



T E N D A N C E S C O N T E M P O R A I N E S D E L A F A M I L L E

L'enfant et la ville: *Aménager pour grandir ensemble*

Juan Torres

Institut d'urbanisme, Université de Montréal

O C T O B R E 2 0 0 9

À propos de l'auteure

Juan Torres est professeur assistant à l'Institut d'urbanisme de l'Université de Montréal. Il détient des diplômes en Architecture (2000) et en urbanisme (2003), ainsi qu'un doctorat en aménagement de l'Université de Montréal (2008). Son expérience comme consultant et ses intérêts de recherche portent principalement sur la relation entre la mobilité et le design urbain, ainsi que sur la participation des jeunes à l'aménagement de leur quartier. Par ailleurs, il a récemment travaillé sur les enjeux éthiques d'une telle participation lors d'un stage postdoctoral au Centre de recherche en éthique de l'Université de Montréal. Actuellement, Juan Torres collabore à un projet de publication sur la relation enfant-ville et monte plusieurs projets de recherche au sujet de l'influence du milieu sur la mobilité et sur la viabilité de différentes formes urbaines.

À propos de L'Institut

L'Institut Vanier de la famille a été fondé en 1965 sous le patronage de Leurs Excellences le Gouverneur général Georges P. Vanier et madame Pauline Vanier. L'Institut est une organisation bénévole nationale qui se consacre à la promotion du bien-être des familles canadiennes par le biais de la recherche, de publications, de l'éducation du public et de la défense des intérêts des familles. L'Institut collabore régulièrement avec les entreprises, les législateurs, les décideurs, les spécialistes de programmes, les chercheurs, les éducateurs, les professionnels des services à la famille, les médias et le grand public.

Tendances contemporaines de la famille (TCF) est une collection de documents hors série rédigés par des experts canadiens portant sur diverses réalités familiales. Les textes TCF sont descriptifs et interprétatifs, et ils fournissent une synthèse critique sur des sujets d'actualité ou pertinents concernant la famille.

Les opinions exprimées dans ce document sont celles de l'auteure et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de l'Institut Vanier de la famille.

This document is available in English.



94 prom. Centerpointe Drive Ottawa, Ontario K2G 6B1

www.ivfamille.ca

L'enfant et la ville:
*Aménager pour
grandir ensemble*

par Juan Torres

Institut d'urbanisme, Université de Montréal

AVANT-PROPOS

Je me rappelle que j'ai commencé à me rendre à l'école à pied à l'âge de six ans. Le trajet faisait environ un demi-kilomètre. Je rencontrais sur mon chemin un brigadier scolaire et d'autres enfants. Ma mère ne m'accompagnait pas; elle restait à la maison avec mes jeunes frères. Je me rendais à l'école toute seule. Mes enfants, âgés de 9 et 11 ans, n'ont commencé, eux, à se rendre à l'école à pied seuls que l'an dernier. Nous sommes chanceux de vivre dans un quartier de longue date où l'école publique est accessible à pied par un trajet assez direct et sécuritaire.

Cependant, mes enfants font partie de la minorité. Aujourd'hui, seul un enfant sur trois marche régulièrement pour se rendre à l'école. Aux États-Unis, la proportion est encore plus faible. De plus en plus, les enfants se rendent à l'école en voiture ou en autobus, même sur de courtes distances. Ce faisant, ils perdent contact avec le voisinage et n'ont pas la chance d'explorer et de découvrir leur collectivité à leur rythme.

Marcher pour se rendre à l'école n'est qu'un moment dans la journée d'un enfant, mais le fait que ce moment disparaisse en dit long sur notre société de plus en plus urbanisée. Deux nouveaux articles de l'*Institut Vanier de la famille* examinent les conséquences de l'urbanisation sur les enfants et leur emploi du temps. **Juan Torres**, de l'Institut d'urbanisme de l'Université de Montréal, propose une critique éclairante du rôle des enfants dans nos villes. Il montre comment la planification urbaine s'est adaptée aux besoins d'adultes « motorisés », une évolution qui s'est faite au détriment de la santé des enfants et du caractère convivial et dynamique des collectivités.

Belinda Boekhoven, chercheuse à l'université Carleton, examine quant à elle un ensemble connexe de questions liées à l'emploi du temps des enfants et des adolescents. Les impératifs de sécurité et la densité de la circulation sont au nombre des facteurs qui expliquent, à son avis, le peu de temps libres qu'ont les enfants, particulièrement pour jouer à l'extérieur. De fait, les enfants et les adolescents participent davantage à des activités organisées qu'ils ne le faisaient dans le passé. Et bien qu'il soit prouvé que la participation à des activités sportives, artistiques, confessionnelles et autres soit très bénéfique au développement de l'enfant, elle présente des risques, au dire de Mme Boekhoven, si elle prive ce dernier d'occasions de développer des qualités comme l'automotivation et l'indépendance.

Ces articles nous font prendre du recul et nous amènent à analyser, du point de vue de nos enfants, les collectivités dans lesquelles nous vivons et la vie que nous menons. M. Torres est convaincu des avantages dont nous bénéficierions tous si nous laissions davantage de place aux enfants et aux jeunes dans la planification urbaine. Nous abondons. Les enfants peuvent nous aider à repenser notre façon de vivre en ville, de partager nos quartiers et de grandir ensemble.

Katherine Scott
Directrice des programmes
Octobre 2009

RÉSUMÉ

Le présent article porte sur la place de l'enfant au sein de nos collectivités. Il part d'un constat : les enfants jouent un rôle limité non seulement dans la prise de décisions qui donnent forme à leur milieu de vie, mais aussi en tant qu'utilisateurs de la ville, leurs activités et déplacements étant de plus en plus dépendants de la voiture parentale. Le déclin de la marche lors des trajets scolaires illustre bien cette tendance. Pourtant, la prise en compte des enfants et même leur participation à l'aménagement urbain font partie de plusieurs engagements internationaux auxquels le Canada adhère. Des démarches participatives menées depuis plusieurs années à travers le monde peuvent inspirer un changement vers des processus d'aménagement plus inclusifs et vers des villes plus accessibles aux jeunes, plus adéquates pour les familles et plus conviviales pour tous.

L'enfant et la ville: *Aménager pour grandir ensemble*

par Juan Torres

Au tournant du millénaire, l'humanité a atteint le cap de 50 % d'urbanisation, c'est-à-dire que pour la première fois à l'échelle de la planète, une personne sur deux habite en ville. Si ce fait a été largement commenté, on insiste moins sur un autre tout aussi frappant : selon l'UNICEF, les enfants comptent désormais pour le tiers des habitants des villes, soit environ un milliard de citoyens âgés de moins de 18 ans, dont la moitié vit dans la pauvreté.[1]

Les enfants représentent en effet une portion importante de la population urbaine ; plus encore, ils *sont* une partie importante de la ville : ils y habitent, ils y grandissent, parfois dans des conditions extrêmement difficiles. Or, riches ou pauvres, au nord ou au sud, les enfants sont rarement considérés lors qu'il est question de l'aménagement de leur ville. Ils sont généralement exclus lors de la prise de décisions qui donnent forme à leur milieu de vie, à leur quartier, aux lieux qu'ils fréquentent et qu'ils utilisent quotidiennement. On les voit, tout au plus, en tant qu'utilisateurs d'espaces bien précis, comme les écoles et les parcs, mais ce sont les adultes qui donnent forme à ces lieux et qui détiennent le contrôle sur la manière dont les enfants les utilisent.

Bien entendu, les adultes n'agissent pas de mauvaise foi ; des lieux remarquables pour les jeunes existent, fruit du travail d'aménagistes de talent : pensons par exemple aux parcs urbains au Canada qui ont marqué la jeunesse de plusieurs générations, comme le Stanley Park, à Vancouver, ou au parc du Mont-Royal, à Montréal. Toutefois, une approche plutôt paternaliste à l'égard des enfants prime dans l'aménagement urbain. Derrière ce paternalisme il y a une vision de l'enfance assez simpliste et des croyances très répandues, par exemple que c'est aux adultes qui revient le droit et la responsabilité de prendre des décisions pour les enfants, de décider à leur place. On justifie ceci par le manque d'expérience et la vision limitée que les jeunes peuvent avoir à l'égard des enjeux urbains. On pense aussi que l'enfance est une période précieuse de la vie et qu'il ne faut pas la corrompre avec des préoccupations « propres aux adultes » ; plus encore, on estime que les adultes, en se souvenant de leur enfance, sont en mesure de prendre les décisions qui conviendront aux jeunes d'aujourd'hui.[2] Quoi qu'il en soit, les résultats au plan urbain sont plutôt décevants : on peut

constater aujourd'hui, un peu partout, que les villes sont aménagées principalement en fonction des adultes et, plus précisément, des adultes motorisés.[3, 4]

En effet, de plus en plus étalées, les villes rendent la voiture indispensable et découragent l'utilisation de modes de transport non-motorisés comme la marche et le vélo, accessibles à la plupart des personnes, y compris les enfants.[5] Au Canada, les recensements de 1996 à 2006 montrent un recul dans l'utilisation de la marche et du vélo, qui compte pour seulement 7,7 % des trajets[6], alors que dans des pays comme la Suède et la Norvège, elle compte respectivement pour 32 % et 26 % des trajets.[7] L'impact de cette motorisation sur la vie des jeunes est majeur, puisqu'elle les rend captifs dans un milieu où ils sont de moins en moins autonomes, c'est-à-dire, où leur mobilité dépend des adultes, et en particulier des parents. Par ailleurs, aux effets environnementaux négatifs d'une mobilité basée sur l'automobile¹ s'ajoutent d'autres tout aussi néfastes, comme la perte d'animation et de convivialité dans la rue, l'insécurité et l'appauvrissement, autant individuel que collectif. De plus, avec le déclin de la marche et du vélo, on perd des occasions pour réaliser de l'activité physique, qui représente un outil dans la lutte contre l'obésité. L'enjeu n'est pas banal, car l'obésité, reconnue par l'OMS comme épidémie, frappe le Canada et fait augmenter chez les enfants le risque d'incapacité à l'âge adulte et de décès prématuré.[8]

Une ville favorable à la marche et au vélo est donc une ville plus saine, plus conviviale, plus efficace et, bien entendu, meilleure pour y grandir, dans la mesure où elle permet aux enfants une certaine autonomie, essentielle à leur développement.[9] En effet, la possibilité d'aller vers des destinations quotidiennes comme l'école à pied ou à vélo, permet aux jeunes de découvrir et d'expérimenter leur voisinage, d'apprendre à utiliser et à partager de manière responsable la rue.

Plusieurs experts coïncident sur le fait qu'une ville favorable à la marche et au vélo est, avant tout, une ville dans laquelle on retrouve des quartiers conviviaux, compacts et complets, c'est à dire, offrant des services et des lieux d'activité accessibles (à proximité) et intéressants pour tous.[10] Ici le mot clé est « tous », d'où l'importance des enfants, qui ont un regard original, des besoins et des aspirations propres. Car les enfants ont une perception particulière de leur milieu, différente de celle des adultes. Depuis les années 1970, plusieurs expériences menées dans divers pays confirment ceci et montrent que les enfants sont des observateurs astucieux de leur milieu et que, comme le célèbre urbaniste américain Kevin Lynch affirmait, leurs idées sont fondamentales pour l'aménagement de villes plus durables, plus conviviales et plus inclusives.[11, 12]

Le présent article porte sur la place des enfants dans l'aménagement des villes. Il s'agit d'une réflexion sur l'importance de leur rôle à la fois comme participants dans la prise de décisions qui donnent forme à leur milieu de vie et comme utilisateurs de la ville. Cette réflexion s'appuie sur plusieurs travaux de recherche, notamment au sujet des expériences participatives d'aménagement avec des enfants, comme *Grandir en ville*[11], et au sujet de la mobilité des enfants, comme l'étude réalisée en 2008 par le Groupe de recherche *Ville et mobilité*, de l'Université de Montréal.[13]

¹ Rappelons que, selon des données d'Environnement Canada (2006), le transport motorisé est responsable de plus d'un quart des émissions de gaz à effet du pays, proportion qui double dans les grandes villes canadiennes.

Le texte est organisé en deux parties. Dans la première, des idées générales sur l'enfant et sur le rôle des enfants dans l'aménagement urbain sont examinées. Ces idées nous permettront, dans la deuxième partie, de nous pencher sur un problème concret et répandu à l'échelle du pays et ailleurs, soit le déclin de la marche et du vélo en tant que modes de déplacement accessibles aux enfants, particulièrement lors des trajets vers un lieu traditionnellement important du quartier : l'école.

1. QUELQUES IDÉES SUR L'ENFANT ET L'AMÉNAGEMENT DE LA VILLE

Bien que courante et en apparence très précise, l'enfance est une notion assez complexe qui s'est transformée au fil du temps. Aujourd'hui, par exemple, c'est sur des considérations d'ordre légal que l'on définit l'enfance en termes d'âge : on y inclut généralement les personnes de moins de 18 ans, ce qui correspond au seuil de la majorité ou de la responsabilité civile dans la plupart des pays. Cette première section porte sur différentes visions de l'enfance et qui se répercutent sur la manière d'aménager la ville.

1.1 L'évolution dans la conception de l'enfant en aménagement

1.1.1 *Enfants vs. adultes ?*

Enfance, adolescence, âge adulte et vieillesse, désignent des étapes dans le processus de vieillissement des personnes et, en même temps, reflètent la manière dont on comprend le courant de la vie.[14] Le sens de ces mots a d'ailleurs beaucoup changé au fil du temps.

Dans notre société, le statu de l'enfant se définit traditionnellement par opposition à celui de l'adulte. Le mot « enfant », dont la racine latine veut dire « qui ne parle pas » (*infans*), comporte déjà cette opposition par rapport à l'adulte, capable lui de s'exprimer de manière articulée. Mais si l'enfance est différente à l'âge adulte, il n'en demeure pas moins qu'elle est une étape transitoire. Ainsi, on considère l'enfant comme une personne qui peut devenir adulte et prendre le plein contrôle de son existence.[15]

Dans cette approche, apparue en Europe à l'époque des Lumières[16], l'enfant est donc symbole d'avenir, tel que suggéré par des expressions bien courantes, comme celle qui dit que « les enfants sont le futur de la société », ou bien que « les enfants sont les citoyens de demain ». Or, en misant sur l'avenir, cette approche perd de vue le présent et néglige le rôle que les enfants jouent d'ores et déjà en tant que membres de la communauté. Des auteurs comme James, Jenks et Prout ont approfondi ces idées et nous rappellent diverses visions au sujet de l'enfance, certaines encore très répandues, qui s'inscrivent clairement dans cette approche de l'enfance/avenir.[14]

Selon l'une de ces visions, l'enfant serait une personne naturellement « mauvaise », qui doit se perfectionner pour devenir adulte. Basée sur la pensée du philosophe Thomas Hobbes (1588-1679), cette vision permet de considérer la punition comme un outil pour corriger l'enfant et faire de lui une

personne de bien. La vision opposée, selon laquelle on considère l'enfant comme naturellement « bon », se base sur la pensée du philosophe Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), en particulier sur son *Contrat social* (1762), dans lequel on préconise que l'homme naît libre. Devenir adulte est, dans ce sens, perdre la pureté avec laquelle on arrive au monde. Une troisième vision, basée sur la pensée de John Locke (1632-1704), part du principe que « bon » et « mauvais » sont des notions construites par les adultes que l'enfant apprend. Ce dernier ne serait donc ni bon ni mauvais en soi, mais plutôt inexpérimenté, l'expérience lui permettant avec le temps de distinguer le bien du mal et ainsi de devenir adulte. Une autre vision, basée sur les travaux en psychologie de Jean Piaget (1896-1980), permet de comprendre le passage de l'enfance à l'âge adulte comme étant un processus qui dépend non seulement d'une acquisition d'expérience, mais aussi d'une transformation naturelle des capacités intellectuelles. Devenir adulte suppose donc développer une capacité à penser, notamment au sujet d'objets abstraits, comme des chiffres et des principes moraux. D'après les travaux de Sigmund Freud (1856-1939), on peut voir l'enfance comme une période qui sert à apprendre à réprimer certaines caractéristiques de la personnalité (notamment les instincts). Devenir adulte serait donc adapter le comportement individuel à la vie sociale en contrôlant les impulsions instinctives. L'approche freudienne a servi d'appui au travail d'autres théoriciens, comme Erik Erikson (1902-1994), qui reprend l'idée du développement personnel par l'acquisition progressive de capacités. L'enfance serait alors la période pour apprendre à établir des liens de confiance, à agir de manière intentionnelle et autonome, ainsi que pour apprendre diverses compétences et pour se construire une identité.[17]

Ces visions ont toutes un trait commun : on y considère l'enfant comme un adulte en devenir, voire comme une personne en puissance.[18] Quelle que soit la différence par rapport à l'âge adulte, l'enfance est vue comme un processus voué à la surmonter, par exemple à travers le raffinement du comportement, le développement intellectuel ou le contrôle des instincts. L'enfant est donc considéré comme une personne dépendante, forcée à suivre un certain chemin pour dépasser sa nature « imparfaite » (maléfique, irrationnelle, instinctive ...) et devenir adulte.

1.1.2 L'enfant comme transformateur de son milieu

Si d'après les visions précédentes les enfants ne sont que des « adultes en puissance », plusieurs reconnaissent leur importance et leur rôle actif au sein de leur communauté. Autrement dit, on reconnaît que l'enfance est non seulement le chemin vers la vie adulte, mais aussi un moment d'existence, lors duquel les enfants peuvent établir des liens avec leur communauté et même transformer celle-ci. On peut donc voir les enfants comme ce que Wartofsky appelle « des agents » : des personnes en interaction, à la fois influencés par leur milieu de vie et capables d'influencer celui-ci.[19]

Penser aux enfants en tant qu'agents est penser qu'ils peuvent contribuer aux transformations de leur communauté et même faire changer l'idée que l'on a de l'enfance.[14] À ce sujet, on peut prendre comme exemple les jeunes qui, par leur comportement, nous font dire que « l'enfance d'aujourd'hui n'est plus comme celle d'avant ». Plus encore, les enfants de la rue, les enfants soldats, les enfants d'usines, et tant d'autres, peuvent nous faire voir l'enfance comme un groupe social qui incarne la lutte contre l'exploitation, c'est-à-dire, qui joue un rôle très actif dans notre société et qui nous amène à réviser les relations intergénérationnelles.

Les enfants peuvent ainsi être vus comme étant beaucoup plus que « des adultes en puissance ». Ils sont une partie importante et active de nos sociétés. Ils ont une vision propre du monde et c'est d'ailleurs cette vision propre qui s'avère extrêmement importante et féconde pour l'aménagement des quartiers et des villes que nous partageons avec eux.

1.2 L'enfant dans la ville : une vieille préoccupation

1.2.1 *Les origines*

Le rôle de la ville a toujours été celui de la concentration des activités humaines. Il s'agit d'un lieu où le commerce, le pouvoir politique et la vie culturelle convergent. Toutefois, ce n'est qu'au 18^e siècle, lors de la révolution industrielle, que les villes ont entamé un processus de développement accéléré. En effet, avec l'arrivée de la mécanisation et de la division du travail, les centres urbains sont devenus des pôles d'emploi, attirant de plus en plus de personnes. L'expansion forte et accélérée des villes industrielles était un phénomène tout à fait nouveau : dans un court laps de temps, on pouvait être témoin de la construction de quartiers entiers consacrés à loger des usines et leurs ouvriers. Cette croissance, nécessaire au développement économique, comportait toutefois de nombreux problèmes, notamment en termes d'aménagement. La nécessité de demeurer à proximité du lieu de travail (rappelons qu'à l'époque, la marche était le principal mode de transport en ville) et l'énorme demande de logement abordable encourageaient la création de secteurs très densément peuplés et souvent mal équipés, avec peu d'espaces verts, des services insuffisants, des problèmes d'hygiène, etc.[20]

Bien que l'espérance de vie des enfants ait augmenté pendant la révolution industrielle[21], les conditions de vie des familles ouvrières étaient dures : aux longues journées de travail mal rémunéré, s'ajoutaient la précarité de l'emploi, l'inaccessibilité ou l'inexistence des services de santé, d'éducation, etc. C'est dans ce contexte que l'on a commencé à se questionner sur la place de l'enfant dans la ville.[22] Sensibles à leur environnement, les enfants étaient vus comme les plus vulnérables des habitants de la ville. Bien qu'ils trouvaient déjà à cette époque une place dans la vie urbaine (en fréquentant des écoles et même en travaillant dans les usines), la ville s'avérait mal adaptée à leurs besoins. On se demandait alors si les enfants devaient ou non habiter les zones urbaines. On se demandait si la ville était un milieu propice pour grandir.

1.2.2 *À la recherche de la ville idéale*

Avec le temps, l'industrialisation s'est consolidée et si de nombreux problèmes urbains demeuraient, on assumait de plus en plus la nécessité de développer les villes comme support des activités économiques. Ceci étant dit, et malgré la pauvreté qui justifiait l'exode vers la ville, on regardait avec nostalgie le milieu rural. On opposait la campagne et la ville comme deux extrêmes, l'un permettant l'accès à un milieu naturel, l'autre offrant des opportunités d'emploi.

Vers la fin du 19^e siècle, Ebenezer Howard cherchait à obtenir le meilleur de la ville et de la campagne en proposant un type de ville révolutionnaire : la cité jardin.[23] Autosuffisantes, ces cités comportaient des

résidences, des emplois, des commerces, des services... bref, tous les avantages de la ville mais dans un milieu restreint (30 000 habitants, 2 400 hectares) et entouré de zones naturelles appelées des « ceintures vertes ». Ces villes permettaient donc de profiter à la fois de la proximité à la campagne et d'une activité économique qui générait localement des emplois. De plus, contrairement aux villes anciennes, qui nécessitaient de nombreuses adaptations pour demeurer fonctionnelles (comme l'élargissement des rues, le réaménagement de certains secteurs), la cité-jardin était planifiée pour répondre aux besoins des nouveaux modes de vie. Il s'agissait d'un milieu taillé à la mesure des avancées technologiques !

Certaines cités jardin ont été construites, principalement au Royaume-Uni, mais le courant a perdu force vers les années 1930, notamment au profit du « fonctionnalisme », approche préconisée lors des Congrès Internationaux d'Architecture Moderne. Selon ce courant, instigué par le célèbre architecte et urbaniste Le Corbusier, la ville devait fonctionner de manière optimale en profitant d'un objet qui transformerait à jamais le paysage : la voiture. Sur la base du transport motorisé, les aménagistes pouvaient alors envisager ce qui était difficile auparavant, soit séparer les activités incompatibles, comme la production industrielle et la vie résidentielle, dans des zones distantes.[24] Cette séparation est d'ailleurs l'idée de base d'un outil encore très répandu en urbanisme, soit le zonage.

Aujourd'hui, l'étalement urbain qui résulte d'une mobilité basée sur l'automobile et du zonage traditionnel, ainsi que le déclin des espaces publics, amènent plusieurs à remettre en question les théories fonctionnalistes et à essayer de recréer des milieux de vie mixtes et compacts. Héritier du mouvement des cités-jardin, le courant connu comme « nouvel urbanisme » vise par exemple la création de milieux de vie conviviaux, favorables à la marche, au vélo et au transport collectif, à l'image des petites villes de l'époque pré-automobile.[25]

Toutefois, malgré ces initiatives et d'autres encore, les grandes villes continuent à se développer et, avec elles, leurs richesses (comme le dynamisme culturel, la diversité économique, etc.) mais aussi leurs problèmes (comme l'inégalité sociale, la dégradation environnementale, etc.). Plus encore, les grandes villes, qui se retrouvent aujourd'hui pour la plupart dans des pays en développement, sont plus attractives que jamais par rapport à un milieu rural de plus en plus appauvri. Même au Canada, le revenu par habitant est nettement inférieur dans les zones rurales par rapport aux zones urbaines, et ce dans toutes les provinces.[26] C'est en vain que l'on se demanderait alors si les enfants doivent ou non habiter en ville. La question la plus pertinente semble être plutôt celle-ci : comment faire de la ville un meilleur endroit pour grandir ?[27]

1.2.3 Le cadre légal international en faveur de la participation des enfants

Pour aménager des milieux de qualité, adéquats pour tous, il est indispensable de considérer le point de vue des enfants. L'Agenda 21, adopté en 1992 lors de la conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, soutient cette idée. Ce programme international se base sur la collaboration entre les autorités et les résidents comme moteur pour créer de meilleurs milieux de vie. [28] La participation des enfants y est considérée en tant que stratégie clé d'un développement durable. Le chapitre 25 du document, consacré aux enfants, l'affirme de manière explicite : « *Il faut que les jeunes du monde entier prennent une part active à toutes les décisions qui touchent à leur vie actuelle et à leur*

avenir. Outre sa contribution intellectuelle et sa capacité de mobilisation, la jeunesse apporte sur la question un point de vue original dont il faut tenir compte ». [29]²

Quelques années plus tard, en 1996, le sommet Habitat II tenu à Istanbul a marqué l'adoption du Programme pour l'habitat, qui porte en particulier sur le phénomène de l'urbanisation mondiale. Dans sa déclaration, adoptée par 171 pays, le programme appuie clairement l'implication des enfants dans l'aménagement des villes : « Les besoins des enfants et des jeunes doivent être pris en considération, notamment à l'égard de leur milieu de vie. Une attention particulière doit être accordée au processus participatif d'aménagement des villes, des villages et des quartiers afin d'améliorer les conditions de vie des enfants et des jeunes et de tirer profit de leur point de vue et de leur créativité ». [30]³ 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 gouvernance. Dix ans plus tard, lors du troisième Forum Urbain Mondial (Habitat III) tenu à Vancouver, on a encore reconnu que la participation des enfants dans la prise de décision en ce qui concerne leur environnement est profitable et nécessaire. [31]

Ces déclarations prennent appui sur la Convention relative aux droits des enfants, adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1989 et ratifiée par le Canada en 1992. La convention inclut plusieurs articles directement liés à la participation des enfants à l'aménagement, dont le 12^e, qui porte sur le droit des enfants à exprimer librement leurs avis sur les sujets qui les affectent. [32]

1.2.4 Les différentes formes de participation des enfants en aménagement

Le mouvement international en faveur de la reconnaissance des droits des enfants a nourri un courant de pensée qui existait déjà vers la fin des années 1960 et qui prône pour la participation des enfants en aménagement. [33, 34] Depuis quatre décennies, plusieurs projets menés dans la foulée de ce courant, entre autres en Finlande, en France et en Suisse, ont montré que les jeunes sont non seulement très créatifs, mais aussi des analystes très avertis de leur milieu. [35] Malgré cela, la participation des enfants à l'aménagement urbain est plutôt l'exception que la norme. De plus, bien que les enfants soient parfois impliqués, leur rôle et leur pouvoir d'action varient considérablement d'un contexte à l'autre. [36]

Entre autres choses, la difficulté de la participation des enfants en aménagement réside dans l'énorme défi qu'elle représente pour la pratique professionnelle : plus qu'une simple délégation du pouvoir des adultes vers les jeunes, la participation des enfants oblige à repenser le processus d'aménagement. Elle suppose une rupture avec l'approche traditionnelle, selon laquelle l'aménagiste serait l'expert qui prend en charge la transformation d'un milieu pour ses usagers. Dans l'approche participative, l'aménagement est plutôt un

² « It is imperative that youth from all parts of the world participate actively in all relevant levels of decision-making processes because it affects their lives today and has implications for their futures. In addition to their intellectual contribution and their ability to mobilize support, they bring unique perspectives that need to be taken into account »

³ « 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 ».

processus interactif, à travers lequel les aménagistes et les usagers collaborent pour transformer ensemble le milieu et, plus encore, apprennent ensemble de nouvelles manières de voir la réalité et d'y agir.

En effet, l'aménagement peut être vu comme un processus d'apprentissage, à travers lequel les participants peuvent non seulement envisager des changements pour améliorer leur milieu de vie, mais aussi se transformer eux-mêmes.[37] Il s'agit d'apprentissages extrêmement profitables, en particulier pour les enfants, qui peuvent ainsi développer le sens de responsabilité à l'égard de leur environnement et un engagement dans leur communauté, tout comme leur auto estime, des connaissances et des compétences.[11]

Évidemment, la communication est essentielle à la collaboration et constitue un défi important, dans la mesure où l'adoption d'un langage commun, adéquat pour tous (y compris les plus jeunes) peut être difficile. Roger Hart, co-directeur du groupe de recherche *Children's Environment*, identifie plusieurs modalités de participation et les distingue de celles qui, malgré les apparences, ne le sont pas.[38] La manipulation, la « présence décorative » et la fausse représentation (*tokenism*) constituent des pratiques non participatives. Il s'agit de processus non spontanés et fermés ou, tout du moins, non représentatifs, dans la mesure où les conditions pour un engagement libre ne sont pas présentes. De plus, ces processus ne permettent pas une communication réelle entre les enfants et les aménagistes. C'est le cas, par exemple, des démarches dans lesquelles on espère une participation des jeunes par des moyens propres aux adultes, comme les séances formelles de consultation ou la soumission de mémoires. Or, des activités plus informelles, dans lesquelles les enfants s'engagent physiquement, s'avèrent plus propices pour que les enfants expriment leurs connaissances et leurs idées de changement à l'égard de leur quartier.[39]

En revanche, d'après Hart, on peut considérer cinq formes de participation authentique.[38] La première correspond aux démarches dans lesquelles 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. La deuxième correspond aux démarches où les enfants sont consultés, bien que les transformations soient menées par des adultes. Les enfants sont ici informés sur la manière dont leur avis sera considéré. La troisième modalité de participation correspond aux projets initiés par les adultes mais réalisés à travers la prise de décisions conjointe avec les jeunes. Une quatrième modalité correspond aux processus initiés et dirigés par les enfants, les adultes y jouant un rôle secondaire, uniquement comme support. Certains considèrent que ce modèle véhicule une vision plutôt romantique de la participation, selon laquelle les enfants seuls pourraient transformer leur milieu.[40] Enfin, la dernière modalité fait référence aux projets initiés par les jeunes mais développés à travers la prise de décision conjointe avec les adultes. Ce type de participation peut être qualifiée de « proactive » et « visionnaire », permettant aux enfants et aux adultes de dialoguer et de tirer profit de leur forces respectives afin de construire ensemble des communautés plus conviviales.[40]

Bien que différentes, ces cinq formes sont toutes authentiquement participatives en ce qu'elles comportent l'engagement volontaire, informé et significatif des enfants. Elles correspondent donc à différents contextes, à diverses situations. Il faut mentionner qu'elles sont assez simplifiées, alors que les processus d'aménagement peuvent être très complexes, un seul pouvant comporter des caractéristiques associées à différents modalités de participation, ou même évoluer en cours de route.

Il est important de souligner que la participation des enfants dépend non seulement du processus de planification mis en place, mais aussi, et en grande mesure, de leur contexte social et familial. En effet, la réalité des familles est parfois très difficile, ce qui peut compromettre la capacité des parents à appuyer leurs enfants dans des démarches participatives. Lorsque le travail, les déplacements, les tâches domestiques, l'aide aux devoirs et d'autres engagements occupent la plupart du temps des parents, peu de ressources restent pour les activités « facultatives », y comprise l'implication dans la vie communautaire, même si elle peut avoir un impact très positif sur l'enfant, sur sa famille et sur sa société.

1.3 L'enfant comme usager de la ville

Malgré les différentes formes possibles de participation, les enfants sont rarement impliqués dans l'aménagement de leur milieu de vie. Ils sont généralement relégués au rôle de simples usagers. Ceci étant dit, force est de constater que, même en tant que simples usagers, les enfants jouent un rôle restreint dans la ville, leurs activités étant de plus en plus contrôlées par leurs parents et réalisées dans des milieux aménagés généralement en fonction des adultes.[3, 4]

On observe par exemple que la mobilité des jeunes dépend de plus en plus de la voiture, c'est-à-dire de leurs parents ou d'autres adultes, et qu'en raison de cette dépendance, les jeunes peuvent rester captifs chez eux, éloignés de leurs pairs et des lieux d'activité à l'extérieur du domicile.[41] Rappelons que dans les régions métropolitaines du Canada, la présence d'enfants de 5 à 12 ans dans le ménage contribue à la dépendance à l'automobile pour les trajets quotidiens.[42]

Pour plusieurs, cette perte d'autonomie au plan de la mobilité serait associée au déclin de l'activité physique chez les jeunes, notamment en Amérique du Nord. Au Canada par exemple, c'est la moitié des enfants de 5 à 12 ans et deux tiers des adolescents de 13 à 17 ans qui sont considérés comme physiquement inactifs, ce qui peut avoir de graves conséquences au plan de la santé.[43]

La marche et le vélo, formes de déplacement qui comportent une activité physique et qui accordent aux enfants une certaine autonomie, sont découragés dans des milieux adaptés plutôt à la voiture qu'aux piétons et aux cyclistes.[44, 45] Ceci étant dit, il faut souligner que la mobilité des jeunes est, avant tout, influencée par les parents. Ce sont eux qui détiennent le contrôle sur les trajets et sur les modes de déplacement des enfants et ce contrôle est directement lié à leurs préoccupations à l'égard notamment de deux sujets : la circulation automobile et le risque d'agression.[46]

Selon les données de 2007 de Statistique Canada, 83 % des ménages disposent d'au moins un véhicule.[47] Quand la famille possède une voiture, la perte de mobilité autonome chez les enfants est généralement compensée par ce que l'on appelle le « chauffeur » . Ce terme fait référence aux déplacements en voiture que les parents effectuent pour conduire les enfants vers leurs lieux d'activité quotidiens, notamment l'école.[48] Cette pratique est d'autant plus courante, que la voiture constitue un outil fondamental pour organiser le programme d'activités quotidiennes familiales. Pour plusieurs parents, il peut être plus pratique d'amener les enfants à l'école en voiture avant de continuer le chemin

vers le travail, surtout le matin, lorsque le temps presse. 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.[3] 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.[49] En Amérique du Nord, les estimations sont similaires.[50] Toutefois, loin de contrer la perte d'autonomie des enfants, le chauffering peut la perpétuer et même l'aggraver. Il boucle un cercle vicieux, car en amenant les enfants en voiture, les parents aggravent les problèmes qu'ils essaient de contourner : augmentation de la circulation automobile et du risque d'accident, diminution de la convivialité de la rue, détérioration environnementale... bref, tout ce qui peut nous faire voir la rue, le quartier et la ville comme des lieux inadéquats pour l'enfant.

Pour certains, cette situation pourrait avoir d'importantes conséquences à long terme car les enfants forgent des habitudes qui vont rester pour longtemps : « 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 ».[3] Quoi qu'il en soit, en allant à l'école en voiture, les enfants perdent l'occasion de marcher dans le quartier et d'apprendre à utiliser la rue en tant que piétons et cyclistes. C'est une réalité que plusieurs déplorent, car le quartier peut être pour les enfants un lieu extrêmement formateur, au même titre que l'école et la maison.[51]

La section suivante porte sur un enjeu très important dans l'aménagement des quartiers et, plus largement, de villes adéquates pour y grandir : la localisation des écoles. Elle fait état d'un problème assez répandu en Amérique du Nord et qui, pour l'instant, semble être traité non seulement sans la participation des enfants (les principales personnes concernées !) mais aussi sans considérer ni leur rôle comme usagers du quartier ni leur capacité au plan de la mobilité.

2. L'ENFANT ET LE QUARTIER : UNE RELATION AFFAIBLIE PAR L'ÉLOIGNEMENT DE L'ÉCOLE

2.1 Le contexte urbain

La voiture nous permet de parcourir de longues distances en peu de temps. C'est sa popularisation, à partir des années 1950, qui a rendu possible l'aménagement de quartiers résidentiels de plus en plus éloignés des zones centrales des villes. Avec le temps, cette possibilité d'habiter de plus en plus loin s'est traduite par ce que l'on appelle « l'étalement urbain », soit une manière éparpillée d'occuper le territoire et qui, ironiquement, a rendu la voiture de plus en plus indispensable.[5] L'aménagement de quartiers éloignés a donné lieu à des zones résidentielles calmes, dans lesquelles les familles ont accès à des logements relativement abordables et spacieux ; cependant, éloignés des commerces, des services et des lieux d'emploi, et généralement mal desservis par le transport collectif, ces quartiers obligent leurs résidents à effectuer tous les jours de longs parcours et à passer parfois de longues heures derrière le volant. Au Canada par exemple, le navettage des personnes qui habitent à 30 km de leur lieu de travail est en moyenne 48 minutes plus long que chez les personnes qui habitent à 5 km de leur lieu de travail.[52]

Trois caractéristiques essentielles des zones étalées affectent la manière dont on s’y déplace : la première est la dispersion. On constate en effet que, dans les banlieues éloignées, il y a généralement moins d’habitants, moins de logements et moins d’emplois par kilomètre carré qu’à proximité des zones plus centrales. Cette dispersion a un fort impact sur la mobilité des personnes, car dans les milieux peu peuplés, il est difficile de rendre rentables des services et des commerces de proximité (épiceries, pharmacies, restaurants, etc.) ou d’implanter un service de transport en commun viable (avec des passages fréquents, des routes diversifiées, etc.).

Une autre caractéristique de l’étalement urbain est la séparation des activités : d’un côté des zones résidentielles, d’un autre côté des zones commerciales, ailleurs encore des secteurs industriels, et ainsi de suite. Cette séparation a aussi d’importants effets sur la mobilité, dans la mesure où elle oblige les personnes à effectuer de longs déplacements pour aller au travail, à l’école, faire des courses, etc., surtout si l’on veut profiter d’un même déplacement pour aller à plusieurs de ces destinations.

Finalement, l’étalement comporte une troisième caractéristique, soit la discontinuité du tissu de rues. En effet, on retrouve souvent des quartiers en banlieue séparés par des terres agricoles, par des voies ferrées ou par des autoroutes qui obligent à faire d’importants détours et qui constituent de véritables barrières, notamment pour les enfants.

La dispersion, la séparation d’activités et la discontinuité du tissu de rues propres à l’étalement, provoquent donc l’augmentation des distances, ce qui décourage l’utilisation de la marche et du vélo, soit des modes de déplacement à la portée des enfants.[10] C’est dans ce sens que plusieurs affirment que l’étalement urbain a une énorme influence sur la vie collective, affectant de manière particulière les enfants dans leur autonomie, dans leur vie sociale et dans leur développement.[53]

Le découragement de la marche et du vélo chez les enfants est évident lorsqu’on observe les trajets vers l’école, que les parents effectuaient principalement à pied lorsqu’ils étaient jeunes, contrairement à leurs enfants. Les données de nombreuses villes du monde à cet égard sont surprenantes, et en particulier en Amérique du Nord. Aux États-Unis, on observe une augmentation fulgurante de l’utilisation de la voiture dans les trajets des écoliers, [54] alors que la proportion d’enfants qui marchent pour aller à l’école est passée de 50% en 1969 à seulement 10% en 1995.[50] Au Canada, les données disponibles montrent qu’en 1971, 8 élèves sur 10 marchaient ou prenaient leur vélo pour aller à l’école, alors qu’en 2004, au Québec, ce n’était même pas le cas d’un enfant sur 10.[55]

2.2 L’impact de la gestion scolaire

L’augmentation des distances des trajets scolaires et le déclin de la marche et du vélo chez les écoliers est un phénomène non seulement de banlieue, mais aussi des quartiers centraux. En banlieue, les écoles publiques ont tendance à concentrer les élèves, c’est-à-dire à accueillir des écoliers qui habitent de plus en plus loin dans des écoles de plus en plus grandes.[56] Dans les quartiers centraux, il y a aussi un effet de concentration car la diminution du nombre d’enfants pendant les dernières décennies a obligé les

écoles à accepter une clientèle éloignée ou carrément à fermer. Par ailleurs, dans des contextes comme le Québécois, on observe une prolifération des écoles publiques « à vocation particulière », qui cherchent à se distinguer par leur programme, leur pédagogie ou d'autres moyens pour attirer des élèves qui habitent au-delà du voisinage.[13]

Le recours à la concentration des élèves constitue une stratégie typique des écoles privées, adoptée de plus en plus dans le secteur public pour optimiser les ressources.[13] Elle est envisageable grâce à une mobilité accrue des enfants, conduits en voiture par les parents ou en autobus lorsqu'un service de transport scolaire est disponible. Ceci étant dit, un des effets les plus importants de cet éloignement des écoles sur la vie en ville est la perte de ce que l'on peut appeler « les écoles de quartier », soit des lieux qui traditionnellement permettaient aux enfants d'établir des liens forts avec leur communauté, avec leur voisinage.

Il faut préciser que, si les longues distances rendent difficile la marche et le vélo, il n'en demeure pas moins qu'une proportion importante des familles qui habitent à une distance « marchable » de l'école utilisent tout de même la voiture. Dans les régions métropolitaines de Montréal et de Trois-Rivières, par exemple, l'automobile est plus utilisée que la marche à partir d'une distance domicile-école de 600 m, alors qu'on pourrait les parcourir à pied en moins de 10 minutes ! [13] À l'échelle du pays, près de deux familles sur trois déclarent que leur lieu de résidence se trouve à distance de marche de l'école de leurs enfants, mais seulement un enfant sur trois y va à pied et un sur cinq à vélo.[57]

Les habitudes des parents en termes de mobilité expliquent en partie cette utilisation de la voiture.[58] On observe en effet qu'au-delà des trajets scolaires, ce sont tous les déplacements en ville qui sont de plus en plus motorisés. Une étude réalisée en 2007 par Morency, Demers et Lapierre montre par exemple qu'à Montréal, plus de la moitié des trajets de moins de 1,6 km (soit moins de 20 minutes à pied) sont motorisés.[59] Toujours est-il qu'avec la motorisation des trajets scolaires, la relation entre l'école et son voisinage s'affaiblit, les rues étant bondées de voitures plutôt que d'écoliers qui marchent et qui pédalent dans leur quartier.

2.3 L'école et le quartier : une association féconde

Si l'école est une institution fondamentale de notre société, son poids sur la vie des familles s'avère aujourd'hui plus lourd que jamais. À titre d'exemple, on peut constater l'énorme influence de son horaire et de son calendrier sur le rythme des activités de la famille, voire de la société dans son ensemble. On peut aussi constater que la localisation de l'école est de plus en plus importante dans le choix du lieu de résidence des familles, d'autant plus que la permanence dans un même lieu d'emploi est moins prévisible qu'auparavant et que, dans un grand nombre de cas, les deux parents travaillent.[60] L'école ayant une telle importance, il n'est pas étonnant que les trajets scolaires soient de plus en plus une affaire familiale, dépendant non plus des caractéristiques physiques du quartier, ou de la capacité de l'enfant à marcher quelques rues, mais des préoccupations, des habitudes et des aspirations des parents.

Aujourd'hui, la forme des villes, les transformations démographiques de notre société, les stratégies de

gestion du système scolaire et le rythme de vie des familles peuvent affaiblir l'attachement de l'école au quartier. Le déclin de la marche et du vélo vers l'école en est une preuve qui, par ailleurs, montre une perte d'opportunités pour que les enfants utilisent les rues du voisinage et s'approprient de leur ville.

Évidemment, l'insécurité que l'on perçoit peut justifier une attitude protectionniste à l'égard des enfants : face à la crainte d'un accident ou d'une agression sur la rue, les bénéfiques qui procure l'autonomie des enfants dans leur voisinage semblent avoir peu de poids. Pourtant, lorsqu'on arrête de voir les enfants uniquement comme des êtres vulnérables et que l'on reconnaît leur pouvoir d'action, on peut facilement envisager que leur présence dans les rues puisse contribuer à rendre celles-ci plus animées et, par voie de conséquence, plus sécuritaires et conviviales.

Pour les enfants, la possibilité d'effectuer des activités dans le quartier et de s'impliquer dans leur communauté est très importante. Les expériences menées à travers le monde dans le cadre du programme *Grandir en ville*, de l'UNESCO, le confirment.[11] Dans ce programme, créé dans les années 1970 par Kevin Lynch et mené dans plus de trente villes de différents pays, des jeunes et des adultes collaborent pour évaluer et pour transformer ensemble leur quartier. Bien que pour la plupart il s'agisse de milieux défavorisés, les quartiers qui accueillent ce programme sont très variés, autant au plan physique que culturel. À travers des entrevues, des groupes de discussion, des balades dans le quartier, des relevés photographiques et plusieurs autres activités, les participants dressent un portrait de leur milieu et envisagent des transformations.[2] Même si ces transformations sont modestes, elles ont un grand impact chez les enfants : elles leur permettent de se sentir utiles et intégrés dans leur communauté ; elles leur permettent de voir autrement leur ville et, plus encore, leur propre pouvoir d'action.

Au Canada, le programme *Grandir en ville* a été mené dans les villes d'Halifax, Gatineau, Vancouver et, en 2005, à Montréal. On y a observé d'importantes similarités avec ce que les enfants d'autres pays pensaient au sujet de la ville : pour eux, parmi les facteurs qui rendent un milieu appréciable se trouvent 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 et enfin la solidarité. Au contraire, parmi les facteurs qui rendent un milieu peu propice pour y grandir figurent l'exclusion sociale, l'ennui, la peur de l'harcèlement et du crime, les tensions raciales, la circulation automobile intense, la saleté dans les espaces publics, le manque de services de base et le sentiment d'impuissance.[11, 61]

L'école de quartier, vers laquelle les enfants peuvent aller de manière autonome à pied et à vélo, apporte plusieurs des caractéristiques que les enfants recherchent dans un milieu de vie de qualité. Elle constitue une extension de l'espace public ; c'est-à-dire un lieu qui, au même titre que la rouelle et le parc, permet aux enfants d'interagir avec leurs voisins, ce qui est important pour le développement social des communautés.[61] L'école de quartier constitue aussi une destination proche, potentiellement accessible à pied ou à vélo. Elle donne ainsi aux enfants l'occasion d'utiliser le quartier avec une certaine autonomie, d'apprendre à se déplacer de manière sécuritaire et, bien entendu, de rassurer leurs parents. Plus encore, l'école à proximité de la maison offre aux familles l'occasion de marcher et de pédaler dans les rues du quartier, d'animer celles-ci et de faire du voisinage un lieu convivial.

CONCLUSION

Les enfants sont des membres importants de notre société qui représentent une proportion importante des habitants des villes. Pourtant, ils sont rarement impliqués dans la prise de décisions qui affectent leur milieu de vie ; plus encore, on pense peu à eux et à leur manière particulière d'utiliser la ville. Aujourd'hui, aménagées essentiellement pour les adultes motorisés, les villes s'avèrent donc mal adaptées aux besoins et aux attentes des enfants, qui auraient plutôt accès à des modes de déplacement comme la marche et le vélo.

Plusieurs programmes internationaux, appuyés sur la Déclaration relative aux droits de l'enfant, prônent pour la participation des enfants dans l'aménagement de leur milieu de vie. Des expériences menées dans différents pays depuis les années 1960 montrent qu'une telle participation est non seulement possible, mais aussi souhaitable, dans la mesure où elle permet de comprendre de manière plus large les problèmes urbains et de tirer profit de la créativité des jeunes. Plus encore, une telle participation est considérée comme une occasion privilégiée d'apprentissage dans laquelle les jeunes et les adultes collaborent pour améliorer leur milieu de vie et se développer en tant que personnes et citoyens.

Plusieurs formes de participation peuvent être envisagées, selon les spécificités de chaque processus et de chaque contexte de travail ; néanmoins, leur application demeure plutôt exceptionnelle. Non seulement les enfants participent peu à l'aménagement de leur milieu, mais aussi leurs activités dans la ville sont de plus en plus restreintes, dépendantes de la voiture des parents. Le déclin de la marche et du vélo lors des trajets scolaires illustre clairement cette dépendance à l'automobile et, qui plus est, reflète un détachement des enfants à l'égard de leur quartier.

L'aménagement de quartiers qui encouragent des modes de transport accessibles aux enfants est crucial si l'on veut créer des villes inclusives, adaptées à tous et favorables au développement de communautés fortes. Aujourd'hui, il peut être difficile de concilier les modes de vie des familles avec les formes traditionnelles d'utilisation du quartier, comme la marche et le vélo vers l'école. Ceci étant dit, l'attachement des enfants (et des personnes en général) à leur voisinage demeure important. Les enfants ont sûrement beaucoup à dire et à faire pour inventer de nouvelles manières de vivre en ville, de partager le quartier et de grandir ensemble.

RÉFÉRENCES

1. Satterthwaite, D. and S. Bartlett, *Poverty and exclusion among urban children*, in *Innocenti Digest*. 2002, UNICEF, Innocenti Research Centre: Italy.
2. Driskell, D., *Creating better cities with children and youth: a manual for participation*, éd. Growing Up in Cities (Project) et Unesco. Programme “Gestion des transformations sociales”. 2002, London/Sterling/Paris: Earthscan/UNESCO Publishing.
3. Commission Européenne, *Villes d'enfants, villes d'avenir*. 2002, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.
4. Sutton, S.E. et S. Kemp, *Children as partners in neighborhood placemaking: lessons from intergenerational design charrettes*. *Journal of Environmental Psychology*, 2002(22): p. 171-189.
5. Dupuy, G., *La dépendance à l'égard de l'automobile*. 2006, Paris: Documentation française.
6. Statistique Canada. *Tendances du recensement*. 2008 22/06/2009; 06/04/2008:[Available from: http://www12.statcan.gc.ca/francais/census06/data/trends/table_2.cfm?T=PR&LINE_ID=1305&TOPIC_ID=1300].
7. Bassett, D.R., et al., *Walking, Cycling, and Obesity Rates in Europe, North America, and Australia*. *Journal of Physical Activity and Health*, 2008(5): p. 795-814.
8. OMS, *Obésité et surpoids*. 2006, OMS.
9. Davis, A. et L. Jones, *Children in the urban environment an issue for the new public health agenda*. *Health & Place*, 1996. 2(2): p. 107-113.
10. Ewing, R., *Can the physical environment determine physical activity levels?* *Exercise and sport sciences reviews*, 2005. 33(2): p. 69-75.
11. Chawla, L., *Growing up in an urbanising world*, éd. Unesco. et Unesco. Management of Social Transformations Program. 2002, London: Earthscan.
12. Lynch, K., *Growing up in cities: studies of the spatial environment of adolescence in Cracow, Melbourne, Mexico City, Salta, Toluca, and Warszawa*. 1977, Cambridge, Mass./Paris: MIT Press/UNESCO.
13. Groupe de recherche Ville et mobilité, *Le transport actif et le système scolaire à Montréal et à TroisRivières. Analyse du système d'acteurs concernés par le transport actif des élèves des écoles primaires au Québec*. 2008, Université de Montréal: Montréal.

14. James, A., C. Jenks, et A. Prout, *Theorizing childhood*. 1998, New York: Teachers College Press.
15. Schapiro, T., *What is a Child?* *Ethics*, 1999. **109**(4): p. 715-738.
16. Ariès, P., *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Civilisations d'hier et d'aujourd'hui. 1960, Paris: Plan.
17. Erikson, E., *Childhood and Society*. 1950, New York: Norton.
18. Holloway, S.L. et G. Valentine, *Spatiality and the new social studies of childhood*. *Sociology*, 2000. **34**(4): p. 763-783.
19. Wartofsky, M., *The child's construction of the world and the world's construction of the child: from historical epistemology to historical psychology*, dans *The child and other cultural inventions*, F.S. Kessel et A.W. Siegel, Editors. 1983, Praeger: New York/Toronto.
20. Lynch, K., *A theory of good city form*. 1981, Cambridge, Mass.: MIT Press.
21. Buer, M.C., *Health, wealth, and population in the early days of the industrial revolution*. 1968, London,: Routledge and Kegan Paul.
22. Michelson, W. et S. Levine, *Introduction*, dans *The Child in the City, vol. 1: changes and challenges*, W. Michelson, et al., Editors. 1979, University of Toronto Press: Toronto/Buffalo. p. 3-30.
23. Howard, E., *To-morrow a peaceful path to real reform*. 2003, London ; New York: Routledge.
24. Le Corbusier et J. Giraudoux, *La charte d'Athènes, avec un discours liminaire de Jean Giraudoux; suivi de Entretien avec les étudiants des écoles d'Architecture*. Collection Points,, 1957, Paris: Editions de Minuit.
25. Calthorpe, P., *The next American metropolis : ecology, community, and the American dream*. 1993, New Yor: Princeton Architectural Press.
26. Beckstead, D. et M. Brown, *Disparités de revenu entre les provinces dans une perspective urbaine-rurale. Étude spéciale*. 2005, L'Observateur économique canadien: Ottawa.
27. Bremner, R., *The child in the city: continuity and change in problems and programmes since 1875*, dans *The child in the city, vol. 2: today and tomorrow*, W. Michelson, et al., Editors. 1979, University of Toronto Press: Toronto/Buffalo. p. 27-45.
28. ICLEI et IDRC, *The Local Agenda 21 planning guide: an introduction to sustainable development planning*. 1996, Toronto/Ottawa: International Council for Local Environmental Initiatives (ICLEI) / International Development Research Center (IDRC).

29. Nations Unies. *Agenda 21*. [Site web] 1992 2005 08 11 [cited 2006 08 10]; Available from: <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/french/action0.htm>.
30. Nations Unies, *The habitat agenda goals and principles: commitments and the global plan of action*, UNCHS, Editor. 1996, UN-HABITAT.
31. Nations Unies, *Rapport sur la troisième session du Forum Urbain Mondial*. 2006, UN-HABITAT: Vancouver.
32. Chawla, L., *Insight, creativity and thoughts on the environment: integrating children and youth into human settlement development*. *Environment & Urbanization*, 2002. **14**(2): p. 11-21.
33. Cooper, C., *Adventure playgrounds*. *Landscape Architecture*, 1970(60): p. 18-29.
34. Spivack, M., *The political collapse of a playground*. *Landscape Architecture*, 1969(59): p. 288-292.
35. Horelli, L., *Case studies on children's participation in three European countries*. *Childhood*, 1998. **5**(2): p. 225-239.
36. Hart, R., *Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*, éd. UNICEF. 1997, London: Earthscan/UNICEF.
37. Forester, J., *The deliberative practitioner: encouraging participatory planning processes*. 1999, Cambridge, Mass.: MIT Press.
38. Hart, R., *Children's participation: From tokenism to citizenship*. *Innocenti Essays*, 1992(4).
39. Rasmussen, K. et S. Smidt, *Children in the neighbourhood. The neighborhood in the children*, dans *Children in the city: home, neighborhood, and community*, P.M. Christensen et M. O'Brien, Editors. 2003, Routledge Falmer: London. p. 82-100.
40. Francis, M. et R. Lorenzo, *Seven realms of children's participation*, in *Journal of Environmental Psychology*. 2002. p. 157-169.
41. Tandy, C.A., *Children's diminishing play space : a study of intergenerational change in children's use of their neighbourhoods*. *Australian Geographical Studies*, 1999. **37**(2): p. 154-164.
42. Turcotte, M., *Dépendance à l'automobile dans les quartiers urbains. La vie dans les régions métropolitaines*. 2008, Statistique Canada: Ottawa.
43. Cameron, C., et al., *Encourager l'activité physique en milieu scolaire pour accroître l'activité physique*. 2003, Institut canadien de la recherche sur la condition physique et le mode de vie. p. 134.

44. Handy, S.L., et al., *How the built environment affects physical activity: views from urban planning*, in *American Journal of Preventive Medicine*. 2002. p. 64-73.
45. Saelens, B.E., J.F. Sallis, et L.D. Frank, *Environmental correlates of walking and cycling: findings from the transportation, urban design, and planning literatures*, in *Annals of Behavioral Medicine*. 2003. p. 80-91.
46. Hillman, M. *The impact of transport policy on children's development*. dans *Canterbury safe routes to schools project seminar*. 1999. Canterbury, Royaume Uni.
47. Statistique Canada. *Les habitudes de dépenses au Canada. Tableau 6: Équipement ménager à la date de l'interview, Canada, provinces et territoires*. 2007 [19/08/2009]; Available from: <http://www.statcan.gc.ca/pub/62-202-x/2006000/t007-fra.htm>.
48. Gärling, T., A. Gärling, et A. Johansson, *Household choices of car-use reduction measures*, in *Transportation Research Part A*. 2000, Elsevier Science Ltd. p. 309-320.
49. Amar, G., *Mobilités urbaines : éloge de la diversité et devoir d'invention*. Société et territoire. Série Prospective du présent. 2004, La Tour D'aigues: Éditions de l'aube.
50. Demers, M., *Walk for your life ! Restoring neighborhood walkways to enhance community life, improve street safety and reduce obesity*. 2006, Ridgefield, CT: Vital Health Publishing.
51. Prezza, M., et al., *Parental perception of social risk and of positive potentiality of outdoor autonomy for children : the development of two instruments*. *Journal of Environmental Psychology*, 2005. **25**: p. 437-453.
52. Statistique Canada. *Enquête sociale générale : Temps de navettage*. *Le Quotidien* 2006 [cited 2009 30 juin]; Available from: <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/060712/dq060712b-fra.htm>.
53. Fotel, T. et T. Thomsen, *The surveillance of children's mobility*. *Surveillance & Society*, 2003. **1**(1): p. 535-554.
54. Tudor-Locke, C., B.E. Ainsworth, et B.M. Popkin, *Active commuting to school: an overlooked source of childrens' physical activity?* *Sports Medicine*, 2001. **31**(5): p. 309-13.
55. Vélo-Québec, *Sondage dans le cadre du projet-pilote mon école à pied, à vélo*. 2005, Vélo-Québec: Montréal. p. 17.
56. United States Environmental Protection Agency EPA, *Travel and environmental implications of school siting*. 2003, United States Environmental Protection Agency EPA., p. 33.
57. Active Healthy Kids Canada, *The Active Healthy Kids Canada. Report Card on Physical Activity for Children and Youth 2009*. 2009, Active Healthy Kids Canada: Toronto.

58. McMillan, T., *Urban form and a child's trip to school: The current literature and a framework for future research*. Journal of Planning Literature, 2005. **19**: p. 440-456.
59. Morency, C., M. Demers, et L. Lapierre, *Les «PAS EN RÉSERVE» : une mesure originale du potentiel d'activité physique dans la mobilité quotidienne*, in *75e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS)*. 2007: Trois-Rivières.
60. Viard, J., *Éloge de la mobilité : essai sur le capital temps libre et la valeur travail*. Monde en cours. 2006, La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube.
61. Torres, J., *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*, in *Faculté de l'aménagement*. 2007, Université de Montréal: Montréal, p. 288.