saison, et ce pour le confort de tous. Conçu en deux parties qui se succéderont, l'atelier débutera en janvier avec une étape préparatoire jusqu'à la fin février. Celle-ci représente le tiers de l'atelier et a pour but de sensibiliser et former les étudiants pour le travail de terrain avec les enfants. Une session de 3 heures par semaine, le **mardi de 13h à 16h**, y sera allouée et sera composée de cours capsules sur l'approche et les outils participatifs, de conférences, de visites du quartier, d'une présentation du projet dans les écoles du secteur, de rencontres avec les acteurs locaux ainsi que d'exercices préparatoires. Les étudiants auront l'occasion d'y travailler en équipe.

La deuxième étape, le cœur du projet, débutera dans la première semaine de mars. Cette étape sera le travail de terrain avec les enfants qui comprend la rencontre, l'analyse du quartier à l'aide

des outils de Grandir en Ville, la conception d'un projet d'aménagement, l'exposition et un événement de clôture, le « gala ». L'horaire de travail sera réparti de façon générale entre le **mardi en fin d'après-midi (16h à 18h) et le samedi matin (9h à 12h)** de chaque semaine, soit environ 5 heures par semaine, afin d'accommoder l'horaire scolaire des enfants. Une journée de la semaine de relâche sera assignée pour l'activité de rencontre avec les enfants (date à confirmer). Si le nombre le permet, chaque équipe d'étudiants sera jumelée à une équipe d'enfants. Il est à prévoir que des va-et-vient fréquents entre Montréal-Nord et la faculté se feront au cours du semestre, et ce davantage dans l'étape 2, alors qu'un local du quartier deviendra l'atelier de travail.

Suite à ces deux grandes étapes, une exposition itinérante des projets et un gala seront organisés par les étudiants et les responsables afin de présenter le projet « Grandir à Montréal-Nord » aux gens du quartier, et profiter de l'occasion pour remettre des prix de participation aux enfants. Finalement, les derniers jours de l'atelier seront consacrés à l'évaluation rétroactive du projet ainsi qu'au raffinement des projets d'aménagement afin de faciliter leur intégration dans les plans de l'arrondissement.

Tout au cours du processus chaque étudiant devra maintenir à jour un cahier de bord qui lui servira pour prendre des notes, inscrire des observations et des réflexions, coller des photos et faire des croquis, résumer les séances de travail,... Ce journal de bord sera un instrument important de cueillette personnelle de données au cours du processus et par conséquent un outil essentiel dans la rédaction du rapport.

Le jumelage enfant-étudiant engendre des variations d'horaire au cours de la session et un investissement particulier de la part de tous (voir p. 4). Ils devront aussi démontrer un intérêt soutenu pour les projets participatifs et les aspirations des enfants urbains. Néanmoins, les participants auront l'occasion de s'insérer dans un projet collectif et réel de requalification urbaine et de recherche, axé sur les enfants de Montréal-Nord.

Il est à noter que le nombre, la durée et la nature des activités pourront être modifiés en cours de route soit pour réajuster le rythme à la progression des équipes, soit pour permettre de porter attention à des aspects qui poseraient des difficultés particulières. Cela dit, les activités prévues sont distribuées comme indiqué dans le calendrier prévisionnel de l'atelier (voir page finale).

Travaux

Le déroulement de cet atelier multidisciplinaire sera rythmé par la production de trois travaux complémentaires en équipes, soit a) une synthèse en préparation au travail de terrain; b) un projet d'aménagement en partenariat avec les enfants de Montréal-Nord; et c) un rapport synthèse.

- a) *Synthèse de préparation au travail de terrain* : présenté à la fin de la première partie de l'atelier (présentation préliminaire 1^{er} février, finale devant jury le 22 février), ce travail intégrera deux études documentaires, soit une sur le site du projet (le secteur nord-est de l'arrondissement Montréal-Nord), et une autre sur deux cas documentés et comparés de recherche-action et/ou d'aménagement impliquant la participation des enfants. L'analyse du site devra couvrir entre autres ses caractéristiques topographiques, démographiques,

socio-économiques, culturelles, de design urbain... Quant aux études de cas, elles permettront de comparer un cas du répertoire de projets de Grandir en Ville avec une autre étude impliquant la participation des enfants.

- b) *Projet d'aménagement* : le cœur de l'atelier et du travail avec les enfants sera la réalisation d'un projet d'aménagement. Ce travail sera divisé en deux phases, soit l'analyse du site dans la perspective de l'enfant et la conception collective de transformations de l'environnement. La plupart des activités associées à ces deux phases seront réalisées en équipes, permettant des jumelages enfant-étudiant. La synthèse de l'analyse du site dans la perspective de l'enfant et le projet d'aménagement seront présentés sur un support graphique et volumétrique (e.g. photos, dessins, croquis, maquettes) lors de l'exposition-gala, prévue pour le 27 mai. Parallèlement, les étudiants devront documenter le processus de travail avec les enfants et réaliser une synthèse de la démarche participative (analyse et conception). Cette synthèse sera présentée graphiquement lors de l'exposition-gala sous la forme d'une affiche accompagnant le projet de chaque équipe.
- c) *Rapport synthèse* : il intégrera les études faites en préparation au travail de terrain, le projet d'aménagement, la documentation (journal de bord) sur le processus participatif d'analyse et de conception, ainsi qu'une évaluation critique sur les résultats globaux de l'opération. Il sera présenté par écrit le lundi 20 juin.

Évaluation

La note finale sera attribuée aux étudiants de manière individuelle en fonction de la qualité du processus et des résultats obtenus lors de la réalisation de chacun des travaux. En plus, la participation active dans l'atelier et l'engagement personnel seront aussi considérés lors de l'attribution de la note finale. Voici la pondération des éléments d'évaluation par rapport à la note finale :

Synthèse de préparation au travail de terrain (étape 1)	
Analyse du quartier	15%
Études de cas	10%
Projet d'aménagement	
Analyse à travers les outils GEV	20%
Conception d'un projet	25%
Rapport synthèse	30%

Les critères d'évaluation pour chaque travail seront ceux-ci :

a) *Synthèse de préparation au travail de terrain* :

Analyse du quartier :

- Pertinence des renseignements obtenus
- Pertinence et qualité de l'analyse critique
- Capacité de démontrer les liens entre les diverses données du site
- Clarté et qualité de la présentation

Participation

Étude de cas :

- Pertinence de l'étude
- Profondeur de l'analyse comparative
- Compréhension des fondements théoriques et méthodologiques du projet choisi
- Capacité de comparer les fondements théoriques et méthodologiques du projet choisi par rapport à ceux de GEV
- Clarté et qualité de la présentation
- Participation

b) *Projet d'aménagement :*

- Performance dans l'utilisation des outils de recherche de Grandir en Ville
- Capacité de synthèse de l'analyse dans la perspective des enfants
- Capacité de travail en équipe interdisciplinaire et avec des enfants
- Qualité de l'intégration des membres de l'équipe dans la conception du projet
- Capacité de démontrer les liens entre le projet et les analyses du site
- Pertinence et qualité de la documentation du processus participatif
- Clarté et qualité de la présentation du processus participatif (affiche)
- Participation

c) *Rapport synthèse :*

- Capacité de synthèse de l'ensemble du processus
- Intégration des connaissances acquises dans les cours-capsule de l'atelier
- Qualité et pertinence de l'analyse et du processus
- Capacité d'évaluation du processus et d'autoévaluation
- Clarté et qualité de la présentation
- Participation

NB. Le travail avec des partenaires du milieu oblige à respecter les dates de présentation et de rendu des travaux. Une fois fixé l'agenda définitif du projet, aucun délai sera permis. La note finale sera donc attribuée seulement aux étudiants ayant suivi le processus complet et ayant présenté les travaux demandés à temps.

Présence obligatoire

La réussite de ce projet dépend de la qualité non seulement des résultats, mais aussi du processus. Compte tenu de cela, la présence à l'atelier est obligatoire, facilitant une forte interaction entre ses participants engagés à produire l'ensemble et chacun des travaux requis aux dates prévues.

Les sessions d'ateliers sont des occasions uniques de travailler en équipe et un moment privilégié pour les enfants, qui à chaque séance nous attendront avec hâte pour poursuivre leur projet de quartier. Des directives supplémentaires y seront également communiquées et ce sera l'occasion de rencontrer les responsables de l'atelier pour discuter à tour de rôle et en groupe de vos projets.

Bibliographie obligatoire

- Chawla, Louise (Éd.) (2002). *Growing Up in an Urbanising World*. Paris : UNESCO/Earthscan.
- Driskell, David (2002). *Creating Better Cities with Children and Youth*. Paris : UNESCO/Earthscan.

Références

- Cinq-Mars, Irène et Lessard, Marie (2003). *Proposition de recherche : Grandir en ville dans un quartier de Montréal*. Présentation soumise dans le cadre du 1er forum de la Chaire UNESCO de paysage et environnement de l'Université de Montréal.
- Commission européenne, Direction générale de l'environnement (2002). *Villes d'enfants, villes d'avenir*. Disponible sur le site www.rue-avenir.ch/pdf/villes%20d'enfants.pdf
- Francis, M., R. Lorenzo (2002). "Seven realms of children's participation". Dans *Journal of Environmental Psychology*, no. 22, 157-169.
- Hart, Roger (1974). "The Genesis of Landscaping : Two years of Discovery in a Vermont Town." *Landscape architecture*. Octobre 1974, 356-363.
- Hart, Roger (1976). *The child's landscape in a New-England town*. Thèse doctorale. Clark University, Worcester, Massachusetts.
- Jutras, Sylvie (2003). "Allez jouer dehors! Contributions de l'environnement urbain au développement et au bien-être des enfants ». Dans *Psychologie Canadienne*, vol. 44, no. 3, 257-266.
- Lynch, Kevin (1960). *The Image of the City*. Cambridge: The MIT Press.
- Lynch, Kevin (1977) *Growing Up in Cities: studies of the spatial environment of adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa*. Paris / Cambridge: UNESCO / The MIT Press.
- Rapoport, Amos (1977). *Human Aspects of Urban Form*. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt : Pergamon Press.
- Kemmis, Stephen et McTaggart, Robin (2000). « Participatory Action Research ». Dans Denzin, N. et Lincoln, Y. (Éds.) *Handbook of Qualitative Research* (2ème édition). Thousand Oaks-London-New Delhi : Sage Publications, 567-605.
- Sutton, S. et S. Kemp (2002). "Children as partners in neighbourhood placemaking: Lessons from intergenerational design charrettes". Dans *Journal of Environmental Psychology*, no. 22, 171-189.

CALENDRIER							Dans l'atelier	Hors de l'atelier
D	L	M	Me	J	V	S		
						1		
2	3	4	5	6	7	8		
9	10	11	12	13	14	15		Analyse et études de cas
16	17	18	19	20	21	22		Analyse et études de cas
23	24	25	26	27	28	29		Analyse et études de cas
30	31	1	2	3	4	5		Raffinement des analyses et études de cas
6	7	8	9	10	11	12		T est des outils de cueillette de données et d'analyse
13	14	15	16	17	18	19		Production de documents de présentation
20	21	22	23	24	25	26		Préparation de matériel pour le travail participatif
27	28	1	2	3	4	5		
6	7	8	9	10	11	12		Analyse des entrevues et synthèse
13	14	15	16	17	18	19		Analyse des dessins et synthèse
20	21	22	23	24	25	26		Analyse des photos et du tour guidé, et synthèse
27	28	29	30	31	1	2		Synthèse de l'analyse et préparation du circuit d'idées
3	4	5	6	7	8	9		
10	11	12	13	14	15	16		Poursuite du travail et des réflexions
17	18	19	20	21	22	23		Poursuite du travail et des réflexions
24	25	26	27	28	29	30		Poursuite du travail et des réflexions
1	2	3	4	5	6	7		Poursuite du travail et des réflexions
8	9	10	11	12	13	14		Planche synthèse avec le matériel de l'équipe et concept d'exposition, faits par les étudiants
15	16	17	18	19	20	21		Planche synthèse avec le matériel de l'équipe et concept d'exposition, faits par les étudiants
22	23	24	25	26	27	28		Travail sur le rapport
29	30	31	1	2	3	4		Travail sur le rapport
5	6	7	8	9	10	11		Travail sur le rapport
12	13	14	15	16	17	18		
								Remise des rapports étudiants

* Il est à prévoir qu'une visite à l'exposition *Grandir à Montréal* au musée McCord sera organisée comme activité spéciale hors-atelier, tout comme le visionnement de deux documentaires.

Annexe 2

Extrait du syllabus de l'atelier *Crecer en Guadalajara*

Crecer en Guadalajara

Cátedra UNESCO-ITESO

Plan de actividades del taller de composición

Escuela de Arquitectura, ITESO

Otoño 2005

Responsable de Investigación: Arq. Juan José Torres Michel

Responsable académico: Arq. Gabriel Michel Estrada

Introducción:

Los niños constituyen hoy un tercio de la población urbana del planeta (UNICEF, 2005). Aunque teóricamente la ciudad les ofrezca una interesante concentración de equipamientos educativos, culturales y recreativos, en la práctica estas personas tienden a vivir grandes dificultades para utilizar plenamente y transformar un medio ambiente generalmente poco adaptado a sus necesidades y expectativas.

La interacción entre los niños y su hábitat es un tema fecundo que ha dado lugar a un sinnúmero de proyectos de investigación y de diseño arquitectónico, urbano, industrial y paisajístico, entre otros. Quizás una de las iniciativas más importantes a este respecto sea el proyecto "*Growing Up in Cities*" (Crecer en la ciudad), emprendido por Kevin Lynch en la década de los setentas bajo el auspicio de la UNESCO y aplicado desde entonces en ciudades de más de quince países.

El presente plan de trabajo describe el marco de reflexión y de acción de un taller de composición en arquitectura inscrito en la corriente del proyecto internacional "Crecer en la ciudad" que será aplicado en la ciudad de Guadalajara durante el otoño de 2005.

El proyecto Crecer en la ciudad:

Este proyecto internacional de investigación ha evolucionado a través de más de tres décadas de trayectoria. Los primeros estudios realizados en Polonia, Australia, Argentina y México tuvieron como objetivo principal el explorar la manera en la que los niños percibían y utilizaban su medio ambiente (Banerjee y Lynch, 1977). En la década de 1990 el proyecto fue retomado por Louise Chawla y orientado esta vez no únicamente hacia la producción de conocimientos, sino también hacia la transformación ambiental implicando la participación infantil. A esta segunda generación pertenecen las intervenciones realizadas entre 1996 y 1997 en Argentina, Sudáfrica, India, Reino Unido, Estados Unidos, Noruega, Australia y Polonia. Estas experiencias fueron publicadas en 2003 (Chawla) y continúan inspirando a investigadores y diseñadores de todo el mundo.

Actualmente el proyecto "Crecer en la ciudad" continúa su marcha y está siendo aplicado en ciudades como Montreal y New York. Estos nuevos estudios marcan por cierto una evolución importante al utilizar cada vez más el proyecto de diseño ambiental (arquitectónico, urbano o de otro tipo) no sólo como herramienta para transformar el hábitat, sino también como instrumento para entender mejor la manera en la que éste es percibido, utilizado e imaginado por los niños. La investigación y la concepción pueden así ser asumidas como dos partes complementarias de un mismo proceso complejo: el diseño.

En Guadalajara, el proyecto Crecer en la ciudad será aplicado en un barrio de la zona metropolitana y estará estructurado en función de un taller de composición en arquitectura. Los estudiantes inscritos en dicho taller realizarán un análisis detallado del barrio (sitio a determinar) y de la percepción que de él tienen los niños que lo habitan; asimismo, los estudiantes animarán un proceso participativo de diseño urbano a la escala barrial.

Los niños en bici:

La bicicleta juega un papel estratégico en la vida cotidiana de los niños de la ciudad. En términos de accesibilidad, su importancia es doble: por un lado, es un medio de transporte al alcance de un vasto espectro de personas excluidas a menudo de otros modos de transporte debido a su edad,

su género y su ingreso; por otro lado, la bicicleta permite a los niños tener acceso a equipamientos y espacios urbanos que salen de su radio espacial de proximidad. De esta manera, la bici representa para los jóvenes, usuarios por excelencia del espacio público urbano, una herramienta que les permite acceder a la ciudad y aprender a vivir en comunidad, es decir, a emplear y compartir con respeto el espacio público.

Continuando con la experiencia desarrollada desde 2004 en Montreal, la versión tapatía del proyecto Crecer en la ciudad pondrá una atención especial sobre rol de la práctica ciclista en la interacción niño-ambiente. Detrás de esta orientación particular se encuentra una preocupación científica –comprender mejor el significado de la práctica ciclista desde la perspectiva infantil– y otra de tipo práctico –concebir espacios que faciliten de manera coherente el uso de la bicicleta.

Objetivos del proyecto:

Crecer en la ciudad es un esfuerzo internacional respaldado por la UNESCO que busca 1) comprender mejor la manera en la que los niños de la ciudad perciben, utilizan y aprecian su medio ambiente; 2) comprender mejor la manera en la que dicho medio ambiente puede alentar o impedir su desarrollo individual y como ciudadanos; y 3) promover la participación de los niños en la investigación, la evaluación y la acción encaminada a mejorar las comunidades en las que ellos viven. Al igual que en el caso de Montreal, la adopción de un cuarto objetivo hace del proyecto de Guadalajara un caso innovador en el contexto internacional. Este cuarto objetivo consiste por un lado en promover en los niños el desarrollo de habilidades y de conocimientos que les permitan actuar sobre su hábitat y, por otro lado, ofrecer a los estudiantes en arquitectura la oportunidad de enriquecer su formación mediante la realización de un proyecto participativo.

El taller de composición “Crecer en Guadalajara”

Las actividades programadas para el taller de composición “Crecer en Guadalajara” se extienden sobre dos dimensiones: el análisis del barrio y de la percepción que de él tienen los niños que lo habitan (investigación); y la concepción participativa de proyectos a escala barrial (diseño). El programa del taller articula estas dimensiones a través de tres grandes etapas. La primera consiste en un análisis “convencional” del barrio de estudio en base a sus componentes físicas, históricas, culturales y socioeconómicas, permitiendo con esto la construcción de una base de datos actualizada y coherente. La segunda etapa implica la participación activa de 20 niños de 10 a 14 años en una serie de actividades que permitirán explorar la relación que éstos tienen con su hábitat. Entre las actividades previstas se encuentra la realización de entrevistas y de paseos por el barrio, la producción de dibujos, de fotografías y de maquetas. Esta etapa culmina con la concepción participativa de varios proyectos de diseño urbano a la escala barrial que serán presentados a la comunidad a través de una exposición. La última etapa del proceso corresponde a la realización de una síntesis, estableciendo lazos entre las dos etapas anteriores para producir un reporte final que será la base de eventuales publicaciones del proyecto y de sus resultados.

Cabe subrayar que los programas particulares de cada uno de los proyectos a desarrollar emergerán del trabajo previo a la etapa de concepción, es decir, del diagnóstico que los estudiantes emitirán (primera fase del taller) y del análisis de la percepción que los niños tienen de su barrio. La cantidad de proyectos y sus temas serán pues determinados en el proceso de taller por todos los participantes del proyecto (incluyendo los niños, por supuesto).

Respaldo por la Cátedra UNESCO-ITESO, este taller ofrece a los estudiantes en arquitectura una perspectiva interesante de desarrollo académico, profesional y humano, permitiéndoles intervenir en un territorio específico a través de proyectos realizables e implicando actores locales. Además, el taller abre la puerta a intercambios académicos con otros equipos de investigadores y diseñadores que participan en el proyecto Crecer en la ciudad, particularmente en la Universidad de Montreal. Por último, esta experiencia permite a los estudiantes el involucrarse en la realización de un proyecto que podrá ser presentado ante el foro mundial Habitat, de las Naciones Unidas, que tendrá lugar en Vancouver en 2006.

Objetivos del taller:

- Favorecer en el estudiante el desarrollo de habilidades, la maestría de métodos y la apropiación de herramientas que le permitan asumir un proceso de concepción espacial desde una perspectiva participativa.
- Iniciar al estudiante en la investigación en diseño.
- Promover en el estudiante una actitud reflexiva y crítica respecto a la concepción participativa y respecto a su propio proceso de concepción, particularmente en lo que respecta a la integración de los valores del usuario en el diseño arquitectónico y urbano.
- Explorar una problemática “real” de proyecto a través del trabajo con actores locales y teniendo como finalidad la concepción y la realización de proyectos puntuales.
- Promover en el estudiante la consolidación de conocimientos y habilidades relativas al proceso de concepción adquiridas en semestres anteriores.

Organización del taller:

Durante la primera etapa (análisis tradicional del barrio), el trabajo de taller será llevado a cabo en el campus del ITESO (ver programa). Esta etapa integrará varias “cápsulas teóricas”, revisiones parciales y presentaciones de trabajos. Las cápsulas teóricas abordarán diversos temas relativos a la participación infantil y tendrán como objetivo el preparar a los estudiantes al trabajo con los niños que será emprendido en la segunda etapa. La segunda etapa implicará en gran medida un trabajo en el barrio de estudio, con el fin de realizar las actividades programadas con los niños. El horario será el mismo que durante la primera etapa, sin embargo, éste podrá ser adaptado durante el proceso para facilitar el contacto con los niños. La última etapa del taller será de nuevo desarrollada principalmente en el campus universitario.

La primera y la tercera etapa del taller serán realizadas en equipos de cuatro estudiantes. La segunda etapa implicará igualmente un trabajo en equipo, pero esta vez de tipo intergeneracional: cada estudiante trabajará pues con uno o dos niños para realizar la mayor parte de las actividades participativas previstas. La concepción de proyectos de diseño urbano exigirá el trabajo en equipos intergeneracionales más grandes, integrando tres o cuatro estudiantes y cuatro o cinco niños por proyecto. Por último, la tercera etapa será realizada de nuevo en equipos de cuatro estudiantes.

Trabajos previstos:

El desarrollo de este taller estará organizado en función de tres trabajos complementarios que serán realizados en equipos. Los trabajos son los siguientes:

a) *Síntesis preparatoria*: este trabajo, presentado al final de la primera etapa del taller (quinta semana de trabajo) integra dos estudios. El primero corresponde al análisis del barrio de acuerdo

a sus componentes físicas, históricas, culturales y socioeconómicas. El segundo corresponde a una comparación de dos proyectos participativos de investigación y/o de diseño, uno de los cuales deberá pertenecer al proyecto internacional "Crecer en la ciudad". El análisis del barrio permitirá la construcción de una base de datos que servirá a todos los estudiantes del taller durante las etapas posteriores del proyecto. La comparación de proyectos participativos, por su parte, permitirá a los estudiantes asimilar las orientaciones filosóficas y las implicaciones prácticas del proceso participativo.

b) *Concepción*: el corazón del taller y del trabajo participativo será la concepción de varios proyectos a la escala barrial. Este trabajo estará dividido en dos secciones: el análisis de la relación niño-ambiente a través de las herramientas participativas de Crecer en la ciudad y la concepción de proyectos puntuales de diseño urbano y/o arquitectónico. La primera sección implica el registro sistemático de la información que se pueda generar durante el proceso: grabación de entrevistas, digitalización de fotos y dibujos, seguimiento de una bitácora, etc. Los proyectos, desarrollados principalmente en colaboración con los niños, deberán ser representados en dos y tres dimensiones.

c) *Presentación de resultados*: el último trabajo del taller integrará la síntesis de las etapas anteriores y la divulgación de los resultados mediante un reporte escrito y una exposición de proyectos. Esta etapa implica por un lado la realización de un análisis profundo de los datos emanados del trabajo con los niños y, por otro lado, la construcción de lazos entre las etapas del proceso y la interpretación de resultados.

Evaluación:

La nota final será atribuida de manera individual en función de la calidad del proceso y de los resultados obtenidos por cada estudiante durante la realización de los distintos trabajos del taller. Además, la participación activa y el compromiso personal serán considerados en la evaluación.

La ponderación de cada trabajo respecto a la nota final es la siguiente:

a) Síntesis preparatoria (etapa 1)	
a.1) Análisis del barrio	15%
a.2) Comparación de casos	10%
b) Concepción	
b.1) Análisis de la relación niño-ambiente	20%
b.2) Concepción de proyectos	30%
c) Presentación de resultados	25%

Los criterios de evaluación de cada trabajo serán los siguientes:

a) Síntesis preparatoria

a.1) Análisis del barrio:

- Pertinencia de la información obtenida
- Pertinencia y calidad del análisis crítico
- Demostración de lazos entre distintos datos del sitio
- Claridad y calidad de la presentación oral y escrita
- Participación

a.2) Comparación de casos:

- Pertinencia del caso elegido
- Profundidad del análisis comparativo
- Comprensión de los fundamentos teóricos y metodológicos de los casos comparados
- Calidad y pertinencia de la comparación
- Claridad y calidad de la presentación
- Participación

b) Concepción:

- Desempeño en la realización de actividades participativas (instrumentos "Crecer en la ciudad")
- Profundidad y coherencia en el análisis de la relación niño-medio ambiente
- Demostración de lazos entre los proyectos y la información recabada en otras etapas
- Calidad de la documentación del proceso participativo
- Claridad y calidad del material elaborado (maquetas, planos, fotos, croquis, etc.).
- Participación

c) Presentación de resultados:

- Integración de las nociones presentadas en las cápsulas teóricas
- Calidad y pertinencia del análisis del proceso
- Calidad y pertinencia en la interpretación de la información recabada
- Capacidad de síntesis del proceso global
- Capacidad de evaluación del proceso y de auto-evaluación
- Claridad y calidad de las presentaciones (reporte y exposición)
- Participación

NB. El trabajo con actores locales obliga un respeto absoluto de las fechas de entrega de los trabajos previstos. Una vez establecida la fecha definitiva de entrega, ningún retardo será admitido. La nota final será pues atribuida únicamente a los estudiantes que hayan seguido el proceso completo y presentado todos y cada uno de los trabajos programados a tiempo.

Bibliografía:

Banerjee, Tridib, y Lynch, Kevin. (1977). *Growing up in cities: studies of the spatial environment of adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa*. Cambridge, Mass. Paris: MIT Press; UNESCO.

Chawla, Louise. (2002). *Growing up in an urbanising world*. Londres: Earthscan.

Dekoster, J., y Schollaert, U. (2000). *En bici, hacia ciudades sin malos humos*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Díaz, Raul, y De Silva, Jenaro. (2001). *Movilidad*. Guadalajara, México: ITESO - CEIT - SVT.

Driskell, David. (2002). *Creating better cities with children and youth: a manual for participation*. London/Sterling/Paris: Earthscan/UNESCO Publishing.

Francis, Mark, y Lorenzo, Ray. (2002). Seven realms of children's participation. *Journal of Environmental Psychology*, 157-169.

- Gwilliam, K. (2002). *Cities on the move: a World Bank transport strategy review*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development, The World Bank.
- Hart, Roger. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essays, UNICEF*.
- Kemmis, Stephen, y McTaggart, Robin. (2000). Participatory Action Research. En Denzin y Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a ed., pp. 567-605). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Lynch, Kevin. (1960). *The image of the city*. Cambridge, Mass.: Technology Press: M.I.T. Press.
- Lynch, Kevin. (1981). *A theory of good city form*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Pucher, J. (2001). Cycling safety on bikeways vs. roads. *Transportation Quarterly*, 55, 9-11.
- Pucher, J., y Dijkstra, L. (2000). Making walking and cycling safer: Lessons from Europe. *Transportation Quarterly*, 54, 25-50.
- Pucher, J., y Dijkstra, L. (2003). Promoting safe walking and cycling to improve public health: Lessons from the Netherlands and Germany. *American Journal Of Public Health*, 93 (9), 1509-1516.
- Rapoport, Amos. (1977). *Human aspects of urban form: towards a man-environment approach to urban form and design*. Oxford/Toronto: Pergamon Press.
- Rapoport, Amos. (2003). *Culture, architecture et design* (Sayegh, Trans.). Gollion, Suiza: Infolio.
- Schollaert, U. (2002). *La ciudad, los niños y la movilidad*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Sutton, Sharon Egretta, y Kemp, Susan. (2002). Children as partners in neighborhood placemaking: Lessons from intergenerational design charrettes. *Journal of Environmental Psychology* (22), 171 - 189.
- Timperio, A., Crawford, D., Telford, A., y Salmon, J. (2004). Perceptions about the local neighborhood and walking and cycling among children. *Preventive Medicine*, 38, 39-47.

Annexe 3

Formulaire de consentement, projet GÀMN

Projet Grandir à Montréal-Nord

Ville de Montréal, Arrondissement de Montréal-Nord, Université de Montréal

Formulaire de consentement pour le(s) parent(s)

À remplir par le parent

Nom et prénom : _____

Nom et prénom de l'enfant : _____

Adresse : _____

Téléphone : _____

Responsable scientifique : Marie Lessard, Université de Montréal.

La chercheuse, Marie Lessard, propose à notre enfant de participer dans le projet Grandir à Montréal-Nord en réalisant diverses activités sous l'encadrement de chercheurs de la Faculté de l'aménagement de l'université de Montréal.

1. Nous acceptons cette démarche en connaissant les conditions de cette recherche décrites ci-dessous :

Une vingtaine de jeunes de 10 à 14 ans de Montréal-Nord participeront à l'analyse de leur quartier et à la conception de projets d'aménagement. Pour l'analyse du quartier, les jeunes seront impliqués dans la réalisation d'entrevues, de dessins, de tours dans le quartier et dans la prise de photos de ce dernier. Pour la conception des projets d'aménagement, les jeunes feront une visite de lieux publics de la ville, puis une charrette communautaire, c'est-à-dire un travail intensif de dessin et de confection de maquettes pendant deux fins de semaine consécutives (voir calendrier ci-joint).

Les projets des jeunes seront exposés dans le quartier et considérés dans le plan d'urbanisme de l'arrondissement.

Tous les travaux des jeunes ainsi que les réponses aux entrevues et les photographies du processus seront utilisés par les chercheurs et les étudiants de la Faculté de l'aménagement de l'université de Montréal pour la réalisation d'un rapport. Cette information pourra être utilisée par des chercheurs associés au projet Grandir en Ville au Canada et dans d'autres pays.

2. Nous avons eu la possibilité de poser les questions qui nous paraissent utiles et d'en recevoir les réponses claires.
3. Nous acceptons librement et volontairement que notre enfant participe à la recherche décrite ci-dessus. Nous sommes parfaitement conscients que nous pouvons retirer à tout moment notre participation à cette recherche et cela quelles que soient nos raisons et sans supporter aucune responsabilité. Notre consentement ne décharge en rien l'investigateur de ses responsabilités morales et légales et nous conservons nos droits garantis par la loi.

Fait à : _____, le _____

Nom(s) et prénom(s) : _____

Signature(s) _____

Annexe 4
Formulaire de consentement, projet CEG

Proyecto Crecer en Guadalajara

Cátedra UNESCO – ITESO, Universidad de Montreal

Formulario de consentimiento para los padres con respecto a la participación de sus hijos

Nombre y apellido del padre o la madre o el tutor: _____

Nombre y apellido del (de la) joven: _____

Domicilio: _____

Teléfono: _____

Responsables del proyecto: Arq. Juan José Torres Michel y Arq. Gabriel Michel Estrada

Los Arquitectos Juan José Torres Michel y Gabriel Michel Estrada invitan a nuestro(a) hijo(a) a participar en el proyecto "Crecer en Guadalajara", realizando diversas actividades bajo la supervisión de estudiantes y profesores de la Escuela de Arquitectura de la universidad ITESO y conforme al calendario que nos ha sido otorgado (se encuentra en la página siguiente).

4. Nosotros conocemos y aceptamos las condiciones de este proyecto, descritas de esta manera:

Veinte jóvenes de 10 a 14 años, habitantes de la unidad habitacional Gustavo Díaz Ordaz participarán en la realización de un análisis de su colonia y de algunos proyectos de diseño urbano. Para realizar el análisis del barrio, los jóvenes serán entrevistados, realizarán dibujos, fotos y paseos por la colonia. Para realizar los proyectos de diseño urbano, los jóvenes participarán en un "taller de diseño comunitario", que implica entre dos y cuatro reuniones de trabajo en las que los jóvenes harán dibujos y maquetas.

Los proyectos de los jóvenes serán expuestos en la colonia y presentados ante los responsables de planificación urbana del municipio.

Todos los trabajos de los jóvenes, así como las respuestas a las entrevistas y las fotografías, serán utilizados por los responsables de este proyecto para la realización de un reporte. La información podrá ser utilizada por otros investigadores asociados al proyecto "Crecer en la ciudad" de la UNESCO.

5. Tuvimos la posibilidad de exponer nuestras dudas y recibimos respuestas claras.
6. Aceptamos libremente que nuestro hijo(a) participe en este proyecto. Estamos conscientes de que podemos retirar en todo momento nuestro consentimiento, sin importar las razones de esta decisión y sin cargar con ninguna responsabilidad. Nuestro consentimiento no libera en nada a los investigadores de sus responsabilidades legales y morales. Conservamos los derechos que la ley nos garantiza.

Lugar y fecha: _____

Firma del padre, la madre o el tutor _____



Annexe 5
Guide d'entrevue pour les enfants



Guide d'entrevue pour les jeunes

Matériel :

- 1 Photocopie de la photo aérienne de Montréal-Nord
- 1 Carte de Montréal-Nord
- 1 Image concernant la pratique du vélo
- 1 Cahier pour prendre des notes
- Des Crayons
- Un magnétophone (cassette et batteries)

Section A (45')

Identification

- Nom de l'interviewer
- Nom du jeune, âge

Histoire

- Depuis quand le jeune habite-t-il dans la zone?
- A-t-il vécu ailleurs? Où?

Conscience spatiale

- Le jeune peut-il localiser son logement dans une carte ou dans une photographie aérienne?
- Comment le jeune décrirait-il la zone où il habite à quelqu'un qui ne la connaît pas?

Connaissance et utilisation de l'espace

- Quels sont les lieux que le jeune connaît dans la zone où il habite? (faire une liste puis identifier chacun dans la carte ou dans la photo aérienne)
- Dans quel(s) lieu(x) le jeune passe-t-il son temps?
- Qu'est-ce que le jeune fait dans ce(s) lieu(x)? (spécifier)
- Dans la ville, quel est le lieu le plus lointain où le jeune a déjà été?

Lieux préférés

- Quel est le lieu le plus important pour le jeune parmi ceux évoqués précédemment? Pourquoi?
- Quel est le lieu préféré du jeune? Pourquoi?
- Quand le jeune se sent mal, où va-t-il pour se sentir mieux?

Lieux problématiques

- Y a-t-il des lieux où le jeune n'aime pas aller? Qu'est-ce qui lui déplaît?
- Y a-t-il des lieux où le jeune n'a pas le droit d'aller? Qui interdit le jeune d'y aller? Pourquoi?
- Y a-t-il des lieux où le jeune ne peut pas aller? Voudrait-il y aller?
- Y a-t-il des lieux dangereux dans la zone où le jeune habite? Qu'est-ce qui rend ces lieux dangereux?

Appropriation de l'espace

- Le jeune participe-t-il à l'entretien d'une partie de la zone où il habite? Laquelle? Que fait-il dans cet endroit?
- Du point de vue du jeune, y a-t-il des lieux qui lui appartiennent?
- Y a-t-il des lieux où le jeune se sent comme un étranger?
- Du point de vue du jeune, à qui appartiennent les rues, les ruelles, les parcs,...? Qui les entretient?
- Du point de vue du jeune, y a-t-il des lieux qui n'appartiennent à personne?

Changements de l'espace

- Du point de vue du jeune, la zone où il habite a-t-elle changé depuis qu'il y habite?
- La zone est-elle devenue meilleure ou pire selon le jeune? Pourquoi?
- Si le jeune pouvait faire des changements dans la zone où il habite, que changerait-il?

Section B (30')

Réseau social

- Qui sont les membres de la famille du jeune? Où habitent-ils?
- Qui habite chez le jeune? Y a-t-il d'autres membres de la famille du jeune qui habitent dans la zone?
- À qui d'autres le jeune s'adresse-t-il régulièrement pour avoir de l'aide, des conseils, ou simplement pour passer du temps ensemble?

Programme d'activités

- Quelles sont en détail les activités que le jeune a faites durant toute la journée antérieure à l'entrevue? À quelle heure? Où? Avec qui?

Travail

- Le jeune travaille-t-il? Pour qui? Où? Quand? Depuis quand?
- Comment le jeune décrit-il le lieu où il travaille?
- Quel est le salaire du jeune? Que fait-il avec l'argent qu'il gagne?
- Qu'est-ce que le jeune aime de son travail? Qu'est-ce que le jeune n'aime pas de son travail?

Temps libre

- Quand est-ce que le jeune a du temps libre?
- Quelles sont les activités que le jeune préfère réaliser dans son temps libre? Où les fait-il?
- Le jeune passe-t-il son temps libre avec quelqu'un? Qui?
- Où est-ce que le jeune passe les périodes de vacances (semaines de relâche, journées pédagogiques, ...)?

École

- Comment le jeune décrit-il son école?
- Comment le jeune se rend-t-il à l'école? Combien de temps cela lui prend-t-il?
- Quelles sont les activités scolaires préférées du jeune? Quelles sont les activités scolaires que le jeune aime le moins?
- Qu'est-ce que le jeune aime le plus de son école? Qu'est-ce que le jeune aime le moins de son école?

Vision

- Comment le jeune imagine-t-il l'avenir de la zone où il habite (dans dix ans)? Quels changements imagine-t-il?
- Où le jeune aimerait-il être dans dix ans?

Section C (20')

Accès au vélo

- Le jeune sait-il conduire un vélo? A-t-il un vélo?
- Si le jeune a un vélo, comment l'a-t-il obtenu? Est-ce son premier vélo? Le partage-t-il avec quelqu'un?
- Si le jeune n'a pas de vélo, utilise-t-il le vélo de quelqu'un d'autre? Aimait-il avoir un vélo? Pourquoi?
- Le jeune pense-t-il que c'est important d'avoir un vélo? Pourquoi?

Perception de la pratique du vélo

- Comment le jeune interprète-t-il l'image qui lui est présentée? (montrer l'illustration préparée à cette fin, cf. plus loin)

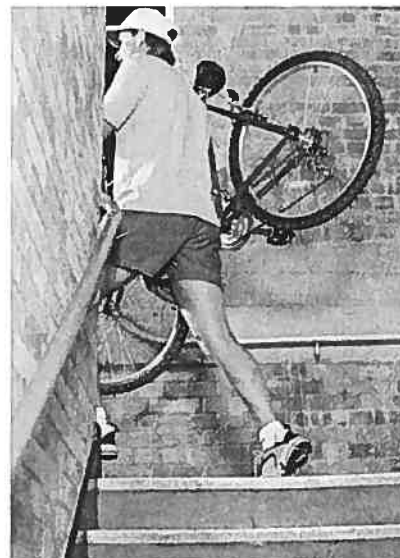
Évaluation de la pratique du vélo

- Qu'est-ce que le jeune aime le plus de l'utilisation du vélo? Quel est, selon lui, l'avantage principal de l'utilisation du vélo?
- Qu'est-ce que le jeune aime le moins de l'utilisation du vélo? Quel est, selon lui, l'inconvénient principal de l'utilisation du vélo?
- Si le jeune pouvait améliorer l'utilisation du vélo, que ferait-il?

Sens de la pratique du vélo

- Si le jeune a accès à un vélo, quand est-ce qu'il l'utilise? Durant combien de temps? Où? Avec qui? Quelles situations agréables peut-il vivre? Quelles situations désagréables doit-il vivre? Quelles situations dangereuses doit-il vivre?
- Si le jeune n'a pas accès à une bicyclette, comment décrit-il l'utilisation de ceux qui en ont? Où est-ce que ceux-ci l'utilisent? Quelles situations agréables peuvent-ils vivre? Quelles situations désagréables doivent-ils vivre? Quelles situations dangereuses doivent-ils vivre?

Images à interpréter





Annexe 6
Guide d'entrevue pour les adultes



Guide d'entrevue pour les adultes

Matériel :

- 1 Photocopie de la photo aérienne de Montréal-Nord
- 1 Carte de Montréal-Nord
- 1 Image concernant la pratique du vélo
- 1 Cahier pour prendre des notes
- Des Crayons
- Un magnétophone (cassette et batteries)

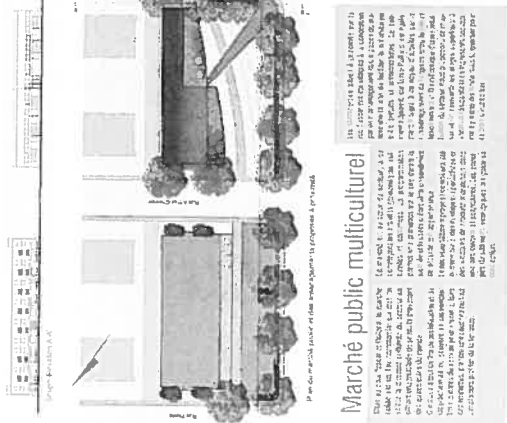
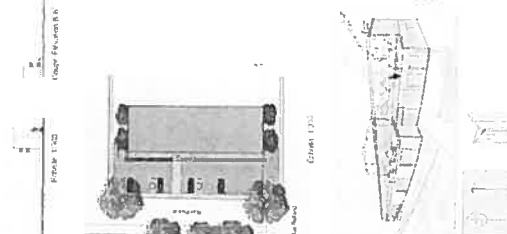
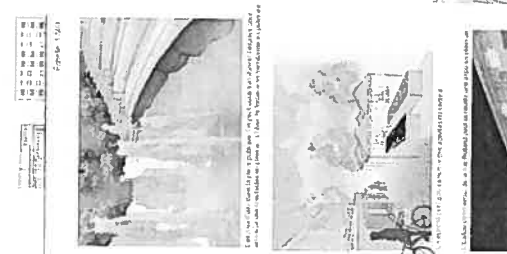
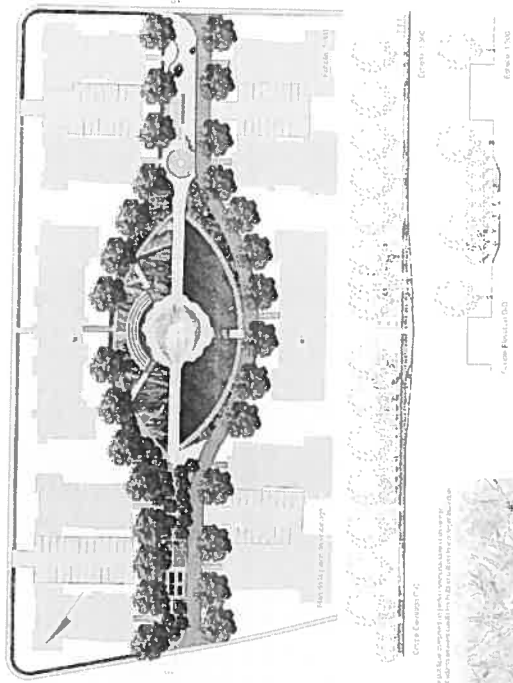
(30')

1. « Quelle partie de la journée ou de la nuit passe votre enfant dehors ? Dans quels lieux et à quelles heures ? Qu'est-ce qu'il (elle) fait là-bas ? Quand le voyez-vous ? ».
2. « Qu'est-ce que votre enfant a fait hier, et où ? » (avec un certain détail).
3. « Est-ce que ces lieux sont appropriés pour ce qu'il (elle) faisait ? Comment devraient-ils être changés ? ».
4. « Y a-t-il des activités dangereuses, inappropriées, inutiles ? Pourquoi ? Comment préféreriez-vous qu'il passe son temps ? Que pourrait-il être fait pour cela ? ».
5. « Qu'est-ce qu'il (elle) connaît de la ville, et jusqu'où va-t-il (elle) ? Est-ce que vous vous déplacez dans la ville avec lui (elle) ? Avec quelle fréquence ? Pourquoi ? ».
6. « De quoi est-ce que votre enfant a le plus besoin ? Que devez-vous surveiller le plus de votre enfant ? ».
7. « Comment pensez-vous que les enfants de votre enfant passeront leur temps, et comment seront les lieux où ils habiteront ? Comment voudriez-vous que ces lieux soient ? ».
8. « Comment c'était quand vous étiez enfant – de quoi vous souvenez vous du lieu où vous habitez, qu'est-ce que vous y faisiez ? Comment comparez-vous ce lieu avec le lieu où votre enfant habite maintenant ? Dans quel lieu serait-il mieux de grandir et pourquoi ? ».



Annexe 7

Exemple de planche préparée par les étudiants



Espace de voisinage culturel

Le projet de marché public vise à créer un espace de voisinage culturel et de rencontre entre les habitants du quartier. L'objectif est de créer un lieu de vie communautaire où les gens peuvent se rencontrer, échanger et partager leurs passions. Le projet comprendra une série de programmes et d'activités qui favoriseront la cohésion sociale et le bien-être de la communauté.

Libération de projets et d'actes illégaux

Le projet de marché public vise à libérer des projets et d'actes illégaux qui ont été réalisés dans le quartier. L'objectif est de créer un lieu de vie communautaire où les gens peuvent se rencontrer, échanger et partager leurs passions. Le projet comprendra une série de programmes et d'activités qui favoriseront la cohésion sociale et le bien-être de la communauté.

3 Sites de projets

Le projet de marché public vise à créer trois sites de projets qui favoriseront la cohésion sociale et le bien-être de la communauté. Les sites sont situés dans des zones stratégiques du quartier et seront utilisés pour des programmes et des activités communautaires.

2 Le forum d'initiatives

Le projet de marché public vise à créer un forum d'initiatives qui favorisera la participation citoyenne et le développement communautaire. Le forum sera un lieu où les habitants du quartier peuvent partager leurs idées et leurs projets.

1 Le forum d'idées

Le projet de marché public vise à créer un forum d'idées qui favorisera la participation citoyenne et le développement communautaire. Le forum sera un lieu où les habitants du quartier peuvent partager leurs idées et leurs projets.

5 Le charretti (compagnon)

Le charretti est un compagnon qui aide les personnes âgées et handicapées à se déplacer. Il est équipé d'un système de propulsion électrique et peut transporter jusqu'à 150 kg. Le charretti est utilisé pour transporter des personnes âgées et handicapées à l'école, au travail, au magasin et à d'autres endroits.

4 Libération de projets et d'actes illégaux

Le projet de marché public vise à libérer des projets et d'actes illégaux qui ont été réalisés dans le quartier. L'objectif est de créer un lieu de vie communautaire où les gens peuvent se rencontrer, échanger et partager leurs passions. Le projet comprendra une série de programmes et d'activités qui favoriseront la cohésion sociale et le bien-être de la communauté.

3 Sites de projets

Le projet de marché public vise à créer trois sites de projets qui favoriseront la cohésion sociale et le bien-être de la communauté. Les sites sont situés dans des zones stratégiques du quartier et seront utilisés pour des programmes et des activités communautaires.

2 Le forum d'initiatives

Le projet de marché public vise à créer un forum d'initiatives qui favorisera la participation citoyenne et le développement communautaire. Le forum sera un lieu où les habitants du quartier peuvent partager leurs idées et leurs projets.

1 Le forum d'idées

Le projet de marché public vise à créer un forum d'idées qui favorisera la participation citoyenne et le développement communautaire. Le forum sera un lieu où les habitants du quartier peuvent partager leurs idées et leurs projets.

Place du marché



Montreal the Montreal

APP

Le projet de marché public vise à créer un espace de voisinage culturel et de rencontre entre les habitants du quartier. L'objectif est de créer un lieu de vie communautaire où les gens peuvent se rencontrer, échanger et partager leurs passions. Le projet comprendra une série de programmes et d'activités qui favoriseront la cohésion sociale et le bien-être de la communauté.