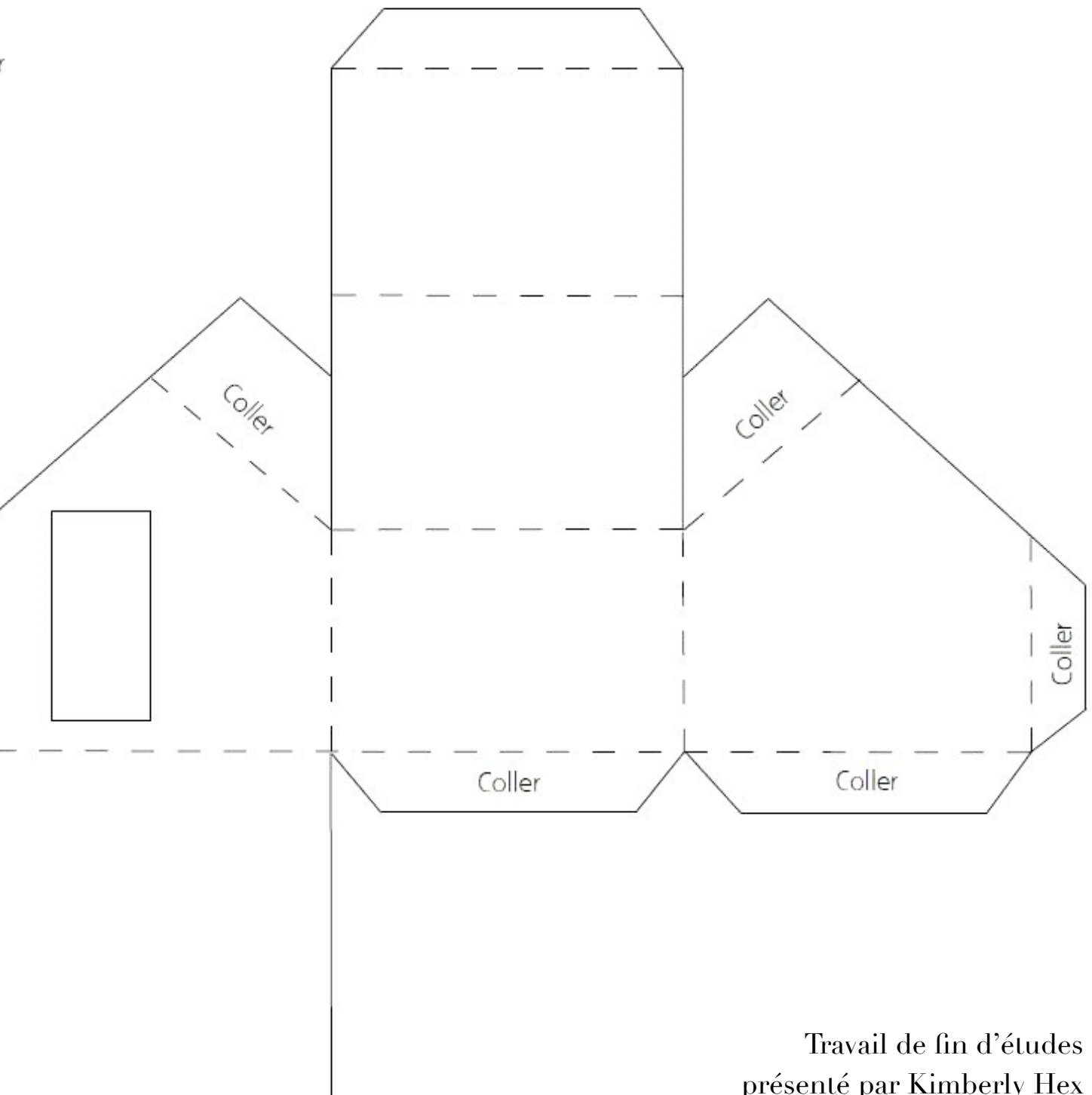


# L'enfant et l'architecture

(Ré)création avec des architectes



Travail de fin d'études  
présenté par Kimberly Hex  
Promotrice : Aurélie Arpigny



École Supérieure des Arts  
ESA Saint-Luc Bruxelles  
Architecture d'intérieur  
Finalité Design d'innovation sociale



# L'enfant et l'architecture

## (Ré)création avec des architectes

Travail de fin d'études présenté par Kimberly Hex  
Promotrice : Aurélie Arpigny

Année académique : 2017 - 2018



## SOMMAIRE

Remerciements.....	7
Avant-propos .....	9
Introduction .....	11

### Partie 1

#### Rapport entre architecture et le développement de l'enfant

---

Chapitre I : Séquence d'apprentissage scolaire.....	19
<i>Art &amp; Craft Academy, Bruxelles</i>	
<b>I.1. Description</b>	
I.1.1. Contexte	
I.1.2. Séquences d'apprentissage observées	
<b>I.2. Relation enfant/adulte</b>	
I.2.1. Climat social	
I.2.2. Autonomie	
I.2.3. Approche pédagogique	
<b>I.3. Relation enfant/espace</b>	
I.3.1. Observations sollicitées	
I.3.2. Outils didactiques	
I.3.3. Résultats obtenus	
<b>I.4. Critique</b>	
<b>I.5. Conclusion</b>	
Chapitre II : Séquence d'apprentissage immersive.....	35
<i>Archikids, Bruxelles</i>	
Chapitre III : Séquence d'apprentissage spontanée.....	53
<i>L'Atelier, CEC de Marcourt</i>	
.	
Conclusion.....	76

## Partie 2

### Rapport entre l'enfant et le développement d'une architecture

---

Préliminaire.....	83
Chapitre I : Prémices de la participation d'enfants en architecture.....	91
Simone et Lucien Kroll	
<b>I.1. Projet</b>	
I.1.1. Contexte	
I.1.2. Description du projet	
<b>I.2. Processus créatif et participatif du projet</b>	
I.2.1. Inspiration	
I.2.2. Imagination	
I.2.3. Implémentation	
<b>I.3. Critique</b>	
<b>I.4. Conclusion</b>	
Chapitre II : L'enfant et la ville .....	103
<i>Suède 36</i>	
Chapitre III : Co-conception et co-production avec des enfants.....	125
<i>Design With Sense</i>	
Conclusion.....	144
<hr/>	
Conclusion.....	147
Appendice .....	151
Espace de rencontre intergénérationnelle	
Bibliographie .....	164

(Références iconographiques et annexes dans recueil d'expériences)

## Remerciements

Je tiens, en premier, à exprimer toute ma reconnaissance à ma promotrice, Aurélie Arpigny, pour m'avoir apporté son intérêt, son enthousiasme, sa pertinence, son soutien, sa sensibilité et sa poésie tout le long de la rédaction de ce travail de fin d'études.

J'adresse mes sincères remerciements à mes professeurs, Monique Renault et Rafaella Houlstan-Hasaerts, qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et mes écrits.

Je tiens également à remercier toutes les personnes qui m'ont permis de constituer la base même sur laquelle ce travail de fin d'études a été écrite. Je remercie donc Sofi (*Art & Craft*), Hélène Mariage (*Archikids*), Jean-Denis Lilot (*École de Clerheid*), Ruben Vandersteen (Projet Passerelle), François Houssiaux et Marie-Catherine Marcotty (CEC de Marcourt), pour m'avoir permis de vous rencontrer et de partager quelques moments de votre quotidien avec les enfants. Je remercie également Christelle Vial, Jacques Torrione (*Design With Sense*), Christophe Mercier (*Suède 36*) et Simone Kroll (Les ateliers Kroll), pour avoir pris le temps de me raconter des fragments de leur expérience dans l'implication d'enfants dans des processus d'aménagement.

Je tiens également à remercier mes proches, Chantal Pante, Hubert Hex, Julie Hex et Emile Van den Broeck, pour leur soutien, leur encouragement et les nombreuses relectures de cet exposé.

Je remercie également mes amies, Leslie Midy, Tamara Bavard et Noemi Giovannetti pour nos discussions, nos débats et nos moments de partage.

Enfin, je tiens à remercier tous les enfants que j'ai rencontrés pour avoir pu vivre avec eux une partie de leurs aventures.





## Avant-propos

Cet exposé s'est écrit au fil des circonstances, des rencontres et des partages d'expériences que j'ai eu la chance de récolter. Lorsque j'ai choisi de baser mes recherches sur le thématique de l'enfance et l'architecture, jamais je n'ai pensé que cela me conduirait à écrire ce que vous vous apprêtez à lire.

Tout est parti ...

D'une rencontre avec des êtres miniatures,

D'une nuit suspendue dans le temps,

D'un jardin secret ...

De petites cabanes !

En entendant le sujet que je souhaitais exploiter pour ce travail, une de mes professeurs, Aurélie Arpigny, m'a confié l'existence d'un jardin secret dans les Ardennes, où des enfants construisaient librement des cabanes dans les bois. Etonnée et curieuse, je voulais voir ce phénomène de mes propres yeux. Tous les deux ans seulement, les enfants ont le droit de passer une nuit dans leur cabane respective et c'est justement ce jour-là que je m'y suis rendue. La découverte de ce jardin secret et surtout de toutes les constructions qui l'habitent m'a fortement marqué. Toutes ces cabanes éclairées au feu de bois rendaient l'expérience magique et poétique. D'abord réservés, les enfants se sont ensuite révélés et livrés tout au long de la soirée. Ils étaient très fiers de me présenter leur réalisations et ils pouvaient l'être. Les résultats étaient impressionnants pour des enfants de leur âge. C'est à cet instant précis que j'ai su de quoi je voulais parler dans mon travail de fin d'études.

Je voulais savoir jusque où l'enfant était-il capable d'interagir avec son milieu ? Quelles étaient ses limites de ses potentialités ? Ou encore pourquoi construisent-ils des cabanes ?

Je me suis donc intéressée à toutes les dynamiques que je pouvais trouver où l'enfant était invité à interagir avec son milieu ou à porter des réflexions sur quelconques formes d'architecture. Dès que je le pouvais, je suis allée sur place pour analyser ce phénomène afin de tenter de le comprendre. J'ai pu ainsi observer

plusieurs séquences d'apprentissage et mêmes des réalisations de projets concrets. Mon expertise dans le domaine de l'architecture d'intérieur m'a permis d'évaluer les méthodes qui étaient utilisées, ainsi que les médiums avec lesquels les enfants travaillaient.

Comme j'ai beaucoup lu au sujet de la pédagogie pour mon agrégation, j'ai pu également examiner les dispositifs pédagogiques qui étaient mis en place. L'idée de comprendre l'enfance et ses secrets a toujours capté mon attention. Ma pratique de l'innovation sociale à travers mon master en Design Social a également largement contribué à m'ouvrir l'esprit sur des processus et des méthodes de co-design qu'il est possible d'adopter en architecture avec des enfants. Pour mon projet de fin d'études, j'ai eu l'opportunité de tester et d'expérimenter tout ce que la rédaction de ce travail et mon parcours personnel a pu m'apporter pendant ces dernières années. Je vous invite à vous perdre et de retourner le temps de quelques pages dans le monde de l'enfance aux horizons infinis de possibilités...

## Introduction

Que nous livre l'enfant de son environnement physique ? La présente recherche porte sur un type particulier d'acteur : l'enfant. Tout d'abord, celui-ci se distingue de l'âge adulte. D'ailleurs, la racine latine du terme « *enfant* », *infans*, signifie « *qui ne parle pas*<sup>1</sup> ». Cette indication traduit déjà une opposition de l'enfant par rapport à l'adulte capable lui de s'exprimer et d'agir rationnellement<sup>2</sup>. Il n'est alors important qu'en raison de son potentiel d'adulte. Il existe de nombreux modèles et concepts, de Rousseau en passant par Freud ou encore Piaget pour définir l'enfant<sup>3</sup>. Tous ces modèles s'accordent sur le fait qu'un enfant est considérée comme un « *adulte en devenir*<sup>4</sup> ». De là découle souvent une vision déterministe de l'enfance, c'est-à-dire un rapport paternaliste entre celui-ci et l'adulte : « *l'enfant vulnérable devant être protégé par l'adulte*<sup>5</sup> ».

En architecture, cela se traduit pour les enfants par la pratique d'activités souvent contrôlées par les adultes qui se déroulent dans des milieux conçus par des adultes. Le rôle des jeunes se limite souvent à celui de simples « *utilisateurs* » de leur milieu<sup>6</sup>. Si les adultes, et en particulier les architectes, peuvent interpréter leurs besoins 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 propre environnement<sup>7</sup>. L'enfant est demandeur de gérer ses propres espaces et pratique déjà une forme d'architecture expérimentale. Au fond de son jardin, dans un terrain vague, entre trois arbres et deux bosquets, sous son lit, dans le placard à balais, l'enfant construit naturellement une cabane.

La réflexion dont il sera question tout au long de ce travail portera sur la relation qui peut exister entre l'enfant et son environnement physique proche. Etudier cette

---

<sup>1</sup> <https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2010-n12-efg3899/044389ar/>

<sup>2</sup> *Idem.*

<sup>3</sup> TORRES, 2007, p.55.

<sup>4</sup> *Idem.*

<sup>5</sup> <https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2010-n12-efg3899/044389ar/>

<sup>6</sup> TORRES, 2007, p.56

<sup>7</sup> *Ibidem*, p.58.

relation comporte une prise en compte du sujet (l'enfant) pour lequel cet environnement existe, ainsi que du rapport qui les relie. Il sera question d'évaluer quel rôle il peut jouer par rapport son environnement proche et inversement. L'implication d'enfants dans un processus d'aménagement demeure relativement rare. De plus, bien que ils soient parfois impliqués, leur rôle et leur pouvoir de transformation varient considérablement d'une expérience à l'autre<sup>8</sup>.

Cette réflexion a été construite sur une série d'expériences et de témoignages [voir *Recueil d'expériences, annexes I à VIII*] qui ont été récoltés pendant plus d'un an. Il s'agit de stages, de cours, de projets menés avec des enfants de six à quatorze ans sur la thématique de l'architecture. Certaines expériences ont pu être vécues et d'autres relatées par les porteurs de projet. Elles ont toutes eu lieu en Belgique dans les quarante dernières années. Chaque exemple implique une manière de comprendre le lien enfant-environnement.

Ce travail s'articule en deux parties qui vise à comprendre la dialectique entre ce que l'architecture peut apporter au développement de l'enfant (Partie 1) et ce que l'enfant peut apporter au développement d'une architecture (Partie 2). La première partie relate et commente une série de séquences d'apprentissage qui ont pu être observées et comparées. Ces séquences sont analysées selon une même grille de lecture conçue sur la base de théories d'auteurs pédagogues reconnus. La deuxième partie traite différents projets d'aménagement qui ont été conçus avec la participation d'enfants. Ceux-ci sont analysés selon une trame basée sur un processus d'innovation sociale (*Design Thinking*).

Ces deux parties ont pour objectifs de découvrir la réponse à la question qui est au centre des préoccupations de tout chercheur dans ce domaine qui cherche à y répondre :

*« Les enfants de différents groupes d'âge (à l'école primaire, au secondaire) peuvent-ils investir la sphère de l'architecture, habituellement réservée aux adultes (pouvoirs politiques ou autre) pour faire entendre leurs voix et ainsi réaliser leur potentiel d'acteurs dans nos sociétés ? »*

Les différents chapitres réunis dans ce travail sauront donc apporter des pistes de réflexion et d'intervention aux praticiens, pour qui la prise en considération des enfants dans l'aménagement des milieux de vie deviendra un objectif avoué.

---

*Idem.*

## Mode d'emploi

Tout le long de ce travail, des petits logos accompagnés de texte viennent interrompre le texte continu afin de faire une pause dans votre lecture, préciser des informations du texte ou encore vous faire découvrir de nouvelles choses. Ces logos sont numérotés par type. Vous pouvez parcourir ce travail à travers tous leurs numéros ou vous laisser surprendre pendant votre lecture.



### **Parenthèses théoriques**

sont des précisions théoriques de grandes figures de la psychologie, de la pédagogie ou encore de l'architecture.



### **Témoignages**

sont des histoires et anecdotes entendus en atelier ou en interview.



### **Résonances**

Sont des pensées, des ouvertures et des commentaires qui ont été collectés tout au long de la rédaction de ce travail



### **Outils didactiques**

sont des exercices repérés dans les différents expériences analysées à mettre facilement en oeuvre



# Partie 1

## Rapport entre architecture et le développement de l'enfant

---





*« Et sur les indications du diable, on créa l'école. L'enfant aime la nature : on le parqua dans des salles closes. L'enfant aime voir son activité servir à quelque chose : on fit en sorte qu'elle n'eût aucun but. Il aime bouger : on l'obligea à se tenir immobile. Il aime manier des objets : on le mit en contact avec des idées. Il aime se servir de ses mains : on ne mit en jeu que son cerveau. Il aime parler : on le contraignit au silence. Il voudrait raisonner : on le fit mémoriser. Il voudrait chercher la science : on la lui servit toute faite. Il voudrait s'enthousiasmer : on inventa les punitions. (...) Alors les enfants apprirent ce qu'ils n'auraient jamais appris sans cela. Ils surent dissimuler, ils surent tricher, ils surent mentir.<sup>9</sup>»*

Cette déclaration d'Adolphe Ferrière, cofondateur en 1921 de la Ligue internationale de l'éducation nouvelle, résume une préoccupation commune de ce courant : la critique de la pédagogie traditionnelle. Les différents chapitres qui vont suivre analysent des séquences d'apprentissage totalement différentes. Elles adoptent chacune des modèles d'enseignement opposés pour des résultats obtenus très distincts. L'objectif de cette partie sera de comparer la manière dont ces trois exemples traitent la relation entre l'enfant, l'adulte et l'architecture.

---

<sup>9</sup> [https://www.scienceshumaines.com/l-education-nouvelle-liberte-creativite-autonomie\\_fr\\_12175.html](https://www.scienceshumaines.com/l-education-nouvelle-liberte-creativite-autonomie_fr_12175.html)



# Chapitre I

## Séquences d'apprentissage normales

*Art & Craft Academy*

### **Fiche d'identité**

**Titre :** *Academy Art & Craft*

**Type :** Cours d'initiation à l'architecture

**Lieu :** 165 rue Washington, 1050 Bruxelles

**Durée :** Tous les mardis de 17h à 18h30

**Nombre de participants :** 7 (6 garçons et 1 fille)

**Tranche d'âge :** 9-12 ans

**Nombre d'accompagnateur(s) :** 1

**Nom(s) de(s) accompagnateur(s) :** Sofi [pseudonyme]

**Formation de(s) accompagnateur(s) :** études de Sciences politiques (Lyon), de Commerce (Nantes) et formation en cours du soir en Sculpture (Paris)



**Cours de proportions des façades Art Nouveau**  
**Academy Art & Craft**  
© Kimberly Hex

## I.1. Description

### I.1.1. Contexte

*Art & Craft Academy* est une asbl qui a été fondée en 2013 par Sofi<sup>9</sup>. L'asbl propose une académie d'« *un nouveau genre*<sup>10</sup> » où des ateliers créatifs et des cours d'Art sont donnés à des enfants et des adultes. D'un père architecte et d'une mère institutrice, Sofi anime la plupart des ateliers, et s'entoure également de professionnels expérimentés, pour explorer de nouveaux domaines. Depuis septembre 2017, l'académie a investi un nouveau lieu réparti sur deux étages. Le rez-de-chaussée, tourné vers l'« *éducation artistique* », abrite les ateliers créatifs. Le sous-sol comprend l'espace dédié à la « *détente* » avec livres, tapis, coussins et jeux d'éveil à disposition.<sup>11</sup>

Depuis 2016, Sofi y donne un cours hebdomadaire d'initiation à l'architecture à des enfants de 9-12 ans. Elle enseigne aussi l'architecture au Lycée Français<sup>12</sup>.

Le premier objectif de ce cours est que les enfants se mettent en situation d'apprentis architectes, afin d'« *apprendre à réaliser des maquettes 3D de maisons ou d'immeubles ainsi que des façades*<sup>13</sup> ». Le deuxième est qu'ils apprennent à « *appréhender le vocabulaire lié à l'architecture tout en s'amusant*<sup>14</sup> ». A travers une découverte tactile, les enfants sont amenés à « *expérimenter et exprimer leur créativité dans un cadre agréable et convivial*<sup>15</sup> ».

### I.1.2. Séquences d'apprentissage observées

De novembre à décembre 2018, après la phase d'introduction du cours, les enfants travaillent sur leur premier projet d'architecture. Celui-ci porte sur le thème de l'Art Nouveau à Bruxelles. Les enfants doivent chacun réaliser une maquette d'une façade d'un bâtiment de style Art Nouveau. L'animatrice a préparé une série de photographies imprimées en A4 de façades situées à Bruxelles. Chaque enfant choisit une photographie et doit la reproduire à l'identique, c'est-à-dire à l'échelle de la photographie.

---

<sup>9</sup> <http://weekend.levif.be/lifestyle/nest/idees/atelier-d-artistes-pour-talents-en-herbe/article-normal-512153.html>

<sup>10</sup> <http://www.artandcraftacademy.be/index.html>

<sup>11</sup> *Idem.*

<sup>12</sup> [www.sofisculpture.com](http://www.sofisculpture.com)

<sup>13</sup> <http://www.artandcraftacademy.be/index.html>

<sup>14</sup> *Idem.*

<sup>15</sup> <http://weekend.levif.be/lifestyle/nest/idees/atelier-d-artistes-pour-talents-en-herbe/article-normal-512153.html>

L'exercice comprend plusieurs étapes :

- premièrement, Sofi donne une introduction théorique sur ce qu'est le métier d'architecte et l'Art Nouveau. Les enfants doivent apprendre le vocabulaire spécifique de ce courant ;
- deuxièmement, ils tracent les grands axes de la composition de leur façade sur une plaque pré-découpée de carton mousse, afin de dégager les grands volumes du bâtiment ;
- une fois le dessin de la façade structuré, ils dessinent les détails et mettent le tout en couleur. Certains éléments architecturaux, comme les balcons ou les corniches sont rajoutés en maquette pour donner un peu de relief aux façades ;
- enfin, les fenêtres et les portes sont découpées.

## 1.2. Relation enfant/adulte

### 1.2.1. Climat social

Le climat social mis en place par l'adulte responsable d'un groupe d'enfants est un point sensible et déterminant dans la cohésion sociale du groupe et dans l'épanouissement de chaque enfant. Son aspect évolutif et en constant changement demande à l'adulte de mettre en place des stratégies afin d'éviter sa détérioration. Le but est qu'il permette à chaque enfant du groupe de se retrouver tant sur le plan créatif qu'humain. Ce climat social est déterminé par plusieurs composantes qui peuvent chacune l'influencer<sup>16</sup> : l'attitude personnelle de l'adulte, sa capacité à favoriser la motivation, à instaurer une discipline saine et à gérer les conflits.



#### 01. Selon Lewin (1975), il existe plusieurs formes de climat social :

- le climat autoritaire, où l'adulte décide de tout et laisse peu de place à l'expression de l'enfant ;
- le climat démocratique, où l'adulte laisse une grande liberté d'action aux membres du groupe et où les enfants ont la possibilité d'être créatifs ;
- le climat laisser-faire, où l'adulte laisse beaucoup de liberté aux enfants et intervient quand cela est nécessaire. Il crée un climat de confiance et de valorisation.

Dans le cas du cours d'initiation à l'architecture de l'*Academy Art & Craft*, le climat observé est autoritaire (voir *parenthèse théorique* p.20). L'animatrice décide de tout le déroulement du cours et laisse peu de place à l'improvisation ou à la spontanéité des enfants. Les séances sont rigoureusement orchestrées. Les enfants ne peuvent

---

<sup>16</sup> MANGIA, 2015, p.8

être créatifs que dans certaines étapes du processus. Les consignes sont peu malléables, ce qui pousse les enfants à poser constamment des questions à Sofi. Ils ont besoin de son approbation pour continuer leur travail. Fréquemment, elle arrête le groupe pour rappeler des notions théoriques à tout le monde. Tous les enfants n'avancent pas au même rythme. Certains ne sont pas motivés par la tâche proposée, Sofi essaie de les motiver en montrant l'avancée des autres enfants.

La relation de l'adulte à l'enfant n'est pas qu'autorité. En effet, vu que le groupe est composé d'un nombre raisonnable d'enfants, Sofi reste disponible pour aider chacun individuellement dans son apprentissage. Chaque enfant reçoit alors l'attention dont il a besoin. Sofi est maternelle avec le groupe. Elle rassure, explique et essaie de créer un climat de confiance. Elle s'intéresse à leur vie en leur posant des questions sur ce qu'ils ont fait à l'école ou le week-end précédent.

Les enfants peuvent se lever pour aller chercher du matériel, mais sont principalement assis pendant toute la séance. Sofi reste debout. Les enfants discutent entre eux. Après une demi-heure, ils commencent à s'agiter sur leur chaise. Le rangement à la fin du cours se fait rapidement car les enfants sont pressés de se dépenser dans l'espace « détente » en attendant l'arrivée de leurs parents.

Les parents sont curieux de ce que les enfants ont produit et demandent à Sofi ce qu'ils ont fait. Les parents sont demandeurs de résultats visibles pour qu'ils puissent valider l'efficacité des séances. Cette demande de résultats visibles incite l'animatrice à pousser les enfants à produire des objets, et cela souvent au détriment de leur apprentissage.

En résumé, le climat observé est similaire à celui d'une classe d'école d'un enseignement traditionnel. Le professeur fait figure d'autorité, ce qui provoque une carence de la curiosité intellectuelle chez l'enfant, et porte préjudice au développement d'une pensée autonome et d'une démarche créative. Tout comme pour l'école, ce genre de climat transforme les enfants en sujets passifs et non en acteurs. Toutefois, l'animateur réalise un travail d'accompagnement individualisé auprès des enfants, ce qui est favorable à l'épanouissement de leur singularité.

### I.2.2. Autonomie

Dans le cadre de ces cours, Sofi souhaite « *apprendre aux enfants à retrouver et renouer avec la fabrication... essayer de mettre dans les mains de l'enfant la capacité de fabriquer des choses.*<sup>17</sup> » Malgré cette volonté, peu d'autonomie est laissé aux enfants dans leur expérimentation lors des séances d'apprentissage. Sofi ne les autorise pas à coller à la colle-forte et encore moins à couper au cutter. Elle effectue ces opérations elle-même. Cette attitude rejoint la pensée selon laquelle chaque activité

---

<sup>17</sup> [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=22&v=eGq03XW1m78](https://www.youtube.com/watch?time_continue=22&v=eGq03XW1m78)

peut générer un risque pour la sécurité de l'enfant. Cette responsabilité provoque des inquiétudes excessives et une surveillance renforcée des séances. Cette crainte perçue par l'adulte est ressentie par l'enfant qui ne peut alors se sentir confiant dans les tâches qu'il accomplit. Ainsi, l'adulte responsable rend conscient l'enfant de la notion de risque, sans lui permettre de développer une réaction appropriée face au danger. L'expérimentation est appauvrie de manière considérable, mais les libertés raisonnables rassurent les parents protecteurs<sup>18</sup>. Ce phénomène de surprotection freine le développement de l'autonomie chez les enfants et n'est pas compatible avec l'idée de départ d'apprendre aux enfants à faire des maquettes en 3D. Coller et couper sont les deux actions principales dans l'élaboration de modèles 3D. Il apparaît alors que l'enfant a « peur » d'agir, et n'est pas dans une logique de l'« oser<sup>19</sup> ». L'enfant est donc passif dans certaines étapes de création, ce qui peut freiner une démarche intellectuelle active, étape nécessaire pour développer une pensée autonome et réflexive<sup>20</sup>.

Les tâches demandées aux enfants sont aussi très individualisées et scolaires. Chaque enfant doit réaliser sa propre production, sans aucune co-création avec les autres dans le processus. Ce travail individuel renforce l'esprit de compétitivité dans le groupe, ainsi que la comparaison et la démotivation. L'autonomie ne s'enseigne pas, mais se construit lentement et collectivement. « On apprend PAR, POUR et AVEC les autres.<sup>21</sup> » Il ne peut exister d'autonomie des jeunes sans responsabilité confiée, sans coopération organisée, sans la bienveillance requise et exigeante d'adultes autour<sup>22</sup>.

Le travail d'accompagnement individualisé comme Sofi le fait actuellement aide les enfants à analyser leurs besoins et leurs points d'appui, ce qui les aide à gagner en autonomie<sup>23</sup>. Cependant, il ne faut pas que ce suivi devienne perturbant et stressant pour l'enfant. Il risque de se bloquer et ne plus vouloir continuer sans l'approbation de l'adulte. Sofi répète souvent : « Mais lancez-vous voyons !<sup>24</sup> », car ils attendent son aide à chaque nouvelle étape.

Une anecdote curieuse a pu être entendue lors d'un des cours de *Art & Craft*. Un parent racontait que son enfant avait emporté chez lui des chutes de cartons mousse des maquettes réalisées en cours pour s'entraîner à les découper au cutter. Il s'était d'ailleurs même coupé. Sofi a réagi en disant que c'était pour cela qu'elle

---

<sup>18</sup> BREVIGLIERI, 2015, p.9.

<sup>19</sup> <http://lewebpedagogique.com/diversifier/2008/10/10/que-dit-on-dans-autonomie-de-leleve-a-lecole-pari-et-defi-pour-nos-ecoles-colleges-et-lycee-du-futur/>

<sup>20</sup> <https://www.fondation-lamap.org/fr/page/34925/comment-developper-la-curiosite-intellectuelle-des-eleves>

<sup>21</sup> <http://lewebpedagogique.com/diversifier/2008/10/10/que-dit-on-dans-autonomie-de-leleve-a-lecole-pari-et-defi-pour-nos-ecoles-colleges-et-lycee-du-futur/>

<sup>22</sup> *Idem.*

<sup>23</sup> *Idem.*

<sup>24</sup> Sofi, *Annexe I*, 2017



ne permettait pas aux enfants de couper eux mêmes au cutter. Le parent a répondu qu'il fallait bien qu'il apprenne à en utiliser un et qu'il allait sûrement encore se blesser, mais que c'était la vie. Dans ce cas précis, l'enfant adopte un « comportement *explorateur*<sup>25</sup> », car sa curiosité intellectuelle était telle qu'il voulait expérimenter la découpe au cutter. Avec cet exemple, la notion de risque doit être réévaluée. Il serait peut-être plus risqué de ne pas initier un enfant à une tâche dite dangereuse, que de le laisser expérimenter seul. Ne faut-il pas lui offrir un climat de confiance pour qu'il puisse exprimer ses potentialités en toute sécurité ?

### I.2.3. Approche pédagogique

*Art & Craft* a pour devise d'essayer de trouver un équilibre entre l'apprentissage (compétences, notions et vocabulaire) et le jeu<sup>26</sup>. Les projets s'articulent sur 50% de théorie et 50% de pratique. Son but est de donner des bases et une logique architecturale aux enfants. « *Ce qui me plaît le plus, c'est la créativité et transmettre aux enfants*<sup>27</sup> » énonce Sofi. Or, la pédagogie observée est fortement imprégnée de la forme scolaire traditionnelle. Il y a beaucoup de rigueur apportée à l'enseignement des notions théoriques, et même, dans la pratique, à l'utilisation précise et correcte des instruments de mesure par exemple.

Dés le début du cours, les enfants ont un vocabulaire de base à assimiler. Sofi accorde beaucoup d'importance à la connaissance du vocabulaire architectural. Dans le cadre du cours sur l'Art Nouveau, elle n'a pas hésité à revoir tout le vocabulaire spécifique des composants architecturaux de ce courant. Ces prémices théoriques sont enseignées selon un modèle d'enseignement dit « *transmissif* » ou encore dit de « *l'empreinte*<sup>28</sup> » (voir *parenthèse théorique* p.23<sup>29</sup>).



**02. Le modèle d'enseignement « transmissif » ou de « l'empreinte » correspond à une forme classique et commune d'enseignement, qui se fonde essentiellement sur des exposés de la part du professeur et des exercices d'application de la part des élèves. Cette méthode d'enseignement repose sur l'idée que l'apprentissage s'effectue par accumulation progressive de savoirs et de savoir-faire. Le discours de l'enseignant est central et l'activité des élèves se résume surtout à son écoute. Pour Stordeur (2006), ce modèle se caractérise essentiellement par l'idée qu'il suffit ou qu'il faut que l'enseignant exprime la matière pour qu'elle s'imprime et laisse une « empreinte » dans la tête des apprenants.**

---

<sup>25</sup> <https://www.fondation-lamap.org/fr/page/34925/comment-developper-la-curiosite-intellectuelle-des-eleves>

<sup>26</sup> Sofi, *Annexe I*, 2017

<sup>27</sup> [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=22&v=eGq03XW1m78](https://www.youtube.com/watch?time_continue=22&v=eGq03XW1m78)

<sup>28</sup> RAES, 2017, p. 46.

<sup>29</sup> *Idem*.

Le cours s'organise autour de la prestation de l'animateur. L'enfant est considéré comme un vase à remplir par imprégnation. Il s'agit d'une conception très linéaire de l'apprentissage qui fonctionne avec certaines conditions<sup>30</sup>. Il faut que, soit les enfants disposent déjà d'éléments de connaissances dans le domaine d'apprentissage considéré, ce qui n'est pas le cas ici car il s'agit d'un cours d'initiation à l'architecture, soit qu'ils soient motivés, avertis et qu'ils effectuent positivement la démarche de venir s'informer. Ce cours d'initiation est une activité extra-scolaire. Si elle est choisie par l'enfant, l'apprentissage fonctionne, si elle est ordonnée par les parents, l'enfant risque de décrocher et de ne pas assimiler les notions voulues.

Les activités demandées à l'apprenant dans ces phases théoriques sont essentiellement l'écoute, la mémorisation et la récitation, ce qui nécessite beaucoup d'attention. Or, chez les enfants de moins de douze ans, les capacités d'attention sont limitées, ce qui peut mener à une certaine passivité intellectuelle<sup>31</sup>. Sofi focalise l'attention des enfants sur le vocabulaire à redire ou sur les exemples pratiques à imiter. Il n'y a aucune préoccupation particulière à propos des processus intellectuels qui interviennent dans la réalisation du travail demandé. Pour les aspects affectifs, plusieurs qualités importantes sont exigées comme être capable de faire des efforts, faire preuve de volonté, obéir aux consignes ou encore respecter la hiérarchie<sup>32</sup>. Sofi vérifie régulièrement si l'assimilation du nouveau vocabulaire a bien été faite. Si l'enfant a encore des lacunes, son manque d'écoute ou d'effort est remis en cause. L'erreur est alors considérée comme une faute.

Dans cette conception, le rôle de Sofi est d'une part le « *transmetteur d'un savoir* » et d'autre part, le « *contrôleur* » du savoir appris<sup>33</sup>, c'est-à-dire qu'elle :

- expose sa matière préparée ;
- fait réciter les enfants ;
- assure un rôle de soutien en donnant des explications supplémentaires ;
- vérifie l'écoute, les réponses répétées et surtout si le vocabulaire est utilisé dans les phases pratiques.

Les phases théoriques des cours sont similaires à des leçons théoriques d'un établissement scolaire traditionnel. Bien que l'activité se définisse comme un « *cours d'initiation à l'architecture* », une activité extra-scolaire devrait être l'occasion pour l'enfant de se découvrir et d'expérimenter de nouvelles potentialités, plus singulières et expressives.

---

<sup>30</sup> *Idem.*

<sup>31</sup> RAES, 2017, p. 47.

<sup>32</sup> RAES, 2017, p. 47.

<sup>33</sup> *Ibidem.*, p. 48.

Dans les phases pratiques de l'apprentissage, Sofi commence le cours par un rappel théorique des notions étudiées. Elle « contrôle » si les bases ont bien été assimilées et si elles sont utilisées dans la pratique par les enfants. La réalisation d'un projet comporte toujours plusieurs étapes. Chaque étape étant considérée comme un pré-requis de la suivante, il faut en vérifier l'acquisition. Cette conception de l'apprentissage peut être associée au modèle du « conditionnement<sup>34</sup> » (voir *parenthèse théorique* p.25<sup>35</sup>).



**03. Dans le modèle d'enseignement du « conditionnement », les différentes connaissances à faire acquérir sont décomposées en éléments faciles à assimiler. Il s'agit ici d'appliquer la logique cartésienne. En pratique, cela consiste à découper les contenus d'apprentissage en unités suffisamment petites pour qu'elles deviennent très faciles d'accès. Liée à la pédagogie de la réussite, c'est dans ce courant que s'inscrit la pédagogie par objectifs.**

Sofi commence le cours en présentant un modèle, souvent personnel, de ce que les enfants vont devoir produire. Cet exemple servira de modèle d'inspiration et de travail<sup>36</sup>. Bien qu'il y ait une volonté de Sofi d'appropriation de l'exercice, cette méthode limite la créativité des enfants car ils sont trop guidés pour pouvoir être spontanés et expressifs. Ils vont être tentés de reproduire l'exemple par imitation ou simple analogie, car le modèle a été présenté comme « bon » exemple. Il s'agira d'un travail de réalisation à la demande et non d'une véritable activité intellectuelle. De plus, afin d'éviter toute erreur, tout est mis en oeuvre pour les aiguiller vers la bonne réponse : exemples supplémentaires, questions orientant vers la réponse... Si un enfant n'arrive pas à réaliser une tâche, c'est son comportement, après les problèmes de consignes, qui sera visé : manque de travail, de précision... Le rôle de Sofi lors de ces séances pratiques est celui d'« organisateur » du travail (rappel théorique et programmation), de « soutien » et surtout celui de « contrôleur » (corrections régulières et immédiates).

Contrairement au modèle du « conditionnement », une fois le projet demandé terminé, les enfants ne doivent pas le reproduire ou s'exercer à le refaire. L'objectif n'est pas de fixer l'exercice dans sa mémoire, mais bien de faire découvrir une discipline, celle de l'architecture.

Sofi énonce dans une interview que « *l'éveil à la créativité et à la connaissance de soi sont à la base de son enseignement*<sup>37</sup>. » Bien qu'elle milite pour que les enfants soient

---

<sup>34</sup> *Idem.*

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 49.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 50.

<sup>37</sup> [www.sofisculpture.com](http://www.sofisculpture.com)

fiers de leur travail et donc contre les « *tout ce que je fais est nul* <sup>38</sup> ! », elle laisse peu de place dans sa méthode à la véritable expression créative et artistique des enfants. Son approche des activités artistiques reste assez traditionnelle en vue de toutes les nouvelles formes de pédagogies qui sont en train de se propager actuellement. Cependant, les différents exercices au cours de l'année sont censés préparer les enfants à réaliser leur « *propre* » création<sup>39</sup>. Peut-être que ce dernier laissera plus de liberté dans les potentialités.

### **I.3. Relation enfant/espace**

#### I.3.1. Observations sollicitées

Lors des cours, l'animatrice ne fait pas appel à l'observation directe des enfants dans leur découverte d'architectures, c'est-à-dire que les enfants ne voient jamais directement ce qui leur est présenté. Les données qui sont mises à leur disposition sont des observations indirectes (non observées directement par l'observateur) que Sofi leur fournit, sous forme de photographies, maquettes, vidéos, discours...

Par rapport à d'autres arts, l'architecture, souvent figée et de dimensions imposantes est plus difficile à déplacer en cours pour être observée directement. Il est toujours favorable d'amener les observateurs sur place pour qu'ils puissent appréhender correctement une architecture présentée. Mais si cela n'est pas possible, différents médiums de qualité peuvent être utilisés, comme la vidéo par exemple. Cependant, il faut veiller aux répercussions que peuvent avoir ces médias sur l'appréhension de l'espace d'un enfant. Les documents présentés doivent être choisis avec précautions.

Pour le projet Art Nouveau, Sofi a utilisé des photographies de façades de Bruxelles. Les photographies avaient été prises depuis le bas des bâtiments, générant un effet de déformation de perspective sur le haut de la façade. Lors des cours, les enfants ont été assez perturbés par cet effet de déformation de perspective du bâtiment sur l'image car ils ne comprenaient pas le principe des lignes de fuite. De même, Sofi a montré une vidéo faite par des élèves du secondaire sur certains bâtiments de style Art Nouveau. La vidéo a été montrée sur un iPad et la visibilité était mauvaise. De plus, la vidéo était amateur et les enfants faisaient plus attention aux défauts de réalisation qu'au sujet de la vidéo. Les locaux de *Art & Craft* se trouvent à Ixelles, où l'Art Nouveau est assez présent. Il est dommage que l'animatrice n'en ait pas profité pour faire des observations directes dans les rues autour de l'académie.

#### I.3.2. Outils didactiques

##### I.3.2.1. Notions théoriques

---

<sup>38</sup> <http://www.artandcraftacademy.be/presse.html>

<sup>39</sup> Sofi, *Annexe I*, 2017

Les premiers cours de l'année sont des introductions théoriques qui servent à définir l'architecture et le métier d'architecte. Sofi présente quelques exemples de bâtiments célèbres. Le but est que les enfants accumulent une série de notions théoriques et qu'ils puissent les utiliser pendant les cours. Par exemple, elle a expliqué ce qu'était un linteau théoriquement : « *élément architectural qui équilibre les forces car une fenêtre est une fragilisation du mur...*<sup>41</sup> » Ces notions sont complexes à exprimer verbalement à des enfants, alors que des méthodes plus participatives et ludiques permettraient de comprendre ce phénomène de stabilité (voir *clin d'oeil* p. 1). Cette focalisation sur des détails techniques comme l'apprentissage de la réalisation correcte d'une pente de toit, peut devenir très fatigante pour les enfants sur une longue durée. La théorie domine la pratique dans le temps.

### I.3.2.2. Lieu et matériel didactique

Le rez-de-chaussée grouille de boîtes opalescentes remplies de matériel de bricolage, soigneusement rangées. Sofi privilégie l'utilisation de matériaux simples comme le papier, le carton, l'équerre, la latte, le compas... Elle utilise très peu d'objet fini. Elle privilégie le travail en 3D, c'est-à-dire des choses que les enfants peuvent vraiment toucher<sup>42</sup>. Les instruments de mesure prennent une part importante dans l'apprentissage des enfants. Il est primordial, pour elle, qu'ils puissent à leur âge les utiliser correctement.

### I.3.2.3. Mise en pratique

Le travail en maquette est l'outil principal utilisé par *Art & Craft* dans les cours d'architecture. Sofi réalise elle-même auparavant chacun des modèles de projet qu'elle propose et le montre aux enfants<sup>43</sup>. D'un point de vue pédagogique, réaliser des modèles de chaque projet est pertinent pour une animatrice pour comprendre le processus créatif à mettre en place, le timing nécessaire à l'exercice et les difficultés que peuvent engendrer un tel exercice. Cependant, les enfants sont fortement influençables à cet âge par ce que les adultes leur montrent. Présenter ses propres modèles aux enfants, c'est empêcher de laisser s'exprimer leur précieuse singularité et leur spontanéité. Tels des éponges, ils ne manqueront pas de reproduire les mêmes gestes que ceux du projet *témoin*.

Le travail en maquette se fait souvent sur base de patrons à plat (2D) que les enfants plient et collent pour former un volume (3D). La forme des espaces générés est alors pré-définie, seule la personnalisation est laissée aux enfants. La première maquette est souvent celle d'une maison.

---

<sup>41</sup> Sofi, *Annexe I*, 2017

<sup>42</sup> [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=22&v=eGq03XW1m78](https://www.youtube.com/watch?time_continue=22&v=eGq03XW1m78)

<sup>43</sup> *Idem*.

Cette méthode est propice pour une première approche de la maquette avec eux, pour qu'ils comprennent le passage de la 2D à la 3D. Néanmoins, une fois que les enfants ont assimilé ce concept, il faut qu'ils puissent développer leurs propres espaces et non les conformer à une forme type. Sofi dit que les enfants concevront « *entièrement leur projet d'architecture en dessinant leur maquette à plat, qu'ils l'assembleront et l'agrémenteront grâce à de la peinture, du collage, du dessin et parfois même en utilisant des techniques de sculptures ou de modelage...*<sup>43</sup> ». Or, un espace n'est pas que le résultat d'un assemblage de surfaces. Il se définit aussi par un jeu de vides et de pleins. Il peut être aussi bien généré par du vide qui a été cerné par du plein, que par du plein qui a été évidé. Simplifier de la sorte le concept d'espace, même dans un but pédagogique est un peu réducteur.

L'incrustation de techniques de sculpture et modelage « *pour réaliser de vraies briques ou des tuiles en argile...*<sup>44</sup> » est tout à fait appropriée. Cela permet aux enfants de se familiariser avec d'autres matières et d'apprendre à les appliquer dans un projet. Il s'agit d'une richesse dans ces cours. Néanmoins, il faut veiller à ce que la réalisation de brique par exemple ne devienne pas anecdotique, si c'est pour les coller simplement contre un carton. L'intérêt est de présenter, dans ce cas, l'aspect structurel du matériau.

#### I.3.2.4. De la 2D à la 3D

Afin de reproduire la même façade que celle de la photo, les enfants doivent « *dans un premier temps dessiner les lignes de force de la façade afin de dégager les grands volumes du bâtiment*<sup>45</sup> ». Les enfants ne sont pas motivés par cette étape du projet car ils veulent directement dessiner les détails qu'ils apprécient. Il est intéressant de comprendre la composition et les proportions d'une façade, mais comment peuvent-ils s'approprier une façade ou les grands volumes d'un bâtiment sans savoir ce qu'ils contiennent ou ce qu'ils cachent ?

Le propre de l'Art Nouveau est la riche composition de ses façades, qui sont pleines de volupé et de détails soignés. Le fait de travailler une façade Art Nouveau en 2D, sans lui donner aucune volumétrie, nie tous les critères architecturaux du courant.



**01. STEM signifie Science, Technology, Engineering et Mathematics. Le terme est désormais connu à l'échelle internationale et a pour but de sensibiliser les jeunes aux domaines de la science, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques. L'une des actions de la plateforme STEM est la création de la STEM-academie, un réseau d'initiatives extra-scolaires dans le cadre desquelles les enfants/jeunes peuvent travailler de manière interactive autour de l'un des quatre**

<sup>43</sup> <http://www.artandcraftacademy.be/architecture.html>

<sup>44</sup> *Idem.*

<sup>45</sup> Sofi, *Annexe I, 2017*

De plus, les exemples que les enfants doivent reproduire comprennent de nombreux détails donnant du relief aux façades : balcons, corniches, sculptures... Les enfants placent seulement les fenêtres, sans les découper, et colorent ensuite la façade. Seul un enfant a mis du relief pour représenter une bow-window. Cette façon de travailler une façade Art Nouveau limite ce courant à de l'ornementation, alors que les maisons Art Nouveau étaient souvent décrites comme des oeuvres totales, où l'architecture et les arts décoratifs fusionnaient et se complétaient.

### I.3.2.5. Rapports d'échelle

Les enfants travaillent avec comme seul référent architectural la photographie d'une façade imprimée sur A4. Lors de l'énoncé des consignes, l'animatrice énonce que les enfants vont devoir reproduire la façade à l'échelle 1:1 de la photographie. Il faut faire attention aux notions d'échelle avec les enfants car elles sont complexes à assimiler. En architecture, l'échelle 1:1 correspond aux dimensions réelles d'un espace. Dire aux enfants qu'ils doivent travailler à l'échelle 1:1 de la photographie est un discours erroné qui peut induire les enfants en erreur dans leur compréhension. De plus, les enfants se réfèrent aux dimensions de la photographie pour reproduire la façade, sans connaître les véritables mesures du bâtiment. Ils ne savent même pas à quelle échelle ils travaillent. Le tout est complexifié par les soucis de perspective causés par le point de vue de la photo.

### I.3.2.6. Références

L'Art Nouveau a tiré son inspiration de la nature végétale et animale. Il est dommage que l'animatrice n'ait pas plus nourri l'imagination des enfants, en les stimulant avec les images que ce courant peut fournir, même dans la ville. Il existe des visites, par exemple, organisées dans des quartiers de Bruxelles pour retrouver les animaux cachés dans les façades bruxelloises<sup>46</sup>. De plus, la maison Horta se trouve à dix minutes à pieds de l'académie. La seule référence qu'elle a utilisée était une vidéo réalisée par des élèves du secondaire sur des maisons Art Nouveau. La vidéo était intéressante car elle présentait les maisons sur lesquelles les enfants travaillaient, mais n'était pas bien réalisée. Ces élèves présentaient plus la programmation des lieux que l'architecture. De plus, la vidéo a été visionnée sur un petit écran, avec peu de visibilité. Les enfants étaient tout de même interpellés par le contenu de la vidéo et posaient beaucoup de questions. L'échange était captivant.

---

<sup>46</sup> [www.fondationpourlarchitecture.be/nl/node/51](http://www.fondationpourlarchitecture.be/nl/node/51)



Résultats finaux du cours sur  
les façades Art Nouveau  
Academy Art & Craft  
© Sofi





### I.3.3. Résultats obtenus

Les maquettes de façades obtenues ne sont pas en adéquation avec le style Art Nouveau. Elles sont plates. Seulement quelques éléments en relief ont été rajoutés comme un balcon de temps à autre. Les enfants ont même dessiné en perspective sur le carton mousse au lieu de modéliser les éléments en 3D. Ils ont réalisé un dessin sur carton au lieu d'une maquette. Les enfants ont travaillé à l'échelle de la photographie et non pas à une échelle de référence telle que 1/20, 1/50... L'épaisseur du carton est insuffisante pour que l'épaisseur de la façade soit représentée à la bonne échelle en maquette. Les résultats finaux sont assez pauvres par rapport à ce que ces enfants auraient l'occasion de faire avec plus d'outils didactiques.

### I.4. Critique

Dans les *Cours d'initiation à l'Architecture* proposés par *Art & Craft*, l'intitulé indique et met en évidence la notion de *cours*, qui par définition est une « *séance d'enseignement donnée par un maître, un professeur à une classe, à un auditoire*<sup>48</sup> ». La connotation scolaire de ce terme convient à la méthode pédagogique mise en place lors des séances d'apprentissage chez *Art & Craft*. Il s'agit de réels *cours* et non d'ateliers créatifs d'architecture. Bien que les enfants effectuent des tâches pratiques dites « *créatives et expérimentales*<sup>49</sup> », peu de place est laissée à leur expression artistique et leur spontanéité. Les séances sont maîtrisées et dirigées par l'adulte responsable. Le discours prime sur l'action, ce qui rend le climat social peu démocratique. Une grande partie du temps est consacrée à l'apprentissage de notions théoriques, ce qui laisse dans le temps imparti peu de moments pour exploiter la matière ingérée. Or, ces cours ont la particularité d'être réguliers, ce qui peut favoriser un travail plus approfondi sur certains points et faciliter la progression des enfants. Les cours sautent rapidement d'un thème (ex. Art Nouveau) à l'autre (ex. buildings modernistes) sans les avoir suffisamment creusés. Bien que ce soit un cours d'*initiation* à l'architecture, il s'agit tout de même de donner des bases enrichissantes et de stimuler un minimum la curiosité intellectuelle des enfants. Peut-être faudrait-il choisir un thème par année afin de le développer de manière optimale ? Les activités ne varient pas beaucoup et ne s'adaptent pas aux différences de profils des enfants. Les cours manquent également de vivacité et de moments ludiques. Proposer de temps à autre des travaux collectifs pourrait activer une dynamique de groupe et motiver les enfants à participer. Enfin, peu de confiance et de foi sont données aux enfants dans le processus créatif. Tout est ordonné et contrôlé et peu de place est laissé à l'imprévu. Les cours donnés par *Art & Craft* sont également assez superficiels. Il n'y a pas une réelle volonté de transmettre aux enfants des outils de création en architecture ou de laisser les « *élèves* » s'exprimer. L'animatrice vise l'apprentissage d'un langage

---

<sup>48</sup> <http://www.cnrtl.fr/definition/leçon>

<sup>49</sup> Sofi, *Annexe I*, 2017

architectural afin de rendre les espaces qui entourent les enfants plus *signifiants*. Or, cette signification est d'autant plus facile à atteindre si elle est issue de la participation de l'enfant à la création d'une forme architecturale qu'il reconnaît et comprend.

## **I.5. Conclusion**

*Art & Craft* a également commencé à organiser des stages pour enfants où ils sont initiés à l'architecture. Les cours hebdomadaires d'initiation à l'architecture existent maintenant depuis deux ans. Le programme de ces cours n'est pas encore figé et évolue chaque année en expérimentant les différents exercices réalisés. Pour cette deuxième année, le groupe est resté le même avec quelques nouveaux. Il reste à savoir comment Sofi va pouvoir gérer l'évolution des enfants déjà initiés avec celle des nouveaux arrivants au fil des années et dans quel sens les séances d'apprentissage vont évoluer.









# Chapitre II

## Séquence d'apprentissage immersive

*Archikids / Recyclarty*

### **Fiche d'identité**

**Titre** : *Archikids / Recyclart*

**Type** : Stage d'architecture (paysage et urbanisme) et de maquette

**Lieu** : En fonction du stage

**Durée** : Une semaine pendant les vacances scolaires

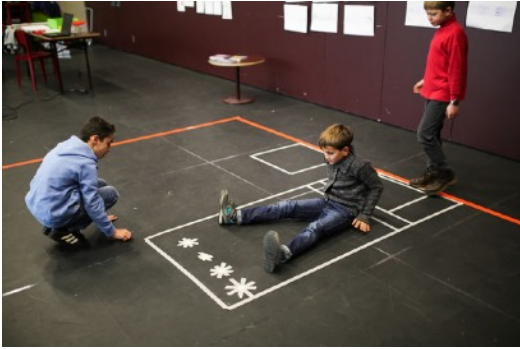
**Nombre de participants** : 12 enfants maximum

**Tranche d'âge** : 8-12 ans

**Nombre d'accompagnateur(s)** : 2

**Nom(s) de(s) accompagnateur(s)** : Hèleène MARIAGE et Veerle DELAUNAY

**Formation de(s) accompagnateur(s)** : Hèleène MARIAGE est paysagiste et maquettiste, Veerle DELAUNAY est architecte et paysagiste



**Jour 1, exercice de la Chambre de Bart**  
**Stage Archikids, Bronks (Bruxelles, 2014)**  
© Vincent Chartier



**Jour 2, exercice storyboard**  
**Stage Archikids, Bronks (Bruxelles, 2014)**  
© Vincent Chartier



**Jour 3, réalisation de la maquette du bâtiment**  
**Stage Archikids, Bronks (Bruxelles, 2014)**  
© Vincent Chartier



**Jour 4, Photomontage du projet**  
**Stage Archikids, Bronks (Bruxelles, 2014)**  
© Vincent Chartier



**Jour 5, exposition finale**  
**Stage Archikids, Bronks (Bruxelles, 2014)**  
© Vincent Chartier



## II.1. Description

### II.1.1. Contexte

*Archikids* est un stage d'architecture d'une semaine pour enfants proposé par *Recyclart* et animé par deux intervenantes : Hélène MARIAGE (paysagiste et maquettiste) et Veerle DELAUNAY (architecte et paysagiste)<sup>1</sup>. Il s'adresse à des enfants de 8 à 12 ans, qui souhaitent faire de l'architecture et de la maquette pendant leurs vacances scolaires.

Les objectifs sont de « *familiariser les enfants aux outils de l'architecte et du maquettiste, qu'ils ne connaissent pas forcément* »<sup>2</sup>. Ils abordent ces questions à travers de nombreux jeux et exercices, préparés sur mesure par rapport au lieu où se déroule le stage. En effet, les stages *Archikids* sont nomades et chaque stage est l'occasion de découvrir de nouveaux espaces, qui deviennent le sujet principal de la semaine créative<sup>3</sup>. Le but est que les *kids* pensent à un nouveau projet pour le lieu, bâtiment ou quartier du stage<sup>4</sup>. Ils peuvent alors mettre leurs idées sur papier via différents médiums, comme le dessin, la BD, le collage, la perspective... Ils concrétisent ensuite leur projet via des maquettes et se représentent ensuite en action dans leurs projets grâce à un photomontage<sup>5</sup>.

Les stages comportent à chaque fois une structure en plusieurs parties réparties sur les différentes journées de la semaine :

- dans la partie 1, les enfants réalisent le plan et la maquette d'une chambre (jour 1) ;
- dans la partie 2, ils réalisent chacun un projet et la maquette de ce projet (jour 2 et 3) ;
- dans la partie 3, un photomontage de chacun des enfants en action dans son projet est produit en maquette (jour 4) ;
- dans la partie 4, les enfants présentent leur projet dans une exposition (jour 5)<sup>6</sup>.

Il y a eu plusieurs éditions de ce stage à ce jour<sup>7</sup> : Bruxelles Congrès (avril 2014), Bronks (décembre 2014), Les Brigittines (novembre 2015), Spinrag Kortrijk (février 2016), Windekind Molenbeek (mai 2016) et *Recyclart* (avril 2017).

---

<sup>1</sup> Hélène Mariage, *Annexe II.I*, 2017

<sup>2</sup> *Idem.*

<sup>3</sup> annexe

<sup>4</sup> *Archikids*, *Annexe II.II*, 2016

<sup>5</sup> *Idem.*

<sup>6</sup> *Idem.*

<sup>7</sup> *Idem.*

## II.1.2. Séquences d'apprentissage observées

En décembre 2014, *Archikids* a déposé ses valises pour une semaine au Bronks (théâtre pour enfants et jeunes) à Bruxelles. L'objectif était que les enfants imaginent quoi faire avec le bâtiment du Bronks s'il fermait ses portes<sup>8</sup>.

Le *premier jour* est une journée d'introduction aux outils de l'architecte tels que la lecture de plans, le rapport aux différentes échelles, la projection orthogonale et la réalisation de maquette. Les enfants doivent dans un premier temps, dessiner au sol, à l'échelle réelle, la chambre *témoin* de *Bart* dont une image est projetée au mur. Pour le second exercice, les enfants doivent dessiner le plan de leur propre chambre, mais cette fois-ci à l'échelle 1/50. Pour le dernier exercice de la journée, ils doivent réaliser une maquette-projet d'une chambre idéale à l'échelle 1/50. Pour ce faire, ils reçoivent un gabarit papier pré-dessiné qu'ils doivent plier pour réaliser la maquette. Tous les enfants ont alors le même espace de base, mais chacun peut décider quelles textures, quelles couleurs et quels mobiliers il veut lui attribuer<sup>9</sup>.

Le *deuxième jour* commence par un jeu d'orientation dans le bâtiment où a lieu le stage. La carte pour s'orienter est le plan simplifié du bâtiment, sur lequel sont placés des numéros que les enfants doivent retrouver. Différentes lectures du plan sont possible, ce qui fait travailler les enfants sur leur circulation dans un immeuble. Ensuite, les enfants sont invités à s'attribuer un espace dans le bâtiment pour y proposer leur propre projet. Pour fixer la programmation de la nouvelle affectation choisie, les enfants réalisent une storyboard qui illustre le concept de leur projet.

Le *troisième jour*, les enfants réalisent dans un premier temps tous ensemble la maquette globale (échelle 1/50 ou 1/100) du bâtiment dans lequel ils se trouvent. Elle doit être en carton neutre (gris ou blanc) pour que les enfants puissent y intervenir avec leurs projets en couleur.

La *quatrième journée* est entièrement consacrée à la réalisation du projet personnel de chaque enfant dans la maquette globale du bâtiment. Un shooting photo est également réalisé par un photographe (Vincent Chartier). Les enfants doivent mimer une action liée à leur projet respectif, afin qu'elle soit insérée dans la maquette de leur projet, également photographiée. A la fin du stage, chaque enfant reçoit une impression grand format du photomontage réalisé, synthétisant son projet.

Le *cinquième jour*, les enfants finalisent les derniers détails de leur projet. Ensuite, un atelier cuisine est organisé pour faire des biscuits en forme de maison pour les

---

<sup>8</sup> <https://www.out.be/fr/evenements/302164/archikids-extra-muros-atelier/>

<sup>9</sup> Hélène Mariage, *Annexe II.1*, 2017

parents. Les enfants préparent ensuite l'exposition qui aura lieu en fin d'après-midi avec les parents.

## II.2. Analyse de la relation enfant/adulte

### II.2.1. Climat social

Le but du stage est d'offrir un encadrement pendant les vacances scolaires qui soit instructif, mais qui ne vient pas se calquer sur le modèle scolaire. Afin que le groupe soit facilement géré, les deux animatrices peuvent accueillir un maximum de 12 enfants. Le *climat social* observé lors de ce stage est dit *démocratique* ou encore *participatif*. Les activités sont organisées et programmées par les animatrices, mais les enfants y participent selon leur gré<sup>10</sup>. En effet, les adultes essaient de travailler en corrélation avec le rythme des enfants. Le rythme est la chose la plus difficile à régler dans un stage avec des enfants. Les journées sont épuisantes car riches et denses. Les adultes alternent les moments de jeu avec ceux de travail.<sup>11</sup> Des exercices supplémentaires sont proposés aux enfants qui le désirent. Après une heure de bricolage, les enfants veulent se divertir. Les animatrices proposent alors entre les moments de bricolage des pauses-jeux (ex : jeux de ballon) ou des sorties pour qu'ils puissent se défouler.

Elles veillent également à alterner le travail collectif et individuel. Certains exercices mobilisent tout le groupe, ce qui favorise la cohésion du groupe et donc les sentiments d'amitié et d'entraide entre les enfants<sup>12</sup>. Les exercices individuels sont propices au développement d'une forme d'individualisation et de confiance en soi chez l'enfant.

Dans le climat *démocratique*, les enfants sont aussi invités à exprimer leur opinion. Ils exposent leurs idées et leurs désirs pour le projet et les animatrices agissent en interaction avec les enfants. Le dialogue est la base de l'organisation et permet aux adultes d'aider les enfants dans leur production<sup>13</sup>. Au dernier stage, les animatrices ont commencé à faire des évaluations avec les enfants, pour savoir comment ils se sentaient dans le stage et ce qu'ils en pensaient<sup>14</sup>. Les résultats de cet échange ont été bénéfiques autant pour les adultes que pour les enfants. Les animatrices ont également un rôle de *soutien* pour les enfants. Elles les aident quand ils ne sont pas à l'aise pour parler ou s'ils ont peur du regard des autres.

---

<sup>10</sup> CHAPPONNAIS, 2008, p.50.

<sup>11</sup> Hélène Mariage, *Annexe II.1, 2017*

<sup>12</sup> Hélène Mariage, *Annexe II.1, 2017*

<sup>13</sup> CHAPPONNAIS, 2008, p.50.

<sup>14</sup> Hélène Mariage, *Annexe II.1, 2017*

Les objectifs et le choix des moyens pour y parvenir sont définis par les enfants avec l'aide de l'adulte<sup>15</sup>. Ces derniers sont là pour apporter le cadre de travail (sujet, timing...), tout en respectant leurs libertés créatives.

Les résultats montrent que le style *démocratique* a une influence positive sur la qualité du travail, sur la satisfaction des enfants et le climat de groupe. Cependant, il ne génère pas une augmentation de la productivité des enfants, si celle-ci est visée, contrairement au climat *autoritaire*<sup>16</sup>.

## II.2.2. Autonomie

Chez *Archikids*, les animatrices essaient de favoriser au maximum l'autonomie chez les enfants<sup>17</sup>. Seulement, certains exercices s'y prêtent mieux que d'autres, en fonction des objectifs d'apprentissage à atteindre. L'acquisition d'autres compétences ou le besoin de résultats rapides peuvent primer sur cette volonté de développer leur autonomie.

Pour la réalisation des photomontages par exemple, le logiciel *Photoshop* est utilisé par les animateurs. Former les enfants au programme afin qu'ils puissent réaliser eux-mêmes le montage serait la réponse la plus pertinente dans le cadre de leur apprentissage. Cependant, cette formation prendrait trop de temps sur la phase projet qui est primordiale<sup>18</sup>. Il est toujours difficile de condenser un apprentissage aussi complexe que celui de l'architecture en quelques jours, ce qui peut empiéter sur l'autonomie qu'on laisse aux enfants dans leur processus de création. Des choix doivent être pris afin d'atteindre les objectifs les plus judicieux et cadrer les séquences d'apprentissage aux temps impartis.

À propos des instruments de découpe, les animatrices autorisent la plupart des enfants à les utiliser, sauf pour les plus jeunes qui ne sont pas encore habiles de leurs mains. Ceux-ci vont plutôt utiliser des ciseaux qu'un cutter. Il y a parfois des accidents et ce sont des moments d'angoisse pour les animateurs. Il y a toujours un risque, mais les organisatrices sont alertes à ce niveau là<sup>19</sup>.

Dans la phase projet, les animatrices donnent beaucoup de libertés aux enfants dans leur démarche créative. Elles adoptent un rôle de *soutien* et sont là pour les aider si certains sont bloqués ou démotivés<sup>20</sup>. Par exemple, les enfants ont une totale liberté sur le choix des nouvelles affectations qu'ils veulent proposer au bâtiment. Leurs propositions sont assez variées : salon de thé, guerre sur le toit,

---

<sup>15</sup> DELOUVEE, 2010, p. 33.

<sup>16</sup> MARQUES et GRANATA, 2016, p. 96.

<sup>17</sup> Hélène Mariage, *Annexe II.I, 2017*

<sup>18</sup> *Idem.*

<sup>19</sup> *Idem.*

<sup>20</sup> *Idem.*

cimetière, prison, bar à monstres, boulangerie, piscine à bonbons, usine de légos, aquarium, bar à monstres, labyrinthe... Pour le bâtiment *Bronks* (Bruxelles), par exemple, une petite fille a placé un cimetière devant le bâtiment car elle venait de perdre un être proche. Les animatrices sont surtout présentes pour les aider dans la mise en 3D de leurs idées.

### II.2.3. Approche pédagogique

*Archikids* n'adopte pas une conception d'apprentissage ordinaire. Quand un enfant apprend, il ne reçoit pas d'informations de l'extérieur, c'est lui qui se transforme<sup>21</sup>. Il s'agit du modèle d'enseignement appelé *constructivisme* (voir *parenthèse théorique* p.41<sup>22</sup>).



**04. Dans le modèle constructiviste, l'apprentissage n'est pas la réception de l'information mais est au contraire une modification mentale qui s'opère chez l'enfant. Pour provoquer cette modification mentale, il faut casser les préconceptions de l'enfant, grâce à des *situations-problèmes* générées par l'adulte et que l'enfant se rend compte lui-même que son organisation mentale est inefficace, quand il s'aperçoit qu'il n'arrive pas à les résoudre. L'enfant est alors placé dans une situation de recherche qui l'amènera à découvrir ou à construire progressivement les informations ou les procédures qui lui manquent pour résoudre le problème posé. C'est lui qui construit son savoir, d'où le terme de « *constructivisme* ».**

Aucuns pré-requis ne sont demandés aux enfants, si ce n'est bien sûr un goût pour le bricolage, les maquettes, l'imagination, la fiction et les jeux en équipe<sup>23</sup>. Pour apprendre, l'enfant doit être en activité pendant l'apprentissage, au sens intellectuel, et non juste réceptif et passif. La connaissance résulte de l'action<sup>24</sup>. L'adulte a donc un rôle d'organisateur de situations. Il va confronter les enfants à des *situations-problèmes* (ex : reproduire le plan à taille réelle de la chambre de *Bart* sous base d'une image projetée), afin de les conduire à remettre en cause les représentations initiales ou spontanées de leur organisation mentale<sup>25</sup>. Ils se lancent alors dans un processus de recherche, afin de résoudre la *situation-problème* et réussir à modifier ou compléter leurs représentations<sup>26</sup>. Cette situation met souvent l'accent sur les notions de *représentation* et *préconception*<sup>27</sup>. Les animateurs vont faire appel aux acquis des enfants comme leur représentation d'une chambre

---

<sup>21</sup> RAES, 2017, p.55.

<sup>22</sup> *Idem*.

<sup>23</sup> <https://www.quefaire.be/archikids-workshop-814982.shtml>

<sup>24</sup> RAES, 2017, p.55.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p.61.

<sup>26</sup> *Idem*.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p.60

banale pour construire leur exercice. Dans l'exemple de la chambre de Bart, les enfants vont apprendre d'eux-mêmes à appréhender la question du plan et celle de l'échelle en utilisant leur corps comme moyen de repère, ainsi que la trame tracée au sol par les animateurs. Ils vont devoir faire plusieurs essais avant de réussir complètement. Cette recherche leur permet de comprendre que le savoir est le résultat de tâtonnements, d'essais-erreurs et de controverses<sup>28</sup>.

L'avantage de ces *situations-problèmes* est l'aspect ludique, mais il faut être attentif que le défi ne s'émousse pas à force d'en faire. Il faut essayer de continuellement susciter leur étonnement et multiplier leurs expériences<sup>29</sup>. Pour cela, les animatrices n'hésitent pas à utiliser différents médiums (dessin, maquette, visites interactives...) afin de stimuler la curiosité intellectuelle des enfants. Cette diversité de médiums leur permet de toucher un maximum d'enfants, qui peuvent s'appropriier la méthode d'apprentissage qu'ils ont besoin.

Afin de faciliter et motiver l'apprentissage des concepts architecturaux chez les enfants, *Archikids* a créé un matériel spécifique pour les situations proposées. Ainsi, des éléments comme du mobilier de papier à plier ou la trame (1m x 1m) tracée au sol deviennent des réels outils d'apprentissage. L'idée de concevoir un matériel pédagogique adapté aux besoins des enfants provient de la méthode pédagogique générée par Maria Montessori (voir *parenthèse théorique* p.43<sup>30</sup>). Selon elle, ce matériel didactique répond aux besoins d'action des enfants, qui ont besoin de leurs mains pour progresser et développer leur intelligence<sup>31</sup>. Il fallait un matériel spécifique pour chaque apprentissage, où les formes, le poids, les couleurs et les qualités spécifiques étaient étudiés pour aider l'enfant dans son développement<sup>32</sup>. Ce matériel devait être attrayant et esthétique, afin d'attiser la curiosité intellectuelle, ce qui est le cas chez *Archikids*. Il expérimente du plus simple au plus complexe et du concret vers l'abstrait, ce qui est intéressant dans l'apprentissage de l'espace qui est lui-même abstrait. Selon Montessori, l'abstraction ne se transmet pas. Pour s'approprier les concepts, l'enfant doit manipuler, de façon tangible et concrète, avec ses cinq sens<sup>33</sup>. Montessori configure son matériel pour que l'action puisse être répétée infiniment et que l'auto-correction soit possible de l'enfant<sup>34</sup>. Le matériel d'*Archikids* ne nécessite pas les mêmes besoins sur ces derniers points. Il ne doit servir qu'une fois et les enfants sont contrôlés directement par les animatrices. Le problème est qu'une fois qu'un enfant a terminé, il se retrouve en situation d'attente passive d'une correction extérieure ou que les autres terminent.

---

<sup>28</sup> *Ibidem*, p.61.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p.61.

<sup>30</sup> RAES, 2017, p.35.

<sup>31</sup> *Ibidem*, p.36.

<sup>32</sup> <http://montessori-la-baleine.com/pedagogie/le-materiel-didactique/>

<sup>33</sup> <http://www.psychologies.com/Famille/Education/Scolarité/Articles-et-Dossiers/La-pedagogie-Montessori-c-est-quoi>

<sup>34</sup> <http://montessori-la-baleine.com/pedagogie/le-materiel-didactique/>

Les animatrices ont répondu à ce problème en proposant aux enfants d'aider les autres ou d'entamer d'autres exercices.



**05. Pour docteur Maria MONTESSORI (1870 – 1952), l'éducation doit laisser « jaillir » un potentiel qui vient du dedans et non « remplir » un réceptacle de connaissances venant du dehors. L'enfant est un être en devenir, qui dès la naissance a des compétences en lui qu'il va développées tout seul. Sa méthode est fondée sur quatre besoins de l'enfant qui sont l'amour, le respect, la confiance et le soutien, et repose sur trois facteurs déterminants : une ambiance favorable, une attitude bienveillante de l'adulte et un matériel pédagogique adapté aux stades de développement de l'enfant..**

## II.3. Analyse de la relation enfant/espace

### II.3.1. Observations sollicitées

La spécification des stages Archikids est qu'ils ont lieu dans le bâtiment dans lequel les enfants doivent présenter un projet. Cette position *in situ* permet aux enfants de pouvoir observer directement le bâtiment puisqu'il fait partie de leur environnement direct pendant toute la durée du stage. Si les enfants se posent des questions sur la réalisation de la maquette du bâtiment où ils se trouvent, ils peuvent facilement aller vérifier l'objet de leur hésitation<sup>35</sup>. Dans la phase de conception de leur projet, ils peuvent s'inspirer de leur vécu dans l'édifice pour proposer un projet. Cependant, en fonction des bâtiments, les projets proposés par les enfants sont souvent utopiques et ne correspondent pas à une réponse, à un besoin des usagers. Chaque stage permet aux enfants d'appréhender de nouveaux espaces spécifiques qu'ils n'ont pas l'habitude de côtoyer.

Les animatrices stimulent également l'observation des enfants avec d'autres médiums comme la projection d'images ou des visites à l'extérieur. En fonction des stages, elles ont fait visiter aux enfants soit un chantier, soit un bureau d'architecture. Les architectes ont montré aux enfants leurs bureaux, des maquettes de projet, des plans sur ordinateur, des échantillons de matière...

### II.3.2. Outils didactiques

#### II.3.2.1. Notions théoriques

Lors des différentes journées de stage, il n'y a pas de moments réservés à des leçons théoriques. Les nouveaux concepts et le vocabulaire sont assimilés à travers la réalisation des différents exercices proposés.

---

<sup>35</sup> Hélène Mariage, *Annexe II.1*, 2017



**Le bar à Monstres**  
**Résultat final du stage**  
**Archikids**  
© Vincent Chartier



**Une zone de saut en parachute**  
**Résultat final du stage**  
**Archikids**  
© Vincent Chartier



**La piscine**  
**Résultat final du stage**  
**Archikids**  
© Vincent Chartier



**La piscine de bonbons**  
**Résultat final du stage**  
**Archikids**  
© Vincent Chartier



**L'atelier de dessin**  
**Résultat final du stage**  
**Archikids**  
© Vincent Chartier



**Une piste de ski**  
**Résultat final du stage**  
**Archikids**  
© Vincent Chartier



Pas à pas et sous forme de petits jeux, les enfants apprennent à lire des plans, déchiffrer des dessins architecturaux, mesurer et observer les espaces, .... L'apprentissage se fait donc de manière plus ludique et progressive<sup>36</sup>. Chaque enfant apprend selon son propre rythme.

### II.3.2.2. Lieu et matériel didactique

Il n'y a pas de lieu prédéfini pour les stages *Archikids*, puisque le lieu du stage a à chaque fois un impact sur l'objet du stage. Différents types de bâtiments ont déjà été choisis, tels que des centres culturels, des théâtres, l'asbl Recyclart...

Le dernier bâtiment dans lequel *Archikids* a voulu proposer le stage des vacances de Toussaint 2017 a été la cause de son annulation. En effet, il avait proposé de le faire dans la maison de repos *Sainte-Monique* à Bruxelles. Le thème devait être « *un jour, je serai vieux/vieille*<sup>37</sup> » et visait à faire dessiner aux enfants la maison de retraite du futur. Le stage avait même prévu de faire des rencontres entre les *Kids* et les résidents à quelques moments pour favoriser les échanges intergénérationnels. Le stage a été annulé pour faute de participants, car certains parents ne voulaient pas que leurs enfants soient pendant une semaine dans une maison de repos.

Le matériel didactique utilisé durant tout le stage est riche, ciblé et développé. Il permet d'avancer progressivement en difficulté tout en ayant toujours une vision d'ensemble. Ce matériel est également assez simple. Il s'agit presque exclusivement de carton, de tape et de papier.



**02. L'asbl ABC (ART BASICS for CHILDREN) se situe à la frontière de l'art et de l'éducation. Il s'agit d'un grand laboratoire pour des expériences esthétiques, le développement de la créativité et la sensibilisation artistique. Un des objectifs les plus importants de l'asbl est le développement d'une relation plus évidente entre l'art, dont l'architecture, et la vie quotidienne. Situé à Bruxelles, leurs locaux sont adaptés aux enfants et offrent une panoplie de services (ateliers, studio de cinéma, bibliothèque, café-crèche, atrium, cuisine...).**

### II.3.2.3. Mise en pratique

Au début de chaque stage, en fonction du bâtiment choisi, les enfants reçoivent un thème pour leur projet. Pour les Brigittines, par exemple, il fallait imaginer le futur du quartier<sup>38</sup> et pour le Bronks, une nouvelle affectation<sup>39</sup>. Certaines

---

<sup>36</sup> Hélène Mariage, *Annexe II.1*, 2017

<sup>37</sup> <https://www.quefaire.be/archikids-workshop-814982.shtml>

<sup>38</sup> <http://www.recyclart.be/fr/agenda/archikids-1>

<sup>39</sup> <https://www.out.be/fr/evenements/302164/archikids-extra-muros-atelier/>

thématiques (ex : la maison de repos) sont plus intéressantes à traiter que d'autres, puisque qu'elles s'inscrivent dans un contexte réel et non une projection utopique.

Une fois la thématique donnée, les *kids* réalisent tous ensemble la maquette de l'édifice de couleur neutre pour faire ressortir par la suite les interventions des enfants. Cette maquette permet d'avoir une vue d'ensemble du bâtiment et ses alentours. Chaque enfant peut ensuite réfléchir à la nature de leurs intentions spatiales. Les enfants doivent se répartir les différents espaces de telle sorte à ne pas se gêner les uns les autres avec leur intervention respective sur l'espace. Ensuite, chacun dessine une planche storyboard afin de raconter ce qu'il veut faire dans son espace. Cette étape est importante puisqu'elle permet aux enfants de projeter leur projet dans le temps (la 4D) et dans l'usage. Pour finir, les enfants complètent la maquette commune avec leurs interventions en couleur. Il s'agit d'une étape difficile car les enfants doivent retranscrire leurs idées en 3D. Ils ne savent pas toujours comment modéliser les différents éléments de leur projet en maquette. Le photomontage est un moyen de situer les enfants dans une vue de leur propre projet. Il est une variante des vues 3D réalistes qui sont réalisés par les architectes. Du début à la fin du projet, les enfants apprennent à travailler comme des petits architectes<sup>40</sup>.

#### II.3.2.4. De la 2D à la 3D

La 2D et la 3D sont des notions difficiles à assimiler pour des enfants et d'autant plus en une semaine. L'apprentissage de ces notions prend du temps et varie en fonction des âges. *Archikids* a tout de même relevé le pari d'enseigner les bases en une semaine. Pour ce faire, les animatrices ont commencé par l'apprentissage du plan (2D) avec l'exercice de la *chambre de Bart* et le jeu de pistes dans le bâtiment. Ensuite, elles ont utilisé le pliage pour expliquer la projection orthogonale et effectuer le passage de la 2D à la 3D. Les enfants devaient effectuer un pliage pour former une chambre qu'ils pouvaient ensuite aménager avec du mobilier pliable également. Ils se sont ainsi familiarisés avec la notion de volume. Cette introduction à la notion de plan et de volume leur a permis de savoir lire les plans du bâtiment concerné et de réaliser ensuite la maquette de ce-dernier. Le plus difficile était de modéliser leur projet dans la maquette car il n'avait plus de référent en 3D auquel se raccrocher<sup>41</sup>.

#### II.3.2.5. Rapports d'échelle

Afin de bien comprendre les rapports d'échelle, les enfants ont d'abord travaillé à l'échelle réel (1/1) en retraçant en plan la *chambre de Bart*. Ils pouvaient utiliser leur corps pour visualiser les dimensions des différents composants de l'espace. Par exemple, le lit de Bart devait être plus long qu'eux s'ils voulaient pouvoir y dormir.

---

<sup>40</sup> Hélène Mariage, *Annexe II.I, 2017*

<sup>41</sup> Hélène Mariage, *Annexe II.I, 2017*

La porte d'entrée devait également être plus large que leurs épaules pour qu'ils puissent entrer dans la chambre<sup>42</sup>.

Ensuite, les animatrices leur ont présenté un plan de la *chambre de Bart* à échelle 1/50 afin que les enfants puissent le comparer au plan (1/50) du bâtiment dans lequel ils se trouvaient. Ils pouvaient ainsi visualiser combien de fois la *chambre de Bart* pouvait rentrer dans le bâtiment par exemple. Ensuite, ils ont chacun fait la maquette d'une chambre et tous ensemble la maquette du bâtiment à l'échelle 1/50. Les enfants pouvaient à nouveau comparer les deux volumes et leur rapport de proportion<sup>43</sup>. Cependant, l'échelle 1/50 est un peu petite pour représenter le mobilier dans la maquette. Les animatrices n'avaient pas le choix puisque la plupart des bâtiments choisis étaient trop grands pour être modélisés à l'échelle 1/20.

### II.3.2.6. Références

Les deux organisatrices ont construit l'ensemble du stage sur des références assez riches, telles que *Dog Ville*. Cependant, la transmission de références architecturales n'est pas l'objectif du stage. Elles ne souhaitent pas influencer l'enfant dans sa phase de conception et préfèrent qu'il tire son projet de ses propres références<sup>44</sup>.



**03. « Li et les sphères » est un livre de Anne Norman, Isabelle Cornet et Émilie Tonet qui raconte l'histoire d'une petite fille de dix ans qui s'apprête à vivre une expérience initiatique extraordinaire qui va lui faire découvrir les secrets de l'architecture. Le livre se décline en deux parties distinctes : le conte initiatique et le carnet de voyage de l'héroïne.**

### II.3.7. Résultats obtenus

Les résultats, c'est-à-dire la maquette collective et les photomontages, sont esthétiques et ont un caractère comique. Ils sont à l'image du travail de maquettiste qu'effectue Hélène Mariage<sup>45</sup>. Chaque enfant revient avec son photomontage qui est l'expression la plus réaliste et plastique de son propre projet. Toute la matière accumulée pendant le stage permet le montage d'une réelle petite exposition, qui met les enfants en position de présentation du projet, tels de petits architectes. Les enfants sont très fiers de présenter leur travail collectif et individuel à leurs proches<sup>46</sup>.

---

<sup>42</sup> *Idem.*

<sup>43</sup> *Idem.*

<sup>44</sup> *Idem.*

<sup>45</sup> *Archikids, Annexe II.II, 2016*

<sup>46</sup> Hélène Mariage, *Annexe II.I, 2017*

## II.4. Critique

Bien que les objectifs des stages *Archikids* sont ambitieux, leur démarche est assez bien construite et pertinente. Il est clair qu'il n'est pas possible en une semaine de stage d'initier les enfants à toutes les secrets de l'architecture, mais Archikids propose une base d'outils solides permettant de faciliter la lecture d'espaces chez les enfants. Les stages ne s'attardent pas sur l'apprentissage de l'histoire de l'architecture, mais privilégie l'approfondissement des capacités des enfants à s'approprier des espaces et à agir sur eux.

De plus, les activités proposées sont didactiques tout en étant ludiques. Elles mêlent travail individuel et collectif, ce qui est assez complet. Elles permettent une progression des enfants en fonction de leur âge et de leur motivation. Certains enfants vont même jusqu'à s'initier au dessin en perspective. La transition du passage de la 2D à la 3D, ainsi que le rapport à l'échelle est assez bien amenée, puisque que l'apprentissage de ces notions utilise un espace que les enfants connaissent et se sont déjà approprier : leur propre chambre. Les enfants sont également invités à expérimenter les espaces avec leur propre corps, ce qui semble faciliter leur perception des espaces car ils apprennent à comprendre la place que leur corps prend dans chaque espace.

L'intelligence des méthodes utilisées découle sûrement du fait que les animatrices se complètent. En effet, l'une est institutrice et sait donc comment stimuler la curiosité intellectuelle, faire progresser les enfants en fonction de leur âge et générer un climat propice à l'apprentissage. La deuxième est paysagiste et maquettiste. Elle apporte l'expertise dans le domaine de l'architecture et peut dresser les enjeux d'un tel stage. Les animatrices laissent plus de libertés que ces *Art & Craft* (voir chapitre I) dans la manipulation du matériel alors que certains enfants sont même plus jeunes et que les animatrices ne les connaissent pas depuis longtemps.

L'élément le plus intéressant dans l'approche d'*Archikids* est le travail *in situ*. Par rapport à *Art & Craft* qui ne déplace jamais, les stages permettent aux enfants de s'approprier réellement les espaces dont ils font les projets, et mieux comprendre l'impact qu'ils peuvent avoir sur ces espaces. Quelques photographies d'un lieu ne peuvent remplacer le pouvoir de l'observation directe. De plus, les enfants réalisent un projet commun puisque qu'ils travaillent sur le même bâtiment, tout en pouvant chacun s'exprimer personnellement.

Il serait intéressant d'imaginer, puisque les enfants travaillent *in situ*, qu'ils puissent réaliser un projet directement dans l'espace à l'échelle réelle. La notion de réalisation pourrait alors faire également partie du processus d'apprentissage. Il serait également pertinent d'imaginer ce genre d'initiation à l'architecture étalée sur une année sous la forme d'ateliers hebdomadaires tout comme *Art & Craft*. Il

est même possible que les séances d'atelier changent d'emplacement tous les mois afin de perpétuer le travail *in situ*. Les résultats chez les enfants seraient sans doute incroyables.

## II.5. Conclusion

Il est dommage de constater que un stage peut être annulé à cause de son implantation dans une maison de repos. Si la maison de repos n'est pas considéré par les parents comme un lieu propice pour des enfants, il faut justement se poser des questions du pourquoi y placer des personnes âgées. Ces espaces ont besoin d'être repensés et des enfants peuvent apporter un nouveau regard sur ceux-ci, moins filtré que celui des adultes. Ce stage était l'occasion non seulement de permettre aux enfants de rencontrer les usagers de leur projet, mais également de générer des échanges intergénérationnels. Dans cette configuration, le stage, en plus de donner aux enfants des outils utiles pour comprendre l'architecture, aurait pu aussi les initier à des processus participatifs en architecture, sujet qui sera développé dans la *Partie 2* de ce travail.











# Chapitre III

## Séquences d'apprentissage spontanées

*L'Atelier, CEC de Marcourt*

### **Fiche d'identité**

**Titre** : L'Atelier, CEC de Marcourt

**Type** : Atelier de construction en plein air

**Lieu** : Marcourt

**Date** : 2017

**Nombre de participants** : 12

**Tranche d'âge** : 8 à 16 ans

**Nombre d'accompagnateur(s)** : 2

**Nom(s) de(s) accompagnateur(s)** : François Houssiaux et Michael Galloy

**Formation de(s) accompagnateur(s)** : Arts plastiques (gravure, peinture, céramique...)



**Sculpture, stage d'été 2017**  
**CEC de Marcourt**  
© Kimberly Hex

## III.1. Description

### III.1.1. Contexte

*L'Atelier* est un CEC situé à Marcourt (Rendeux), petit village dans les Ardennes. Un CEC est un centre d'expression et de créativité. Il s'agit de structures permanentes proposant de nombreux ateliers dans de multiples disciplines<sup>1</sup>. S'adressant à tous les publics et tous les âges, leur activité s'adapte au contexte social, économique et culturel dans lequel il se trouve. « *Par le biais de démarches créatives et une articulation à leur environnement, ils réalisent des projets socio-artistiques et d'expression citoyenne.*<sup>2</sup> »

Le CEC de Marcourt est situé sur la place du village juste à côté de l'église, dans l'ancien presbytère. Il dispose d'un jardin en pente à l'arrière du bâtiment. Il est coordonné par Marie-Catherine MARCOTTY. *L'Atelier* propose une série d'activités, de stages et d'événements dans le domaine artistique (céramique, architecture, gravure...) et ce, tant pour les enfants que pour les adultes. Chacun y est invité à participer selon son rythme, ses envies, sa personnalité, et quel que soit son âge<sup>3</sup>. Les animateurs sont des artistes et artisans dont la démarche allie techniques et autonomie. François HOUSSIAUX est formé en peinture et gravure et Michael GALLOY en électro-mécanique, infographie et céramique<sup>4</sup>.

Dans les activités proposées par le CEC de Marcourt, deux séquences d'apprentissage seront analysées dans le cadre de ce travail : l'atelier régulier de construction de cabanes, appelé le *Jardin secret*, et un stage d'été de construction (2017).

### III.1.2. Séquences d'apprentissage observées

#### III.1.2.1. Le « *Jardin Secret* »

Le jardin, situé à l'arrière du bâtiment de *L'Atelier*, abrite depuis presque dix ans un chantier permanent. Un samedi par mois (de septembre à juin), les organisateurs (François Houssiaux et Michael Galloy) proposent à une douzaine d'enfants et d'adolescents (8 à 16 ans) de venir y expérimenter des aménagements de cabanes. Ils passent leur journée (de 10h à 16h) dans le *jardin secret* à construire et déconstruire, mais aussi à cuisiner, peindre ou faire de la gravure en fonction de leurs envies. Le *jardin secret* a même eu pendant un temps son propre potager<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> <http://www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?id=4088>

<sup>2</sup> *Idem.*

<sup>3</sup> <https://www.atelier-cec.org/ateliers-enfants-ados/jardin-secret/>

<sup>4</sup> HOUSSIAUX François, *Annexe III.I*, 2017.

<sup>5</sup> *Idem.*

L'objectif du projet est que les enfants s'approprient le jardin et y construisent les cabanes de leur rêve, tout en s'appropriant l'utilisation d'outils divers. Il s'agit aussi d'imaginer des liens entre elles et de jouer avec leur histoire et leur avenir, tout en vivant en groupe. Le projet était à l'origine une initiative de parents qui voulaient construire des cabanes avec leurs enfants. Aujourd'hui, ce sont uniquement des enfants qui participent à la création de ce jardin<sup>6</sup>.

En dix années, le jardin a connu de nombreuses transformations. Certaines constructions ont été abandonnées ou démontées, d'autres transformées ou complétées. En juin 2017, il comportait des vestiges d'anciennes édifications, des structures entamées, des installations de stage d'été et quatre cabanes principales. Ces quatre cabanes se nomment respectivement la *cabane du jardinier*, la *cabane de réunion*, la *cabane bouche* et la *cabane souterraine*. Les structures de base de certaines ont été conçues à l'époque où des adultes participaient aux ateliers et sont donc plus solides et durables. Ce sont des plates-formes de base sur lesquelles les enfants peuvent travailler<sup>7</sup>. Les cabanes sont toutes de structures et de formes différentes. Les enfants se sont répartis les cabanes en petit groupe. Selon leurs envies, ils les démontent, les agrandissent, les réparent et surtout essaient de leur ajouter des étages. Ils utilisent soit des matériaux de récupération provenant d'anciennes cabanes ou de leur propre jardin, soit de nouveaux matériaux en fonction de la demande<sup>8</sup>.

Tous les deux ans, les enfants ont l'occasion exceptionnelle de pouvoir tester leurs abris en dormant dans leur cabane respective. Après un repas partagé et un véritable feu de joie, les enfants rejoignent leur habitat expérimental avec excitation et fierté mais aussi frayeur pour une nuit. Le lendemain, les organisateurs ouvrent les portes du *jardin secret* aux parents pour que les enfants puissent présenter leur travail de l'année<sup>9</sup>.

Toute cette dynamique s'inscrit parfaitement dans les intentions générales que les organisateurs s'étaient fixés. Il s'agissait de créer par et pour la collectivité, avec la nature en toile de fond, un lieu de découverte et d'inventivité, un espace sensoriel et productif<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> HOUSSIAUX François, *Annexe III.1*, 2017.

<sup>7</sup> *Idem*.

<sup>8</sup> *Idem*.

<sup>9</sup> *Idem*.

<sup>10</sup> UMAP, 2006, p.20.

### III.1.2.2. Stage d'été de construction

Du 3 au 7 juillet 2017, l'*Atelier* avait organisé un stage de construction pour des enfants de 7 à 12 ans. Le groupe d'enfants était mixte et animé par un accompagnateur (François Houssiaux). Les enfants avaient cinq jours pour produire une construction spontanée dans le jardin<sup>11</sup>.

Les deux premiers jours comprenaient la phase de conception. Leur seule consigne était que l'oeuvre devrait être réalisée dans le jardin. Les enfants font alors la visite du jardin pour s'imprégner du lieu et trouver des pistes d'idées. Ils y ramassent ensuite une quantité importante de branches mortes et décident de réaliser la construction avec celles-ci. Ils commencent à dessiner chacun individuellement des propositions d'assemblage de ces branches. De là, l'idée leur vient de créer une structure aérienne qui serait accrochée aux arbres. Ils réalisent ensuite des maquettes *prototypes* à échelle réduite, afin de comprendre comment ces branches pouvaient s'articuler entre-elles. Ils décident de peindre les branches pour donner de la couleur dans le jardin<sup>12</sup>.

Le troisième jour, ils commencent la phase construction et essaient de monter la structure, mais ne savent pas par où commencer. Les enfants choisissent un arbre au centre du jardin pour commencer. Certains veulent que la structure soit suspendue dans l'arbre, d'autres qu'elle parte du sol. L'accompagnateur propose un juste milieu entre les deux. La structure peut être très aérienne tout en ayant quelques appuis au niveau du sol. Ne sachant toujours pas par où commencer, l'accompagnateur leur propose d'apprendre à faire des brêlages et leur explique la stabilité de la configuration triangulaire. Ils commencent alors à former des triangles au sol avec des branches choisies aléatoirement. Ensuite, ils tentent de les rassembler autour de l'arbre choisi et testent différentes configurations<sup>13</sup>.

Le quatrième jour, la structure a été vandalisée pendant la nuit par des jeunes du village. Ils recommencent à zéro l'assemblage. Seulement quelques enfants peuvent intervenir sur la structure à la fois. Afin que ce soit une oeuvre collective, chacun à son tour vient placer une branche dans la structure. La plupart des branches sont placées en hauteur, car les enfants aiment monter à l'échelle. Deux branches touchent le sol pour former un trépied avec l'arbre et stabiliser la structure. Les enfants placent quelques vis à la visseuse pour stabiliser des liaisons à certaines jonctions. Ils font des allers-retours vers la maquette quand ils sont en panne d'inspiration<sup>14</sup>.

---

<sup>11</sup> HEX Kimberly, *Annexe III.IV*, 2018.

<sup>12</sup> HEX Kimberly, *Annexe III.IV*, 2018.

<sup>13</sup> HEX Kimberly, *Annexe III.IV*, 2018.

<sup>14</sup> *Idem*.

Le dernier jour, ils finissent la sculpture géante juste à temps pour l'arrivée des parents et les portes ouvertes. Les enfants et les parents sont très fiers du résultat obtenu. Ainsi, ce clôture cette aventure estivale<sup>15</sup>.

## III.2. Analyse de la relation enfant/adulte

### III.2.1. Climat social

Dans ces deux séquences d'apprentissage, un même style de climat social est à observer : le climat laisser-faire. Ce climat se caractérise par des animateurs, en retrait, qui se contentent de surveiller l'activité des enfants et d'intervenir quand cela est nécessaire. Ils donnent donc beaucoup de libertés et d'autonomie aux enfants<sup>16</sup>.

Pour les ateliers du *jardin secret*, les objectifs de chaque séance d'atelier et les moyens d'y parvenir sont définis par les enfants<sup>17</sup>. Ils se sont eux-mêmes répartis en petit groupe pour pouvoir s'approprier leur cabane. Certains enfants apportent même un programme à chaque séance pour organiser leur journée et être efficace. Les enfants se sentent très impliqués dans le projet. Certains ont acheté leurs propres outils<sup>18</sup>. Le groupe est actuellement exclusivement masculin, mais il y a déjà eu des filles qui y ont participé. Le climat laisser-faire correspond donc bien aux séquences d'apprentissage observées au niveau des enfants, mais est à nuancer au sujet du rôle joué par les adultes (ici François HOUSSIAUX et Michael GALLOY).

Premièrement, bien que François et Michael laissent beaucoup de liberté aux enfants, ils n'adoptent pas une position complètement passive. Ils ne se contentent pas seulement de surveiller les enfants, mais se trouvent aussi à leur disposition pour toutes aides ou conseils nécessaires, afin de créer un climat de confiance et de valorisation. Ils n'hésitent pas à stimuler leur curiosité intellectuelle s'ils sentent que leur motivation vacille<sup>19</sup>.

Deuxièmement, pour les deux séquences observées, François a été l'initiateur de moments de rassemblement de l'ensemble du groupe. Il s'agissait soit d'*évaluations collectives* ou de *réunions* se faisant dans la *cabane à réunion* ou autour du feu<sup>20</sup>. Lorsque François ressent des tensions entre les enfants, il leur propose une évolution collective. Il a fait réaliser par tous enfants un *bâton de la parole*. Les enfants se mettent en cercle et chacun parle à son tour, seulement s'il a le bâton en

---

<sup>15</sup> *Idem.*

<sup>16</sup> MARQUES et GRANATA, 2016, p. 96.

<sup>17</sup> DELOUVEE, 2018, p. 33

<sup>18</sup> U MAY, 2006, p.20.

<sup>19</sup> U MAY, 2006, p.20.

<sup>20</sup> *Idem.*



main. Les enfants ne doivent pas dire ce qui ne va pas chez les autres, mais évaluer comment ils se sentent personnellement<sup>21</sup>. Les *réunions* permettent aux enfants de présenter l'avancement de leurs travaux et à François de pouvoir annoncer le programme de la journée, suggérer des activités ou des idées, ou simplement transmettre des informations pratiques<sup>22</sup>. Ces rassemblements sont assez similaires aux *conseils de coopérative*, conceptualisé par Célestin FREINET (1896-1966). Dans sa vision, « *ce sont des lieux et des moments où l'ensemble de la classe se concerte sur l'organisation de tous les jours, l'organisation en classe, ...*<sup>23</sup> » Bien que sa théorie visait en particulier les institutions scolaires, elle est tout à fait justifiée dans les séquences d'apprentissage observées. Comme pour à l'école, ces conseils préparent les élèves à l'exercice des responsabilités sociales<sup>24</sup>.

Troisièmement, dans le climat *laisser-faire*, le manque de structuration et de guidage de la part d'un animateur peut générer des difficultés organisationnelles dans le groupe et provoquer de la frustration chez les enfants<sup>25</sup>. Il s'agit du risque que comporte un *climat laisser-faire*. Cependant, les animateurs de l'*Atelier* sont conscients de ce risque et restent attentivement à l'écoute des besoins et des attentes des enfants afin d'éviter ce genre de désagréments<sup>26</sup>.

Ces nuances dans le comportement des animateurs montrent un style plus participatif de leur part, qui a une influence positive sur la qualité du travail des enfants, sur la satisfaction des enfants et sur le climat de groupe<sup>27</sup>.

### III.2.2. Autonomie

Le climat *laisser-faire* implique un accroissement de l'indépendance des enfants pendant les ateliers, ce qui favorise un comportement exploratoire chez eux<sup>28</sup>. Les animateurs laisse une totale liberté aux enfants dans le choix de leurs interventions dans le jardin. De nombreuses initiatives d'enfants sont à observer dans le jardin. Certaines ne seront sans doute jamais terminées et d'autres seront même détruites.

Au commencement des ateliers du *jardin secret*, les parents construisaient les cabanes avec les enfants. Les structures étaient préconçues par des adultes et les résultats obtenus très soignés. Peu de place était laissée à l'expérimentation et à la recherche des enfants dans le domaine de la construction. Aujourd'hui, les enfants sont autant les concepteurs que les artisans.

---

<sup>21</sup> U MAY, 2006, p.20.

<sup>22</sup> *Idem*.

<sup>23</sup> RAES, 2017, p.41.

<sup>24</sup> *Idem*.

<sup>25</sup> OBERLE, 2015, p. 9-10.

<sup>26</sup> U MAY, 2006, p.21.

<sup>27</sup> MARQUES et GRANATA, 2016, p. 96.

<sup>28</sup> SCHEIBLING-SEVE, 2016, p.2.



**La cabane à réunions,  
Jardin secret,  
CEC de Marcourt**  
© Kimberly Hex



**La cabane du jardinier,  
Jardin secret,  
CEC de Marcourt**  
© Kimberly Hex



**La cabane bouche,  
Jardin secret,  
CEC de Marcourt**  
© Kimberly Hex

**La cabane souterraine**  
**Jardin secret,**  
**CEC de Marcourt**  
© Kimberly Hex



**Le tunnel**  
**Jardin secret,**  
**CEC de Marcourt**  
© Kimberly Hex



**La plateforme**  
**Jardin secret,**  
**CEC de Marcourt**  
© Kimberly Hex



Les animateurs laissent aux enfants la liberté d'extrapoler sur le sujet de la cabane et les stimulent à penser sa représentation et sa composition<sup>29</sup>. Ils les poussent à être inventifs. «*J'adore travailler avec les enfants car ils possèdent leur propre monde. Mon objectif est qu'ils puissent s'exprimer et s'épanouir à travers leur travail et qu'ils transmettent leurs histoires via leurs réalisations. Je leur répète souvent: il faut continuer à rêver mais surtout à rêver grand! Et vous verrez que de belles choses vous arriveront*<sup>30</sup>». Les résultats qu'ils obtiennent sont certes plus fragiles et bricolés, mais ils se sont appropriés leur travail et expérimentent de nouvelles choses constamment. Ils apprennent de leurs erreurs et se basent même dessus pour évoluer. Le fait qu'ils soient autonomes favorise une démarche active et de savoir se débrouiller à l'avenir. Cependant, afin d'éviter la déception, l'animateur intervient dans la conception pour prévenir la casse ou l'effondrement. Par exemple si des enfants veulent réaliser un nouvel étage à leur cabane, l'animateur va leur conseiller de consolider leur fondation pour renforcer la stabilité de l'ensemble<sup>31</sup>.



**01. Nel Gyömörey, 11 ans (mercredi, 13 juillet 2016 15:32)**

**« C'est vraiment le stage que j'ai le plus aimé parce qu'on a fait des choses exceptionnelles comme développer des photos, faire des autoportraits (on se reconnaît juste avec des ombres !) Et puis, François, il est calme, il t'écoute et il te fait confiance dans ton travail et avec les outils, et ça donne confiance en toi ! »**

François HOUSSIAUX permet à chaque enfant d'utiliser divers outillages comme des scies, des visseuses ou des marteaux que d'autres adultes considèrent extrêmement dangereux pour eux. L'animateur leur enseigne les règles d'utilisation et de sécurité pour chaque outil. Selon lui, il faut conscientiser l'enfant du risque d'utiliser de tels outils, tout en instaurant un climat de confiance autour de lui<sup>32</sup>. Aujourd'hui, les enfants ont souvent *peur* de faire des choses et ne sont pas dans une logique de *oser*, car l'adulte ne lui fait pas confiance et le surprotège<sup>33</sup>. Instaurer ce climat de confiance encourage l'initiative et banalise l'erreur chez les jeunes<sup>34</sup>, mais celui-ci ne peut exister sans responsabilité confiée, sans coopération organisée ou sans la bienveillance requise et exigeante d'adultes autour<sup>35</sup>. Cette responsabilité est d'ailleurs partagée avec tous les autres enfants. L'autonomie ne s'enseigne pas, mais se construit dans l'éducation. C'est un processus relativement long et qui se fait collectivement. On apprend par, pour et avec les autres<sup>36</sup>. Dans chaque groupe de construction du *jardin secret*, par exemple, se trouvent des enfants

<sup>29</sup> U MAY, 2006, p.21.

<sup>30</sup> Michael Galloy, [https://www.lavenir.net/cnt/dmf20161121\\_00918183/a-l-image-du-fugu](https://www.lavenir.net/cnt/dmf20161121_00918183/a-l-image-du-fugu)

<sup>31</sup> HOUSSIAUX François, *Annexe III.1*, 2017.

<sup>32</sup> HOUSSIAUX François, *Annexe III.1*, 2017.

<sup>33</sup> MULLER, 2008, p.2.

<sup>34</sup> SCHEIBLING-SEVE, 2016, p.3.

<sup>35</sup> MULLER, 2008, p.3.

<sup>36</sup> MULLER, 2008, p.3.

plus jeunes et d'autres plus âgés. Les plus âgés sont responsables des plus jeunes et, comme ils sont plus expérimentés, ils doivent veiller sur eux. Ainsi, chacun prend sa part de responsabilité dans le groupe, même si la responsabilité finale sera tout même celle de l'adulte responsable.

### III.2.3. Approche pédagogique

Le modèle d'enseignement adopté par le CEC de Marcourt dans ses ateliers de construction est un prolongement du *constructivisme* qui fait intervenir la confrontation de l'enfant avec ses pairs: le *socio-constructivisme*<sup>37</sup>. La modification mentale s'opère dans le contact avec autrui<sup>38</sup>. Ce modèle est un complément du *constructivisme* à quelques variantes près. Il s'agit toujours pour l'enfant de modifier son organisation mentale déficiente grâce à une tâche à accomplir<sup>39</sup>, mais dans ce modèle, la relation avec d'autres enfants et des adultes a un effet sur le processus d'apprentissage<sup>40</sup>. Il s'agit du « *conflit socio-cognitif*<sup>41</sup> ».



**01. Le CEC de Marcourt a mis en place un outil simple et collectif pour connaître l'évolution de la motivation des participants à ces stages d'été.**

L'idée consiste à dessiner une marelle. La position 1 correspond au degré de motivation le plus bas et le ciel le maximum. A chaque journée est attribuée une couleur. A la fin de la journée, chaque enfant vient placer une gommette de cette couleur sur la marelle au niveau qui correspond à sa motivation du jour. Ainsi, l'animateur peut avoir une vision d'ensemble de la motivation du groupe pour la journée et sur la semaine à la fin du stage. De plus, les enfants n'ont pas peur de donner leur ressenti car les gommettes respectent l'anonymat.

Au CEC de Marcourt, les enfants travaillent en groupe de tout âge confondu. La maturité et l'expérience des plus grands peuvent permettre aux plus jeunes d'effectuer ces modifications mentales lorsqu'ils sont confrontés ensemble à un même problème. Toutefois, dans le cadre séquences d'apprentissage du CEC de Marcourt, le problème n'est pas toujours donné par les animateurs. Parfois, ce sont les enfants eux-mêmes qui se lancent des défis, qu'ils ne savent pas directement résoudre. De plus, dans la pratique, il ne suffit pas toujours de mettre des enfants en petits groupes et de leur donner une tâche pour faire apparaître le « *conflit socio-cognitif*<sup>42</sup> ». Pour cela, il faudrait que certains enfants aient la capacité de résoudre

---

<sup>37</sup> RAES, 2017, p.63.

<sup>38</sup> *Idem.*

<sup>39</sup> *Idem.*

<sup>40</sup> *Idem.*

<sup>41</sup> *Idem.*

<sup>42</sup> *Ibidem*, p.64

la tâche et d'autres pas<sup>43</sup>. Des raisons relationnelles peuvent empêcher cela si certains élèves ont une influence de leadership par exemple<sup>44</sup>. Ces phénomènes sont incontrôlables par les adultes. Toutefois, le modèle d'apprentissage appliquée au CEC de Marcourt favorise ce genre d'interactions. Cela se fait peut-être moins naturellement dans les stages d'été qui sont brefs et intenses, mais s'applique dans les ateliers du *jardin secret*. Les enfants s'y retrouvent régulièrement pendant un an à expérimenter de nouvelles choses et à solutionner des problèmes de construction. Les plus anciens sont alors là pour interagir avec les plus jeunes, en espérant voir apparaître un « *conflit socio-cognitif* ».

L'approche pédagogique de l'Atelier se rapproche également avec la pédagogie de Célestin FREINET, qui a tenté de définir les principes d'une éducation naturelle<sup>45</sup>. FREINET défend l'idée de *tâtonnement expérimental* par exemple<sup>46</sup>. Il s'agit d'organiser le fonctionnement d'un groupe d'apprenants de telle sorte que les enfants ont des fiches de travail, qu'ils peuvent apprendre à leur rythme et que tout le monde ne fait pas la même chose au même moment. Dans le cas du *jardin secret*, les enfants ne possèdent pas de fiches mais décident eux-mêmes de ce qu'ils souhaitent faire toute la journée pour avancer dans leur projet respectif<sup>47</sup>. Ils avancent pas à pas. Ils cherchent à comprendre et connaître des logiques constructives par essai, analyse, hypothèse et vérification. Au lieu de considérer les enfants comme ignorants qu'il faut instruire, les animateurs leur permettent de faire eux-mêmes toutes les expériences qui les conduisent au résultat formel<sup>48</sup>. « *Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde.*<sup>49</sup> » Freinet défend aussi la *liberté d'expression* dans les séquences d'apprentissage. Ils s'agit de permettre à chacun d'exprimer ses sentiments, ses doutes, ses émotions, ses réflexions<sup>50</sup>... L'Atelier le fait au moyen de la parole, l'écriture, la peinture ou encore la musique comme support. François Houssiaux a eu un parcours atypique qui lui a permis d'ouvrir son esprit. Il veut faire la même chose avec les enfants. Pour lui, il est important que les enfants prennent le temps de s'exprimer. Il veut donner le droit et l'envie aux enfants de parler. Même s'ils n'ont rien à raconter, il faut qu'ils puissent avoir la parole. Cela est bon pour la collectivité de manière générale. Il essaie de travailler une nouvelle perception de la créativité avec les enfants<sup>51</sup>. Pour cela, la notion de jeu est primordiale. Il faut que l'apprentissage se fasse de manière ludique, afin que les enfants restent motivés par l'atelier de construction. L'animateur les laisse aussi

---

<sup>43</sup> *Idem.*

<sup>44</sup> *Idem.*

<sup>45</sup> RAES, 2017, p.41.

<sup>46</sup> *Idem.*

<sup>47</sup> HOUSSIAUX François, *Annexe III.I*, 2017.

<sup>48</sup> RAES, 2017, p.41.

<sup>49</sup> *Ibidem*, p.63.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p.41.

<sup>51</sup> HOUSSIAUX François, *Annexe III.I*, 2017.

jouer à la guerre ou aux pirates avec leurs constructions. Cela fait partie du développement de leur imagination.

### III.3. Relation enfant/espace

#### III.3.1. Observations sollicitées

L'observation directe est sollicitée pendant les ateliers de construction à *l'Atelier*, c'est-à-dire ce que les enfants voient véritablement sur le moment<sup>52</sup>. Les enfants travaillent à l'extérieur qu'il pleut ou qu'il neige. Leurs sens sont sans cesse sollicités. Ils apprennent avec ceux-ci à comprendre le terrain sur lequel ils édifient et à s'adapter à lui. Ils apprennent à mieux décrypter leur environnement direct<sup>53</sup>.

Avec leur approche en tâtonnement expérimental, ils constatent directement ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas. A force de faire des erreurs, ils apprennent à voir autrement l'architecture. Ils commencent au fur et à mesure à observer au-delà des critères esthétiques, les subtilités du bâti pour pouvoir reproduire ensuite des principes constructifs similaires dans leurs propres réalisations<sup>54</sup>.

Dans leur manière d'observer, ils développent autant une approche sensorielle, technique qu'artistique. Ils se nourrissent les uns des et les autres de leurs expériences et quand cela ne suffit plus, l'animateur alimente leur curiosité intellectuelle par des visites<sup>55</sup>.

Les enfants ont eu, par exemple, l'occasion de visiter le village en bois de l'école de Clerheid. Il s'agit d'un village qui a été co-conçu et co-construit avec des enfants. Il regorge de cabanes et constructions toutes plus impressionnantes et ludiques les unes que les autres. Cette visite a complètement émerveillé les enfants et les a remotivés à aller encore plus loin dans leurs propres projets. Ils ont immédiatement éprouvé l'émotion qui se dégage des lieux<sup>56</sup>. A la suite des ateliers auxquels ils venaient de participer, ils ont développé un nouveau regard sur ce genre de lieu. Ils ont focalisé leur observation sur les systèmes d'assemblages et sur les défauts de construction. Toutes ces nouvelles formes et propositions spatiales ont nourri leur imagination de fantasmes architecturaux<sup>57</sup>. Les enfants ont ensuite pu utiliser ce moment vécu tous ensemble comme élément ressource dans leur propre apprentissage<sup>58</sup>.

---

<sup>52</sup> <https://www.unipsed.net/ressource/observation/>

<sup>53</sup> HOUSSIAUX François, *Annexe III.I*, 2017.

<sup>54</sup> DREYFUS, 2017, p.1.

<sup>55</sup> HOUSSIAUX François, *Annexe III.I*, 2017.

<sup>56</sup> DREYFUS, 2017, p.2.

<sup>57</sup> HOUSSIAUX François, *Annexe III.I*, 2017.

<sup>58</sup> <https://www.unipsed.net/ressource/observation/>

### III.3.2. Outils didactiques

#### III.3.2.1. Notions théoriques

Le CEC de Marcourt privilégie l'apprentissage par la mise en pratique, plutôt que par des séances d'enseignements théoriques. Dans cette idée, peu de notions théoriques sont enseignées aux enfants. Ils apprennent au fur et à mesure de leur pratique de la construction spontanée. L'animateur décide de faire une interruption théorique quand les enfants sont en demande ou ne savent plus comment avancer dans leur projet. Dans la construction réalisée au camp d'été 2017, les enfants ne trouvaient pas de point de départ à leur structure. L'animateur leur a alors expliqué le principe de la triangulation afin de leur donner un principe constructif à suivre librement selon leur envie. Les enfants ont ensuite directement appliqué la méthode de la triangulation, qu'ils ont ensuite adaptée avec l'évolution de leur projet. Les enfants souhaitent ensuite assembler des branches avec des brêlages. François leur a alors montré la technique et les enfants l'ont directement testée afin qu'ils l'assimilent. Le but de l'animateur est de donner des outils que les enfants peuvent s'approprier et même réinterpréter selon leurs projets.

Les seules données qui sont d'emblée enseignées aux enfants par l'animateur sont les règles d'utilisation et de sécurité des outils (scie, visseuses...) mis à la disposition des enfants. L'adulte responsable enseigne les bases et intervient en cas de mauvaises manipulations des outils. Les enfants plus expérimentés sont également présents pour encadrer et surveiller les novices.

#### III.3.2.2. Lieu et matériel didactique

Le CEC de Marcourt a à sa disposition, des locaux dans l'ancien presbytère du village, ainsi qu'un grand terrain en pente, appelé *jardin secret*. Le jardin est un véritable terrain de jeux immergé en pleine nature, où on perd toute notion du temps. Il s'agit donc d'une respiration géographique, environnementale et temporelle. La particularité de son relief a fortement influencé la manière dont les enfants se sont appropriés l'environnement mis à leur disposition. La *cabane souterraine* ou encore les tunnels créés sont des exemples parlant où les enfants ont joué avec le dénivelé du terrain et ainsi tenu compte du paysage. Malgré l'étendu du terrain, les enfants ont concentré leurs cabanes autour du bâtiment<sup>59</sup>. Le reste du terrain est difficilement praticable et moins lumineux.

Les locaux abritent différentes salles polyvalentes et des ateliers (gravure, céramique..). Il y a un local ouvert sur l'extérieur qui contient tous les outils de construction et la quincaillerie mis à disposition des enfants. Ils y font des allers-retours pour venir chercher du matériel. Quand il fait mauvais, les enfants viennent se réfugier à l'intérieur pour s'abriter et faire d'autres activités en fonction de leurs envies. François Houssiaux essaie de faire en sorte que les enfants s'approprient ces locaux. Des travaux artistiques d'enfants sont exposés un peu partout dans le bâtiment. Il ne néglige aucun espace. Il a même repeint avec les enfants les murs des toilettes en blanc et leur a ensuite proposé de venir personnaliser les murs, les

---

<sup>59</sup> HOUSSIAUX François, *Annexe III.1*, 2017.



vitres et même la cuvette avec des dessins et des textes. Les enfants étaient très fiers de présenter leur nouvelle toilette<sup>60</sup>.

Le jardin dans lequel les enfants construisent est considéré comme un espace public par la commune. Il est accessible par deux côtés : celui du bas (prairie) et celui du haut (la place du village). Chacun a le droit d'y aller et venir comme bon lui semble. François Houssiaux ne considérerait pas cela comme un inconvénient dans un premier temps. D'autres enfants avaient alors aussi l'occasion de venir jouer dans le jardin en profitant des installations construites par d'autres. Malheureusement, les constructions des enfants subissent régulièrement les affres du vandalisme gratuit. Des jeunes du village viennent s'amuser à détruire les constructions en cours.



**02. Jean-Denis Lilot (créateur de l'école de Clerheid), « Le vandalisme est un cadeau. Il casse ce qui est fragile et me permet d'y voir plus clair dans les constructions. »**

Celles-ci ne sont pas respectées par la population locale. Les enfants reviennent donc après un mois et doivent réparer tout ce qui a été cassé. Ces épisodes de réparation découragent beaucoup les enfants à continuer le projet. Ils sont touchés par la situation et ressentent beaucoup d'injustice et de frustration. Ils ont placé sur les cabanes et dans le jardin des pancartes pour dissuader les envahisseurs. Les animateurs ne savent pas comment gérer le problème. Ils discutent du problème avec les enfants pour évacuer la haine et les tensions. Ils ont également installé illégalement une barrière à l'entrée du jardin (côté place) pour éviter au maximum les intrusions néfastes<sup>61</sup>.

### III.3.2.3. Mise en pratique

Les enfants sont libres de construire ce qu'ils souhaitent dans le jardin. Aucune consigne, à part les consignes de sécurité, leur est donnée. Toutefois, la construction de cabanes représente l'activité principale dans le *jardin secret*. Chaque enfant travaille en groupe sur sa propre cabane. Cet intérêt pour la construction de cabanes n'est pas anodin et s'inscrit dans l'histoire.

Archétype de l'architecture, la cabane est une construction légère, spartiate, de petite dimension. Elle constitue un abri ou un refuge qui permet une pause, une évasion ou encore un repli pour s'échapper physiquement et mentalement<sup>62</sup>.

---

<sup>60</sup> *Idem.*

<sup>61</sup> *Idem.*

<sup>62</sup> <http://www.polchambost.fr/>



**Atelier peinture  
Sculpture, stage d'été 2017  
CEC de Marcourt**  
© Kimberly Hex



**Brêlages et triangulation  
Sculpture, stage d'été 2017  
CEC de Marcourt**  
© Kimberly Hex



**Début du montage, Jour 3  
Sculpture, stage d'été 2017  
CEC de Marcourt**  
© Kimberly Hex

**Montage de la structure, Jour 4**  
**Sculpture, stage d'été 2017**  
**CEC de Marcourt**  
© Kimberly Hex



**Montage de la structure, Jour 4**  
**Sculpture, stage d'été 2017**  
**CEC de Marcourt**  
© Kimberly Hex



**Résultat final**  
**Sculpture, stage d'été 2017**  
**CEC de Marcourt**  
© Kimberly Hex



Elle est souvent issue d'une construction vernaculaire, créant un lien direct entre l'homme et son environnement.

La cabane est connue comme étant un des premiers habitats primitifs. Elle serait née du besoin des hommes de s'abriter contre les intempéries. Dans l'Antiquité, Vitruve la décrivait déjà, dans « *De architectura* », comme étant le modèle constructif à l'origine de l'architecture<sup>63</sup>. Vitruve traduit la cabane comme un abri qui résulte d'une œuvre spécifiquement humaine conditionnée par la maîtrise du feu par les hommes, le rassemblement en société, et l'habitat en un même lieu<sup>64</sup>. L'histoire de l'architecture a donc débuté au moment où les hommes préhistoriques eurent pour la première fois l'idée de bâtir des cabanes<sup>65</sup>.

Tout comme la cabane est à l'origine de l'architecture, l'acte de construire une cabane est souvent la première confrontation de l'enfant avec l'art d'édifier, ce qui n'est pas un acte ordinaire. La cabane constitue un objet privilégié pour explorer ce rapport du *moi* avec le *monde*, du *dedans* avec le *dehors*. Elle est considérée comme une manifestation du *faire*, mais aussi de l'*être*. Elle est la forme de transition la plus pratique entre l'*habitation* et le *monde*. Elle constitue l'objet dans lequel se rencontre la créativité, l'expression du constructeur et les éléments du paysage. Sa forme et son implantation découlent des inventions et des libertés des enfants, ainsi que des négociations de ceux-ci avec le site<sup>66</sup>.

L'édification de cabanes représente souvent un moment unique dans une vie. Dans notre société, le pouvoir de construire est souvent délégué, après l'enfance, à d'autres qui en font leur profession<sup>67</sup>. Très peu d'adultes continuent à construire et une forme de nostalgie de ces constructions s'installe dans les mémoires. Dans le cadre des ateliers du CEC de Marcourt, pouvoir construire sa propre cabane est perçu comme une chance et un modèle pédagogique complet, qui permet de contrecarrer l'effervescence de notre époque (vie citadine, hyper communication...) en ralentissant pendant quelques ateliers le fil du temps<sup>68</sup>.

#### III.3.2.4. De la 2D à la 3D

Plusieurs étapes sont nécessaires aux enfants pour concevoir un projet. Dans le stage d'été observé, les enfants ont trouvé leur inspiration sur le site par une visite sensorielle. Ils ont ensuite développé leurs idées par le dessin. La composition des dessins variait en fonction de l'âge des enfants. Les plus jeunes (7-9 ans) dessinaient les branches sans représenter leur épaisseur. Ils ne projetaient pas encore une

---

<sup>63</sup> <https://cabanesite.wordpress.com/2015/10/28/le-mythe-de-la-cabane/>

<sup>64</sup> <http://www.polchambost.fr/>

<sup>65</sup> <https://cabanesite.wordpress.com/2015/10/28/le-mythe-de-la-cabane/>

<sup>66</sup> LOUBES, 2000, p.91.

<sup>67</sup> *Idem.*

<sup>68</sup> *Idem.*

vision en 3D des branches. Les dessins étaient plats, sans indication de profondeur. Les plus âgés (10-12 ans) représentaient les épaisseurs des branches et avaient déjà une vision en 3D de ce qu'ils désiraient<sup>69</sup>.

Avant de passer des idées sur papier à l'exécution de la construction, les enfants ont réalisé une maquette d'intention avec échelle réduite afin de visualiser en 3D leur projet. Cette étape était primordiale pour les plus jeunes afin qu'ils prennent conscience de la volumétrie de l'oeuvre. Pendant la construction de la sculpture, les enfants faisaient des allers-retours vers la maquette pour avoir une vision d'ensemble de l'oeuvre qu'ils n'avaient pas à l'échelle à laquelle ils travaillaient<sup>70</sup>.



**04. L'Ecole de Clerheid est une association qui vise à mettre en place une éducation à l'émerveillement, à la paix, au respect de la vie en privilégiant l'autonomie, l'initiative et l'écoute de l'autre. Elle organise des classes vertes et des camps de vacances au cours desquels une large gamme d'activités se déroulent autour du vieux bâtiment qui les abrite, du chapiteau de cirque, de la roulotte, du cheval, de l'amphithéâtre... et de la nature environnante. L'association s'occupe également d'un immense village construit dans les bois où regorge cabanes et constructions de tout genre qui ont été conçues avec les enfants qui y sont passés au fil du temps. [voir Annexe IV]**

### III.3.2.5. Rapports d'échelle

Dans le *jardin secret*, les enfants construisent tout directement à échelle 1:1. Ils construisent des espaces qui les englobent et donc à leur propre échelle. Leurs étages ne font que 1m20 de hauteur, ce qui est entièrement suffisant pour leur taille. Ils n'ont pas l'ambition de construire haut, mais de réaliser le plus d'étages possibles, alors que la superposition d'étages est la chose la plus difficile à faire<sup>71</sup>.

Les enfants n'ont pas une vue d'ensemble de ce qu'ils construisent, que ce soit au niveau de leur propre cabane ou de l'ensemble du jardin. Ils construisent mètre par mètre sans se poser de questions. L'animateur leur a fait faire une maquette du site avec leurs cabanes représentées dessus afin qu'ils puissent constater l'impact de leur travail sur le site et réfléchir tous ensemble à l'évolution qu'ils souhaitent pour le jardin<sup>72</sup>.

---

<sup>69</sup> Kimberly Hex, *Annexe III.III*, 2017.

<sup>70</sup> Kimberly Hex, *Annexe III.III*, 2017.

<sup>71</sup> HOUSSIAUX François, *Annexe III.I*, 2017.

<sup>72</sup> *Idem*.

### III.3.2.6. Références

François Houssiaux ne donne pas beaucoup de références aux enfants pendant les ateliers de construction. Il ne souhaite pas entraver leur spontanéité et leur imagination. Les enfants sont rapidement influencés par des images montrées par des adultes. François leur apporte parfois quelques cartes postales de sa collection quand il trouve des similitudes entre elles et les projets des enfants. Il préfère que les enfants ramènent leur propre inspiration. Si les enfants sont en panne d'inspiration, il organise une activité ou une visite (ex : village en bois de Clerheid) pour les stimuler<sup>73</sup>.

Les enfants sont fortement influencés par ce qu'ils connaissent et voient. Ils reproduisent dans leurs cabanes ce qu'ils ont chez eux par exemple. Ainsi, les cabanes sont aménagées avec des lits, des tables de nuit, un feu ouvert... La forme est différente et abstraite mais l'utilité et la signification sont les mêmes<sup>74</sup>. Avant de s'occuper des problèmes d'étanchéité de leur toiture, ils vont réaliser un beau paillason pour mettre à l'entrée<sup>75</sup>. Les enfants apprennent en observant et en imitant les individus autour d'eux<sup>76</sup>. « *Ils reproduisent leur éducation et la vie qu'ils ont.* »<sup>77</sup> Il s'agit de l'apprentissage par l'observation<sup>78</sup>.

### III.3.3. Résultats obtenus

Le *jardin secret* est un chantier permanent. De nombreuses initiatives ont été et y sont menées. Toutes n'ont pas abouti et la plupart font déjà partie du passé. Toutefois, tous ces changements font partie du projet, puisque chaque année les enfants ont la liberté de s'approprier le site et ses constructions comme ils le souhaitent. Les cabanes exécutées à l'époque avec les adultes perdurent plus longtemps dans le temps et sont complètement exploitées par les enfants à présent. Ceux-ci n'hésitent pas à démonter certaines constructions, pour réinjecter la matière dans de nouvelles ou compléter des constructions en cours. Les assemblages sont bruts et maladroits et les formes diverses et variées. Les enfants ont du mal à commencer une nouvelle construction, car ils n'ont aucune base sur laquelle s'appuyer. La cabane tunnel a tout de même vu le jour, ainsi que la création d'une plate-forme suspendue. Ce genre d'initiatives est fortement encouragé par François Houssiaux<sup>79</sup>. La superposition des différents projets ainsi que les

---

<sup>73</sup> *Idem.*

<sup>74</sup> *Idem.*

<sup>75</sup> *Idem.*

<sup>76</sup> <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/apprentissage/tout-ce-que-les-enfants-apprennent-en-nous-regardant-9780.php>

<sup>77</sup> HOUSSIAUX François, *Annexe III.1*, 2017.

<sup>78</sup> <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/apprentissage/tout-ce-que-les-enfants-apprennent-en-nous-regardant-9780.php>

<sup>79</sup> HOUSSIAUX François, *Annexe III.1*, 2017.

différents rafistolages exécutés forment une architecture vernaculaire, bricolée et éclectique à l'allure baroque et poétique.

#### III.4. Critique

Une fois avoir franchi les portes de ce jardin secret, il y a comme un arrêt dans le temps. Au CEC de Marcourt, il n'y a pas de volonté de formater les enfants à une vision ou une forme d'application de l'architecture. Les enfants ont le loisir de pouvoir laisser aller leur créativité et cela en pleine nature. L'édification devient un acte accessible et sans complexe, où l'erreur est permise et même encouragée. Les enfants ne recherchent pas la complexité ou la beauté, mais plutôt l'efficacité et la progression. Leurs constructions sont le résultat d'une réflexion, ou plutôt d'un compromis commun. Une fois une idée en tête, ils sont impatient de passer à l'acte et agissent spontanément. Leurs gestes sont influencés par leur volonté à grimper sur l'échelle ou d'utiliser la visseuse. Manipuler les stimule. Si des éléments se brisent, ils les réparent. Ils construisent avec ce qu'ils trouvent. Les enfants ont développé leur propre approche esthétique, sensible, vivante et parfois maladroite, mais surtout généreuse et poétique. Cet espace public expérimental constitue alors un véritable patrimoine local. Mais au delà de l'architecture, il devient également un espace d'appropriation au jeu et à l'imagination.

Les enfants qui participent à sa construction possèdent une chance inouïe de pouvoir évoluer dans un tel cadre rural. Ce genre de projet est malheureusement plus difficile à mettre en place dans un contexte urbain où les parcelles vertes sont déjà surexploitées par les usagers.

Il est également rare que des animateurs laissent autant d'autonomie aux enfants dans les phases de conception, mais surtout dans l'utilisation des outils de construction. Peu d'animateurs sont présents pour surveiller les enfants, mais le rapport de confiance qui existent entre eux et les petits suffit à garantir la sécurité de chacun. Il n'y a d'ailleurs jamais eu de blessés graves pendant les ateliers. De plus, cette autonomie favorise l'appropriation du projet par les enfants. Ils sont fiers de présenter LEUR travail à leurs parents. Ils se construisent progressivement en construisant, tout en s'épanouissant. Ils seront sans doute plus débrouillards à l'avenir que d'autres enfants.

La construction est aussi un acte fort en terme de sentiment de présence et d'appartenance. Ils apprennent à évoluer collectivement. La cabane devient alors un vecteur de socialisation. Chacun souhaite y laisser sa trace et participer à construire son avenir. *Ce jardin secret* fait rêver et semble une utopie devenue réalité pour le plus grand plaisir de ceux qui ont la chance d'y pénétrer.

### III.5. Conclusion

Malheureusement, le projet du *jardin secret* a des difficultés d'intégration dans la commune. Celle-ci trouve les constructions présentes dans le jardin trop « fragiles » et qu'elles ne respectent pas les règles de sécurité obligatoire dans tout espace public et particulièrement pour des enfants. Le projet a même été descendu dans le journal de la commune. Le contact est donc frileux avec les autorités communales et certains instituteurs ont même essayé de dissuader des enfants à participer aux ateliers. La commune a cessé d'entretenir le jardin depuis 3 ans.

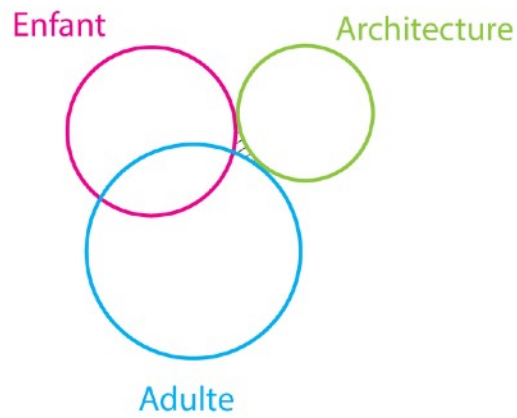
Le CEC de Marcourt est donc menacé d'expulsion par la commune, ce qui aurait comme impact la destruction du *jardin secret* conçu par les enfants. Les locaux sont encore à leur disposition jusque fin 2018 seulement. La commune dispose déjà d'un centre pour jeunes et une plaine de jeux. Ne voyant pas la plus value du projet, un CEC n'est donc pas indispensable à leurs yeux.

L'*Atelier* a un rapport minime avec les parents des enfants participant au projet malgré plusieurs tentatives (projection de photographies de l'année, portes ouvertes...) pour les impliquer dedans. Il ne peut donc pas compter sur eux pour défendre le projet auprès des autorités communales. Désespérés, ces membres ne peuvent qu'espérer un changement de décision de la part de la commune, pour éviter le désastre de devoir abandonner toute initiative artistique dans le village et la destruction d'un patrimoine local.

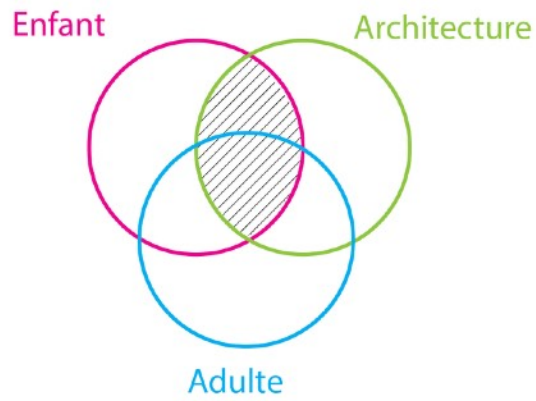




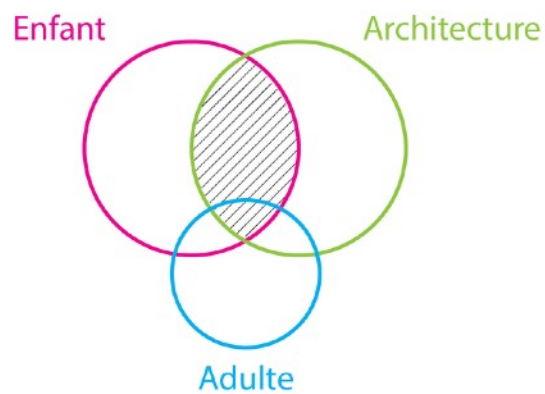
### Art & Craft



### Archikids



### CEC de Marcourt



**Schéma de synthèse**  
**Relation enfant-environnement-adulte**  
**Art & Craft, Archikids et CEC de Marcourt,**  
© Kimberly Hex

## Conclusion de la partie 1

Cette partie avait pour objectif de questionner la relation qui pouvait exister entre l'enfant et son environnement physique proche, c'est-à-dire l'architecture. Vous avez pu voir que dans l'analyse des trois séquences d'apprentissage observées, qu'il ne pouvait exister une relation enfant-architecture, sans qu'il existe une relation enfant-adulte en même temps qui varie elle-même selon plusieurs facteurs (climat social mis en place, degré d'autonomie et modèle d'enseignement développé). Il serait intéressant maintenant de comprendre comment s'articule ensemble ces trois entités (enfant, architecture et adulte) et quel genre de rapports sont générés dans leurs intersections pour les trois exemples étudiés dans les chapitres précédents [voir figure p.76].

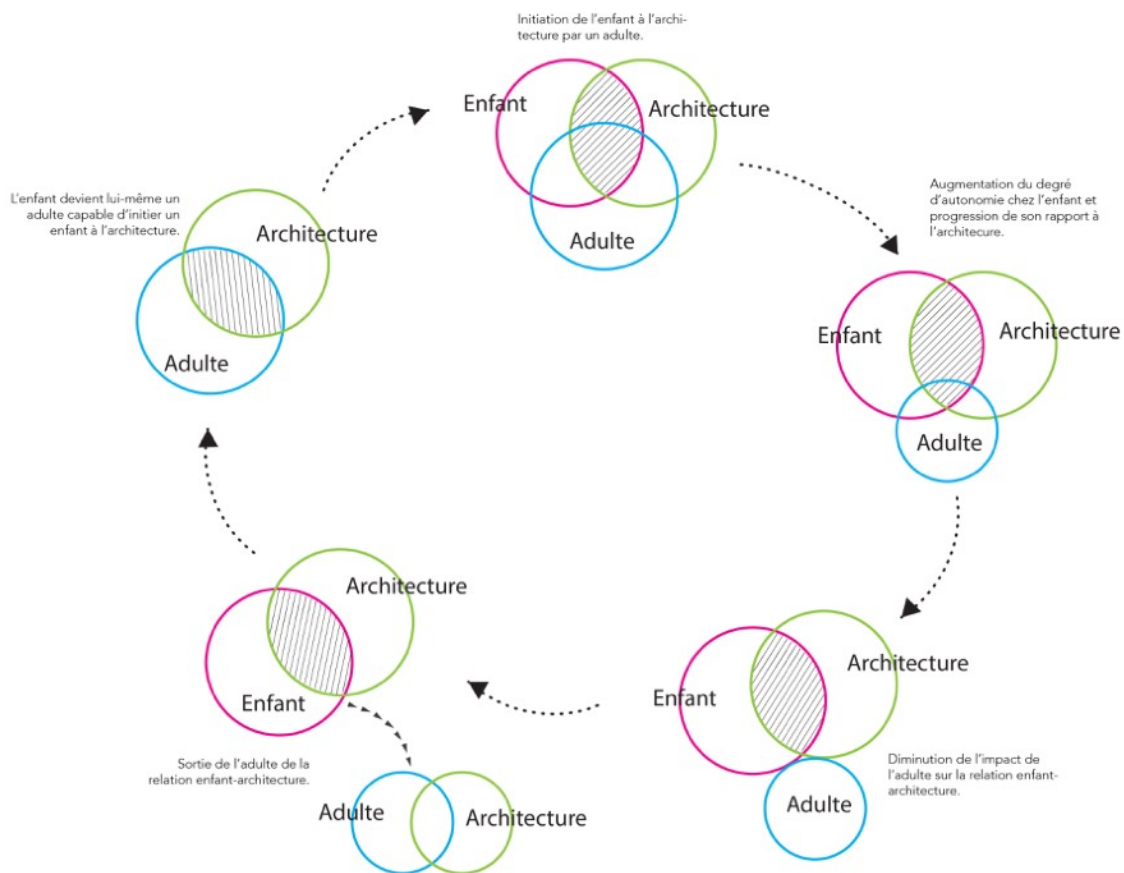
Chez *Art & Craft*, l'adulte occupe une place importante dans l'apprentissage. La relation enfant-adulte est dominante sur celle de enfant-architecture. Cette dernière est d'ailleurs assez superficielle car il n'existe presque pas d'interactions profondes entre l'enfant et son milieu. L'adulte laisse peu d'autonomie et de liberté à l'enfant, ce qui ne l'encourage pas à prendre des initiatives.

Pour *Archikids*, les trois entités sont en parfait équilibre entre elles. L'enfant, l'architecture et l'adulte occupent la même place dans le processus d'apprentissage. Ils sont en réelle démocratie. L'adulte comprend l'architecture et arrive à en transmettre une part à l'enfant par une bonne gestion de l'évolution des séquences d'apprentissage à travers des méthodes adaptées et qui favorisent la progression : travail in situ, la gestion de la transition entre la 2D et la 3D ou encore l'apprentissage du rapport à l'échelle. L'adulte génère un cadre où l'enfant se sent en confiance et s'épanouit dans sa relation avec l'architecture, ce qui lui permet de se développer et de s'exprimer librement.

Au CEC de Marcourt, c'est la relation entre l'enfant et l'architecture qui prime et qui est sollicitée. Les deux entités sont en harmonie et s'alimentent les unes les autres. L'enfant prend en main son environnement physique proche. L'adulte a un intérêt pour l'enfant mais occupe une place plus en retrait dans la relation enfant-architecture afin de veiller à ce que celui-ci soit en confiance et autonome dans son apprentissage. Il adopte un regard bienveillant sur l'enfant et joue le rôle de stimulateur intellectuel quand cela est nécessaire. L'enfant peut ainsi exploiter librement son expression créative et ouvrir lui-même le champ des potentialités.

Ces trois modèles d'interaction entre l'enfant, l'architecture et l'adulte sont spécifiques aux exemples étudiés. D'autres déclinaisons de ces entités peuvent exister en fonction des séquences d'apprentissage qui peuvent être étudiées. Ils ont cependant tous en commun l'importance de l'empreinte que l'adulte possède sur la relation de l'enfant avec l'architecture. Étant le générateur de ses séquences d'apprentissage, il influence fortement la nature de la relation enfant-architecture et est le catalyseur de qui dépendent les articulations entre ces trois entités. Il est donc un facteur d'influence indissociable de la relation enfant-environnement. Ce constat est déterminant dans une projection d'apprentissage de l'architecture par des enfants. Il est important que l'adulte adopte la bonne position pour que la relation enfant-architecture puisse voir le jour et évoluer dans le temps.

La position de l'adulte chez *Art & Craft* ne permet aucune progression de l'enfant dans son rapport à l'architecture. Elle l'enferme dans une relation enfant-adulte complexe où l'architecture ne devient qu'un prétexte. Chez *Archikids*, sa position est optimale pour générer une première rencontre de l'architecture pour l'enfant. L'équilibre entre les trois entités est propice à l'initiation de l'architecture chez les jeunes. Le CEC de Marcourt présente déjà une évolution du modèle d'interaction entre ces trois entités. Il permet une bonne transition avant que l'adulte sorte de la relation enfant architecture pour que l'enfant puisse devenir à son tour l'adulte initié à l'architecture qui rentre en contact avec un enfant. Il s'agit donc d'une boucle temporelle de l'évolution de la relation enfant-architecture influencée par l'adulte [voir figure p.78]. Cette évolution peut également avoir lieu au sein même d'un projet. Vous avez pu le constater dans l'exemple du stage d'été (CEC de Marcourt) avec la construction de la sculpture à la Arne Quinze par les enfants. Les enfants ont été stimulés par l'adulte et ont pris leur indépendance dans l'élaboration du projet au fur et à mesure de sa progression. D'autres facteurs (parents, éducation, culture...) viennent également influencer l'apprentissage de l'architecture chez les enfants. Il serait intéressant de s'y attarder dans un second travail. Dans la deuxième partie de ce travail, il sera question de comprendre la relation que l'enfant peut avoir avec son environnement proche lorsque cette fois-ci l'adulte est un architecte qui mène un projet d'aménagement qui le concerne.



**Schéma de synthèse,  
Boucle temporelle de l'évolution de la  
relation enfant-environnement-adulte**

© Kimberly Hex





## Partie 2

# Rapport entre l'enfant et le développement d'une architecture

---





## Préliminaire

*« Il n'y a rien dans tout ce qui suit qui soit extraordinaire ou réellement nouveau. Bien au contraire, ces attitudes devraient être banales, spontanées, normales. Il se fait qu'elles ne le sont jamais, car elles sont faussées par un immense conditionnement bureaucratique, machiniste et analytique. Il suffit simplement d'appliquer dans le réel, à la mesure de chaque situation, les notions de non-domination, d'écologie, de respect des différences de chacun, et de construire un climat qui stimule cette attitude. Cette attitude n'est pas rare, mais elle imprègne rarement le réel car toutes les conditions ne sont pas réunies pour créer le climat indispensable! »*

Lucien Kroll

La participation d'enfants dans des processus d'aménagement est une idée encore difficile à cerner pour pas mal de professionnels de l'espace. Elle suppose beaucoup plus qu'une simple délégation du pouvoir de l'adulte vers les jeunes. Elle implique une remise en question totale des processus selon lesquels l'environnement proche de l'enfant est aménagé<sup>2</sup>. Il est difficile de penser aux enfants en tant qu'agents face à leur environnement physique. Pourtant, dans de nombreux projets à échelle internationale, il a été reconnu que leur participation dans la prise de décision en ce qui concerne leur environnement immédiat est profitable et nécessaire<sup>3</sup>. Ces déclarations internationales rejoignent un courant de pensée datant des années soixante, qui faisait la promotion de la participation enfantine en aménagement<sup>4</sup>. Depuis, plusieurs autres expériences ont été menées en Finlande, en France, en Norvège et en Italie. Elles ont montré que *« les jeunes sont des analystes très avertis de leur environnement ainsi que des concepteurs créatifs<sup>5</sup> »*. Malgré toutes ces expériences, l'implication d'enfant en architecture reste un phénomène rare. Leur rôle et leur pouvoir de transformation varient considérablement d'un projet à un autre<sup>6</sup>. Les chapitres qui suivent sont quelques exemples de projets architecturaux dans lesquels les enfants ont eu l'occasion de participer. Afin de bien comprendre l'ensemble des processus d'aménagements, quelques notions théoriques sont à préciser.

---

<sup>1</sup> Kroll, 2013, p.34.

<sup>2</sup> TORRES, 2007, p.58.

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.60.

<sup>4</sup> *Idem*.

<sup>5</sup> *Idem*.

<sup>6</sup> *Idem*.

## Le Design Thinking

La grille d'analyse selon laquelle le processus des différents projets a été analysé est basée sur une structure empreintée à la démarche du *Design Thinking*. Le *Design Thinking* est « une discipline créative qui intervient dans le processus d'innovation des organisations à la recherche de solutions en réponse à des problématiques complexes<sup>7</sup> ». La notion est apparue dans les années quatre-vingt et a été rendue populaire par l'ingénieur David Kelley (fondateur d'IDEO) et le designer Tim Brown en 1999<sup>8</sup>. Il s'agit d'une méthode d'innovation sociale qui se prête à pleins de champs d'application, dont l'architecture et le design d'objets et de services. La particularité de cette méthode est qu'elle intègre les usagers comme partie prenante au projet<sup>9</sup>. La mise en place de la démarche de *Design Thinking* repose sur plusieurs principes qui conditionnent son succès :

- placer l'utilisateur au centre du processus ;
- constituer une équipe pluridisciplinaire ;
- adopter une démarche expérimentale ;
- concrétiser les solutions à travers le prototypage ;
- manier et associer pensées analytiques et pensées intuitives<sup>10</sup>.

Une démarche de *Design Thinking* comprend également plusieurs parties dans lesquelles se trouvent plusieurs phases. Le modèle varie en fonction des auteurs et des applications. Un modèle spécifique sera étudié dans le cadre de ce travail.

Dans ce modèle, trois grandes parties sont distinguées, composées chacune de deux phases. La première partie du processus est l'*Inspiration* et concerne le problème ou la question de départ qui donne lieu à la recherche de solutions. Elle comprend la phase de *Découverte* et la phase de *Définition*. La deuxième partie est l'*Imagination* et entame le processus de génération, de développement et de mise à l'épreuve d'idées. Elle comprend la phase de *Idéation* et la phase de *Création*. La troisième partie est l'*Implémentation*, comprend le cheminement qui va du bureau d'étude au marché. Elle comprend la phase de *Réalisation* et la phase d'*Évolution*<sup>11</sup>. Le processus du *Design Thinking* oscille entre des modes de pensées divergents et convergent<sup>12</sup>. La progression du processus ressemble davantage à des phases se chevauchant les unes les autres qu'à une succession d'étapes ordonnées<sup>13</sup>. Les projets reviennent parfois en arrière passant d'une phase à la précédente, selon que l'équipe affine ses idées et explore de nouvelles directions<sup>14</sup>.

---

<sup>7</sup> PAVIE, 2015, p.31.

<sup>8</sup> *Idem*.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p.32.

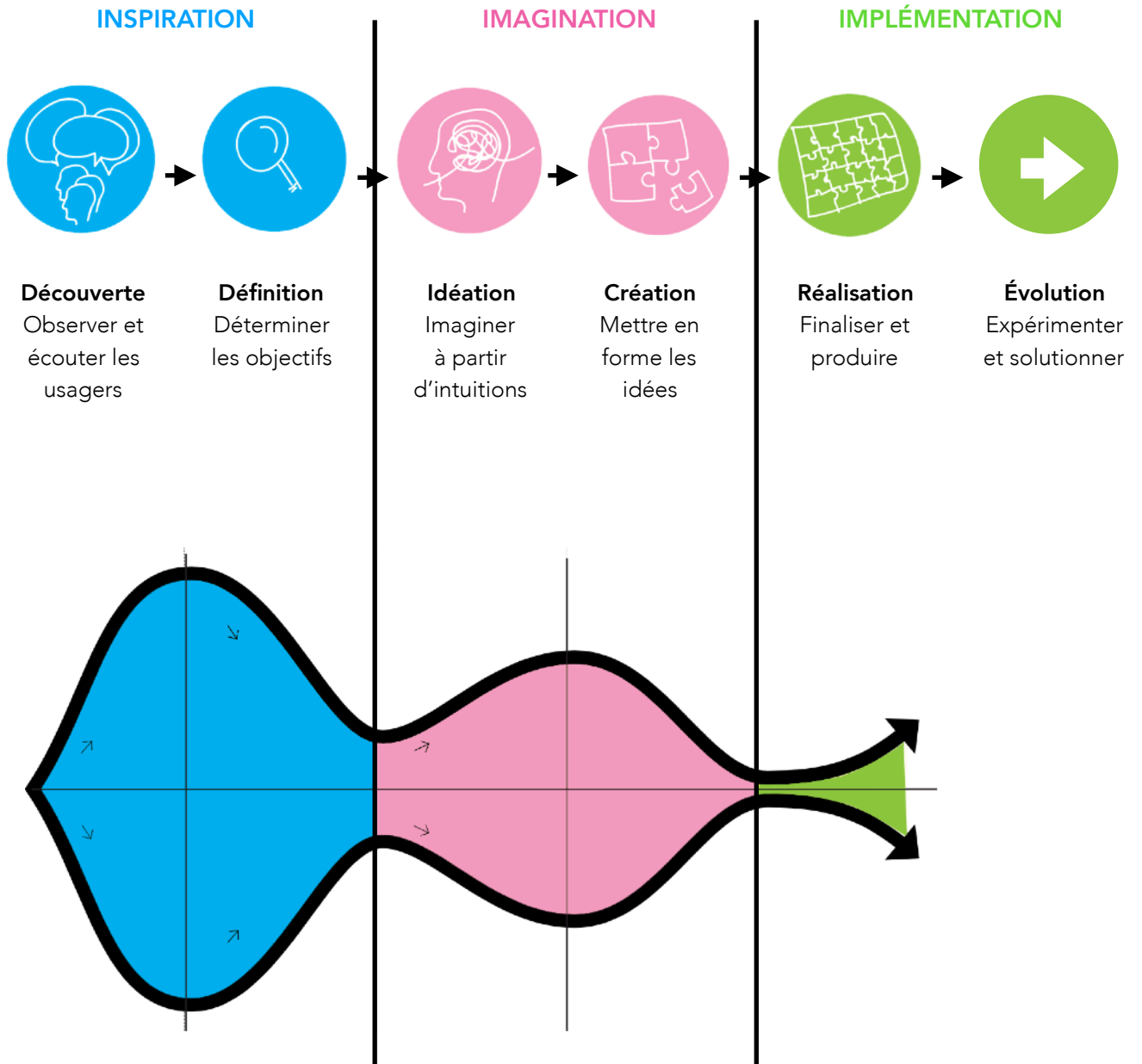
<sup>10</sup> *Ibidem*, p.33.

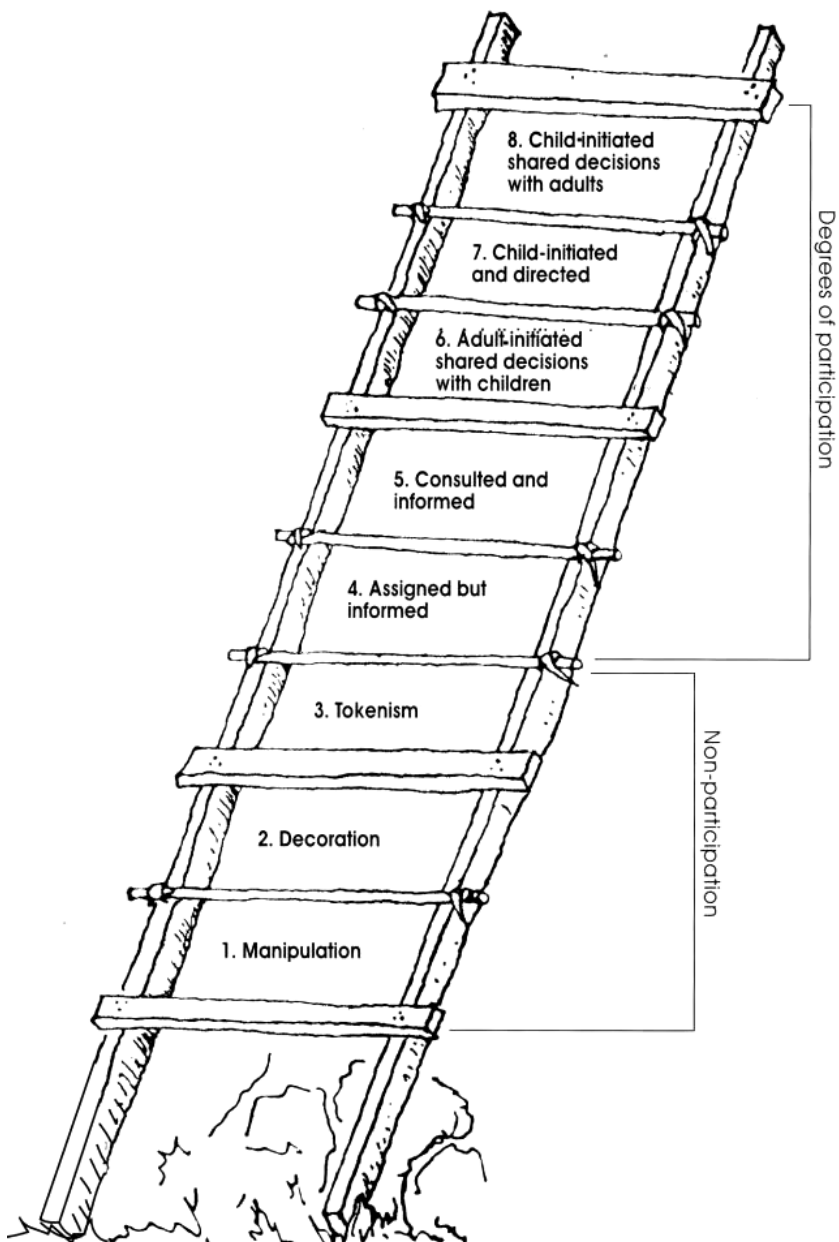
<sup>11</sup> BROWN, 2014, p.16.

<sup>12</sup> *Design With Sense, Annexe VII.III*, 2016

<sup>13</sup> BROWN, 2014, p.16.

<sup>14</sup> *Idem*.





**Typologie de Hart**  
Métaphore de l'échelle

## Classification des degrés d'implication enfantine

Différents modèles de classification de l'implication d'enfants dans des processus d'aménagement ont été identifiés au fil du temps. Deux modèles sont intéressants à présenter dans le cadre de ce travail.

- Typologie de Hart (1997)

Hart utilise la métaphore de l'échelle pour identifier divers degrés d'implication enfantine. Ceux-ci sont organisés selon de leur authenticité et du degré de la participation. Ils sont organisés en deux groupes : les participatifs et les non participatifs<sup>15</sup>. Dans cette typologie, par exemple, la manipulation, la décoration et la fausse représentation (appelé *Tokenism*) constituent des pratiques non participatives<sup>16</sup>. Les cinq degrés suivants correspondent à des pratiques authentiquement participatives, puisqu'ils supposent la participation volontaire des enfants :

- le 4e 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 5e 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 6e degré fait référence aux projets initiés par les adultes mais réalisés à travers la prise de décisions conjointe avec les jeunes ;
- le 7e degré concerne les processus initiés et dirigés par les enfants, les adultes y jouant uniquement un rôle de support.
- et le 8e degré fait référence aux projets initiés par les jeunes mais développés à travers la prise de décision conjointe avec les adultes<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> TORRES, 2007, p.60.

<sup>16</sup> *Idem.*

<sup>17</sup> *Idem*

- Les sept modèles de Francis et Lorenzo (2002)

Francis et Lorenzo (2002) identifient sept modèles de participation enfantine, organisés en fonction du « *cadre conceptuel dans lequel s'inscrit la participation des enfants au sein du projet d'aménagement*<sup>18</sup> ».

1/ 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<sup>19</sup>.

2/ Dans le modèle de *Défense*, les adultes agissent comme représentants des enfants sans pour autant impliquer directement ces derniers dans la prise de décisions<sup>20</sup>.

3/ 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<sup>21</sup>.

4/ 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<sup>22</sup>.

5/ 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<sup>23</sup>.

6/ 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)<sup>24</sup>.

7/ Enfin, le modèle *Proactif*, selon lequel la participation constitue un processus communicatif et visionnaire, vise une forme de participation cherchant à donner aux enfants et aux adultes les moyens de réinventer l'enfance et les lieux qui

---

<sup>18</sup> TORRES, 2007, p.62.

<sup>19</sup> *Idem.*

<sup>20</sup> *Idem.*

<sup>21</sup> *Idem.*

<sup>22</sup> *Idem.*

<sup>23</sup> *Idem.*

<sup>24</sup> *Idem.*

l'appuient. Dans ce modèle, les enfants participent en tant qu'enfants et non pas en se comportant comme adultes<sup>25</sup>.

Ces sept modèles font référence à des cadres conceptuels différents et que leur pertinence est relative puisqu'elle dépend du contexte d'opération, du rôle de l'architecte et de la nature de l'objet aménagé<sup>26</sup>. Ces modèles simplifient des situations très complexes. Un seul projet d'aménagement peut en effet comporter des caractéristiques associées à différents modèles ou même changer en cours de route<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> *Idem.*

<sup>26</sup> *Idem.*

<sup>27</sup> *Idem.*





# Chapitre I

## Prémices de la participation d'enfants en architecture

*Simone et Lucien KROLL*

### **Fiche d'identité**

**Nom du projet :** Ecole primaire (La Mémé)

**Type de projet :** Institution scolaire

**Lieu :** Woluwe-Saint-Lambert

**Date :** 1972

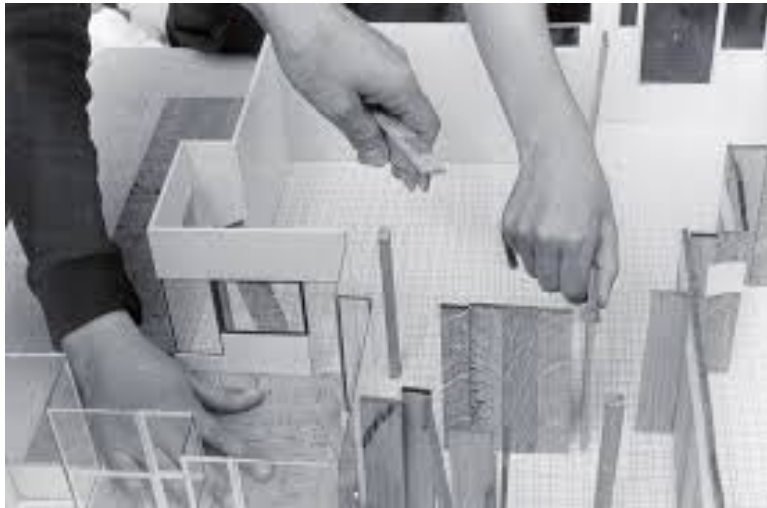
**Porteur(s) de projet :** Simone et Lucien KROLL

**Nombre de participants :** plusieurs groupes de 12 enfants et quelques adultes

**Type de participants :** élèves (6-12 ans) et enseignants



**Travail en maquette**  
Ecole primaire, La Mémé  
© Lucien Kroll



**Travail en maquette**  
Ecole primaire, La Mémé  
© Lucien Kroll



**Résultats de l'atelier maquette**  
Ecole primaire, La Mémé  
© Lucien Kroll

## I.1. Présentation du projet

### I.1.1. Porteur(s) du projet

Il a fallu des années pour reconnaître les apports colossaux du couple KROLL dans le domaine de l'architecture. Qualifiés aujourd'hui d'architectes de la participation, Simone et Lucien KROLL promeuvent une « *architecture de la diversité et du désaccord, une vraie architecture démocratique, expérimentale et écologique*<sup>28</sup> ». Pendant longtemps, il y a eu une méconnaissance profonde de leur oeuvre, mais que dans le contexte actuel, leur pratique marginale arrive à un point nommé. Les KROLL ont toujours eu la volonté de faire participer les habitants à l'élaboration de leur habitat car selon eux, s'il n'y avait « *pas d'habitants, pas de plans !*<sup>29</sup> ». Ils voient la participation comme un outil au service de la compréhension de la « *complexité humaine* ». Faire participer l'ensemble des personnes (architectes, maîtres d'ouvrages, ouvriers, habitants, leurs enfants...) concernées par un projet permet d'atteindre une complexité « juste », et appropriable par les futurs usagers. Ils signalent tout de même que c'est le « caractère habité » (chargé de sens) qui compte et non une quelconque « méthode » participative<sup>30</sup>. Les Kroll voient un projet comme un processus au service de la vie et non comme un geste formel. Ils ont même été, pour travailler sur un type de logement, jusqu'à le tester en priorité sur eux-mêmes. A travers leur très longue carrière, ils ont pu vivre de multiples rencontres, échanges, réunions hebdomadaires, chantiers et même conflits, qui n'ont fait que confirmer leur foi en l'approche participative en architecture et développer des théories qu'ils n'hésitent pas à partager comme les principes de modularité par exemple.

### I.1.2. Description du projet

Malgré la complexité administrative de mettre en place des démarches de co-design avec des enfants, le couple KROLL a eu l'occasion de le faire à quelques reprises sur des projets scolaires principalement. Ce fut le cas dans une partie de leur projet le plus emblématique : *La Mémé (Maison médicale, la maison des étudiants en médecine)* de l'Université catholique de Louvain (UCL) de 1970-72, à Woluwe-Saint-Lambert. Ce projet a été un des plus marquants de la carrière des KROLL, car il synthétise participation, utilisation de composants compatibles et pensée paysagère<sup>31</sup>. Le processus a été poussé tellement loin que les Kroll se sont fait virer du chantier par l'administration de l'université, avec laquelle ils sont toujours actuellement en procès.

---

<sup>28</sup> KROLL, 2013, p.5.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 148.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 6.

<sup>31</sup> KROLL, 2013, p. 78.

Le projet de *La Mémé* s'inscrivait dans un contexte particulier. En 1969, les étudiants de médecine de l'Université catholique de Louvain (UCL) contactent l'atelier Kroll pour la conception du nouveau campus francophone, à Woluwe-Saint-Lambert. Les étudiants n'étaient pas d'accord avec les propositions de l'université et décidèrent de trouver eux-mêmes des architectes qui pourraient faire un « milieu habitable » du campus. Le processus a été long, complexe, vivant et difficile, mais juste et chargé de sens. Afin que le projet puisse évoluer et être approprié par les futurs étudiants, La Mémé a été conçu selon un système constructif modulable, prenant la forme d'une trame fixe (de 30 x 30 cm) reprenant le système *SAR* (Stichting Architecten Research) de John HABRAKEN. Elle permettait d'ordonner des structures adaptables (démontables et re-montables), grâce à un module de base aux multiples combinaisons, rendant possible la participation active des usagers (les étudiants) dans la transformation de leur habitat<sup>32</sup>.

Dans les deux niveaux inférieurs du bâtiment de La Mémé qui contenaient déjà des logements et l'administration du site, les KROLL devaient y placer une école primaire. La volonté des architectes était de reprendre le système de cloisons mobiles comme pour les étages supérieurs et d'en discuter avec les élèves, afin de co-créeer avec eux leur future école. La direction, horrifiée par l'idée, les a jeté dehors. Heureusement, les KROLL étaient proches des éducateurs de l'école de Woluwé. Ils ont pu visiter leurs classes et discuter avec quelques élèves<sup>33</sup>. Ils ont tout de même choisi d'utiliser des cloisons mobiles comme pour le reste du bâtiment. Il s'agissait des même cloisons que pour les chambres des étudiants : « matières, performances acoustiques, dimensions, montage, etc ». « *Le maitre de l'ouvrage, amusé, ne les avaient acceptées que parce que nous étions dans les prix mais y voyait peu d'utilité.*<sup>34</sup> » Les cloisons n'ont jamais été modifiées, à part pour un secrétariat et un bureau qui ont été transformés en une classe. Cela a porté ces fruits seulement dix ans plus tard quand les éducateurs et l'université (maitre d'ouvrage et propriétaire) sont revenus les voir pour des transformations, où les enfants ont pu être impliqués dans la réflexion des espaces<sup>35</sup>. « *Ils se trouvaient à l'étroit, de façon insupportable, dans leurs locaux, ils devaient ouvrir deux classes supplémentaires et n'avaient aucun budget pour construire du neuf. Ne restait qu'une possibilité : démonter les cloisons et les déconditionner suivant une nouvelle organisation. La mobilité allait enfin servir...*<sup>36</sup> »

---

<sup>32</sup> ROTOR, 2018, p. 122.

<sup>33</sup> KROLL, s.d., p. 67.

<sup>34</sup> KROLL, s.d., p. 68.

<sup>35</sup> *Idem.*

<sup>36</sup> *Idem.*

## I.2. Processus créatif et participatif du projet

### I.2.1. Inspiration

#### I.2.1.1. Découverte

Impliquer des enfants dans un processus créatif en architecture n'est pas une mince affaire. Il n'est pas difficile de les motiver, mais comme le dit si bien Simone KROLL : « *qui dit enfant, dit administration*<sup>37</sup> ». En effet, dans des projets architecturaux avec des enfants, les architectes dépendent énormément des adultes (éducateurs, enseignants, parents...) et administrations (école, commune...) responsables de ceux-ci<sup>38</sup>.

Il n'est pas facile de les convaincre car souvent elles ne prennent pas au sérieux la sollicitation d'enfants dans un projet en architecture. De plus, il est difficile d'impliquer les enfants si les adultes ne le sont pas également<sup>39</sup>. Ce sont eux qui délimitent la participation des enfants ainsi que leur part à jouer dans le projet.



**03. « C'est elles [administrations] qu'il faut étudier précisément, si tu veux pouvoir travailler avec des enfants. Il faut apprendre à connaître leurs qualités, leur défauts et leurs préférences. Il faut savoir : qui sont à la tête de ces administrations ? De quel genre de personnes s'agit-il ? Est-ce que ces personnes veulent jouer un rôle dans le projet ? C'est elles qu'il faut convaincre et non les enfants, si tu recherches la participation d'enfants dans un projet. » Simone KROLL**

Dans l'exemple de l'école incrustée dans *La Mémé*, la direction n'a pas voulu dans un premier temps que les enfants soient sollicités pour le projet. Heureusement, certains éducateurs croyant en la démarche, ont permis quelques rencontres, mais qui ont eu peu d'impact sur la conception du projet final. Dix ans plus tard, il n'y avait plus un seul des éducateurs de l'époque de la création de l'école, mais les KROLLS ont su trouver des contacts au sein de l'établissement<sup>40</sup>. Le processus participatif pour les transformations de l'école a pu être mis en place.

Pour commencer la phase « *Découverte* », il était primordial pour les KROLL d'avoir un premier contact avec les enfants en les questionnant sur leur environnement proche. Selon eux, il est important de commencer par leur faire parler d'espaces qu'ils chérissent et qu'ils se sont appropriés<sup>41</sup>. Pour se faire, ils leur posent des

---

<sup>37</sup> cf. KROLL Simone, *Annexe V*, 2018.

<sup>38</sup> *Idem.*

<sup>39</sup> *Idem.*

<sup>40</sup> KROLL, s.d., p. 68.

<sup>41</sup> cf. KROLL Simone, *Annexe V*, 2018.

questions générales comme « *quelle pièce aime-tu le plus ?* », ce qui est souvent la cuisine ou la cour de récréation<sup>42</sup>. Ils organisent une visite interactive des lieux où les questions se spécifient au fur et à mesure : « *Qu'est-ce qui vous plait dans la classe ?* » ou encore « *Y-a-t-il assez de lumière dans les couloirs ?*<sup>43</sup> ». Il est important de ne pas faire que des questions fermées mais de leur demander aussi le pourquoi des choses. En leur demandant des choses ordinaires, les architectes recueillent des informations précieuses sur la circulation, la lumière... Les Krolls leur ont également demandé de réagir sur des vidéos de eux qu'ils avaient prises à leur insu dans l'école.

La deuxième étape consiste à montrer aux enfants ce qu'est l'architecture, pour qu'ils puissent s'approprier autrement les espaces qui les entourent. Le couple KROLL considère alors les enfants comme des apprentis-géomètres et leur font faire un mètre d'une classe. Ils leur demandent d'utiliser leur coude comme unité de mesure, afin qu'il visualise la place que prennent leur corps et ceux de leurs camarades dans l'espace<sup>44</sup>.

#### I.2.1.2. Définition

Une fois la phase « *Découverte* » terminée, les Krolls peuvent dresser, sur base des informations obtenues, la liste des objectifs du projet (phase « *Définition* »). Il est rare qu'ils aient l'occasion de porter la participation plus loin, jusque la partie « *Imagination* » avec les enfants, mais cela a été possible pour l'école sous *La Mémé*.



#### 04. Echange pendant un atelier dans une école

**Elève :** « Le couloir qui mène à la classe n'est pas assez large. »

**L. KROLL :** « Pourquoi ? »

**Elève :** « car il n'y a pas de place quand on fait la course pour arriver les premiers en classe et avoir les meilleures places. »

**L. KROLL :** « Quelles sont les meilleures places en classe ? »

**Elève :** « celles près des fenêtres et près de la porte. Il y a de la lumière et du mouvement. »

**L. KROLL :** « Alors, il faut faire des classes sans ombre ! »

---

<sup>42</sup> *Idem.*

<sup>43</sup> *Idem.*

<sup>44</sup> *Idem.*

## I.2.2. Imagination

### I.2.2.1. Idéation

Dans cette deuxième partie du processus « imagination », l'objectif était que les enfants puissent prendre part à la conception des transformations de leur école. « *Nous avons tenu cette fois-ci, à ne rien décider nous-mêmes, à ne rien proposer de trop précis : seulement des possibilités, des encouragements. La synthèse devait se faire en fin de consultation.*<sup>45</sup> » Les architectes ont adopté une position passive afin de favoriser la réflexion des enfants. Ils étaient là pour aiguiller et éviter le chahut, afin d'instaurer un climat propice à la concertation. Ils expliquaient pourquoi on dessine de telle ou telle façon un plan ou encore quel genre de circulation chaque intention pouvait générer.

Les cloisons mobiles, qui avaient été installées dans le but de permettre aux espaces de s'adapter à l'évolution des besoins des utilisateurs, étaient devenues le moyen de permettre aux usagers (ici les enfants) de concevoir eux-mêmes leurs espaces. Pour la phase « *Idéation* », les architectes ont décidé de travailler avec une maquette modulable comme outil de réflexion. La maquette à l'échelle 1/20 devait être assez solide et grande pour être manipulée par une douzaine d'enfants à la fois. Les structures portantes, comme les façades, ou non modulables étaient fixes et tous les autres composants étaient libres. En premier, les enfants devaient reconnaître leur école grâce la maquette : « *cela a été immédiat !*<sup>46</sup> ». Les enfants ont ensuite fait un inventaire de leur école en plaçant dans la maquette à la bonne échelle les tables, les chaises, les éviers, les armoires, les coussins, l'éclairage au plafond, les instituteurs et puis eux-mêmes. « *A partir de là, ils ont arraché les cloisons existantes pour agrandir certaines classes, en améliorer d'autres, en ajouter deux, et ramener le bureau du directeur... à un réduit. Chaque classe a repris le travail de la classe précédente, en le perfectionnant, en piquant les cloisons dans le sol de liège, comprenant les règles de positionnement sur la trame de coordination modulaire bien plus immédiatement que nos ingénieurs.*<sup>47</sup> »

Après que l'ensemble des classes soit passé sur la maquette, une dernière séance, décisive a été organisée avec les instituteurs cette fois-ci. « *Ils [instituteurs] se sont contentés de bien comprendre ce qu'avaient fait les enfants et de choisir une solution panachée. Avec des gens motivés, attentifs, la participation est simple et agréable.*<sup>48</sup> »

---

<sup>45</sup> KROLL, s.d., p. 68.

<sup>46</sup> KROLL, s.d., p. 67.

<sup>47</sup> *Ibidem*, p.68.

<sup>48</sup> *Idem*.

### 1.2.2.2. Création

Les Krolls ont laissé beaucoup d'autonomie aux enfants tout au long des séances de consultations. Ils préféraient observé le phénomène créatif et intervenir avec quelques questions pour orienter les débats. Pour la phase « *Création* », les architectes ont repris la majorité du travail qui avait été fait avec les enfants et les instituteurs en modifiant certains détails d'ordre technique ou de recommandation de l'administration.

### 1.2.3. Implémentation

#### 1.2.3.1. Réalisation

Une fois, le projet dessiné par les architectes, les transformations ont été réalisées par le maître d'ouvrage (phase « *Réalisation* »). Les enfants ne sont plus intervenus dans le projet, mais ils avaient de quoi s'approprier la disposition de leur nouvelle école. La cour de récréation a été conçu par les maitres d'ouvrage. Lucien KROLL avait donné des indications assez basiques : quelques dimensions et les matériaux. Ensuite, il a demandé aux ouvriers de laisser aller leur imagination pour concevoir des dispositifs ludiques pour les enfants<sup>49</sup>.



#### 02. Le relevé

**Faire faire un relevé de l'espace aux enfants est un excellent outil pour qu'ils apprennent à prendre conscience des échelles et des proportions.**

**Si le relevé est fait avec son corps comme repère, cela lui permet en plus de prendre conscience de sa place dans l'espace et celle de ces compagnons.**

#### 1.2.3.2. Evolution

L'école et tous les dispositifs ludiques n'existent plus aujourd'hui. L'école a été déplacée en dehors du campus. Il n'existe donc plus de lien intergénérationnel au sein du bâtiment, entre les étudiants du campus et les enfants de l'école primaire. Peu de traces ont été gardées sur l'existence de cette école à part quelques photos conservées par les KROLL. La phase « *Evolution* » n'a pu eu la chance d'avoir lieu avec la disparition de l'école au sein du bâtiment de *La Mémé*.

---

<sup>49</sup> <https://webtv.citedelarchitecture.fr/video/est-paysage-partie-2-expo-kroll1>



### I.3. Critique

Il est dommage de voir que les adultes et les administrations ne prennent pas facilement conscience du caractère « *usagers* » des enfants et ne considèrent pas sérieusement leur implication dans un projet architectural. Dans cet exemple précis, il est assez bien montré que les instituteurs n'ont pas eu à faire de grands changements sur les propositions des enfants et que les enfants n'ont eu aucun problème à s'immerger dans le processus créatif proposé par les architectes. Ces démarches laborieuses pour avoir les autorisations de travailler avec des enfants et surtout pour que leur consultation ait un impact sur le projet demandent beaucoup d'énergie et peuvent décourager des architectes à le faire. D'autant plus, dans le cas des KROLL, aucune des séances de consultation des usagers n'a jamais été payée ou comprise dans leur travail<sup>50</sup>. Tous les processus participatifs ont toujours été réalisés bénévolement sur leur temps libre. Il s'agit là d'une véritable prise de position politique adoptée par les Krolls contre les démarches en vigueur à l'époque en architecture.

*« L'autre [politique d'habitat] est participative, pluraliste, elle englobe chaque interlocuteur comme une personne et non comme une fonction, elle suppose une compréhension, une pédagogie, un échange des responsabilités, un partage des rôles. Elle est contagieuse par avance; en vue d'accueillir les décisions des habitants, elle doit rester mobile, ouverte, transformable, et amorcer la créativité sans la contraindre<sup>51</sup>. »*

Ce qui est particulièrement pertinent dans l'approche des KROLL est que l'architecture qu'ils proposent devient un outil participatif par le biais même de son système constructif. La trame modulaire de *La Mémé* devient le moyen de permettre aux usagers de concevoir eux-mêmes leurs espaces. Le système constructif se met alors au service des usagers et ce, dans le temps, puisque le projet n'est jamais figé et peut toujours évoluer.

La participation devient facile à mettre en place, même avec des enfants, en comptant qu'ils soient avertis et que les dispositifs créatifs leur sont adaptés (tout comme pour les adultes). Les visites interactives sont intéressantes pour que les architectes comprennent leurs visions de l'école avant les transformations. Les Kroll ont eu la chance dans ce projet de travailler sur des espaces existants déjà expérimentés. Les enfants, *usagers*, s'étaient déjà bien appropriés les lieux et pouvaient facilement confronter leurs avis. Le métré a permis aux enfants de changer leurs perceptions de leur corps dans l'espace et de prendre conscience à l'échelle réelle de la dimension des choses avant de travailler en maquette. L'apprentissage de la notion d'échelle n'arrive qu'à la fin des primaires. Il était donc primordiale de l'introduire pour que les enfants soient à l'aise avec l'outil *maquette*.

---

<sup>50</sup> cf. KROLL Simone, *Annexe V*, 2018.

<sup>51</sup> KROLL, 2013, p. 89.

Tous ces enseignements font parti du processus pour les Kroll dans l'idée de partage des savoirs et des expériences.

L'outil pédagogique et participatif majeur dans ce processus a été la maquette modulable. D'une part, elle permettait une vue d'ensemble sur le projet, et d'autre part, elle permettait de simplifier le système constructif (trame et cloisons mobiles) pour le mettre à disposition des enfants. L'échelle 1/20 permet aux enfants de visualiser l'ensemble du mobilier et de s'appropriier plus facilement les lieux en maquette. De plus, la vue du mobilier assez standard de l'école leur permet de dimensionner plus facilement les classes et les différents espaces. Avec le sol en liège, les enfants peuvent tester plusieurs possibilités et la maquette peut subir de nombreuses transformations. Cependant, les maquettes 1/20 sont souvent assez grandes et imposantes, ce qui est un gros travail à fournir par les architectes. Si le même système constructif est utilisé dans un autre projet, la maquette peut être alors réutilisée.

Les KROLL ont presque toujours encadré eux-mêmes les séances de consultation. Il aurait été intéressant de travailler avec des pédagogues ou des sociologues pour construire certaines des séances. Les Krolls l'ont fait plus tard car ils étaient inquiets d'un manque possible d'objectivité et de méthode de leur part<sup>52</sup>. Ils ont alors travaillé pour une courte période de travail, mais plus intensif, avec l'aide d'Anne-Marie Bouvy, une psychologue avertie de ces pratiques. Celle-ci leur a fait découvrir une autre technique professionnelle au delà de leur « tâtonnements d'amateurs spontanés<sup>53</sup> ».

« Cela n'a fait que renforcer tout ce que nous en avons déjà vécu.<sup>54</sup> »

Ce qui a découlé de tout ce processus, est une architecture plus sociale en lien avec la vie quotidienne de ses usagers. Les Kroll s'opposent à une approche rationaliste qui veut figer la forme architecturale dans un état inaltérable. Certes, il s'agit d'une architecture moins soucieuse de son impact visuel et esthétique, « *presque banale en somme, mais justement ouverte à l'intervention des habitants sur leur milieu de vie, condition sine qua non d'un réel enracinement au lieu.*<sup>55</sup> »

---

<sup>52</sup> <https://voirenvrai.nantes.archi.fr/?p=775>

<sup>53</sup> <https://voirenvrai.nantes.archi.fr/?p=775>

<sup>54</sup> KROLL, 2013, p.98.

<sup>55</sup> DIONNE, 2013, p.4.

## I.4. Conclusion

L'exemple des Kroll montre bien que l'implication d'usagers en architecture n'est pas un phénomène nouveau, malgré que l'approche participative s'impose au fur et à mesure et est considérée de plus en plus louable. Ce que les Kroll nous rappellent est que « *la réelle démarche participative doit dépasser la simple information d'usagers potentiels ou la prise en compte de leurs désirs et doléances*<sup>56</sup> ». Il s'agit d'une architecture « *vivante* », qui implique une remise en question fondamentale du rôle de chacun dans le processus de création d'espaces. Cette architecture *procesuelle* doit profiter des savoirs et savoir-faire qu'elle permet de mettre en commun<sup>57</sup>.

Il faut cependant faire attention à la fausse participation et particulièrement avec les enfants. Il est séduisant de montrer le travail d'enfants au public, pour justifier que des démarches participatives ont été mises en place, mais il faut encore tenir compte de ce qui a été produit dans la conception du projet.

Dans le projet de l'école primaire de *La Mémé*, la direction, après dix ans, a du accepter que les espaces de l'école ne fonctionnaient pas. Le recours à de la consultation était le seul moyen de résoudre les problèmes, bien que ce soit surtout parce que les solutions proposées étaient plus économiques. Les Kroll étaient persuadés que les enfants, ayant expérimenté les erreurs spatiales de l'école, seraient à même d'améliorer l'architecture qu'ils ont vécue. Le processus mené est vraiment l'exemple d'une démarche démocratique et expérimentale : « *assurer la continuité de l'histoire par la transformation d'une architecture coercitive*<sup>58</sup> ».

Même si à l'époque, les démarches des Kroll avec les enfants n'ont pas toujours été prises au sérieux par les administrations, les chapitres suivants montrent des cas d'études plus actuels où la co-création a été portée différemment ou même plus loin.

---

<sup>56</sup> DIONNE, 2013, p.7.

<sup>57</sup> *Idem.*

<sup>58</sup> KROLL, 2013, p.8.







# Chapitre II

## L'enfant et la ville

*Suède 36*

### Fiche d'identité

**Nom du projet :** Ré-aménagement de la plaine de jeux Bonnevie

**Type de projet :** Plaine de jeux

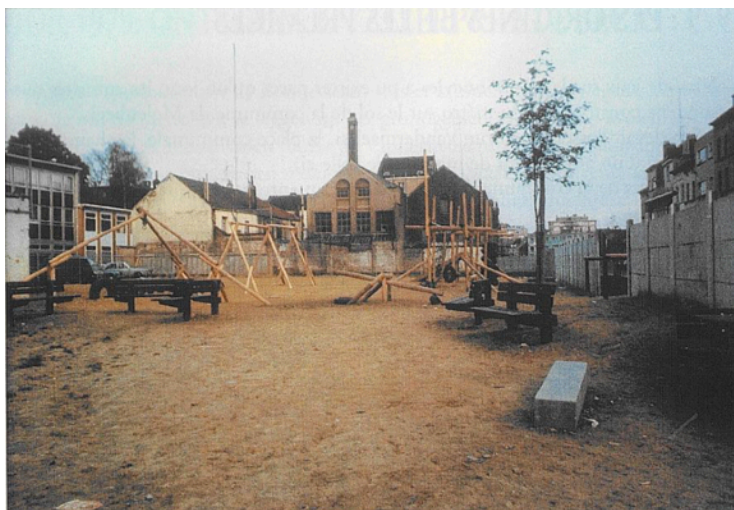
**Lieu :** Molenbeek-Saint-Jean

**Date :** 2011

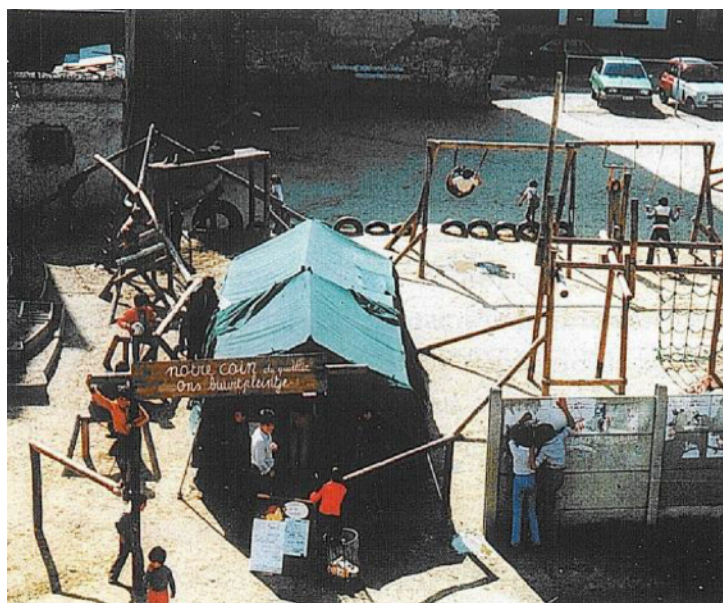
**Porteur(s) de projet :** *Suède 36*

**Type de participants :** Mobilisation générale d'un quartier (enfants, élèves, parents, habitants...)

**Echelle :** un quartier



**Plaine de jeux en 1980**  
Parc Bonnevie,  
Molenbeek-Saint-Jean  
© Bruxelles Environnement



**Plaine de jeux en 1990**  
Parc Bonnevie,  
Molenbeek-Saint-Jean  
© Bruxelles Environnement



**Plaine de jeux en 1996**  
Parc Bonnevie,  
Molenbeek-Saint-Jean  
© Bruxelles Environnement



## II.1. Présentation du projet

### II.1.1. Porteur(s) du projet

Suède 36 est un bureau d'architecture et d'urbanisme bruxellois, mené par Murielle Dasnoy et Christophe Mercier, qui « *développe des projets et une réflexion sur les processus de gestion de la Ville*<sup>1</sup> ». Eclectique, il mobilise souvent la *participation citoyenne* pour essayer d'instaurer un dialogue constructif avec les usagers dans leur projet et ainsi appuyer leur analyse et leur créativité<sup>2</sup>. Depuis quelques années, l'agence s'intéresse à l'aménagement d'espaces publics et plus particulièrement aux aires de jeux.

En 2008, le bureau répond à l'appel à projet (350 000 €) lancé par *Bruxelles Environnement* (IBGE) pour le réaménagement de la plaine de jeux du parc Bonnevie (surface 400m<sup>2</sup>) à Molenbeek. En effet, les anciens jeux du site (1996) ont vécu et sont fortement abimés. Le parc est essoufflé et ne répond plus aux besoins et aux envies de ses usagers. Il était donc nécessaire de remettre sur pied une nouvelle dynamique positive, au niveau des habitants et des associations, afin de reconstruire un parc et une plaine de jeux qui répondent aux attentes actuelles<sup>3</sup>. *Bruxelles Environnement* avait la volonté d'impliquer les habitants du quartier concerné dans le projet par une démarche participative. Le bureau *Suède 36* a été choisi pour réaliser le projet avec pour aide pour la participation, la *Maison de Quartier Bonnevie*.

### II.1.2. Description du projet

Le parc Bonnevie se situe au coeur du centre historique de Molenbeek-Saint-Jean dans un quartier populaire où le bâti est condensé et la population dense. En 1980, une première plaine de jeux avait été construite spontanément illégalement par des habitants sur l'immense terrain laissé à l'abandon par le chantier de la ligne de métro entre les stations Comte de Flandre et Étangs Noirs<sup>4</sup>. La demande en espace de jeu était immense dans ce quartier familial très pauvre en espaces verts.

Dix ans plus tard, la *Maison de Quartier Bonnevie* consulte les riverains pour définir leurs besoins et leurs attentes afin de réaliser un nouvel aménagement financé par *Bruxelles Environnement*<sup>5</sup>. Des enquêtes, des animations et des séances d'information ont été organisées pour impliquer les habitants dans la réflexion. Les nouveaux jeux ont été imaginés par des enfants et réalisés ensuite, sous la direction du sculpteur Roberto Ollivero, en polyester par des jeunes de la coopérative d'insertion sociale

---

<sup>1</sup> <http://www.suede36.be/fr/suede-36>.

<sup>2</sup> *Idem*.

<sup>3</sup> <https://vimeo.com/33593443>

<sup>4</sup> *Idem*.

<sup>5</sup> *Idem*.

*Poly Bonnevie*<sup>6</sup>. Inauguré en 1996, le parc Bonnevie est alors un des premiers exemples de parc à vocation sociale réalisé par Bruxelles Environnement sur une base participative<sup>7</sup>. Il offre à la population l'espace de jeux et de détente dont elle avait besoin et qu'elle pouvait s'approprier.

En 2008, des problèmes de respect de cet espace apparaissent malgré la présence de gardiens-animateurs de IBGE qui veillent à la convivialité et au respect du parc<sup>8</sup>. Il n'y a plus d'appropriation du parc par le quartier et les habitants ignorent même l'origine de sa réalisation. L'esprit du projet participatif d'autrefois a désormais disparu et les jeux du site sont fortement abimés<sup>9</sup>. C'est dans ce contexte que *Bruxelles Environnement* lance un nouvel appel à projet pour la réaménagement du parc avec la même volonté d'y intégrer à nouveau une démarche de participation citoyenne<sup>10</sup>. « *L'intérêt à la relance de la démarche participative s'appuie sur un historique très intéressant qui a fait ses preuves. Donc, s'il y a bien un endroit où nous devons prolonger cette approche-là, c'est bien à Bonnevie. Par rapport à une démarche qui aura été une simple commande, une simple installation, c'est tout le contenu et tout le lien qui ont été relancés avec le quartier, les habitants, les associations, c'est tout ce contenu-là qui apporte une valeur ajoutée.* »<sup>11</sup> »

Le bureau *Suède 36* a été choisi pour l'aménagement du parc et la *Maison de Quartier Bonnevie* (dirigée par Marie-Claire Migerode) pour mettre en place un très ambitieux programme de concertation avec les habitants, mais aussi avec l'ensemble des acteurs du projet (services communaux, police, animateurs de rue, monde associatif, etc)<sup>12</sup>.

---

<sup>6</sup> *Idem.*

<sup>7</sup> <https://leefmilieu.brussels/node/3023>

<sup>8</sup> <https://vimeo.com/33593443>

<sup>9</sup> *Idem.*

<sup>10</sup> *Idem.*

<sup>11</sup> VANDERHULST Robert (architecte paysagiste de IBGE), <https://vimeo.com/33593443>

<sup>12</sup> <http://www.suede36.be/fr/content/ré-aménagement-de-la-plaine-de-jeux-bonnevie>

## II.2. Processus créatif et participatif du projet

### II.2.1. Inspiration

#### II.2.1.1. Découverte

Selon Christophe Mercier (Suède 36), l'architecte doit être le catalyseur du projet<sup>13</sup>. « *On va laisser les gens dont c'est le métier organiser la participation tout en étant présent et interactif, mais à la fin, il faudra quelqu'un qui fasse un résumé, une synthèse de ça et apporter par la créativité qu'on pourra y mettre la synthèse de ce qui aura été soulevé.*<sup>14</sup> » Il s'agit donc pour l'architecte d'adopter une position d'observateur et d'empathie, et non d'investigateur de la participation afin de récolter toutes les données qui pourront servir et générer le projet. Faire la synthèse de la démarche participative et dessiner le futur projet représentent les rôles des architectes pour Suède 36 dans ce long processus<sup>15</sup>. L'équipe de *Suède 36* était donc un maximum présente aux séances de concertation organisées par la *Maison de quartier Bonnevie*.

C'est pour le projet de la plaine de jeux Georges Henri à Woluwe-Saint-Lambert que *Suède 36* a expérimenté pour la première fois la participation citoyenne avec des enfants. L'agence a pu se plonger dans le domaine de l'enfance et découvrir les perceptions, les besoins et les univers d'enfants habitant à proximité<sup>16</sup>. Le projet du parc Bonnevie était une nouvelle occasion de travailler avec des enfants pour Suède 36 et d'aller plus loin dans le processus.

Pour commencer le projet, la *Maison de Quartier Bonnevie* a organisé une série d'activités avec les associations actives dans les environs pour inclure les riverains dans cette grande consultation. La volonté était de reconnaître les habitants comme experts des besoins du quartier<sup>17</sup>. La première chose à faire selon eux était d'informer les habitants qu'il allait se passer quelque chose au parc Bonnevie et qu'ils étaient invités à y prendre part. L'information a été diffusée dans des journaux locaux et sur des panneaux d'information posés dans le quartier<sup>18</sup>. Le but était que les habitants se sentent concernés par le projet et qu'ils s'expriment. « *On cherche à ce que les habitants expriment ce qu'ils aiment dans le parc et ce qu'ils aimeraient changer ... ou encore ce qui y manque.*<sup>19</sup> »

Dans ce processus, la fête du quartier a été un moment important afin d'informer et d'atteindre un maximum d'usagers du parc. Une série d'ateliers y ont été disposés et ils étaient adressés autant à des groupes programmées (élèves, groupe de parents,

---

<sup>13</sup> MERCIER Christophe, <https://vimeo.com/33593443>

<sup>14</sup> *Idem.*

<sup>15</sup> <https://vimeo.com/33593443>

<sup>16</sup> cf. MERCIER Christophe, *Annexe V.I.I*, 2018.

<sup>17</sup> <https://vimeo.com/33593443>

<sup>18</sup> *Idem.*

<sup>19</sup> DAEMS Gwendoline (coordonnatrice du projet de participation), <https://vimeo.com/33593443>

associations...) qu'à des usagers de tous les jours<sup>20</sup>. Les ateliers encourageaient les habitants à donner leur avis sur le plan actuel du parc. Des jeux permettaient de poser des questions précises pour faciliter le dialogue comme « y-at-il assez de verdure dans le parc ? » ou encore « le parc est-il assez sécurisé pour les enfants ? »<sup>21</sup>. Christophe Mercier y a même organisé un jeu de piste pour les enfants. Il s'agissait d'une sorte de marche exploratoire dans les environs du parc pour déterminer la place particulière qu'occupe cet espace vert dans le quartier<sup>22</sup>. « [Il s'agissait] d'une première approche... une prise de contact avec le quartier, avec les enfants, et aussi d'un moyen de rentrer dans leur univers, comprendre un petit peu comment les choses fonctionnaient et au delà du parc, de comprendre comment fonctionnait le quartier, et ses espaces<sup>23</sup>. » A l'aide d'une carte, les enfants devaient se rendre à des points déterminants du quartier (ex : le canal) pour réaliser des défis et chercher à résoudre une intrigue.



**05. Lors de la première séance de concertation avec les enfants, les animateurs souhaitent expliquer pourquoi ils sollicitent les enfants pour le projet. Ceci est un fragment d'un de leurs échanges.**

**Animateur : « Les enfants, si nous avons déjà des architectes pour le projet, que fait-on ici avec vous ? »**

**Élève : « Vous venez prendre nos idées »**

**Animateur : « Et pourquoi selon vous ? »**

**Élève : « Parce que les grands ne savent pas savoir ce qu'on veut à notre place, car cela fait longtemps qu'ils n'ont pas été des enfants. »**

Le centre *Kind & Samenleving*<sup>24</sup> est venu donner des ateliers dans quelques classes des écoles du quartier. Leur objectif est que la société cesse d'ignorer les points de vue des jeunes et des enfants sur le monde qui les entourent<sup>25</sup>. Il veut qu'on arrête de les considérer comme des non-adultes afin qu'ils puissent participer à la société et à la politique selon leur propre nature<sup>26</sup>. Le premier atelier donné avait pour but que les enfants déterminent ensemble ce qui était important pour eux dans le parc, ce que le parc signifiait pour eux et quels jeux ils y préféreraient. Pour se faire, ils ont commencé par faire une introduction historique du parc et ont ensuite fait des brainstormings autour de photographies du parc pour faire émerger les mots qui traduisent leurs désirs et les possibilités<sup>27</sup>. En déterminant leurs envies et leurs

<sup>20</sup> <https://vimeo.com/33593443>

<sup>21</sup> *Idem.*

<sup>22</sup> *Idem.*

<sup>23</sup> MERCIER Christophe, <https://vimeo.com/33593443>

<sup>24</sup> *Kind & Samenleving* est un centre de connaissances et d'expertise indépendant qui veut renforcer la position des enfants et des jeunes dans la société.

<sup>25</sup> <https://k-s.be/over-ons/over-kind-samenleving/>

<sup>26</sup> *Idem.*

<sup>27</sup> <https://vimeo.com/33593443>

besoins, les animateurs peuvent ensuite développer avec eux une approche plus ciblée sur le projet dans la partie *Imagination*.

La participation sert aussi à expliquer et négocier avec les adultes. La réalisation d'une plaine de jeux implique aussi des adultes, des parents, des habitants du quartier... Des séances de concertation ont également été organisées avec des adultes. L'exercice de la *Target map y* a été utilisé afin d'organiser selon leur degré d'importance les problèmes présents dans le parc : conflits entre enfants, toxicomanie, tapage nocturne, racisme<sup>28</sup>... D'autres séances ont été organisées avec un groupe de mamans et un groupe de papas. Ceux-ci n'avaient pas les mêmes besoins et attentes au sujet du parc. Le groupe de mamans se préoccupait surtout de la sécurité du parc pour les enfants, alors que le groupe des papas recherchait à ce que le parc puisse provoquer des rencontres entre eux<sup>29</sup>.

Christophe Mercier remarque que les propos des enfants ont autant d'intelligence et de pertinence que ceux des adultes. Ils parlent de choses plus progressistes que ce que leurs parents pourraient raconter. Ils ont une vision plus cash et disent plus clairement les choses. Ils sont instinctifs et ont constamment leurs sens en alerte. Ils sont conscients des tensions présentes dans le quartier et en parlent plus facilement et sans haine. Les adultes s'auto-censurent souvent par peur de dire du mal ou passer pour un raciste par exemple. « *Les enfants sont moins réactionnaires et beaucoup plus dans la nuance bizarrement, parce qu'ils expliquent les choses par leur vécu... donc leur histoires et anecdotes ne sont pas polluées par des idées préconçues... enfin pas encore*<sup>30</sup> ». Ce sont des observateurs décalés, pas encore formatés par la société<sup>31</sup>. L'architecte retrouve chez eux une forme d'enthousiasme, de fraîcheur et d'envie par rapport aux adultes<sup>32</sup>. « *Quand on leur permet de le faire et de discuter, ils sont hyper partants. Ils cherchent le lien. Ils cherchent des connexions... C'est souvent très instructif de parler avec eux. C'est plutôt nous que eux qui allons à l'école !*<sup>33</sup> »

A la fin de la partie Découverte, les priorités et les attentes sont différentes en fonction du type d'usager. Les parents s'attachaient à des questions de l'ordre de la sécurité, la propreté et la sociabilisation, alors que les enfants s'intéressaient à un usage créatif et ludique des installations de jeux, ainsi qu'à d'autres besoins tels que se reposer, rêver, faire de la musique, faire du vélo<sup>34</sup>... Chez les adolescents, les garçons souhaitaient garder et améliorer les terrains de sport et les filles voulaient avoir une place spécifique qui leur était réservée et avoir davantage d'accès à des activités adaptées<sup>35</sup>. D'autres volontés ont également émergé comme la création

---

<sup>28</sup> *Idem.*

<sup>29</sup> *Idem.*

<sup>30</sup> cf. MERCIER Christophe, *Annexe VI.I, 2018.*

<sup>31</sup> *Idem.*

<sup>32</sup> *Idem.*

<sup>33</sup> *Idem.*

<sup>34</sup> <https://vimeo.com/33593443>

<sup>35</sup> *Idem.*

d'une charte, la décoration des poubelles, la présence d'une fontaine et l'envie d'eau et de sable<sup>36</sup>,

L'ensemble des résultats récoltés par la Maison de Quartier Bonnevie et les différentes associations actives a été transmis puis présenté au bureau d'architecte Suède<sup>37</sup>.

#### II.2.1.2. Définition<sup>38</sup>

Après cette grande démarche de concertations des habitants, les architectes ont remarqué que le parc avait une importance vitale dans ce quartier pauvre en espaces verts. Il y a un besoin essentiel de pouvoir y jouer, mais aussi de s'y reposer, rêver, se détendre, respirer... Le projet ne consiste pas seulement à réaliser une plaine de jeux, mais consiste aussi à réfléchir sur le contexte dans lequel celui-ci s'inscrit. La plaine de jeux ne peut être dissociée du parc qui l'entoure où d'autres fonctions sont explicitement demandées par les riverains. « *La participation permet d'analyser ces besoins plus ou moins grands dans l'espace public. À Bonnevie, un des résultats important de la participation était : c'est aussi un parc !*<sup>39</sup> » Il ne s'adresse pas qu'aux enfants, mais à toutes les générations. Il s'agit d'un espace public complexe, que la participation a permis de mieux cerner.

L'idée des architectes était alors de ne pas couvrir toute le parc de jeux, mais de les rassembler à des plusieurs endroits afin d'isoler la fonction de jeu et libérer d'autres zones pour la détente (avec des bancs) et l'improvisation (zone de gazon). « *Le gazon, c'est génial ! Ce n'est pas cher et c'est multi-fonctionnel. C'est un espace de jeu, c'est un espace de pique-nique, de détente. Ça peut être à la fois hyper collaboratif et hyper sportif, hyper jeune et hyper vieux. Ça peut être tout en fait !*<sup>40</sup> »

Les séances de concertations ont aussi permis de déceler des tensions dans le quartier, comme des luttes raciales sur les terrains de sport et des problèmes de discrimination. Les fonctions demandées par les habitants pour ce projet ne sont pas très différentes que celles dans d'autres projets similaires. Il y a des tendances qui se forment et une forme d'universalité de la demande. Ce qui varie d'un projet à un autre, ce sont les contextes sociaux, économiques, culturels et l'implantation du projet, qui sont la particularité de chaque lieu étudié. A Bonnevie, plusieurs problèmes de société ont été soulevés. Ceux-ci ne peuvent pas être tous résolus par un aménagement mais les architectes peuvent suggérer des recommandations aux différentes associations actives dans ce périmètre.

---

<sup>36</sup> *Idem.*

<sup>37</sup> [http://www.bonnevie40.be/bonnevie.php?IDproject=161&cur\\_page=2](http://www.bonnevie40.be/bonnevie.php?IDproject=161&cur_page=2)

<sup>38</sup> Le sous-chapitre suivant a été rédigé à partir des données recueillies dans : MERCIER Christophe, *Annexe VI.I, 2018.*

<sup>39</sup> MERCIER Christophe, *Annexe VI.I, 2018.*

<sup>40</sup> *Idem.*



**Séance d'atelier participatif**

Exercice de la *Target Map*  
Projet de la Plaine de jeux Bonnevie  
Molenbeek-Saint-Jean  
© Suède 36



**Séance d'atelier participatif**

Atelier modelage  
Projet de la Plaine de jeux Bonnevie  
Molenbeek-Saint-Jean  
© Suède 36



**Séance d'atelier participatif**

Concertation des mamans  
Projet de la Plaine de jeux Bonnevie  
Molenbeek-Saint-Jean  
© Suède 36



**Cage à poules**  
Aldo van Eyck, Amsterdam, 1958



Il s'agit là des limites de ce que l'espace peut résoudre. Cependant, il est important selon *Suède 36* d'avoir conscience de ces problèmes quand il développe un projet, cela a un impact sur la conception de ce projet et c'est ce qui fait que chaque projet est unique. A Bonnevie, les enfants ont confié qu'ils jouaient tout le temps dans les buissons autour du parc, car ils pouvaient s'y cacher. Les architectes ont retrouvé dans ces buissons des seringues et des excréments. Les gardiens du parc avaient été horrifiés en apprenant cela, car ils n'en avaient pas conscience. Il s'agit là d'un usage détourné des buissons (prévus pour isoler le parc), qui n'est pas à encourager. Les architectes ont dû faire tailler les buissons et trouver une autre astuce pour que les enfants puissent continuer à jouer à se cacher.

Tous ces résultats concernaient le contexte du parc, la seconde étape dans le processus était d'organiser des ateliers avec les enfants afin de dessiner avec eux le projet.



**03. Picto-play est un outil développé par le centre *Kind & Samenleving*, permettant aux enfants et aux jeunes de concevoir plus facilement des espaces jeux dans l'espace public. L'outil est facile à manipuler et téléchargeable sur leur site internet. Il s'agit d'un catalogue rempli d'icônes pré-dessinées qui peuvent être utilisés par les enfants comme base de leur réflexion de leurs espaces de jeux.**

## II.2.2. Imagination

### II.2.2.1. Idéation

« Quand les commerciaux abordent la thématique des plaines de jeux, ils demandent toujours si on veut le thème des bateaux ou celui des châteaux forts.<sup>41</sup> » Suède 36 s'oppose à ces modèles qui en donnant un thème aux plaines de jeux, prémâchent le travail de l'imagination chez les enfants<sup>42</sup>. D'ailleurs, le bureau a eu des frictions à ce sujet avec la coopérative d'insertion sociale *Poly Bonnevie*<sup>43</sup>. Dépossédée de leur implication dans le parc avec l'annonce de réaménagement de la plaine de jeux, celle-ci a décidé de faire un atelier avec des enfants du quartier et le thème *Pôle Nord* a été choisi par ceux-ci<sup>44</sup>. Selon *Suede 36*, la coopérative ne pratiquait pas le même genre de participation qu'eux et leur proposition était très littérale, tout comme pour les anciens jeux du parc<sup>45</sup> (tasse géante tournante, tortue...). La

---

<sup>41</sup> MERCIER Christophe, *Annexe VI.I*, 2018.

<sup>42</sup> *Idem*.

<sup>43</sup> cf. *infra*, p.2

<sup>44</sup> MERCIER Christophe, *Annexe VI.I*, 2018.

<sup>45</sup> *Idem*.

proposition était assez arbitraire (un seul groupe d'enfant choisit le thème) et ne correspondait pas aux véritables besoins de l'enfance.

Pour les projets « *plaines de jeux* », le bureau Suède 36 a étudié et s'est inspiré du travail de l'architecte Aldo van Eyck réalisé dans les années 50 à Amsterdam. Après la guerre, Aldo van Eyck récupérait les coins perdus de l'asphalte pour en faire des plaines de jeux bon marché<sup>46</sup>. Il avait la volonté de laisser libre cours à l'imagination de l'usager de l'espace. Van Eyck pensait que l'espace de jeu, étant réservé aux enfants, ne devait rien imposer afin qu'il reste le meilleur endroit pour s'abandonner au jeu et au rêve<sup>47</sup>. L'espace devait donc être simple afin qu'il puisse toujours être réinventé par l'imaginaire de l'enfant. Pour ce faire, il privilégiait l'utilisation de formes abstraites pour que les enfants puissent projeter leur imagination<sup>48</sup>. Il est l'inventeur du concept de la *Cage à poules*, qui a été fortement utilisé tout un temps. Aujourd'hui, elle est plus difficile à justifier en terme de sécurité auprès des communes et ne fait plus partie de notre paysage urbain<sup>49</sup>. « *Une cage à poules peut devenir plein de choses. Cela peut être un château fort, une voiture, un vaisseau spatial, une maison... Cela peut devenir tout ce que l'enfant désire. C'est une structure vide... une page blanche dans laquelle l'enfant va mettre son histoire. Dans une plaine de jeux, il est appelé à revenir souvent. Il ne va pas jouer trois fois par semaine aux pirates.*<sup>50</sup> » Réaliser une plaine de jeux en forme de bateau de pirates ne va pas coincer les enfants dans un univers. Ils vont quand même le transformer en navette spatiale. Seulement en attendant, ces décorations coûteuses représentent des frais complètement inutiles<sup>51</sup>. Suède 36 voulait vérifier à travers des ateliers créatifs avec les enfants la pertinence de ce que van Eyck énonçait.



**05.** « *The Playground Project* », édité par Gabriela Burkhalter, est un livre présentant une importante collection de documents et d'essais inédits sur l'histoire de l'aire de jeu en tant que construction éducative, architecturale, artistique et politique, tout en rendant hommage aux figures importantes et oubliées de cette aventure ludique.

Des ateliers de conception ont donc été organisés dans des écoles à proximité du parc. Il y a eu un atelier 2D et un 3D. A chaque fois, les enfants étaient partagés en plusieurs groupes<sup>52</sup>. Pour le premier atelier 2D, les enfants dessinaient leurs idées sur un fond de plan du parc. Ils avaient des pictogrammes représentant des actions pour les aider. Pour le deuxième atelier 3D, ils ont reçu de la pâte à modeler pour

<sup>46</sup> *Idem.*

<sup>47</sup> LEFAIVRE Liane, 2002, p. 144.

<sup>48</sup> MERCIER Christophe, *Annexe V.I.I*, 2018.

<sup>49</sup> *Idem.*

<sup>50</sup> MERCIER Christophe, *Idem.*

<sup>51</sup> *Idem.*

<sup>52</sup> MERCIER Christophe, *Annexe V.I.I*, 2018.

faire la plaine de jeux en 3D. Aucune indication leur a été donnée. Ils étaient considérés comme de petits architectes. Ensuite, comme dans un atelier d'architecture, chaque petit groupe est venu présenter aux autres ce qu'ils avaient produit<sup>53</sup>. Les propositions étaient étonnantes. « *Un enfant avait enfoncé son petit poing dans une grosse boule verte. L'empreinte de sa main formait quatre toboggans, sur lesquels on peut aller en avant et en arrière. Ce sont aussi quatre sièges pour se reposer.*<sup>54</sup> »

Les architectes se sont vite rendus compte que sans donner des indications précises, les enfants créaient spontanément des formes abstraites, comme prônait van Eyck. « *Je pense que les enfants sont beaucoup plus ouverts d'esprit au détournement des choses.*<sup>55</sup> Ils s'intéressaient aussi aux fonctions des choses qu'ils représentaient. Ils parlaient de jouer, mais aussi de parcours, de transgression (monter le toboggan à l'envers)<sup>56</sup>. L'adulte intervenait seulement pour soulever des questionnements. Si l'enfant saturait l'espace par des jeux, il lui faisait remarquer qu'il n'y allait plus avoir d'espaces verts par exemple<sup>57</sup>.

Le plus gros danger à concevoir avec des enfants, c'est qu'ils choisissent souvent des produits qu'ils connaissent et qu'ils ont déjà vus à Disneyland ou Aqualibi<sup>58</sup>. « *Ils rêvent tous. Ils veulent tous des trampolines et des piscines...ce qu'il y a dans les jardins des riches, ce qu'ils ont vu ailleurs ou chez un copain.*<sup>59</sup> » Ils sont aussi influencés par les jeux vidéos et ce qui fait leurs actualités. Le problème est que cela ne répond pas à leurs besoins. C'est pour cela que la phase « *détermination des besoins et des attentes pour le parc* » est importante, afin que les animateurs puissent y revenir dessus<sup>60</sup>. Selon les facilitateurs des séances de conception, il ne faut pas se limiter à demander aux enfants quels jeux ils veulent. Il faut pousser la réflexion le plus loin possible<sup>61</sup>. Si les enfants veulent une piscine, il faut leur faire comprendre pourquoi cela n'est pas possible. Ils ne doivent pas s'arrêter à leurs idées saugrenues, mais se préoccuper de ce qui compte vraiment. Les ateliers servent aussi à restreindre les fantasmes des enfants<sup>62</sup>.

#### II.2.2.2. Création

Comme préciser plus haut<sup>63</sup>, selon *Suède 36*, la phase *Création* est réservé aux architectes. Il s'agit du rôle de l'architecte d'effectuer la synthèse des données

---

<sup>53</sup> *Idem.*

<sup>54</sup> MERCIER Christophe, *Idem.*

<sup>55</sup> MERCIER Christophe, *Idem.*

<sup>56</sup> MERCIER Christophe, *Annexe VII, 2018.*

<sup>57</sup> <https://vimeo.com/33593443>

<sup>58</sup> DEKEYSER Peter (kind en samenleving vzw), <https://vimeo.com/33593443>

<sup>59</sup> MERCIER Christophe, *Annexe VII, 2018*

<sup>60</sup> DEKEYSER Peter (kind en samenleving vzw), <https://vimeo.com/33593443>

<sup>61</sup> DEKEYSER Peter (kind en samenleving vzw), <https://vimeo.com/33593443>

<sup>62</sup> *Idem.*

<sup>63</sup> cf. *infra*, p.4.

récoltées par leur créativité. C'est lui qui dessine le projet<sup>64</sup>. Pour effectuer cette synthèse, les architectes tiennent compte de deux aspects.

Le premier est l'aspect général de l'enfance. Sur plusieurs projets, Suède 36 ont pu remarquer que des tendances plus au moins universelles par époque ressortaient par rapport aux envies et aux besoins des enfants dans les espaces de jeux : jouer, se balancer, parcourir, se confronter à la hauteur<sup>65</sup>... « *On aura à 90% les mêmes envies, les mêmes besoins, et les mêmes questions de genre à Woluwe qu'à Molenbeek.*<sup>66</sup> » Selon Suède 36, ce n'est pas utile de refaire ce genre d'atelier pour chaque projet tant que les tendances ne varient pas. La première séance de concertation à ce sujet, très riche, leur a déjà permis de déterminer ces tendances. S'ils font le même travail ailleurs, les résultats ne seront pas très différents<sup>67</sup>. « *Il faut faire la même plaine de jeux à Molenbeek qu'à Woluwe, en terme de fonction, car les enfants sont les mêmes à Molenbeek qu'à Woluwe.*<sup>68</sup> »

Ce qui diffère d'un projet à l'autre est le deuxième aspect à prendre en compte : la particularité du lieu. Chaque projet s'implante dans un lieu ayant ses propres caractéristiques, comme le problème des buissons au parc Bonnevie. Les architectes en tiennent compte dans la conception du projet<sup>69</sup>.

Pour la plaine de jeux du parc Bonnevie, l'agence Suede 36 a pensé au côté sport et défis, en mettant en avant l'envie de parcours des enfants, sans oublier les besoins de détente et d'improvisation. Ils ont composé avec des formes abstraites en recherchant la multi-fonctionnalité. Les formes générées sont influencées par leurs inspirations et les données récoltées dans le processus participatif<sup>70</sup>. Les architectes ont aussi recherché une rentabilité de l'espace afin d'optimiser son usage. Une balançoire, par exemple, prend beaucoup de place et occupe qu'un seul enfant à la fois. Ils ne peuvent donc pas trop en mettre. Ils doivent réfléchir à satisfaire un maximum d'enfants<sup>71</sup>.

Une fois, le projet dessiné, les architectes conçoivent une grande maquette et des images 3D du projet. Ensuite, plusieurs moments feedback ont été organisés lors de fête de quartier, des déjeuners et des séances d'informations. L'idée est de montrer le projet avant de le confirmer afin de le remettre en question. La maquette et les images provisoires ont voyagé dans plusieurs lieux de discussion<sup>72</sup>. Elles ont été montrées à tous les usagers ayant participé au projet, même aux enfants. Elles ont

---

<sup>64</sup> MERCIER Christophe, <https://vimeo.com/33593443>

<sup>65</sup> MERCIER Christophe, *Annexe VII, 2018*

<sup>66</sup> *Idem.*

<sup>67</sup> *Idem.*

<sup>68</sup> *Idem.*

<sup>69</sup> *Idem.*

<sup>70</sup> *Idem.*

<sup>71</sup> MERCIER Christophe, *Annexe VII, 2018*

<sup>72</sup> <https://vimeo.com/33593443>

fait l'objet de multiples critiques, observations et confrontations. Dans un premier temps, les architectes avaient peur et ne savaient pas si c'était bien de faire des feedback. « *On a toujours du mal à imposer les processus de concertation parce qu'on est persuadé que les usagers ne savent pas mieux que nous*<sup>73</sup> » Le plus dur pour l'architecte dans la pratique du feedback est alors d'accepter que des personnes, non-conceptrices, remettent en cause ce qui a été dessiné et d'affronter la critique. Or, le feedback a permis aux architectes de parier sur l'intelligence collective, en particulier avec les enfants. Il permet d'éclaircir des points d'incompréhension des habitants, comme le fait d'enlever un arbre peut permettre d'apporter de la lumière. Mais il permet surtout de rectifier ou confirmer le projet proposé<sup>74</sup>. Pour le parc Bonnevie par exemple, *Suède 36* avait placé un seul grand abri. Certains habitants ont signalé que les adolescents allaient squatter l'espace et personne n'oserait alors y rentrer. Les architectes ont alors adapté le projet en proposant une série de plusieurs abris plus petits.

**Feedback**  
Parc Bonnevie,  
Molenbeek-Saint-Jean  
© Suède 36



---

<sup>73</sup> MERCIER Christophe, *Annexe VII*, 2018

<sup>74</sup> *Idem.*

« Les adultes, les parents, les enfants et les gens du quartier ont un rôle politique au sens large du terme à jouer. Il ne faut pas en faire que des consommateurs actifs, mais aussi des citoyens qui vont comprendre ce qui se passe dans leur quartier et vont défendre et participer au débat.<sup>75</sup> » Grâce aux séances de feedback, L'agence *Suède 36* a pu transposer le projet dans un concept de plus en plus adapté à la demande et aux remarques émises par les habitants<sup>76</sup>.

## II.2.3. Implémentation

### II.2.3.1. Réalisation

En juin 2009, le projet définitif est approuvé et l'appel d'offre pour la construction est lancé. Le chantier démarre quelques mois plus tard. Il a fallu presque un an pour que le nouveau parc soit ouvert au public. La période de transition entre l'ancienne et la nouvelle plaine de jeux a très bien été gérée par la Maison de Quartier Bonnevie.

L'inauguration a été un réel succès. La plaine de jeux était très attendue par les parents et les enfants du quartier.

Deux aires de jeux ont été implantées : une pour les enfants de 0 à 3 ans, l'autre pour les plus grands jusque 12 ans. Des parcours multiples ont été mis en place ainsi que des possibilités d'utilisations qui ne sont pas purement "sportives" (un jeu d'Oxo, un tableau noir, des tubes-téléphones, un hamac), un bac à sable pour les plus petits et une tour spectaculaire, totem qui entend rendre une certaine fierté aux enfants du quartier<sup>77</sup>.

*Suède 36* a décidé de ne pas impliquer les usagers dans la réalisation du parc et a donc confié le chantier à des professionnels. Dans un projet d'une telle envergure, la participation n'était pas possible<sup>78</sup>. Cependant quand le bureau a l'occasion de le faire, il a déjà mis en place des processus de co-production. Cette co-production peut prendre plusieurs formes, mais souvent ce sont des éléments plus anecdotiques et décoratifs qui sont fabriqués avec les usagers<sup>79</sup>.

Christophe Mercier confie sa crainte en tant qu'architecte au sujet de la co-production en urbanisme. Souvent, cela implique l'utilisation de matériaux de récupération et le bureau n'a pas eu que des bonnes expériences avec le réemploi. Les matériaux réutilisés se sont déjà dégradés sur des projets et provoquent des plaintes chez les riverains<sup>80</sup>. Selon lui, il faut voir la pertinence de ce qui va être

---

<sup>75</sup> *Idem.*

<sup>76</sup> *Idem.*

<sup>77</sup> <http://www.suede36.be/fr/content/ré-aménagement-de-la-plaine-de-jeux-bonnevie>

<sup>78</sup> MERCIER Christophe, *Annexe V.I.I, 2018*

<sup>79</sup> *Idem.*

<sup>80</sup> *Idem.*

dessiné. « *Tout ne doit pas toujours être construit par les usagers ou les enfants.*<sup>81</sup> » Des éléments construits par des habitants peuvent être abjects, mal vieillis ou encore mal perçus par les autres usagers. De plus le réemploi est perçu différemment dans un quartier *chic* que dans un quartier dit *populaire*. Dans le premier, il est perçu comme *cool* et dans l'autre comme de la dévalorisation du quartier<sup>82</sup>. Suède 36 est d'accord de travailler en réemploi sur des projets si cela est bien réalisé ou si les usagers acceptent que ce soit bricolé et du coup temporaire. Avec les enfants, une co-production peut être pertinente si les animateurs savent comment cela va être perçu ou respecté. « *Ce n'est pas parce que ce sont des enfants qui l'ont fait eux-mêmes que cela va être respecté !*<sup>83</sup> ». De plus, il souligne l'importance d'être attentif à ce que les éléments réutilisés soient durables, spécifiquement dans l'aménagement d'espaces publics où il faut être dix fois plus vigilant à la solidité des installations. Celles-ci sont soumises à des forces importantes et des passages abondants<sup>84</sup>.

La co-production est donc possible avec des enfants si les séances de fabrication sont encadrées par des professionnels. Sur certains projets, Suède 36 a pu organiser des séances de co-production avec des enfants en collaborant avec des artistes (Blink Atelier, Vincen Beeckman...) comme pour la plaine de jeux Georges Henri à Woluwe-Saint-Lambert<sup>85</sup>. Dans ce projet, des dessins d'enfants ont été agrandis et disposés dans le labyrinthe de la plaine de jeux. Les artistes qui coordonnent la co-production doivent être des professionnels (formés et expérimentés), qui savent ce qu'ils font et qui font vraiment participer les gens<sup>86</sup>.

*« Il faut donc faire participer les enfants mais pas n'importe comment, si l'on veut un résultat avec une qualité esthétique, une appropriation et aussi une finition qui va tenir le coup dans sa gestion et dans son vieillissement. Ce n'est pas parce que c'est fait par des enfants du quartier que c'est chouette. Il faut aussi trouver des choses chouettes à leur faire faire. Parfois, il est mieux de faire participer à travers un processus collectif où chacun a sa place et chacun nourrit l'oeuvre d'une certaine façon. »<sup>87</sup>*

Christophe Mercier dénonce une vision extrême de la société des processus participatifs, car selon lui, trop de participation peut tuer la participation. « *Tout le monde présente toujours le schéma idéal de la participation si comme finalité, il y a co-production. En effet, cela peut être super, mais c'est débile de mettre ça sur une échelle de la qualité du processus. Comme si la qualité venait d'une vision romantique de la société. Tout dépend du projet.*<sup>88</sup> »

---

<sup>81</sup> MERCIER Christophe, *Idem*.

<sup>82</sup> *Idem*.

<sup>83</sup> *Idem*.

<sup>84</sup> *Idem*.

<sup>85</sup> MERCIER Christophe, *Annexe V.I.I, 2018*

<sup>86</sup> *Idem*.

<sup>87</sup> *Idem*.

<sup>88</sup> *Idem*.



### **Inauguration de la plaine de jeu en 2011**

Parc Bonnevie,  
Molenbeek-Saint-Jean  
© Suède 36

L'idée est qu'il y ait une cohérence, une pertinence et un sens à faire participer les utilisateurs, que ce soit à la phase de conception ou de réalisation. Ces décisions sont à prendre en fonction des projets. De plus, impliquer les usagers dans la phase de production peut avoir un impact sur les responsabilités des architectes (fonctionnement, durabilité, sécurité, image...). Ils ont aussi des obligations de résultats et des objectifs à atteindre. Les habitants ne sont souvent pas responsables de ce qu'ils produisent dans l'espace public et cela est tout à fait logique selon l'architecte. Ils ne peuvent être mis dans les mêmes obligations, ce n'est pas leur métier. Toutefois, c'est chez les architectes ou les entrepreneurs que les plaintes arrivent et à eux d'en tirer les conséquences<sup>89</sup>.

#### II.2.3.1. Evolution

Grâce à toutes les données récoltées dans les concertations menées par la *Maison de Quartier Bonnevie* et les suggestions des architectes, les associations locales avaient tout en main pour mettre en place des stratégies pour que le parc soit approprié et respecté dans le quartier. Une charte, par exemple, a été rédigée pour l'entrée du parc<sup>90</sup>.

Le parc est géré par un comité d'accompagnement regroupant des associations du quartier, des services communaux et le Service d'accompagnement social. Sur

---

<sup>89</sup> *Idem.*

<sup>90</sup> *Idem.*



place, une équipe de gardiens-animateurs est à l'écoute des différents publics, met à disposition du matériel sportif ou des jeux, organise des animations<sup>91</sup>...Bruxelles environnement a signé une convention avec plusieurs associations du quartier pour la mise en place d'un projet appelé « *propreté et vivre ensemble* ». Il vise à sensibiliser les jeunes au respect de l'environnement par une démarche social de micro projet. Grâce à cette convention, l'asbl *Comète* a pu lancer le *projet Kicot*, qui consiste à l'engagement d'une jeune en temps-plein pour gérer l'entretien et la propreté quotidienne du parc. L'asbl finance également des micro-projets (sorties, activités, voyages...) que des jeunes du quartier veulent réaliser et en échange ceux-ci viennent en soutien au nettoyage du parc<sup>92</sup>. Le but au long terme est que tous les habitants se sentent concernés et s'occupent naturellement de la propreté du parc car le fait qu'ils s'occupent du parc implique qu'ils ont le sentiment que celui-ci leur appartient<sup>93</sup>.

### II.3. Critique

Le projet de la plaine de jeux Bonnevie est d'une ampleur considérable, destiné à des enfants et à être implanté dans l'espace public. Cela fait beaucoup de contraintes avant de commencer le projet. Vu l'étendu des usagers qui sont concernés, il était pertinent de la part de Suède 36 de travailler avec la Maison de Quartier et les associations locales pour organiser les séances de concertation dans la phase de découverte et d'idéation. Celles-ci connaissaient très bien le quartier et avaient des portes d'entrée pour toucher les habitants du quartier que les architectes ne pouvaient avoir. De plus, le fait que les architectes aient participé à plusieurs séances leur a permis de réellement prendre conscience du climat dans lequel le projet s'installait et de s'imprégner des attentes et ressentis des usagers du parc. Une phase d'empathie qui était nécessaire pour avoir une vision d'ensemble. La maison de quartier jouait le rôle de médiateur entre toutes les instances et permettait aux architectes de faire leur travail de concepteur. La participation des usagers n'était pas entreprise par les architectes, mais ils comptaient utiliser les données récoltées.

Les architectes de Suède 36 distinguent deux aspects sur lesquelles les enfants peuvent les aider : les tendances liées à l'enfance et la particularité du lieu. Cette distinction est assez judicieuse. Pour la particularité du lieu, les architectes soulignent l'efficacité des enfants à les renseigner dans un projet de contexte du site, ce qui paraît tout à fait juste et légitime. Pour les tendances liées à l'enfance, ils révèlent que pendant les séances créatives réalisés avec des enfants, il est anecdotique de les sonder à ce sujet, puisque celles-ci sont universelles. Or, ne pas les impliquer dans la conception serait une erreur, car cette phase permet non seulement aux enfants de s'approprier le projet, mais aussi à les initier à

---

<sup>91</sup> <https://vimeo.com/12198882>

<sup>92</sup> <https://vimeo.com/12198882>

<sup>93</sup> <https://vimeo.com/12198882>

l'urbanisme. Il est dommage que les architectes ne voient pas cela comme une occasion de transmettre aux enfants leurs savoir pour former les citoyens de demain. Heureusement, Suède 36 arrive à impliquer les enfants différemment dans la conception grâce à leurs séances feed-back qui permet aux enfants d'interagir sur la conception du projet. De plus, le bureau intègre dans la conception des réflexions basées sur des recherches théoriques sur l'enfance et l'architecture qui viennent nourrir le projet. Les architectes prêtent attention aux comportements de l'enfant et non aux styles de plaines de jeux à la mode (thème pirates ou château fort). Le résultat est donc plus intemporel et durable. D'ailleurs, les espaces pensés pour les enfants sont souvent de très bon indicateur de qualité de vie (piétonnier, verdurisation...)

Suède 36 a bien pris en compte que la réalisation d'une plaine de jeux ne concerne pas que les enfants à qui elle est destinée, mais aussi à tous les personnes qui gravitent autour d'eux (parents, associations, écoles...), ainsi que les habitants à proximité. La Maison de Quartier a concerté un maximum d'usagers pour recueillir des données à exploiter dans la conception mais ceux-ci n'ont pas été intégrés comme acteurs dans le projet. Suède 36 distingue bien participation et concertation. Selon le bureau, dans un projet d'urbanisme, les usagers sont concertés et ne doivent pas forcément participer. La conception reste l'affaire des architectes dont c'est le métier. Il est vrai que l'utilisateur n'est pas concepteur car il n'a pas les outils pour l'être, mais l'architecte peut mettre sa créativité à son service. Il peut mettre en place des dispositifs pour que l'utilisateur, connaisseur du site, devienne acteur et co-concepteur du projet, et ce même s'il s'agit d'un enfant. Il est vrai que dans un projet de l'ampleur du parc *Bonnevie*, il est difficile de faire participer tous les usagers. Suède 36 les intègre dans la conception avec les séances feed-back où le bureau les concerta à nouveau.

Autant la co-conception pouvait être intéressante dans ce projet, autant il est compréhensible que la réalisation du projet ne s'est pas fait en co-production en vue de toutes les contraintes de sécurité et de durabilité auxquelles les architectes étaient confrontés. Les usagers auront d'autres occasions d'intervenir physiquement sur le parc grâce aux initiatives des associations locales.

## II.4. Conclusion

La plupart des réaménagements d'espaces publics adressés aux enfants ont comme points de départ la perception paternaliste des parents et de la société ainsi que le contrôle que ceux-ci exercent sur les activités des enfants que ce soit en terme de mobilité ou d'utilisation des aires de jeux<sup>94</sup>. Cependant, l'enfant est certes influencé par son milieu de vie, mais il est aussi capable d'influencer son milieu<sup>95</sup>. Pour le réaménagement de la plaine de jeux du parc *Bonnevie*, Suède 36 a eu l'opportunité de redonner à l'enfant un rôle actif par rapport à son environnement vécu. L'agence s'est intéressée aux manières dont les enfants comprennent leur environnement vécu et a utilisé les données récoltées comme ressources pour la conception du projet. Cependant, les architectes n'ont pas été jusqu'à reconnaître l'enfant comme agent, c'est-à-dire comme acteur capable d'agir sur son propre environnement<sup>96</sup>. Suite au succès du parc, Suède 36 a encore eu de nombreuses commandes d'espaces de jeux dans l'espace public et continue à solliciter l'aide des enfants pour comprendre leur environnement vécu.

---

<sup>94</sup> CLOUTIER et TORRES, 2010, p.5.

<sup>95</sup> CLOUTIER et TORRES, 2010, p.2.

<sup>96</sup> TORRES, 2007, p.57.







# Chapitre III

## Co-conception et co-production avec des enfants

*Design With Sense*

### **Fiche d'identité**

**Nom du projet :** Re-design ton école

**Type de projet :** Bibliothèque

**Lieu :** Uccle

**Date :** 2015-2016

**Porteur(s) de projet :** Design With Sense

**Type de participants :** Elèves du secondaire (1er degré)

**Echelle :** un local



**Implantation de la nouvelle bibliothèque**

École Active, Uccle  
© Design With Sense



**Séance de prototypage de la bibliothèque à échelle 1/1**

École Active, Uccle  
© Design With Sense



**Travail en maquette  
Phase Évolution**

École Active, Uccle  
© Design With Sense



## III.1. Présentation du projet

### III.1.1. Porteur(s) du projet

Design With Sense est un bureau d'architecture d'intérieur composé d'architectes (Jacques Torrione et Xavier Gillet), de designers (Pierre-Yves De Jonge), de facilitateurs (Christelle Vial), et de menuisiers (Thomas Colcombet et Juan Van De Put). Les membres se sont engagés professionnellement dans une « *démarche de conception et de fabrication responsable et digne de bon sens*<sup>1</sup> ». Ils imaginent, développent et fabriquent leurs projets en limitant le plus possible leur impact sur l'environnement (« *zéro déchet* », économie circulaire...)<sup>2</sup>. Le bureau possède son propre atelier de fabrication et favorise l'emploi de matériaux naturels et de récupération. « *Fabriquer mieux en valorisant plus et en jetant moins*<sup>3</sup> », telle est leur ligne de conduite. En plus d'opter pour de l'éco-conception, il applique des techniques de co-design dans leurs projets afin d'inclure et de faire participer les usagers dans la réflexion des espaces qui les concernent<sup>4</sup>. Plutôt que de se contenter d'intuitions, d'intentions formelles, qui créent le « *beau* » geste mais ne correspondent pas ou peu aux intérêts des usagers, ils ont pris le parti de fabriquer des espaces qui répondent réellement aux attentes et à la personnalité des individus qui les utilisent. Ils tiennent « *à réinstaurer le dialogue souvent minimisé, voire évincé, entre les individus et les espaces qui leur sont dédiés et sont censés améliorer leur qualité de vie ou de travail*<sup>5</sup> ». Leur but est de mettre l'utilisateur en capacité d'agir pour son espace plutôt que de le subir. Design with Sense met également un point d'honneur à partager ses connaissances et ses savoir-faire tout en sensibilisant à l'éco-conception<sup>6</sup>.

En 2015, le bureau a été sollicité par le *groupe bibliothèque* de l'École Active, école secondaire à Uccle, pour fabriquer des rangements pour la bibliothèque de l'école<sup>7</sup>. Né récemment, l'école est en pleine construction et en chantier permanent. Elle possédait une bibliothèque qui n'existait pas vraiment. Il s'agissait de quelques cartons remplis de livres qui se baladaient dans l'école<sup>8</sup>. Un *groupe bibliothèque* s'est formé afin de la gérer puis développer cette bibliothèque. En janvier 2015, le professeur responsable du groupe a pris contact avec Design With Sense afin de réfléchir à du mobilier pour la bibliothèque<sup>9</sup>. Le *groupe bibliothèque* désirait des étagères qui soient modulaires et qui puissent accueillir plus de livres, tout en étant

---

<sup>1</sup> *Design With Sense, Annexe VII.III, 2016.*

<sup>2</sup> *Idem.*

<sup>3</sup> *Design With Sense, Annexe VII.IV, 2017.*

<sup>4</sup> Kimberly Hex, *Annexe VII.VI, 2018.*

<sup>5</sup> *Design With Sense, Annexe VII.IV, 2017.*

<sup>6</sup> *Idem.*

<sup>7</sup> *Design With Sense, Annexe VII.III, 2016.*

<sup>8</sup> Christelle Vial, *Annexe VII.I, 2018.*

<sup>9</sup> *Idem.*

facilement déménageables (l'école est en cours de construction. L'idée était surtout aussi d'offrir aux enfants un espace de lecture plus accueillant et attractif)<sup>10</sup>. L'école n'a malheureusement pas de budget pour financer le projet.

En septembre 2015, Design With Sense tombe sur un appel à projet de Bruxelles Environnement qui vise à sensibiliser sur la question réemploi. Le bureau fait le rapprochement avec le projet de la bibliothèque et voit l'occasion d'utiliser cet appel pour le financer. Il a été voir le directeur de l'école (Cédric Pinchart) afin de lui proposer un projet autour de la bibliothèque<sup>11</sup>.

### III.1.2. Description du projet

A travers le projet, Design With Sense ne voulait pas simplement dessiner les plans de la future bibliothèque mais également la construire avec des matériaux de récupération. Grâce au volet budgétaire débloqué par Bruxelles Environnement, le bureau avait l'occasion de mettre en place un processus plus complexe et de faire une approche du *Design Thinking* avec les enfants<sup>12</sup>. Ils ont alors proposé au directeur un *module pédagogique* couvrant toutes les phases d'un projet d'espace (de la conception à la fabrication) et sensibilisant les enfants à la notion d'éco-conception (réflexion sur l'usage, les matières de récupération et les procédés techniques de construction et la fin de vie)<sup>13</sup>.

Ce *module pédagogique* avait plusieurs objectifs. Le premier était de répondre aux attentes de l'école par la production de modules étagères modulables et mobiles pour la future bibliothèque. Le deuxième était de sensibiliser les jeunes à la question du réemploi comme il était stipuler dans l'appel à projet<sup>14</sup>. Enfin, pour Design With Sense, ce module visait à faire expérimenter à travers une démarche collective un processus de co-design aux enfants et à leur apprendre à manipuler des outils à travers des pratiques manuelles et techniques accessibles<sup>15</sup>. « *Apprendre en faisant, telle est notre conviction.* »<sup>16</sup> »

Le directeur de l'établissement était enchanté par la proposition du bureau. Il les a mis en contact avec un professeur de référence (Gwendoline Barbay), qui était la responsable de la gestion de la bibliothèque<sup>17</sup>. Considérant le calendrier scolaire, le projet s'est déroulé en trois étapes de février à septembre 2016. En février 2016, un premier groupe d'élèves a participé à deux séances de co-création pour formuler les attentes et les besoins des utilisateurs de la future bibliothèque de l'école. En mars

---

<sup>10</sup> *Idem.*

<sup>11</sup> Christelle Vial, *Annexe VII.I*, 2018.

<sup>12</sup> *Idem.*

<sup>13</sup> *Design With Sense, Annexe VII.III*, 2016.

<sup>14</sup> Christelle Vial, *Annexe VII.I*, 2018.

<sup>15</sup> *Idem.*

<sup>16</sup> *Design With Sense, Annexe VII.III*, 2016.

<sup>17</sup> *Idem.*

2016, un autre groupe d'élèves a, pendant une semaine, dessiné et fabriqué la nouvelle bibliothèque. En septembre 2016, un dernier groupe d'élèves a terminé la fabrication de la bibliothèque et l'a installée provisoirement dans un local<sup>18</sup>.



**06. L'éco conception consiste à intégrer l'environnement dès la conception d'un produit ou d'un service, et lors de toutes les étapes de son cycle.**

## III.2. Processus créatif et participatif du projet

Normalement, le *Design Thinking* est un processus ouvert où les acteurs, à partir d'une problématique, s'interrogent, cherchent et construisent ensemble des solutions justes et pertinentes. Dans le cas de la bibliothèque de l'*École Active*, la solution était déjà déterminée à l'avance et ne pouvait être changée. L'école souhaitait créer une bibliothèque modulaire, attractive et durable. L'idéal aurait été de ne pas avoir de solution prédéfinie en commençant le processus, afin que les enfants puissent réfléchir à ce qu'ils souhaitent pour leur bibliothèque et trouver leurs propres solutions. Cependant, la remise en question de la solution proposée ne faisait pas partie du projet et les porteurs du projet ont alors dû adapter leur méthode de *co-design*. Ils se sont imprégnés d'un fascicule appelé « *Le design thinking pour les enseignants* » pour concevoir leur approche<sup>19</sup>. Le *Design thinking* est aussi un processus de partage et d'échanges. Le but était alors de faire construire aux jeunes une réflexion plutôt qu'une nouvelle solution, afin de leur donner en main des outils de réflexion. Design With Sense a également mis l'accent sur l'aspect pédagogique de la sensibilisation au réemploi et l'initiation à la production. Le bureau aurait aimé pouvoir ouvrir le processus d'avantage, mais il avait peu de marge de manoeuvre suite à l'obtention des subsides par *Bruxelles Environnement*<sup>20</sup>.

### III.2.1. Inspiration

#### III.2.1.1. Découverte

En février 2016, le projet a débuté pas deux demi journées de réflexion collective avec le *groupe bibliothèque* de l'école. Le groupe comptait 18 élèves du premier degré et avait comme mission pendant ces deux séances de formuler les besoins, les désirs et les motivations du groupe selon trois thèmes (usage, matériaux et fabrication)<sup>21</sup>. L'objectif était de travailler avec les enfants sur le concept de

---

<sup>18</sup> Redesign ton école, *Annexe VII.V*, 2016.

<sup>19</sup> Christelle Vial, *Annexe VII.I*, 2018.

<sup>20</sup> *Idem*.

<sup>21</sup> *Design With Sense*, *Annexe VII.III*, 2016.

bibliothèque actuel, en posant de simples questions, telles que : « *C'est quoi une bibliothèque aujourd'hui ?*<sup>22</sup> ».

Pendant la première séance, les élèves ont fait l'exercice de la *boule de neige*<sup>23</sup>. La question de départ de l'exercice était : « *Selon toi, qu'est-ce qui te donnerait envie de passer du temps dans l'espace bibliothèque ?*<sup>24</sup> » Les élèves devaient préciser les caractéristiques et les qualités que l'espace devait avoir afin qu'il soit ouvert, accessible et attractif. Le but était de déterminer les attentes des élèves et de définir le cadre et l'ambiance de la future bibliothèque. La plupart des propositions des élèves gravitaient autour des notions de confort et de plaisir. Ils voulaient des « *coussins, des poufs, des hamacs, des distributeurs de chocolat chaud, des fresques de licornes sur les murs*<sup>25</sup>... » Leurs envies dépassaient largement la question de la fonction primaire de la bibliothèque (l'emprunt de livres) et les enfants attendaient beaucoup plus de cet espace. « *Ils étaient séduits par l'idée de pouvoir y passer du temps, d'y lire sur place et s'y détendre*<sup>26</sup>. » Sur la question du fonctionnement, du rangement et du classement des livres, l'idée qui ressort de cet échange est de trouver un système qui fait gagner du temps : modules de rangement, classification, codes de couleurs<sup>27</sup>... « *Le challenge sera donc de créer du mobilier qui permettra de faire cohabiter et d'organiser les différentes fonctions attendues pour cette bibliothèque, de l'accès aux livres à la détente.*<sup>28</sup> »



**04. La *Boule de neige* est outil de réflexion collective permettant de répondre collectivement à une question posée et où chaque participant a l'occasion de s'exprimer. Une question est posée à l'ensemble du groupe. Dans un premier temps, chacun y répond individuellement sur une feuille par des mots, des phrases ou des dessins. Après quelques minutes, les participants doivent se mettre par groupe de deux et faire la synthèse de leurs réponses respectives sur une nouvelle feuille pendant quelques minutes. Les participants sont ensuite amenés à se mettre par groupe de quatre et puis de huit jusqu'à obtenir une seule réponse finale résultante de la mise en commun des réponses de toutes les individualités du groupe. Il s'agit d'un espèce d'entonnoir duquel ressort les idées les plus importantes pour l'ensemble du groupe. Une variante permet qu'à la fin de l'exercice, le groupe est divisé en deux sous-groupes ayant chacun une synthèse qu'ils présentent à l'ensemble des participants.**

---

<sup>22</sup> Christelle Vial, *Annexe VII.I*, 2018.

<sup>23</sup> *Idem.*

<sup>24</sup> *Idem.*

<sup>25</sup> Redesign ton école, *Annexe VII.V*, 2016.

<sup>26</sup> Redesign ton école, *Annexe VII.V*, 2016.

<sup>27</sup> *Idem.*

<sup>28</sup> Christelle Vial, *Annexe VII.I*, 2018.

La deuxième séance avait pour objectif d’approfondir le nouveau programme de la bibliothèque en tenant compte de la volonté de la direction également. L’idée était de faire un cahier des charges grâce à l’expertise du *groupe bibliothèque* afin d’orienter les élèves qui concevront la bibliothèque. Les élèves ont écrit leurs revendications pour le futur espace<sup>29</sup>. Pendant cette séance, *Design With Sense* a également voulu également profiter de l’occasion pour sensibiliser les enfants à la question du réemploi, qui était un des objectifs du projet. Le bureau a présenté un film sur l’économie circulaire, a raconté une histoire en dessins sur la finalité des ressources et a même organisé un jeu sur la thématique des métiers du futur. Les enfants ont eu beaucoup de mal à se projeter dans le principe écologique du réemploi, puisqu’ils n’étaient pas concernés par la réalisation finale du projet<sup>30</sup>. « *On [Design With Sense] ne le referait pas comme ça aujourd’hui. On leur a présenté notre contexte à nous et pas le leur. Ces contraintes, c’est le deuxième groupe de travail qui les a eu et pas le premier*<sup>31</sup> » Le bureau s’était fixé de sensibiliser un maximum de jeunes à l’économie circulaire dans le souci de répondre au mieux à la demande de *Bruxelles Environnement*. Les enfants ont posé beaucoup de questions car ils ne comprenaient pas le lien entre l’économie circulaire et leur future bibliothèque<sup>32</sup>. Même si au final les enfants ont compris les enjeux, le message a été maladroitement transmis.



**Séance de réflexion  
du groupe bibliothèque**  
École Active, Uccle  
© Design With Sense

---

<sup>29</sup> *Idem.*

<sup>30</sup> *Idem.*

<sup>31</sup> *Idem.*

<sup>32</sup> *Idem.*

Les séances n'étaient pas toujours faciles à animer pour les membres de Design With Sense, car les enfants étaient assez indisciplinés. « *L'école active se mettait en place et la discipline n'était pas un de leur domaine de prédilection.*<sup>33</sup> » Ils ne voulaient pas jouer aux gendarmes et attendaient que les professeurs interviennent. Ils avaient fait la demande pour qu'il y ait toujours un professeur présent pendant les séances de co-création. Le côté autoritaire était légué à ce professeur. Malheureusement, le groupe d'élèves étant assez important et les séances courtes, les architectes n'avaient pas le temps de fixer des règles d'intelligence collective<sup>34</sup>.

### III.2.1.2. Définition

A la fin de ces deux séances, une synthèse a été élaborée afin de pouvoir transmettre aux groupes suivants toutes les informations nécessaires à la conception du futur mobilier. Cette synthèse a été réalisée par les membres de *Design With Sense* sur la base des données récoltées pendant les séances. Elle se présente sous la forme du *Mind Map*, arborescence reprenant à droite tous les points importants pour le *groupe bibliothèque* et à gauche, les points importants pour la fabrication. L'idéal aurait été que les enfants réalisent eux-mêmes cette synthèse lors d'une troisième séance, mais cela n'était pas possible par faute de temps. Malheureusement, la synthèse n'a pas non plus pu être approuvée par le *groupe bibliothèque*<sup>35</sup>.

### III.2.2. Imagination

Chaque année, l'École active propose à leurs élèves une série d'ateliers thématiques qui sortent un peu de leur quotidien. La programmation de ces ateliers change chaque année. En mars 2016, une semaine entière a été réservée pour ces ateliers. Pendant cette semaine, les élèves de tout âge confondu sont répartis dans les différents ateliers proposés par des professeurs de l'école qui souhaitent mettre en avant une autre de leurs compétences. Ces ateliers sont assez variés : jeux, yoga, sport, linguistique, média, cirque... Chaque professeur propose un projet pour la semaine comme par exemple, s'initier à une nouvelle langue. Le directeur a proposé à Design With Sense que ce soit durant cette semaine qu'aura lieu la réalisation de la bibliothèque. Le bureau avait donc cinq jours pour imaginer et construire la nouvelle bibliothèque<sup>36</sup>.

---

<sup>33</sup> Christelle Vial, *Annexe VII.I*, 2018.

<sup>34</sup> *Idem.*

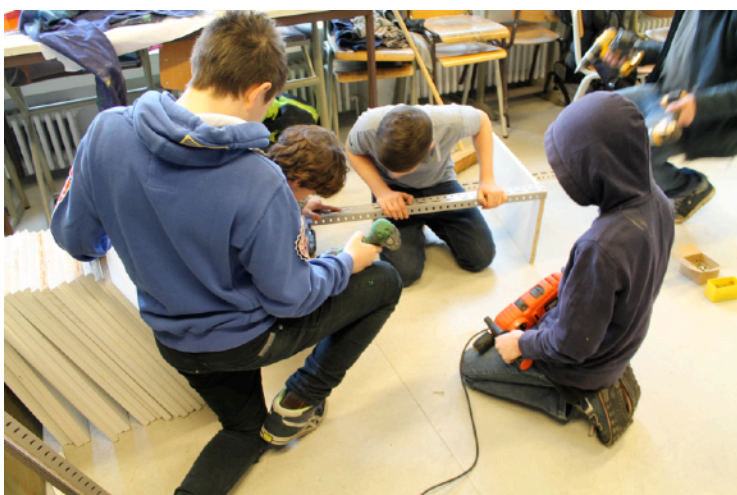
<sup>35</sup> *Idem.*

<sup>36</sup> *Idem.*



**Démontage des anciennes étagères**

École Active, Uccle  
© Design With Sense



**Montage de la structure réutilisée**

École Active, Uccle  
© Design With Sense



**Découpage des futurs étagères**

École Active, Uccle  
© Design With Sense

### III.2.2.1. Idéation

Sachant que le dernier jour était les portes ouvertes de l'école et que la fabrication allait prendre une grande partie du temps disponible, la phase d'Idéation ne pouvait pas s'éterniser. Design With Sense a tout de même veillé à ce que ce soit les enfants qui dessinent le mobilier du projet<sup>37</sup>.

Pour cette semaine spéciale, 16 nouveaux enfants sont venus participer au projet de la bibliothèque. La plupart des élèves ne savaient pas à quoi s'attendre de l'atelier, car celui-ci ne faisait pas partie de leurs premiers choix dans la série d'ateliers proposés. Les enfants veulent souvent tous aller dans les mêmes ateliers. L'école doit alors répartir les élèves selon leurs seconds choix. Plus de la moitié du groupe n'était donc pas volontaire à produire la bibliothèque<sup>38</sup>.

Le premier jour, les animateurs de l'atelier (Jacques Torrione, Christelle Vial et Pierre-Yves De Jonge) ont présenté aux enfants la *Mind Map* résumant le travail de réflexion du *groupe bibliothèque*. Les élèves pouvaient alors prendre conscience des attentes et des besoins de ce groupe par rapport à la future bibliothèque. Ensuite, ils ont pu donner leurs avis sur cette synthèse et la compléter avec des images *Pinterest* (imprimées par les animateurs) et des mots clés. Les images permettaient aux élèves d'illustrer les propos du *groupe bibliothèque*<sup>39</sup>.

L'après-midi, le groupe a été divisé en deux. Le premier groupe a été voir toutes les matières disponibles pour le projet. L'école possédait un stock de matières (vieilles étagères, planches de bois...) que les animateurs avaient présélectionné.

Ces derniers ont présenté un inventaire des matériaux disponibles et ont énoncé les possibilités techniques (démontage, découpage...) qui s'offraient aux enfants. Pendant ce temps, l'autre groupe avait déjà réfléchi à la conception de la bibliothèque. Les menuisiers de l'équipe ont ensuite présenté aux deux groupes l'ensemble de l'outillage qu'ils auraient l'occasion d'utiliser. Il y avait entre autres des visseuses, une scie circulaire, un poste à souder... Ils leur ont également donné toutes les règles de sécurité pour chacune des machines et outils présentés<sup>40</sup>.

Le deuxième jour, les enfants ont dû représenter le futur local de bibliothèque à échelle réelle dans un autre local de l'école. Le local concerné était inutilisable car il était saturé en caisses de livres. Les enfants ont alors tracé à l'aide de tape sur le sol les contours du futur espace bibliothèque. Ils ont ensuite pu utiliser des vieilles étagères de l'école pour simuler des aménagements dans la zone délimitée et faire vivre l'espace. Il s'agissait d'un vrai moment de *prototypage* à échelle réelle. Les

---

<sup>37</sup> *Design With Sense, Annexe VII.III, 2016.*

<sup>38</sup> Christelle Vial, *Annexe VII.I, 2018.*

<sup>39</sup> *Idem.*

<sup>40</sup> *Idem.*



animateurs les aidaient à réfléchir à la circulation, l'apport de lumière naturelle et à ce que pouvait être aussi une étagère (bureau, assise...) <sup>41</sup>. Les idées commençaient alors à émerger chez les élèves.

Il n'était pas facile de faire participer tout le groupe à la conception du projet. Les élèves étaient nombreux et certains n'étaient pas intéressés, ni motivés par le projet. « *Alors on [animateurs] s'est dit que cela n'était pas notre problème et qu'on allait travailler avec ceux qui le désiraient. Le fait que les élèves aiment ou pas le projet est un problème qui devait être géré par école et non par nous.* <sup>42</sup> » Certains élèves passaient leur temps dans d'autres ateliers. Le professeur attiré à l'atelier essayait de les faire revenir, mais il était peu présent pendant la semaine. Pour d'autres, les animateurs ont cherché d'autres choses à faire : prendre des photographies, écrire pour le blog... « *Par les choses qui étaient satellites au projet, on [animateurs] a quand même réussi à en intéresser une bonne dizaine.* <sup>43</sup> » Malheureusement, les animateurs n'avaient pas le temps de gérer les autres enfants car le projet devait avancer <sup>44</sup>.

Un blog avait été créé par les organisateurs afin de relater toutes les étapes du projet. Certains enfants étaient chargés de l'alimenter chaque jour d'articles récapitulants les actions de la journée. Le blog devait constituer le récit de l'ensemble de l'expérience avec les enfants <sup>45</sup>.



**05. Créer un blog pour un projet est un excellent moyen pour que les enfants s'approprient le projet. De plus, si des enfants ne sont pas motivés par l'activité qui est proposée, le blog permet toujours de leur proposer une autre activité qui reste en lien avec la première. Dans le projet de la Passerelle (voir annexe ), les enfants ont même décidé que le blog serait secret et qu'aucun adulte ne pourrait y avoir accès. Les enfants ont alors quelque chose en commun qui en plus les fait interagir sur le projet en cours.**

---

<sup>41</sup> *Idem.*

<sup>42</sup> *Idem.*

<sup>43</sup> *Idem.*

<sup>44</sup> Christelle Vial, *Annexe VII.I, 2018.*

<sup>45</sup> *Design With Sense, Annexe VII.III, 2016.*

### III.2.2.2. Création

La frontière entre la phase d'*Idéation* et la phase de *Création* était assez floue. Les deux phases n'étaient pas successives mais s'entremêlaient. Il y a eu de nombreux aller-retour entre les deux phases pendant la semaine.

Le troisième jour, les enfants ont commencé à dessiner les plans du projet avec l'aide de l'architecte de l'équipe (Jacques Torrione). Jacques les aidait en mettant son savoir-faire à l'épreuve en répondant à leurs questions et propositions. Tout en reprenant leurs idées, il donnait des suggestions pour améliorer des éléments comme la circulation par exemple. Jacques dessinait le plan au fur et à mesure en discutant. Il leur montrait sur le plan la capacité maximum d'étagères qu'il était possible d'y mettre. Les élèves devaient ensuite retravailler le plan en enlevant des étagères pour générer un parcours dans l'espace. Certains faisaient des allers-retours dans le futur espace bibliothèque pour bien comprendre l'espace d'implantation du projet<sup>46</sup>.

Une fois le plan fixé, il fallait réfléchir sur la production des nouvelles étagères modulaires. Les animateurs ont fait réfléchir les élèves avec les matériaux de récupération comme base. Ils leur ont expliqué l'ensemble des possibilités de variantes pour les étagères. Les enfants ont alors décidé que les étagères seraient pareillement construites. Le but était de démonter les anciennes étagères pour récupérer les montants en métal pour les nouvelles. Ils trouvaient le métal moche et ont décidé que les nouvelles planches seraient réalisées avec des panneaux récupérés dans l'école qui seraient redimensionnés. Jacques les a aidés à dessiner les plans du meuble *étagère* en leur expliquant les étapes de montage<sup>47</sup>. N'ayant pas beaucoup de jours pour la fabrication, les enfants ont également commencé ce jour-là l'étape d'*Implémentation*, c'est-à-dire qu'ils ont commencé la phase de *Réalisation*.

### III.2.3. Implémentation

#### III.2.3.1. Réalisation

Vu que les nouvelles étagères sont toutes semblables, les enfants peuvent les produire à la chaîne. Dans un premier temps, ils ont démonté avec des visseuses toutes les étagères en métal pour récupérer les montants. Ensuite, ils ont sélectionné une série de panneaux stratifiés blancs qu'ils trouvaient jolis et les ont débités à la scie circulaire pour les redimensionner. Pour terminer, il fallait assembler les nouvelles étagères avec les montants<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> Christelle Vial, *Annexe VII.I*, 2018.

<sup>47</sup> *Idem*.

<sup>48</sup> Christelle Vial, *Annexe VII.I*, 2018.

Les enfants ont eu quelques dilemmes de conception pendant le montage des armoires. Ils ne savaient pas s'il fallait garder la texture banche des étagères en panneaux stratifiés ou les recouvrir de papier kraft. Pour finir, ils ont choisi de les garder blanches<sup>49</sup>. « *On a constaté que c'était aussi une perte de temps qu'on pourrait consacrer à quelque chose de plus important, quelque chose du plus primordial, que c'est du gaspillage de papier kraft et qu'on était pas sûr que ça allait marcher.*<sup>50</sup> »

Dès le départ de la phase de Réalisation, les animateurs ont insisté sur les règles de sécurité. Le professeur responsable de l'atelier n'était présent que par alternance. Il fallait veiller à la sécurité des enfants. « *On rigolait moins quand ils avaient une scie circulaire entre les mains.*<sup>51</sup> » Les animateurs se sont aussi vite rendus compte qu'il n'y avait pas assez de visseuses pour que tous les enfants puissent travailler. Ils ont demandé aux enfants s'ils pouvaient rapporter pour le lendemain chacun une visseuse de chez eux et ils n'ont pas oublié<sup>52</sup>.

Certains enfants avaient déjà travaillé avec des visseuses, mais les autres, filles comme garçons, ont pris beaucoup de plaisir à apprendre à travailler avec les outils, surtout la scie circulaire. Les enfants qui étaient indisciplinés au début de la semaine se sont apaisés une fois que les tâches manuelles ont commencé<sup>53</sup>. Les menuisiers veillaient à laisser un maximum d'autonomie aux enfants dans les tâches manuelles tant que leur sécurité était assurée. « *On leur laissait beaucoup de liberté pour que les idées puissent sortir.*<sup>54</sup> » Ils restaient tout de même à côté de la scie circulaire qui était l'outil le plus dangereux et la soudure leur était réservée<sup>55</sup>.

Deux enfants ont pris l'initiative de s'écarter de la production des étagères pour inventer d'autres choses. Dans la *Mind Map*, ils ont vu que le *groupe bibliothèque* souhaitait mettre en avant certains livres dit « *coup de coeur* ». Ils ont soumis à Jacques l'idée de faire des modules « *coup de coeur* » à venir greffer sur les étagères en cours de production. Jacques a validé l'idée et les enfants se sont mis à les dessiner et à les fabriquer en totale autonomie<sup>56</sup>. « *On est en train de faire des petites étagères pour les coups de coeur. C'est pour les livres que beaucoup de gens ont aimés. Du coup, ce qu'on va faire, c'est qu'on va visser une planche sur le bas d'une autre planche pour qu'on aille la fixer plus au moins ici aux armoires. On va en faire quatre pour commencer et voir si ça fonctionne bien ou pas. On va peut-être en faire plus.*<sup>57</sup> » D'autres élèves voulaient ensuite aussi faire un module « *coup de coeur* » et ont proposé à Jacques de faire une petite armoire en forme de coeur<sup>58</sup>. Une fois l'idée approuvée, les

---

<sup>49</sup> Christelle Vial, *Annexe VII.I*, 2018.

<sup>50</sup> Élève (Sacha) de l'École Active, <https://www.youtube.com/watch?v=NEMscZGfchc>

<sup>51</sup> Christelle Vial, *Annexe VII.I*, 2018.

<sup>52</sup> *Idem.*

<sup>53</sup> *Idem.*

<sup>54</sup> Jacques Torrione, *Annexe VII.II*, 2018.

<sup>55</sup> *Idem.*

<sup>56</sup> Christelle Vial, *Annexe VII.I*, 2018.

<sup>57</sup> Elève de l'École Active, <https://www.youtube.com/watch?v=fSim8Vmkn5M>

<sup>58</sup> Redesign ton école, *Annexe VII.V*, 2016.

élèves se sont mis au boulot, et à partir de panneaux en bois, ont créé l'armoire. Le but était que les livres soient chaque mois renouvelés et que l'armoire puisse sortir de la bibliothèque pour voyager dans l'école<sup>59</sup>.

A la fin de la quatrième journée, le projet n'était pas terminé, mais plus de dix étagères complètes avaient été créées et placées dans l'espace bibliothèque dégagé. Quelques boîtes de livres ont même pris place dans le nouveau mobilier. Design With Sense a fait un inventaire des déchets de production qui restaient et finalement il n'y avait pas grand chose à jeter dans la benne à ordures, puisque le mobilier a été fabriqué avec quasi 100% de matériaux récupérés sur le site de l'école<sup>60</sup>.

L'objectif principal de la phase de *Réalisation* n'était pas que les enfants fournissent des résultats probants, mais bien qu'ils soient sensibilisés aux travaux manuels et au



#### 06. Témoignages des élèves de l'École Active durant la phase de Création.

Élève 1 : « On peut tous proposer des idées et les idées sont reçues de manière positive. Les intervenants font en sorte qu'il y ait un peu de chacun pour que cela fasse un truc qu'on a construit tous ensemble. »

Élève 2: « Moi, j'aime parce qu'on peut faire un peu ce qu'on veut. Enfin, pas ce qu'on veut mais on peut créer et chacun à son « mot » à dire. Et c'est cela qui est chouette ! C'est notre projet et ce ne sont pas les adultes qui font le projet pour nous. »

Élève 3 : « Il y a plein de choses qu'on ne sait pas faire. Par exemple, couper des planches est quelque chose que je ne savais pas faire avant. Et donc, c'est ça qui est chouette ! On apprend. »

Élève 4 : « Ce qui me plaît la dedans, c'est de pouvoir toucher un peu à tout, apprendre à utiliser les visseuses et les perceuses... justement à construire. Pour plus tard, quand on devra se débrouiller tout seul. »

Élève 5 : « C'est chouette de reprendre des armoires auxquelles on enlève des choses et on les reconstruit. Moi, je pourrai bien réutiliser. Chez moi, j'ai une vieille armoire et je pourrai très bien utiliser les planches pour en faire un nouveau truc. »

Élève 6: « Et puis on pensait qu'il y avait pas vraiment énormément de choses avec lesquelles on aurait pu faire. Je pensais qu'il n'y avait presque pas de matériaux avec lesquels on aurait pu travailler. Et je ne savais pas qu'on allait s'en sortir à faire comme ça.»

---

<sup>59</sup> Christelle Vial, *Annexe VII.I*, 2018.

<sup>60</sup> *Design With Sense, Annexe VII.III*, 2016.

réemploi. Certains enfants ont même parlé qu'ils souhaitaient continuer à construire du mobilier chez eux avec les matériaux qui y traînaient.<sup>61</sup>

« *Il y a de moins en moins d'activités manuelles dans le secondaire. Ce qui est intéressant dans ce projet est au delà du manuel et est rattaché à la réflexion, à l'intellectuel, à un rapport au monde, à un rapport aux objets, à un rapport à l'environnement et à un rapport à l'écologie. On ne fait pas du manuel pour faire du manuel. On fait du manuel parce qu'il y a une utilité à le faire et on doit le penser pour qu'il soit utile.*<sup>62</sup> »

### III.2.3.1. Evolution

Afin de terminer l'aménagement de la bibliothèque, des nouveaux ateliers ont été programmés l'année scolaire suivante. En septembre 2016, il y a eu pendant trois vendredis successifs trois heures d'atelier avec un nouveau groupe de travail de dix élèves. Le but était de finaliser le projet<sup>63</sup>.

Comme il s'agissait d'un nouveau groupe de travail, les animateurs de Design With Sense ont proposé aux enfants de réaliser la maquette du projet à l'échelle 1/20 afin d'y représenter également le mobilier et que les enfants s'approprient le projet. La maquette leur a permis d'intégrer le concept, de revenir sur ce qui avait été décidé six mois avant et de réfléchir à la disposition définitive des modules de rangement dans l'espace dédié<sup>64</sup>. Les élèves l'ont utilisée pour calculer le nombre de modules restants à fabriquer et vérifier que l'installation dans l'espace était pertinente. Les enfants avaient pu expérimenter l'aménagement temporaire de la bibliothèque. Ils avaient aussi reçu le feed-back des gestionnaires de la bibliothèque, de parents et de l'équipe éducative pour les guider<sup>65</sup>. La maquette était un outil pour réfléchir à l'organisation et au fonctionnement de la bibliothèque. Par rapport au plan, elle permettait de travailler les différences de hauteurs des étagères<sup>66</sup>. Des niches ont même été intégrées dans les modules étagères pour pouvoir s'y asseoir. Un atelier de couture a été organisé ultérieurement pour confectionner des coussins pour ces niches<sup>67</sup>.

Une fois la réflexion en maquette terminée, les enfants ont fabriqué les vingt derniers modules en cinq heures. Quarante modules de rangement ont été fabriqués en tout par les élèves. Ils étaient composés de matériaux à 98% récupérés in situ. Ils les ont ensuite installés dans le local selon le nouveau plan d'aménagement. Les livres ont été rangés et n'attendaient que les lecteurs<sup>68</sup>.

---

<sup>61</sup> Jacques Torrione, *Annexe VII.II*, 2018.

<sup>62</sup> Professeur de l'École Active, <https://www.youtube.com/watch?v=fSim8Vmkn5M>

<sup>63</sup> Christelle Vial, *Annexe VII.I*, 2018.

<sup>64</sup> Redesign ton école, *Annexe VII.V*, 2016.

<sup>65</sup> *Design With Sense*, *Annexe VII.III*, 2016.

<sup>66</sup> Christelle Vial, *Annexe VII.I*, 2018.

<sup>67</sup> *Idem*.

<sup>68</sup> *Design With Sense*, *Annexe VII.III*, 2016.



**Groupe de la semaine d'ateliers**  
**Phase Idéation et Création**  
© Design With Sense

### III.3. Critique

Dans ce cas de figure le projet n'est pas une commande, mais bien une initiative d'architectes souhaitant transmettre une partie de leur savoir et aptitudes dans un but purement pédagogique. L'objectif principal n'était donc pas le résultat mais bien l'apprentissage, bien que le résultat était assez fonctionnel et de qualité. Ce qui est également intéressant, c'est que, dans le processus mis en place, ce ne sont pas les enfants qui sont utilisés pour réaliser un projet, mais bien projet qui est utilisé comme moyen d'initier les enfants à l'aménagement. Bien que le programme de la nouvelle bibliothèque a été fixé à l'avance, les enfants ont tout de même pu s'approprier la conception du projet par la création des modules « *coup de coeur* » par exemple. De plus, l'autonomie laissée aux enfants pendant toutes les phases du processus a contribué à accélérer et à enrichir l'apprentissage des enfants.

L'initiation au *co-design* est aussi une part importante et pertinente du projet. Il est primordial d'apprendre aux enfants à collaborer et à participer à ce genre de projet pour que ces attitudes soient naturelles quand ils seront adultes. Cependant, il est dommage que chaque étape du processus de *Design Thinking* ait été fait avec des groupes différents. Chaque groupe n'a pas pu prendre conscience du processus dans son ensemble. Cette décision est compréhensible vu que le bureau Design With Sense a dû s'adapter au calendrier scolaire de l'école pour programmer les séances d'intelligence collective et que les subsides impliquaient la sensibilisation

au réemploi d'un maximum d'enfants. De plus, la gestion des transitions entre les différents groupes de travail était judicieusement effectuée, puisque toutes les données des groupes précédents étaient retransmises aux enfants. A chaque changement de groupe, les animateurs prévoient des exercices (ex : la maquette) pour que le nouveau groupe puisse s'approprier le travail des précédents.

Design With Sense s'est retrouvé à devoir gérer des élèves qui n'étaient pas motivés par le projet. Même si finalement certains se sont impliqués dans le projet lors des phases de réalisation, il aurait été préférable que le groupe soit constitué d'enfants enthousiasmés par l'aménagement de la bibliothèque, comme des élèves du *groupe bibliothèque* par exemple. Ce n'est pas aux architectes à forcer les enfants à participer. Ceci est même l'inverse du concept de participation. Le projet aurait du, au préalable, être présenté aux enfants, afin que seuls les enfants motivés puissent s'inscrire à l'activité.



**06. Le projet Passerelle est un projet qui a été mené par Ruben Vandersteen dans une école primaire afin de résoudre les conflits qui existaient entre les élèves d'une classe de sixième primaire. Le projet consistait en le réaménagement de la vieille passerelle de l'école par ces élèves afin d'offrir un espace convivial aux plus jeunes de l'école. L'école espérait apaiser les tensions entre les élèves par le biais d'une aventure architecturale. [voir Annexe VIII]**

Au sujet des exercices proposés par le bureau pendant le processus, la technique du prototypage rapide est judicieuse pour permettre aux enfants de concevoir et de visualiser le futur aménagement. L'inventaire des matériaux est aussi une étape incontournable pour que les enfants apprennent à voir ce que peut générer quelques vieilles étagères et des panneaux qui traînent.

Pour finir, peut-être qu'il aurait été plus approprié que le projet soit construit au fur et à mesure des semaines au moyen de séances hebdomadaires [voir *Réverbération 06*]. Les enfants auraient eu plus de temps pour rentrer dans le projet pour mieux se l'approprier. Entre le travail en plan et la réalisation, ils auraient eu le temps de travailler en maquette par exemple. Le blog aurait eu encore plus de sens dans la durée et le projet aurait généré plus d'écho au sein de l'école.

### III.4. Conclusion

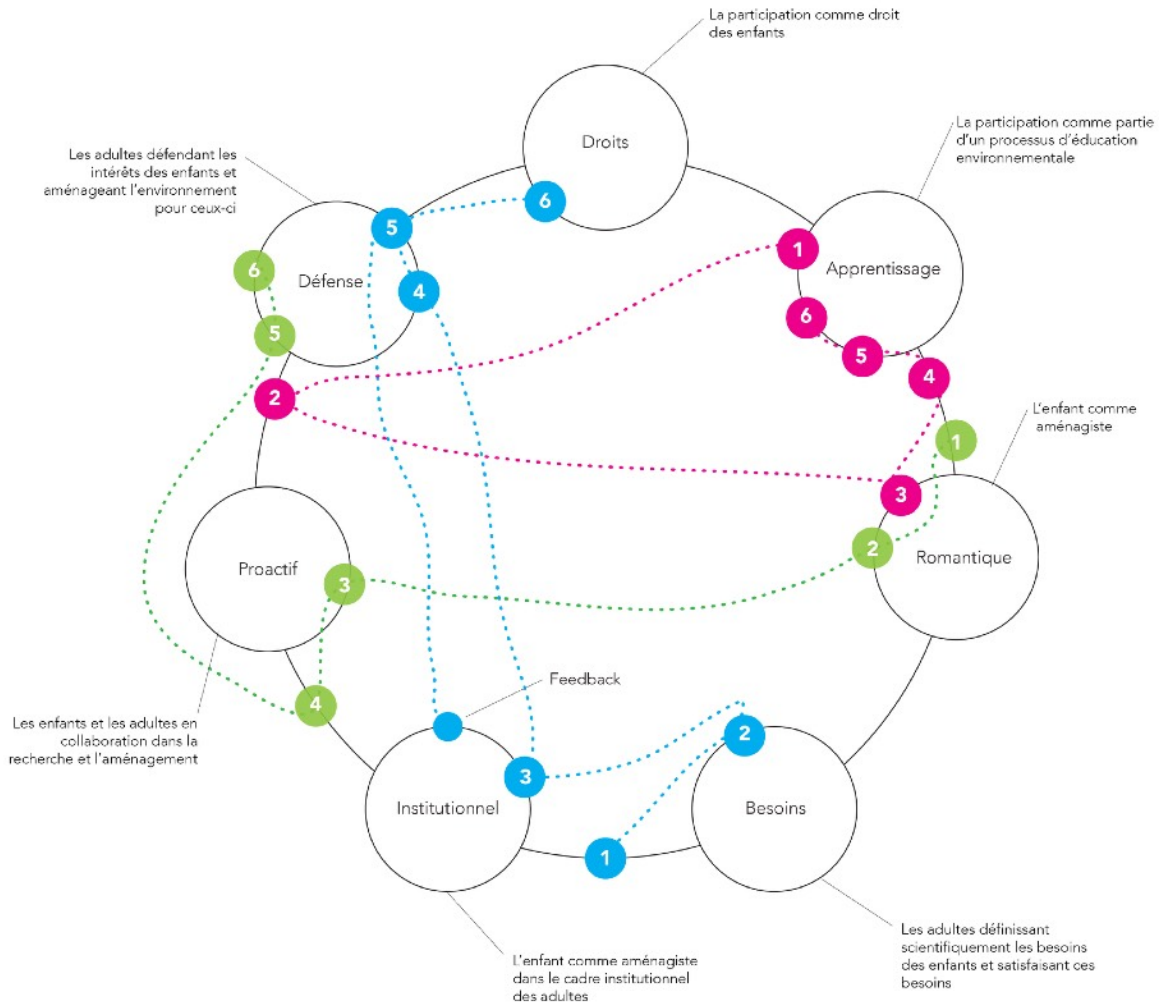
Grâce à ce projet, Design With Sense a pu développer, tester et affiner sa méthodologie de co-design avec des enfants. Il s'agissait pour eux d'une première expérience avec des jeunes et les résultats ont été très convainquant. Ils ont su transmettre une partie de leur savoir faire manuel et technique, et sensibiliser de nombreux enfants à la question du réemploi. Certains enfants souhaitent même continuer à penser et à construire du mobilier chez eux. Le bureau est impatient d'avoir une nouvelle occasion de travailler avec des enfants dans des projet architecturaux. L'école était tellement conquise par leur méthodologie et par l'aménagement final, que deux enseignants leur ont demandé de les accompagner dans un projet d'aménagement : l'un pour l'aménagement de la cour et l'autre pour la construction d'un potager.





**Synthèse des trois projets analysés  
selon le modèle de Francis et Lorenzo**

© Kimberly Hex



● Parc Bonnevie  
Suède 36  
Molenbeek, 2011

● École primaire  
Simone et Lucien Kroll  
Woluwe-Saint-Lambert

● Bibliothèque scolaire  
Design With Sense  
Bruxelles, 2016

Phases du processus  
de *Design Thinking* :

1. Découverte
2. Définition
3. Idéation
4. Création
5. Réalisation
6. Évolution

## Conclusion de la partie 2

Afin de conclure l'analyse des trois projets qui ont été présentés dans les trois chapitres précédents, il est intéressant de reprendre les sept modèles de Francis et Lorenzo (2002)<sup>69</sup> décrits précédemment, afin de comprendre dans quelles approches chaque projet se situe [voir figure p.144]. Aucun des projets étudiés ne peut être associé à un seul modèle, car chacun comporte plusieurs phases dans leur processus de *Design Thinking* (*Découverte, Définition, Idéation, Création, Réalisation et Évolution*) qui correspondent chacune à des modèles différents. L'approche participative peut donc changer en cours de projet. De plus, une même phase peut se trouver entre deux modèles différents ou même comporter plusieurs étapes ne correspondant pas aux mêmes modèles.

Ainsi le projet de réaménagement d'une école porté par les Kroll, commence par une approche entre le modèle *Apprentissage* et *Romantique* pour la partie *Inspiration*. Il bascule ensuite vers le modèle *Pro-actif* et *Institutionnel* pour la partie *Imagination*, pour terminer sur le modèle *Défense* pour la partie *Implémentation*.

Le projet d'aménagement du parc Bonnevie par *Suède 36* comprend également plusieurs modèles différents tout au long de son processus. Il commence pour la partie *Inspiration* par les modèles *Besoins* et *Institutionnel*. Il oscille ensuite entre *Institutionnel* et *Défense* pour les parties *Imagination* et *Implémentation*.

Enfin dans le processus d'aménagement mis en place pour la bibliothèque de l'*École Active* par *Design With Sense*, l'ensemble du processus tourne autour des modèles *Apprentissage* et *Romantique* avec un petit aller-retour vers les modèles *Défense* et *Pro-actif* pour la partie *Inspiration*.

Nous pouvons constater qu'il existe de multiples déclinaisons en fonction des projets. Il n'y a pas de recette magique ou des modèles plus pertinents que d'autres. Chaque projet a des enjeux distincts et s'inscrit dans un contexte différent. Il faut veiller pour chaque projet à la pertinence des modèles qui sont utilisés à travers les différentes phases. Cette intelligence de projet s'acquiert avec l'expérience et par la méthode de l'essai-erreur qui permet à chaque fois d'améliorer le processus. Ainsi chaque architecte ou bureau d'architecture peut engendrer et peaufiner son propre modèle participatif de Design Thinking au fur et à mesure de ses projets.

En ce qui concerne la question - *Faut-il amener l'enfant à participer à la création de son propre domaine bâti ?* -, il est important de stipuler que la participation d'enfants dans la prise de décision sur leur environnement immédiat a été profitable et nécessaire dans chacun des projets analysés. L'implication des enfants dans les processus d'aménagement est donc digne de bon sens. Bien sûr, leur rôle et leur pouvoir de transformation seront différents d'un projet à un autre et devront être délimités par les architectes. Ces derniers devront veiller à ne pas impliquer les enfants dans leur projet par de la fausse participation

---

<sup>69</sup> cf. *Préliminaire, Partie 2*, p.88.

architecturale qui est très séduisante pour les autorités publiques, mais qui ne prend pas en compte l'authenticité de l'enfant dans le projet. Cette fausse participation peut se présenter sous plusieurs formes comme celle que Harts présente dans sa métaphore de l'échelle<sup>70</sup> avec le groupe des *non-participatifs* : la manipulation, la décoration... De plus, la participation en architecture n'est pas à confondre avec une participation artistique d'enfants où la seule volonté est que ceux-ci s'approprient les espaces conçus. Les architectes doivent également veiller à ne pas négliger l'expérience civique que de tels processus offrent aux jeunes participants, et que ce processus constitue également un modèle d'apprentissage.

Malheureusement, malgré le succès de plusieurs projets pour lesquels des enfants ont participé, l'implication d'enfants dans des processus d'aménagement reste encore rare. Elle n'est pas encore démocratisée, ni prise au sérieux. Il n'y a plus qu'à espérer que ce travail participe à son échelle à changer les mentalités pour permettre aux enfants d'exprimer leur potentiel architectural dans des projets qui concernent leur environnement.

---

<sup>70</sup> cf. *Préliminaire, Partie 2*, p.88.

# Conclusion

---

*« Les enfants de différents groupes d'âge (à l'école primaire, au secondaire) peuvent-ils investir la sphère de l'architecture, habituellement réservée aux adultes (pouvoirs politiques ou autres) pour faire entendre leurs voix et ainsi réaliser leur potentiel d'acteurs dans nos sociétés ? »*

Pendant longtemps, les enfants ont été considérés comme membres d'un groupe social traditionnellement exclu des processus d'aménagement. Ce travail de fin d'études, à travers ces deux parties, a su faire ressortir les plus-values que peut apporter l'implication d'enfants dans des projets d'architecture les concernant. Cette dynamique participative est pertinente non seulement pour les enfants mais aussi pour les architectes ou autres professionnels de l'espace qui se prêtent au jeu de la (ré)création en architecture avec des jeunes.

Envisager le rapport enfant-environnement en termes d'interaction suppose qu'on considère l'enfant non pas comme simple « *usager* » mais comme « *acteur* », c'est-à-dire comme quelqu'un capable d'agir intentionnellement sur son milieu et de lui donner un sens. Pour les architectes, cette vision de l'enfant comme acteur de son milieu n'est pas simple à digérer, mais pour cela, il s'agit de changer la compréhension qu'ils ont du rapport enfant-environnement en passant d'une approche de *disjonction* vers celle de la *conjonction*.

Dans l'approche de *disjonction*, l'enfant et son environnement physique sont deux éléments indépendants, dans un rapport de type contenant/contenu. L'environnement de l'enfant est un décor qui a de l'influence sur l'enfant. L'enfant est considéré comme passif par rapport à son milieu. L'approche de *disjonction* correspond à la vision plus courante de la relation enfant-environnement, puisqu'il s'agit de la vision déterministe où les adultes conçoivent l'environnement de l'enfant, considéré « *sans défense*<sup>71</sup> ». Depuis le 20<sup>e</sup> siècle, une autre approche a commencé à se développer, celle dite de *conjonction*. Celle-ci fait valoir l'indissociabilité entre le comportement des enfants et l'environnement. Dans cette perspective, l'environnement de l'enfant serait tributaire, avant tout, de son expérience. Cette théorie énonce l'existence d'un environnement vécu, qui renvoie à l'expérimentation de son milieu et au caractère subjectif<sup>72</sup>. Cette notion ouvre une vision plus subjective de l'architecture qui permet de s'intéresser à l'environnement de l'enfant, non pas comme un objet absolu, mais comme un projet à construire. L'approche de *conjonction* permet donc de comprendre les enfants comme des acteurs, à la fois influencés par leur milieu et participant à la transformation de ce dernier<sup>73</sup>.

L'approche de *conjonction* peut être appliquée de la même façon à un adulte qui expérimente également son environnement vécu. Si la participation d'adultes à des processus d'aménagement a déjà largement contribué à enrichir des projets d'architecture, il n'y a pas de raison que les enfants, possédant les mêmes aptitudes d'appropriation d'espace ne soient pas concertés. De plus, la co-création avec des enfants peut être très stimulante et amusante pour les architectes. Elle apporte

---

<sup>71</sup> TORRES Juan, 2010, p.7.

<sup>72</sup> TORRES Juan, 2010, p.7.

<sup>73</sup> TORRES Juan, 2010, p.8.

autant de changements à l'expérience de l'enfant (approche éducative), qu'à celle de l'adulte (approche promotion)<sup>74</sup>.

Finalement, cette vision utopique de l'enfant comme acteur de son milieu ouvre l'espace de recherche en mettant l'enfant à la même hauteur que l'adulte. Les enfants deviennent alors des co-chercheurs et co-concepteurs de leur milieu au même titre que les architectes. Leur vision des choses est importante à comprendre puisque les espaces qui sont conçus aujourd'hui configurent leur vie et surtout leur avenir. Alors qui de mieux peut construire l'avenir que les citoyens de demain ?

---

<sup>74</sup> BARALDI, 2003, p.55.





# Appendice

## Espace de rencontre intergénérationnelle

Kimberly HEX

### **Fiche d'identité**

**Nom du projet :** Hop Hop hop Morichar, Les rendez-vous des seniors actifs

**Type de projet :** Espace public

**Lieu :** Saint-Gilles

**Date :** 2018

**Porteur(s) de projet :** Kimberly HEX

**Type de participants :** Enfants (9-12 ans)

**Echelle :** Une place publique



**Place Morichar**  
© Kimberly Hex



**Séance de présentation du projet  
Hop Hop Hop Morichar**  
© Kimberly Hex



**Installation du 1er atelier  
Hop Hop Hop Morichar**  
© Kimberly Hex

## II.1. Présentation du projet

### II.1.1. Porteur(s) du projet

Dans le cadre de mes études d'Architecture d'intérieur, j'ai eu l'occasion de me spécialiser en *Design Social* pendant mon master. Ce master a beaucoup inspiré ma pratique de l'architecture d'intérieur et a influencé ma perception du rôle de l'utilisateur dans mes projets. Je désirais donc que mon projet de fin d'études soit un projet concret et participatif. La même année, j'ai décidé de faire mon travail de fin d'études sur les processus d'implication d'enfants dans des projets d'architecture.

En septembre 2017, j'ai eu la chance d'être approchée par Cathy Marcus, échevine de la commune de Saint-Gilles, qui était intéressée par mon master et par la thématique de mon travail de fin d'études. Elle m'a proposé de réaliser une analyse participative la place Morichar, située juste devant mon école supérieure. Cette proposition de projet était l'occasion de tester des démarches participatives de manière concrète dans un projet.

### II.1.2. Description du projet

Pour ce projet, un budget de 4 000 € m'a été octroyé dans le cadre du contrat de quartier *Parvis- Morichar* (2015-2019). J'ai donc été intégrée dans le programme des contrats de quartier de Saint-Gilles et pu collaborer avec plusieurs collègues de la cellule contrat de quartier dont Véronique Gallez (responsable des Projets « *mini-contrat* »), Sébastien Dechamps (trésorier) et Amandine GUYAUT (Chargée de Communication). Les objectifs du projet étant vagues, le projet s'est construit progressivement en fonction mes découvertes et de la participation des usagers.

## II.2. Processus créatif et participatif du projet

### II.2.1. Inspiration

#### II.2.1.1. Découverte

La première étape de mon travail était de récolter le plus d'informations sur la place. J'ai donc entamé une phase de recherches intensives. En parallèle de ces recherches, j'ai effectué plusieurs séances d'observations sur la place Morichar. Je m'y suis rendu à des jours et à des heures différentes pour récolter un maximum de données pouvant être traitées ensuite dans mon analyse. Je m'intéressais aux activités pratiquées sur la place, aux flux de circulation, à sa fréquentation et aux manières dont les usagers se l'appropriaient.

Cette phase *Découverte* m'a permis de construire au fur et à mesure le profil de la place. La place Morichar est un espace public très actif de Saint-Gilles. Les

habitants du quartier ainsi que les établissements scolaires à proximité se sont déjà bien appropriés le site qui est aujourd'hui emblématique dans le quartier. La place est configurée en quatre plateaux et chacun délimite un type d'activité. Les activités sportives, telles que le vélo, le football et le basketball, y sont fortement représentées. Il y a des zones récréatives actives (roller, skateboard, vélo, football, basketball, pétanque, projet d'asbl...) et passives (converser, manger, dormir...). La place est très verte et riche en mobilier urbain. J'ai donc décidé de répertorier et classer dans un inventaire tous ses composants urbains.

De nombreuses initiatives d'asbl (Cemo, la caravane, vollenbike...) y ont déjà vu le jour. Il était important pour moi de rencontrer les personnes qui étaient déjà actifs sur la place, afin de mieux comprendre la dynamique de cet espace public et d'éventuellement trouver des collaborateurs pour mon projet. De plus, j'ai appris que la place s'inscrivait dans un projet de balade traversant toute la ville, appelé *Coulée verte*. L'objectif de ce projet était de relier par une balade l'ensemble de tous les espaces verts de la commune de Saint-Gilles. Le souci était que le tracé de cette balade n'intégrait pas de façon optimale la place, puisque celle-ci n'était même pas traversée.

Par rapport à la fréquentation de la place, il y a une grande diversité culturelle parmi ses usagers, mais une absence totale de seniors. La place est principalement occupée par des enfants, des adolescents et leurs parents. Peu d'interactions intergénérationnelles y sont pratiquées, car beaucoup de personnes âgées n'arrivent à s'approprier cet espace public.

Suite à ces observations, je me suis intéressée aux personnes âgées et à leur interaction avec l'espace public. J'avais déjà effectué au cours de mes études d'architecture d'intérieur plusieurs micro-terrains où j'avais eu l'occasion d'observer la vie en maison de repos dans plusieurs établissements. De manière générale, au plus les personnes âgées prennent de l'âge, au moins elles s'éloignent de leur habitation. Le périmètre de mobilité autour de leur habitation diminue donc au fur et à mesure du temps. Les femmes de plus de 75 ans effectuent 1,4 déplacements par jour contre 1,9 pour les hommes du même âge. Cependant, 50% de ses déplacements sont fait à pied chez les femmes pour seulement 29% pour les hommes. Il y a donc non seulement un problème d'isolement des seniors en milieu urbain, mais également un manque d'activités sportives pour la plupart d'entre eux.

#### II.2.1.2. Définition

Toutes les informations et les observations que j'ai pu récolter pendant la phase *Découverte* m'ont permis d'analyser la manière dont les personnes âgées réagissaient en milieu urbain et en particulier avec la place Morichar. Elles ont également pointé du doigt les problèmes d'isolement des seniors en milieu urbain et leur manque de pratique d'activités physiques.

Suite à cette analyse, j'ai voulu me diriger vers un projet permettant aux seniors du quartier de se ré-appropriier la place Morichar et de rentrer en contact avec les usagers actuels de la place, les jeunes. Pour ce faire, j'ai décidé de mettre en place une série d'ateliers participatifs et créatifs sollicitant des enfants et des seniors du quartier. Ces ateliers, appelés *Hop Hop Hop Morichar*, avaient pour but de faire créer par les enfants des parcours santé pour les seniors sur la place Morichar. L'idée était de mettre en relation le manque de pratiques sportives chez les seniors avec l'activité dominante de la place.

Ces ateliers avaient plusieurs objectifs :

- créer du lien social et intergénérationnel ;
- lutter contre l'isolement des seniors en milieu urbain ;
- impliquer des enfants de manière créative dans leur quartier ;
- motiver les seniors à pratiquer une activité physique régulière ;
- l'appropriation de la place par les seniors du quartier.

L'idée des parcours était de créer des déviations de la balade verte dessinée par la commune afin de mieux y intégrer la place Morichar.

## **II.2.2. Imagination**

### **II.2.2.1. Idéation**

La première chose à faire pour mettre ces ateliers en place, était de trouver d'une part des enfants, et d'autres part, des seniors. Heureusement, Véronique Gallez, responsable des Projets « *mini-contrat* » dans la cellule de contrat de quartier, avait ses entrées dans plusieurs écoles de la commune. J'ai donc été mise en contact avec l'école Peter Pan, qui était à proximité de la place. La directrice de l'établissement m'a proposé de travailler avec l'équipe extra-scolaire de l'école. Les enfants sont divisés en deux groupes en fonction de leur âge. J'ai décidé de travailler avec les plus grands qui avaient entre 9 et 11 ans. Trois mercredis après-midi ont pu être fixés avec l'école. Je pouvais donc mettre en place trois ateliers.

Trouver des personnes âgées motivées par le projet était une autre affaire. Ils avaient soit peur de la place Morichar, soit de se blesser en faisant du sport. Certains ne voulaient pas non plus participer à une activité avec des enfants. J'ai donc contacté *Notre Cercle*, qui est un centre de jour à Saint-Gilles pour seniors qui organisent notamment des séances de sport (zumba, salsa, gym douce...). En faisant, le tour des différents cours donnés, j'ai trouvé quelques personnes motivées.



**Atelier 1**  
**Inventaire de la place en maquette**  
**Hop Hop Hop Morichar**  
© Kimberly Hex



**Atelier 1**  
**Simulation de vieillissement**  
**Hop Hop Hop Morichar**  
© Kimberly Hex



**Atelier 2**  
**Délimitation des zones agréables**  
**pour les seniors sur la place**  
**Hop Hop Hop Morichar**  
© Kimberly Hex

**Atelier 2**  
**Prototypage des parcours**  
**Première rencontre avec les séniors**  
**Hop Hop Hop Morichar**  
© Kimberly Hex



**Atelier 3**  
**Réalisation des parcours**  
**appuyé par les kinés**  
**Prototypage des parcours**  
**Première rencontre avec les séniors**



**Atelier 3**  
**Réalisation des parcours**  
**Hop Hop Hop Morichar**  
© Kimberly Hex





**Atelier 3**  
**Animation des parcours**  
**Hop Hop Hop Morichar**  
© Kimberly Hex



**Atelier 3**  
**Animation des parcours**  
**Hop Hop Hop Morichar**  
© Kimberly Hex



**Atelier 3**  
**Remise des diplômes**  
**Hop Hop Hop Morichar**  
© Kimberly Hex



En mars 2018, une première séance a été organisée à l'école pour présenter le projet à une cinquantaine d'enfants et constituer un groupe de motivés. Un powerpoint a été présenté et les enfants ont pu ensuite faire un premier exercice participatif. Chaque enfant devait penser à un exercice sportif qu'il ferait faire à une personne âgée sur la place Morichar. Ensuite, par petits groupes, les enfants devaient placer leurs exercices sur un plan de la place et tracer un premier parcours. Cet exercice était une mise en abîme de ce que pouvait être les prochains ateliers. Les enfants étaient très enthousiastes par rapport au projet. Un groupe de quinze enfants a rapidement été constitué.

Le premier atelier a eu lieu en avril 2010 sur la place Morichar. Les enfants ont tous reçu un t-shirt Hop Hop Hop pour signaler le projet sur la place et les repérer parmi les autres enfants jouant sur la place. Les enfants ont ensuite été partagés en trois groupes distincts et chaque groupe a reçu une couleur de référence. Ce premier atelier avait pour objectif de sensibiliser les enfants à l'espace public dans un premier temps et à la condition physique des seniors dans un second temps. Afin qu'ils prennent conscience de la richesse de la composition de la place. Les enfants ont dû faire un inventaire-maquette de la place. Ils devaient compléter une maquette de la place avec tous les composants urbains qu'ils observaient (arbres, poubelles, poteaux...). Suite à cela, les enfants ont été sensibilisés aux difficultés physiques que peuvent avoir les personnes âgées : perte progressive de la vue et de l'ouïe, manque de souplesse, problèmes d'équilibre.... Pour qu'ils prennent conscience de cela, les enfants ont été mis dans leur position. Ils ont dû faire des activités à priori simples avec une combinaison de simulation de vieillissement fabriquée maison : casques de chantier, lunettes occultantes, poids accrochés aux jambes et aux bras... Les enfants ont beaucoup ri, mais ont aussi pris conscience que le corps des personnes âgées était différent du leur. Une enfant a même dit : *« C'est chiant d'être vieux en fait ! »*.

Pour encadrer cette sensibilisation à la condition physique des seniors, des kinésithérapeutes sont venus animer les ateliers avec moi. La présence de professionnels a fortement impressionné les enfants. Les kinésithérapeutes ont été présents du début à la fin du projet. Ils apportaient leur expertise aux enfants et étaient là pour rassurer et protéger les seniors.

Un deuxième atelier a eu lieu la semaine d'après. Les enfants sont alors montés dans les locaux de mon école pour découvrir les ateliers d'architecture et avoir une vue plongeante sur la place. Ils ont colorié un plan de la place Morichar afin de délimiter les zones qui sont agréables pour des personnes âgées et celles qui ne le sont pas. Les enfants, étant du quartier, avaient une très bonne connaissance de la place et ont fourni des informations précieuses sur la place et son occupation. Les trois groupes ont d'ailleurs obtenu des résultats similaires.

Le deuxième exercice de l'après-midi consistait à commencer à concevoir les parcours santé pour les seniors. Les enfants avaient le plan colorié pour savoir où ils pouvaient placer leurs exercices. La seule consigne était qu'il ne pouvait utiliser rien d'autre que ce qui était déjà présent sur la place. Les enfants devaient faire valider leurs idées d'exercices par les kinésithérapeutes, qui les aidaient à adapter leurs propositions pour les seniors. Une fois qu'un exercice était validé, les enfants devaient trouver une idée pour l'inscrire graphiquement sur la place. Chaque groupe d'enfants avait une couleur. Trois parcours distincts ont donc été prototypés à la craie sur la place. Il s'agissait de l'étape la plus difficile des ateliers car les enfants devaient réfléchir pour trouver des exercices adaptés aux seniors et une présentation graphique de ceux-ci sur la place. Certains groupes ont été plus vite que d'autres, mais tous ont finalement réussi à fournir des résultats. À la fin de l'atelier, les enfants ont retranscrit sur la maquette les idées qui avaient été validées. Ensuite, ils ont rencontré pour la première fois les seniors et leur ont présenté leurs propositions de parcours avec la maquette. Les seniors présents ont alors précisé ce qu'ils aimaient ou pas dans chacun des parcours. Ils ont même testé certains des exercices sur la place avec les enfants. Il s'agissait d'un beau moment d'échange intergénérationnel. Les enfants étaient très fiers de ce qu'ils avaient produit.

#### II.2.2.2. Création

En mai 2018, a eu lieu le troisième et dernier atelier créatif. Les enfants avaient une après-midi pour concevoir et terminer leurs parcours santé. En fonction des idées émises lors de l'atelier précédent, j'avais apporté des images d'inspiration pour les aider à concevoir leur graphisme sur la place. Je ne voulais pas les influencer dans leur création, mais cela nous a permis de gagner du temps qui nous manquait.

Les enfants devaient fixer leur parcours à la bombe à craie, dont le résultat est semi-permanent. Les dessins allaient donc rester des mois sur la place. Afin que les enfants utilisent convenablement les bombes, un tagueur est venu leur apprendre à s'en servir. Ils étaient très excités de taguer leur place. Je leur ai demandé de dessiner à la craie leurs idées au préalable. Une fois que les idées étaient validées par un des kinésithérapeutes, ils pouvaient tracer à la bombe. Dans les exercices conçus, il y avait des exercices d'endurance, d'équilibre, d'étirements, de souplesse... Ceux-ci prenaient tantôt la forme d'un twister revisité, tantôt celle de flèches à suivre.

À la fin de l'après-midi, trois seniors très motivés sont venus tester les différents exercices. Les enfants donnaient leurs instructions, tout en étant aux petits soins avec eux. Cet échange a été un merveilleux moment de partage. Les enfants encourageaient les seniors qui étaient très motivés par les parcours. Une fois que chaque senior a fait les trois parcours, il y a eu une remise de diplômes entre les enfants et les seniors pour se féliciter mutuellement du travail accompli.

Les seniors étaient très satisfaits par les parcours des enfants. Ils trouvaient gratifiant de pouvoir avoir une activité physique en plein air. Ils ne se sentaient pas gênés car ils étaient encadrés. Ils m'ont directement demandé quand ils pouvaient venir la prochaine fois. Les parcours sont ensuite restés plusieurs mois sur la place. Certains, comme le twister ont été approprié autrement par les usagers de la place.

A la fin de tous ces ateliers, j'ai perçu qu'il y avait une véritable demande des personnes âgées de pouvoir s'approprier l'espace public. Le succès des parcours conçus par les enfants m'a donné envie d'aller plus loin dans le projet pour trouver un moyen de rendre plus durable ces initiatives.

Ainsi est né le projet « *Hop Hop Hop, les rendez-vous des seniors actifs à Saint-Gilles<sup>1</sup>* ». Il consistait à implanter une série de parcours santé pour seniors autour de maisons de repos de la commune de Saint-Gilles, dont un sur la place Morichar. Les différents exercices proposés s'inspirent du travail fourni par les enfants pendant les ateliers. Le projet consiste à insérer à des endroits stratégiques de la place quelques plaques avec des instructions incitant les seniors à utiliser autrement les composants urbains existants sur la place. Le but est que les seniors puissent pratiquer des activités physiques adaptées sur l'espace public, grâce à un projet conçu pour eux et qu'ils peuvent s'approprier.

### **II.2.3. Implémentation**

Le projet « *Hop Hop Hop, les rendez-vous des seniors actifs à Saint-Gilles* » n'a pas encore pu être réalisé. Je suis actuellement en attente de subsides de la commune de Saint-Gilles pour lancer la phase de *Réalisation*. La commune de Saint-Gilles a en effet lancé un appel à projet de 30 000 € pour faire une intervention sur la place Morichar. En espérant que le projet voit le jour, j'attends patiemment leur décision.

### **II.3. Critique**

Pour ce projet, je me suis largement inspirée de tout ce que j'ai pu apprendre et découvrir dans ce travail de fin d'études que vous venez de lire. Les différentes séquences d'apprentissage et projets étudiés ont été une révélation dans ma pratique de l'architecture d'intérieur.

Tout comme les projet analysés, j'ai rencontré des difficultés dans la mise en pratique de mes intentions. Par exemple, je pensais que j'allais avoir plus de difficultés à trouver des enfants motivés par le projet que des seniors. Or, ce fut l'inverse qui s'est déroulé. Dans un processus avec des enfants, il est également difficile de prédire à l'avance ce qui va se passer. Il faut pouvoir s'adapter car il s'agit avant tout d'un processus humain. J'aurais aimé avoir un atelier

---

<sup>1</sup> annexe hop hop

supplémentaire avec les enfants pour pouvoir peaufiner un peu plus le projet avec eux.

Une des grandes difficultés que j'ai eu pendant la mise en place du projet a été de travailler avec un subsidiaire communal. Les institutions communales sont assez lentes pour délivrer la moindre sortie d'argent ou autorisation. Je devais constamment veiller à anticiper deux à trois semaines à l'avance le moindre achat ou demande afin d'être sûre d'obtenir les autorisations pour le moment opportun. Heureusement, l'encadrement de l'équipe des contrats de quartier m'a permis de bien organiser ma gestion budgétaire.

J'ai trouvé très pertinent de bosser avec des kinésithérapeutes. Leur expertise dans le domaine a permis au projet d'être pris au sérieux et de rassurer les seniors face à l'idée de faire des parcours réalisés uniquement par des enfants. L'école Peter Pan avait annoncé que les enfants risquaient d'être difficile à canaliser pendant les ateliers sur la place Morichar. Cependant, ils étaient tellement impliqués dans le projet que je n'ai aucun problème à générer un climat social convivial et propice à l'échange.

Je suis extrêmement heureuse de la tournure qu'à pris le projet au fur et à mesure de son avancement. Beaucoup de personnes pensaient qu'il était impossible que des enfants conçoivent des parcours santé pour des seniors. Pourtant, les jeunes l'ont fait et des seniors y ont participé. Les enfants m'ont encore prouvé qu'ils étaient capable de beaucoup de choses et bien plus encore, si on croyait en eux et on leur en donnait les moyens.

#### **II.4. Conclusion**

Ce projet a été une expérience participative satisfaisante. Aujourd'hui, j'attends les subsides pour le porter encore plus loin, afin d'offrir une échappatoire aux seniors qui souhaitent se ré-appropriier l'espace urbain. Le projet a déjà été exposé au MAD et dans une exposition pour les 25 ans des contrats de quartier de Saint-Gilles. J'espère qu'il continuera à faire parler de lui afin que ce genre d'initiatives devient plus courant dans notre société.



# Bibliographie

## Articles et documents PDF

DIONNE Caroline, « *L'architecture incrementaliste au service du savoir-vivre* », [en ligne] 2013.  
Disponible sur : [https://infoscience.epfl.ch/record/197086/files/Kroll\\_CD.pdf](https://infoscience.epfl.ch/record/197086/files/Kroll_CD.pdf) (consulté en janvier 2018)

CLOUTIER Marie-Soleil et TORRES Juan, « *L'enfant et la ville : notes introductoires* », dans Enfances, Familles, Générations, n°12, 2010, [en ligne].  
Disponible sur : <https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2010-n12-efg3899/044389ar.pdf> (consulté en mai 2018)

TORRES Juan, « *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* », 2007, [en ligne].  
Disponible sur : [http://www.lecre.umontreal.ca/wp-content/uploads/2008/04/pdf\\_These\\_Torres\\_2007\\_recto-verso.pdf](http://www.lecre.umontreal.ca/wp-content/uploads/2008/04/pdf_These_Torres_2007_recto-verso.pdf) (consulté en mai 2018)

BREVIGLIERI Marc, « L'enfant des villes. Considérations sur la place du jeu et la créativité de l'architecture face à l'émergence de la ville garantie », 2015, [en ligne].  
Disponible sur : <https://journals.openedition.org/ambiances/509> (consulté en novembre 2017)

RAES Nathalie, « Étude critique des grands courants pédagogiques et de la recherche en éducation », Syllabus, agrégation Saint-Luc/ERG, 2017, pp.113.

UMAY Semra, « S'abriter, des cabanes et des refuges d'associations », 2006, [en ligne].  
Disponible sur : [www.c-paje.net/documents\\_site/sabriter.pdf](http://www.c-paje.net/documents_site/sabriter.pdf) (mai 2018)

SCHEIBLING-SEVE Calliste, « *Comment développer la curiosité intellectuelle des élèves ?* », 2016, [en ligne].  
Disponible sur : <https://www.fondation-lamap.org/fr/page/34925/comment-developper-la-curiositeintellectuelle-des-eleves> (octobre 2017)

MULLER François, « Que dit-on dans « autonomie de l'élève » à l'Ecole ? Pari et défi pour nos écoles, collèges et lycée du futur ! », 2008, [en ligne].  
Disponible sur : <http://lewebpedagogique.com/diversifier/2008/10/10/que-dit-on-dans-autonomie-de-leleve-a-lecole-pari-et-defi-pour-nos-ecoles-colleges-et-lycee-du-futur/> (octobre 2017)

DREYFUS Stéphane, « L'architecture, un jeu d'enfant », 2017, [en ligne].  
Disponible sur : [http://www.archipedagogie.org/sites/www.archipedagogie.org/files/larchitecture\\_un\\_jeu\\_denfant.pdf](http://www.archipedagogie.org/sites/www.archipedagogie.org/files/larchitecture_un_jeu_denfant.pdf) (novembre 2017)

LOUBES Jean-Paul, « La cabane, figure géopolitique de l'architecture », 2000, [en ligne].  
Disponible sur : [http://www.ecologie-humaine.eu/DOCUMENTS/SEH\\_Cabane/Cabane\\_10\\_Loubes.pdf](http://www.ecologie-humaine.eu/DOCUMENTS/SEH_Cabane/Cabane_10_Loubes.pdf) (juin 2018)

## Livres

KROLL Lucien, Composants, faut-il industrialiser l'architecture?, SOCOREMA, Bruxelles, s.d., pp. 136, ill.

KROLL Lucien, KROLL Simone et BOUCHAIN Patrick, Simone et Lucien Kroll, une architecture habitée, Actes Sud, Gennevilliers, 2013, pp. 360, ill.

ROTOR, Déconstruction et réemploi, comment faire circuler les éléments de construction, PPUR, Lausanne, 2018, p.232, ill.

LEFAIVRE Liane, Ingeborg de Roode: Aldo van Eyck. The Playgrounds and the City, NAI Publishers, Rotterdam, 2002, pp. 120, ill.

MANGIA Elisa, Le climat de classe : la clé d'entrée pour apprendre, mémoire de bac formation primaire, Haute Ecole Pédagogique de BEJUNE , Porrentruy , 2015, pp.58

CHAPPONNAIS Michel, Placer l'enfant en institution, MECS, foyers éducatifs et villages d'enfants, Dunod, s.l., 2008, pp.271, ill.

DELOUVEE Sylvain, Manuel visuel de psychologie sociale, Dunod, s.l., 2018, pp. 232, ill.

MARQUES Pierre et GRANATA Julien, DUT GEA 1re année, Dunod, Malakoff, 2016, pp. 480.

OBERLE Dominique, La Dynamique des groupes, PUG, Fontaine, 2015, pp.134.

BROWN Tim, L'esprit Design, comment le design thinking change l'entreprise et la stratégie, Pearson, Montreuil, 2014, pp.272.

PAVIE Xavier, CARTHY Daphné, JOUANNY Corinne, VEREZ François, Le design thinking au service de l'innovation responsable, Maxima, s.l., 2015, pp.107.

PIAGET Jean, La psychologie de l'enfant, Que sais-je, Paris, 1966, pp.126.

MESMIN Georges, L'enfant et l'architecture, et l'espace, Casterman, Tournai, 1973, pp.191, ill.

AKOUN Audrey et PAILLEAU Isabelle, Apprendre autrement avec la pédagogie positive, Eyrolles, Paris, 2013, pp. 192, ill.

TIBERGHIE Gilles, Notes sur la cabane, Le félin, Paris 2008, pp.158, ill.

JEAN Georges, Pour une pédagogie de l'imaginaire, Casterman, Tournai, 1991, pp.134, ill.

LURÇAT Liliane, L'enfant et l'espace, le rôle du corps, Puf, Paris, 1976, pp.208.

DJELEPPY P.-N., L'architecture et l'enfant, Enfance, Tome 5, s.l., 1952, pp.158.

FREINET Georges, La méthode naturelle, l'apprentissage du dessin, Marabout service, Verviers, 1975, pp.351.

HAMAÏDE Amélie, La méthode Decroly, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1966, pp.242.

SAUVY Jean et Simone, L'enfant à la découverte de l'espace, Casterman, s.l., 1972, pp. 130, ill.

BURKHALTER Gabirela et ZÜRICH Kunsthalle, Playground Project, jrp-ringier, Zurich, 2016, pp.256, ill.

## Sites internet

<https://voirenvrai.nantes.archi.fr/?p=775>  
<http://www.suede36.be/fr/suede-36>

<https://leefmilieu.brussels/node/3023>

<https://k-s.be/over-ons/over-kind-samenleving-/>

[http://www.bonnevie40.be/bonnevie.php?IDproject=161&cur\\_page=2](http://www.bonnevie40.be/bonnevie.php?IDproject=161&cur_page=2)

<http://www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?id=4088>

<https://www.atelier-cec.org/ateliers-enfants-ados/jardin-secret/>

[www.redesign.be](http://www.redesign.be)

<http://weekend.levif.be/lifestyle/nest/idees/atelier-d-artistes-pour-talents-en-herbe/article-normal-512153.html>

<http://www.artandcraftacademy.be/index.html>

[www.sofisculpture.com](http://www.sofisculpture.com)

<http://lewebpedagogique.com/diversifier/2008/10/10/que-dit-on-dans-autonomie-de-leleve-a-lecole-pari-et-defi-pour-nos-ecoles-colleges-et-lycee-du-futur/>

<https://www.fondation-lamap.org/fr/page/34925/comment-developper-la-curiosite-intellectuelle-des-eleves>

[www.fondationpoumlarchitecture.be/nl/node/51](http://www.fondationpoumlarchitecture.be/nl/node/51)

<http://www.cnrtl.fr/definition/leçon>

<https://www.out.be/fr/evenements/302164/archikids-extra-muros-atelier/>

<https://www.quefaire.be/archikids-workshop-814982.shtml>

<http://montessori-la-baleine.com/pedagogie/le-materiel-didactique/>

<http://www.psychologies.com/Famille/Education/Scolarité/Articles-et-Dossiers/La-pedagogie-Montessori-c-est-quoi>

<http://www.recyclart.be/fr/agenda/archikids-1>

<http://www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?id=4088>

[https://www.lavenir.net/cnt/dmf20161121\\_00918183/a-l-image-du-fugu](https://www.lavenir.net/cnt/dmf20161121_00918183/a-l-image-du-fugu)

<https://www.unipsed.net/ressource/observation/>

<http://www.polchambost.fr/uploads/presse/Biennale%202014/Cabane%20V5.%20Une,%20la,%20ma...%20et%20celle%20des%20autres.pdf>

<https://cabanesite.wordpress.com/2015/10/28/le-mythe-de-la-cabane/>

<https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/apprentissage/tout-ce-que-les-enfants-apprennent-en-nous-regardant-9780.php>

<https://www.erudit.org/fr/revues/efg/2010-n12-efg3899/044389ar/>



## Vidéos et conférences

« *Bonnevie revit ! - Bonnevie herleeft !* » de Bruxelles Environnement, vidéo [en ligne], 2011.

Disponible sur : <https://vimeo.com/33593443> (consulté en février 2018)

« *Tout est paysage. Lucien Kroll. Partie 2* », vidéo [en ligne], 2015.

Disponible sur : <https://webtv.citedelarchitecture.fr/video/est-paysage-partie-2-expo-kroll1> (consulté en mars 2018)

« Redesign ton école, Bruxelles 2016 » de Christelle Vial, vidéo [en ligne], 2016.

Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=fSim8VmkN5M> (consulté en mars 2018)

« images construction » de Christelle Vial, vidéo [en ligne], 2016.

Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=xDnWMPRJksY> (consulté en mars 2018)

« Lilou Esther Clara » de Christelle Vial, vidéo [en ligne], 2016.

Disponible sur : [https://www.youtube.com/watch?v=52ftLcm\\_2QI](https://www.youtube.com/watch?v=52ftLcm_2QI) (consulté en mars 2018)

« Eva Sacha Alice » de Christelle Vial, vidéo [en ligne], 2016.

Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=NEMscZGfchc> (consulté en mars 2018)

« Tom Destan Gaël Gregory & Maxime Ilario » de Christelle Vial, vidéo [en ligne], 2016.

Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=LTr676ysqxI> (consulté en mars 2018)

« Art & Craft Academy, ateliers et stages de dessin à Bruxelles » de Belgique21.tv, vidéo [en ligne], 2015.

Disponible sur : [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=22&v=eGq03XW1m78](https://www.youtube.com/watch?time_continue=22&v=eGq03XW1m78) (consulté en février 2018)

## Bibliographie des encadrés

### Parentèses théoriques

1. [https://www.researchgate.net/profile/Patrice\\_Laroche/34](https://www.researchgate.net/profile/Patrice_Laroche/34)
2. RAES, 2017, p. 46
3. RAES, 2017, p. 46
4. RAES, 2017, p. 46
5. RAES, 2017, p. 46
6. <https://www.eco-conception.fr/static/l-eco-conception-c-est-quoi.html>

### Témoignages

1. <https://www.atelier-cec.org>
2. Annexe IV.I.
3. Annexe VI.I.
4. Annexe VI.I.
5. <https://vimeo.com/33593443>
6. Annexe VII.I.

### Résonances

1. <https://www.technopolis.be/fr/fiche/stem/stem-et-stem-academiebe/quest-ce-que-stem/>
2. <http://www.abc-web.be/abc-huis-brussel/infrastructuur/?lang=fr>
3. <http://espace-livres-creation.be/livre/li-et-les-spheres/>
4. Annexe IV.I.
5. <http://www.lespressesdureel.com/ouvrage.php?id=4578>
6. Annexe VIII.I.

### Outils didactiques

1. Annexe III.I.
2. Annexe VI.I.
3. <https://translate.google.com/translate?hl=fr&sl=nl&u=https://k-s.be/inspraak-participatie/picto-play-10-knip-en-plak-het-speelweefsel-bij-mekaar/picto-play-10-catalogus-en-handleiding/&prev=search>
4. Annexe VII.I.
5. Annexe VII.I.



École Supérieure des Arts  
ESA Saint-Luc Bruxelles  
Architecture d'intérieur  
Finalité Design d'innovation sociale  
Année académique 2017-2018

————— Découper  
- - - - - Plier

