

AU COEUR ET AU DELÀ DES MURS DE L'ÉCOLE



Figure 1. Photographie
Les écoliers de la rue
Damesme, Paris, 1956,
50 x 40 cm / © Robert
Doisneau

AU CŒUR ET AU DELÀ DES MURS DE L'ÉCOLE

Travail de Fin d'Étude - Capucine Pierre
Promotrice : Agnès Mory
Experte externe : Valeria Cartes Leal

REMERCIEMENTS

Ce travail est le fruit de belles années d'études ; de moments de joie et de doutes, de travail et de rencontres. Alors un grand merci à toutes les personnes qui m'ont entourée avec bienveillance.

Un merci tout particulier à ma promotrice, Agnès Mory, qui m'a accompagnée avec beaucoup d'intérêt depuis le début de ce travail de fin d'études.

Merci à mon experte externe, Valeria Cartes Leal, pour son temps, ses connaissances et son regard aiguisé sur le sujet que je traite.

Merci aux professeurs de l'atelier A.R.O. 25, Renaud Pleitinx et Olivier Bourez, pour leur écoute attentive et les lectures de projets toujours plus constructives les unes que les autres. Cet atelier m'a redonné confiance en mes capacités en architecture. J'ai pris un plaisir tout particulier à y travailler.

Merci à mes amis pour leur amitié quotidienne et leur soutien. Merci à mes colocos pour cette vie rêvée pendant ces quelques dernières années.

Merci à ma famille de m'avoir permis de faire d'aussi belles études ; merci pour les expériences, pour les découvertes, pour les conversations bienveillantes.

Enfin,

Merci à tous les enfants qui ont croisé mon chemin. Vous m'avez tant inspiré. Merci pour votre innocence, pour vos rires et vos pleurs, pour vos rêves et vos bêtises.

AVANT-PROPOS

J'ai toujours été subjuguée par le rire des enfants.

5

L'intérêt que je porte au développement de l'enfant vient de nombreuses expériences professionnelles en centre de loisirs, dans des écoles. Travailler auprès d'enfants a été très formateur ; ce sont des personnes en perpétuelle évolution dotées d'un esprit curieux et toujours ouvert à la découverte et à l'exploration. C'est pourquoi ce contact social est si important pour moi.

Dans le cadre d'un cours de phénoménologie, j'ai réalisé un travail de description sur l'école et le quartier où je travaille. L'étude du quartier a été importante, d'autant plus que je partais du constat que les enfants avaient de moins en moins de lieux d'appropriation dans leur quartier. Ils en ont en réalité deux permanents : la maison et l'école. En dehors des heures scolaires, quand l'école est fermée, très peu de lieux dans la ville leurs sont dédiés et les rues sont vides.

À partir de ces constats, mon travail de recherche s'est porté naturellement sur le rôle que l'architecture pouvait avoir en ce qui concerne les relations de l'enfant avec l'espace urbain.

SOMMAIRE

3	Remerciements
5	Avant-propos
9	Introduction

I) La place de l'enfant dans la ville

12	1) Le processus de développement chez l'enfant de 6 à 12 ans
	a) Le développement psycho-affectif
	b) Le développement moteur
	c) Le développement cognitif
16	2) Notion de l'espace chez l'enfant
	a) Le processus de construction de l'espace selon Jean Piaget
	b) La notion d'espace construit
19	3) Évolution de la place de l'enfant dans nos villes
	a) Point historique
	b) De la rue à l'école
	c) De la ville à l'agglomération : la place de l'automobile
	d) L'influence des médias
31	4) Le rôle de la ville dans le développement de l'enfant
35	5) Les espaces urbains dédiés à l'enfant
	a) Les parcs et les espaces verts
	b) Les aires de jeux d'Aldo Van Eyck
	c) La rue comme terrain de jeux

II) L'école comme interface entre l'enfant et son quartier

43	1) Définition du terme 'quartier'
45	2) Étude de cas : le quartier Sud d'Arras et son école à travers une approche phénoménologique (un jour sans et avec école)
53	3) Les besoins spatiaux des enfants dans un quartier
55	4) L'architecture scolaire : entre espace scolaire et espace public

5) Un modèle d'architecture ouvert à l'espace public	59
a) La rue : un espace public à proximité des écoles	
b) Le parvis de l'école	
c) L'entrée de l'école	
d) La cour de récréation	
e) Les espaces mutualisables	
f) Les détails architecturaux	

III) Étude de la Région Bruxelles-Capitale et de son milieu scolaire

1) Histoire et évolution du système scolaire	80
2) Une région impliquée dans le développement de l'architecture scolaire	82
a) Le Service école et Vie Étudiante	
b) Les Contrats Écoles	
3) Les différentes typologies d'écoles	91
a) Deux modèles architecturaux opposés	
b) Inventaire des typologies d'écoles dans la commune de Bruxelles	
4) Études des quartiers déficitaires en termes d'écoles	97

IV) Une école ouverte et accessible au cœur d'un quartier de la région bruxelloise

1) Étude de cas : l'Écoloise, une école en cœur de village	105
2) Un quartier urbain dense et vivant	107
a) Analyse de la commune de Forest	
b) Une implantation en cœur de quartier	
3) L'école : un équipement public pour le quartier	113
a) Requalifier une friche végétale en un parc public bordé par une école	
b) Une architecture de proximité avec des espaces mutualisables	

119	4) Les espaces partagés tissent du lien entre l'école et le quartier
	a) Le parvis et l'entrée de l'école
	b) Une rue comme espace de circulation
	c) La salle polyvalente, le réfectoire, la salle de bricolage
	d) Une cour de récréation aux multiples ambiances
	e) Des salles de classes flexibles
	f) Une structure habitée
133	Conclusion
134	Bibliographie
138	Sitographie
140	Iconographie
145	Annexes

INTRODUCTION

*Dans la rue je peux jouer à rien¹.
Je n'ai pas assez d'espaces pour m'amuser en ville¹.
Les adultes ne pensent pas à nous quand ils construisent la ville¹.*

C'est à partir de nombreux constats sur la place de l'enfant dans la ville que j'ai entrepris ce travail de recherche. Je note que l'environnement urbain est devenu souvent hostile pour les plus petits et l'on peut se demander quels sont les espaces qui leurs sont dédiés. Charlotte Szmargd, directrice du *Cafézoïde* décrit son café comme « un lieu intermédiaire qui défend l'idée que l'enfant est une personne (...) c'est un lieu qui vit en fonction de leurs idées et de leurs envies »². De quoi ont-ils besoin pour jouer ? Pour apprendre ? Pour explorer ? Pour sociabiliser ?

L'école est le premier lieu d'éducation de l'enfant, c'est l'endroit où il apprend, où il joue, se fait des camarades. L'école permet d'élever les échanges et les rencontres. Les activités y sont nombreuses pendant les temps scolaires. Les enfants y sont attachés ; c'est une partie remarquable de leur vie, un repère fondamental dans leur développement. De nombreux architectes s'attachent à concevoir ces lieux à hauteurs d'enfants, mais au-delà des murs de l'école, que se passe-t-il ? Le rythme de vie du quartier se mêle et s'harmonise avec celui de l'école, qui y tient une place sensible. Un jour avec école ; un jour sans école ; les enfants sont partout ; les rues sont vides. Où sont-ils ? Comment vivent les enfants dans le quartier ?

Au-delà de l'enceinte de l'école, l'enfant doit entreprendre de découvrir son quartier. Ainsi, il pourra s'identifier comme usager de son cadre de vie. Il faut l'inciter à appréhender son environnement quotidien, à observer pour connaître son quartier, à explorer pour apprendre à aimer le lieu où il habite, à expérimenter pour déceler ses capacités, à faire des bêtises, pour se créer des souvenirs. S'éduquer aussi en dehors du cadre scolaire est important. Mais où ? Comment ? Alors que le retrait des enfants dans la ville est de plus en plus marquant, la rue et les espaces publics doivent à nouveau s'ouvrir à eux. L'espace urbain est associé à des processus d'apprentissage importants, développés en dehors de l'école.

1. Témoignages d'enfants
- ALFON Dov, *Enfants, L'espace public fait le mini-môme*, dans *Libération*, 19 février 2024, pages 2-4.

2. Cafézoïde. (2025). Catégorie projets. Consulté sur <https://www.cafezoide.fr/?cat=30>

1. VAN EYCK Aldo, *The Playgrounds and the City*, NAI Publishers, 2002.

Figure 2. *Lost identity*, deuxième des quatre panneaux pour CIAM 10, Dubrovnik, 1959 / © Archive Aldo + Hannie van Eyck Foundation.

Aldo Van Eyck, dans son livre *The Playgrounds and the City*¹, utilise la métaphore de la neige pour exprimer sa gaîté de voir une ville recouverte de blanc; toutes les surfaces sont égales et les enfants y jouent comme si la ville leur appartenait à nouveau. Il n'y a plus de bruits, plus de voitures, que les rires des enfants. Mais la neige est éphémère.

Immortalisé par cette photo d'enfants jouant dans une ville enneigée, Aldo van Eyck présente le symbole d'une solution partielle dans le conflit entre la ville et l'enfant. *Neige ! L'enfant prend le relais. Pourtant, ce dont il a besoin, c'est de quelque chose de beaucoup plus permanent que la neige.*



Je me suis alors demandé quelle était pour moi la meilleure architecture pour les enfants. L'architecture du dehors, la nature, la ville, un milieu urbain, de la végétation. Ce n'est qu'une source infinie d'exploration pour favoriser leur développement et permettre d'élever les échanges et les rencontres.

Mais comment permettre à l'enfant de se connecter pleinement à son environnement extérieur quand les bâtiments sont fermés sur eux-mêmes et les quartiers de moins en moins accessibles et sereins.

L'école étant un des lieux les plus importants dans l'éducation et le développement des enfants, c'est à partir de ce bâtiment que je vais essayer de répondre à ces questionnements. La problématique qui va guider le travail est ainsi la suivante :

Comment les dispositifs spatiaux d'une école peuvent favoriser la relation et l'interaction des enfants avec le quartier ?

Le premier temps de ce travail concernera la place qu'occupe l'enfant dans la ville et son évolution du XVIII^{ème} siècle à nos jours. Puis, après l'étude des relations entre un quartier et son école, et celles entre l'espace public urbain et l'espace scolaire, seront mis en avant certains dispositifs spatiaux de l'architecture scolaire.

Dans un second temps, l'étude de la région Bruxelles-Capitale servira d'appui à la recherche pour comprendre comment une école peut s'implanter dans un milieu urbain dense, tout en respectant les besoins de l'enfant. La commune de Forest révélera un site rempli d'opportunités où le projet d'une école primaire tentera de mettre en lumière plusieurs dispositifs spatiaux permettant une continuité spatiale et sociale entre un quartier et son école.

I) LA PLACE DE L'ENFANT DANS LA VILLE

1) Le processus de développement chez l'enfant de 6 à 12 ans

1. SPERANZA Mario, FERRARI Pierre, *Principales théories du développement de l'enfant, dans Traité européen de psychiatrie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Lavoisier, 2012, pages 3-11.

2. CAMARGOS Ellen Kassia et MACIEL Rosana Mendes, *L'importance de la psychomotricité dans l'éducation des enfants*, dans Revue scientifique pluridisciplinaire de la base de connaissances, année 1, vol. 9, 2016, pages 254-275.

Le développement de l'enfant¹ est le processus de transformation progressive de l'être humain de sa conception à l'âge adulte.

L'apprentissage psychomoteur² représente l'évolution des acquisitions sensorielles et motrices d'une personne au cours de sa vie ; les premières années de la vie d'un enfant sont primordiales. C'est en effet le début du processus d'éducation. Les troubles d'apprentissages chez un enfant sont liés à son développement psychomoteur et peuvent affecter ses capacités motrices ou encore occasionner des problèmes liés à l'écriture, à la diction, à l'analyse logique. Ainsi dans les premières années, l'environnement immédiat de l'enfant (scolaire, familial et urbain) influence directement le bon développement des fonctions cognitives, affectives et motrices qui évoluent simultanément.

a) Le développement psycho-affectif

Le développement psycho-affectif de l'enfant désigne son bien-être émotionnel, ses émotions, ses sentiments, et sa capacité à les maîtriser. De la vie prénatale à l'adolescence, on observe une évolution sociale et affective chez l'enfant. En identifiant ses besoins individuels et la façon dont il souhaite les exprimer, l'enfant va renforcer son identité et sa personnalité et comprendre la dynamique sociale du monde extérieur.

C'est un processus permanent mais la période de l'enfance est primordiale dans le développement psychoaffectif. Sigmund Freud est un des premiers à mettre en lumière l'évolution de la personnalité et à souligner l'importance des premières années de la vie d'un enfant. Selon lui, la personnalité est presque entièrement modelée à la cinquième année de vie et la suite permettrait seulement de l'élaborer.

Il existe des théories avancées¹ sur la manière dont le développement psychoaffectif se produit chez l'enfant et celle de Sigmund Freud en fait partie. Neurologue et psychanalyste, il décrit l'évolution affective d'un humain en plusieurs stades¹. Il énonce que ce développement commence quand les enfants sont capables de penser et d'exprimer leurs propres besoins. Ils deviennent égocentriques et entrent en conflit entre leurs désirs et leurs pulsions. Ils n'ont plus de conscience morale et sociale avant la période de latence. C'est la quatrième des cinq phases de la théorie freudienne, avant la puberté. L'enfant éprouve de nombreux sentiments intermédiaires qu'il ne connaissait pas, comme la pudeur, la culpabilité et ses valeurs morales se développent. Il s'ouvre à d'autres relations que la relation parent-enfant, et commence à s'identifier à ses amis ou à des êtres symboliques (sportifs, héros...). Selon cette théorie, c'est le début de l'amnésie infantile : l'enfant fait face à un nouvel environnement, hors du cadre familial.

Pour les enfants de 6 à 12 ans, leur intégration à l'école primaire augmente leurs compétences psycho-affectives. Ils vivent alors dans un monde social élargi et établissent des relations. L'enfant va reconnaître et réguler ses propres émotions ainsi que celles des autres. L'égo-centrisme disparaît petit à petit et ses intérêts affectifs et sociaux sont renforcés.

Le développement psycho-affectif de l'enfant est intimement lié aux expériences qu'il fait entre lui-même et son environnement. La structure affective définitive est ainsi la conséquence des expériences du passé et de chaque histoire personnelle.

b) Le développement moteur

L'enfant acquiert ses fonctions motrices¹ par la pratique et la maturation. Ces habiletés progressent rapidement durant la période de l'enfance. L'environnement immédiat offre des possibilités de pratique nécessaires au développement de l'enfant et doit être source de stimulation. En effet, il s'agit principalement de l'éveil et de la prise de contrôle par l'enfant de son corps et de son système musculaire.

L'enfant joue et découvre des activités sportives ; c'est la motricité globale. Elle comprend les grands mouvements du corps comme marcher, courir, grimper, attraper. La motricité fine comprend des mouvements plus précis et minutieux comme manger, écrire, découper.

À partir de 6-7 ans, les progrès moteurs de l'enfant se caractérisent par la coordination des mouvements, la manipulation d'objets, l'écriture, la pratique d'un sport. Le jeu et l'exploration favorisent son développement moteur : l'enfant peut en effet se représenter son corps mentalement et cela lui permet d'acquérir une motricité plus spécifique dans des activités telles que la nage ou les jeux de balle. Il s'ouvre alors aux autres et devient sociable. Ces nouvelles capacités de motricité lui donnent confiance en lui, le rendent fier et jouent un rôle important dans son développement psycho-affectif. Sa sécurité affective accentue également sa motivation à explorer et agir. Il augmente ses interactions et s'ajuste aux règles sociales. Il développe aussi ses capacités à observer, expérimenter, apprendre, comprendre. Cela influence son développement cognitif, qui évolue simultanément.

1. CAMARGOS Ellen Kassia et MACIEL Rosana Mendes, *L'importance de la psychomotricité dans l'éducation des enfants*, dans Revue scientifique pluridisciplinaire de la base de connaissances, année 1, vol. 9, 2016, pages 254-275.

1. CAMARGOS Ellen Kassia et MACIEL Rosana Mendes, *L'importance de la psychomotricité dans l'éducation des enfants*, dans Revue scientifique pluridisciplinaire de la base de connaissances, année 1, vol. 9, 2016, pages 254-275.

2. NIKLAS-SALMINEN Aïno, *Chapitre 1 : Le développement mental de l'enfant selon Jean Piaget*, dans Création poétique chez l'enfant, Presses universitaires de Provence, Aix-en-Provence, 1997, pages 131-144.

c) Le développement cognitif

Le développement cognitif désigne l'évolution des capacités telles que la mémoire, l'attention, le langage, le raisonnement chez un humain. Ce domaine permet d'étudier la manière dont les gens perçoivent et comprennent leur environnement et comment cela influence leur comportement. Chaque individu établit sa propre interprétation des faits et construit sa compréhension du monde qui l'entoure.

L'interaction avec l'environnement physique et socioculturel est fondamentale chez l'enfant. Les milieux familial, scolaire et urbain sont importants dans le développement cognitif ; ce sont des milieux éducatifs qui permettent à l'enfant de s'épanouir et d'acquérir des connaissances. Selon certains théoriciens, le développement cognitif est intimement lié aux expériences que vit une personne ; l'apprentissage se fait par le biais de situations stimulantes.

Le philosophe et psychologue français Henri Wallon considère que le développement cognitif résulte de l'interaction avec l'environnement de chacun et qu'il reçoit une grande influence des interactions sociales¹. Wallon est partagé entre l'intellectuel et l'affectif, mais conclut que l'enfant entre 6 et 12 ans est davantage guidé par l'intelligence. Il définit cette période comme un stade catégoriel qui comprend les nouvelles capacités de l'enfant, telles que la concentration, la mémorisation, la représentation. L'enfant s'ouvre au monde qui l'entoure et développe sa personnalité en s'adaptant à l'environnement dans lequel il évolue.

Le psychologue Jean Piaget restreint pourtant l'importance des relations sociales de l'enfant. Il énonce que l'intelligence est le mécanisme clé qui permet à l'enfant de s'adapter à son environnement. Pour l'évolution des enfants de 7 à 12 ans, il définit une période qu'il nomme le stade des opérations concrètes². Cette période commence au début de la scolarité de l'enfant et structure l'ensemble des connaissances grâce à un processus de construction individuel. L'enfant devient moins égocentrique et comprend la diversité de l'environnement qui l'entoure ; il assimile des notions morales et sociales comme celle de la justice, de l'équité. Il développe alors des rapports interindividuels.

D'une manière générale, on comprend que l'être humain acquiert ses connaissances grâce à son interaction avec l'environnement. Tout apprentissage trouve sa base dans l'expérience et la multiplicité de ces dernières. Chez l'enfant de 6 à 12 ans, avec le milieu familial, le milieu scolaire est un des lieux les plus présents dans son développement. L'école lui permet d'augmenter ses capacités et d'enrichir son apprentissage. L'environnement scolaire dans lequel grandit un enfant a alors un rôle capital sur son développement psychomoteur. Le milieu urbain, trop peu présent aujourd'hui dans sa construction, est tout aussi important. Il est nécessaire d'établir un lien entre le monde scolaire et le monde extérieur urbain. L'éducation consiste aussi à permettre à l'enfant de s'adapter à son environnement et de devenir autonome.

I) LA PLACE DE L'ENFANT DANS LA VILLE

2) Notion de l'espace chez l'enfant

1. PIAGET Jean, INHELDER Bärbel, *La représentation de l'espace chez l'enfant*, PUF, Paris, 1947.

L'enfant développe une manière de penser qui lui est propre et le distingue de l'adulte, notamment en ce qui concerne la notion de son appartenance à l'espace.

a) Le processus de construction de l'espace selon Jean Piaget

Après de nombreuses publications, les théories de Piaget s'imposent comme des références pour l'étude du développement de l'enfant. Dans son ouvrage *La représentation de l'espace chez l'enfant*¹, il considère que l'espace est une notion très concrète chez l'enfant, mais que ce dernier passe par des étapes spécifiques selon son âge, son intellect. En effet, pour se repérer dans l'espace, il faut avoir la maturité de « percevoir les relations des choses entre elles et comprendre son propre déplacement par rapport aux choses »¹.

La notion de l'espace chez l'enfant se construit sur le plan perceptif et sur le plan représentatif. À partir de la naissance jusqu'à ses deux ans environ, l'enfant n'a pas de coordination entre la vision et les mouvements de son corps. Il est au stade de la pensée sensori-motrice et c'est à partir de 5 mois qu'il commence à situer des objets dans l'espace. Il ne se situe pas encore dans l'espace, mais le début de ses déplacements va lui permettre de se créer des images mentales des lieux et des objets. La construction de l'espace représentatif évolue avec l'âge, de 2 à 12 ans, et Jean Piaget caractérise ces évolutions à travers plusieurs stades. La période de l'enfance de 2 à 6 ans est marquée par l'égoцентризм, car l'enfant est incapable de se décentrer et de comprendre sa relation avec les autres. C'est le stade préopératoire qui lui permet de prendre en compte petit à petit l'environnement qui l'entoure. Il construit l'espace représentatif grâce à l'usage qu'il fait des choses.

De l'âge de 6 à 10 ans, l'enfant construit l'espace projectif ; c'est le stade des opérations concrètes. Il prend en compte la notion de point de vue, d'alignements, de profondeur. Il utilise les objets et les manipule pour comprendre son positionnement dans l'espace. Ses capacités d'observation intuitives lui permettent également de créer un catalogue de points de références des lieux qu'il a occupés ou traversés. Ainsi, il arrive à se localiser progressivement et étudie son environnement proche. Sa mémoire se développe, il assimile des données importantes, du vocabulaire spécifique.

Le stade des opérations formelles se déroule de 10 à 16 ans et est marqué par la capacité d'abstraction. Avant, l'enfant ne s'appuyait que sur des éléments concrets. Il raisonne désormais avec déduction et comprend les relations entre les objets et l'espace. La pensée de l'enfant s'adapte ce qui lui permet de comprendre des notions plus conceptuelles : par exemple, les distances et les volumes. Il construit l'espace euclidien. Cette prise de conscience est induite par le passage de l'enfance à la puberté ; l'enfant s'affirme davantage.

Si l'enfant n'est pas capable de situer son pays ou sa ville, il a tout de même une conception de l'espace très précise par sa maison et sa rue. Le quartier reste aussi une notion floue pour lui. En grandissant, il prend rapidement conscience des relations qu'il a avec son environnement. Ainsi, la notion d'espace se développe rapidement chez l'enfant, car elle est associée à des personnes, des expériences de jeux ou de découvertes.

1. CHOMBART DE LAUWE Marie-José, *La relation enfant espace construit. Rapport de synthèse*, dans *Enfance*, tome 33, n°4-5, 1980, pages 167-169.

b) La notion d'espace construit

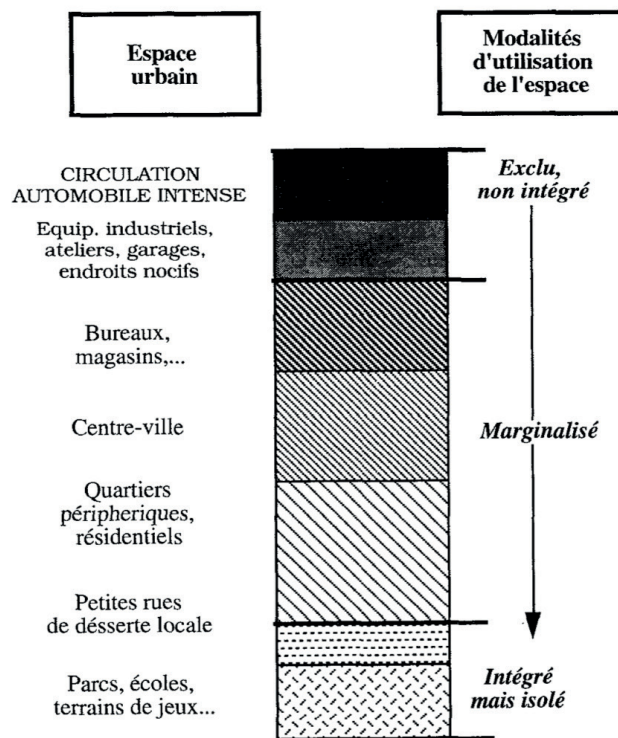
Dans son rapport de synthèse sur la notion d'espace construit¹, Marie-José Chombart de Lauwe analyse l'espace construit selon une définition générale et à travers les yeux des enfants. Elle définit l'espace construit comme « l'aspect formel, physique, géographique d'un lieu »¹. En adoptant le point de vue du sociologue, on peut le décrire comme « la répartition des couches sociales, les dimensions culturelles, symboliques du cadre de vie considéré »¹.

L'environnement construit est façonné par la culture et les rapports sociaux que les individus qui l'occupent entretiennent. Selon l'auteur, l'enfant entretient, en premier lieu, des relations avec l'espace pour les interactions sociales qu'il peut vivre. Le statut général de l'espace construit est néanmoins plus spécifique pour l'enfant qui fait face aux interdits, aux lieux autorisés, publics, privés, à l'inclusion, ou à la séparation des espaces. Les espaces destinés aux enfants comme l'école, les centres de loisirs, les terrains de sports définissent également les limites du dedans et du dehors. La relation de l'enfant avec l'environnement diffère alors en fonction du statut et des caractéristiques du lieu. Or, comme nous l'avons vu plus haut, les pratiques de l'espace contribuent à la socialisation et permettent à l'enfant de s'affirmer comme une personne à part entière. L'espace construit est représentatif des usages et des valeurs de la société et l'enfant s'en inspire grandement dans sa construction : s'il se heurte à des interdits, à des lieux d'activités, d'exploration non appropriés et peu stimulants, il devient un usager passif et reçoit une lecture pauvre de la société dans laquelle il grandit.

L'appropriation d'un espace est intimement liée à la lecture qu'un enfant peut faire de la société. La combinaison des deux est essentielle dans l'interaction de l'enfant et de l'espace construit.

La notion d'exploration et d'expériences dans l'espace est majeure dans le développement de l'enfant et dans sa conception de l'espace. C'est pourquoi l'espace des villes est si important ; il est riche d'imprévus, de découvertes, de rencontres et de cultures. Le rapport qu'occupe l'enfant avec le milieu urbain évolue néanmoins perpétuellement.

Figure 3. Schéma Intégration spatio-culturelle de l'enfant dans l'espace urbain / © Dimitri Germanos



I) LA PLACE DE L'ENFANT DANS LA VILLE

3) Évolution de la place de l'enfant dans nos villes

J'ai interrogé les parents sur leurs souvenirs d'enfance, et beaucoup ont en mémoire un usage plus intensif des espaces publics urbains à l'âge qu'ont leurs enfants. Tout un ensemble de recherches, de travaux de géographes, d'historiens met en lumière une diminution de la durée passée par les enfants dans l'espace public et une diminution de leur rayon de mobilité autonome, sur les trois dernières décennies du XX^e siècle et le début du XXI^e siècle¹.

Dans le passé, l'enfant appartenait tout naturellement à l'espace urbain, avec ou sans ses parents.(...) Ensuite, un long mouvement de privatisation l'a retiré peu à peu de l'espace urbain, qui cessait dès lors d'être un espace de vie épaisse, où le privé et le public ne se distinguaient pas, pour devenir un lieu de passage, réglé par les logiques transparentes de la circulation et de la sécurité².

Dans son article *L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville*² publié dans la revue Urbi, l'essayiste et historien Philippe Ariès explique comment la ville a été abandonnée au profit de l'agglomération et comment cela a progressivement fait disparaître les enfants des rues.

1. RIVIÈRE Clément, *Leurs enfants dans la ville. Enquête auprès de parents à Paris et à Milan*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2021.

2. ARIÈS Philippe, *L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville*, dans *L'environnement urbain : l'enfant hors de la famille dans la cité*, dans la revue URBI, II, Liège, 1979.

Figure 4. Tableau - BRUEGHEL Pieter l'Ancien,
Jeux d'enfants, peinture à
huile, panneau de bois,
116 x 161 cm, 1560.



a) Point historique

Les sociétés anciennes acceptaient l'enfant, comme différent, mais faisant partie entière de la société. Chaque citoyen avait une fonction particulière qui lui était attribuée. Ainsi, dans la Grèce antique, les enfants avaient un rôle rituel (religieux, culturel) à jouer dans la cité et le système éducatif les préparait à assumer leur future place dans la société. La Rome antique est de son côté une source d'inspiration pour le monde occidental en termes d'éducation. La ville, emplie de petits espaces de détente, était déjà un lieu d'apprentissage pour les enfants. Ils jouaient dans les rues et participaient aux cérémonies publiques.

Dans l'Italie médiévale, faute de place dans les maisons, ils sortaient courir et se défouler dans les rues et dans les espaces publics. Les enfants s'approprièrent tous les espaces merveilleux qu'ils pouvaient trouver dans leur ville. Au Moyen Âge, les enfants sont ainsi initiés à une vie urbaine active. La plupart ne sont pas scolarisés et l'enseignement se fait à l'oral de manière informelle à travers les marchés, les activités artisanales, le travail dans les champs. Ils sont pleinement mêlés à la vie des adultes.

Dans le Paris du XVIII^{ème} siècle, les enfants appartenaient très tôt au monde de la rue. Arlette Frage expose dans ses écrits l'insalubrité des logements et la précarité dans laquelle vivait la classe populaire. Les maisons étaient ouvertes sur la rue et la rue appartenait aux enfants ; ils ne possédaient pas d'autres espaces.

Dans les rues du XIX^{ème} siècle, l'absence des femmes et des enfants se fait remarquer. La rue est considérée comme un lieu dangereux, réservé aux hommes. « L'enfant a été retiré de la rue et enfermé dans un espace désurbanisé, à la maison ou à l'école, rendues l'une et l'autre imperméables aux rumeurs du dehors »¹. La physionomie de la rue commence à être affectée. On observe une séparation de plus en plus importante entre les lieux privés et publics ; cette évolution est liée à la croissance de la classe bourgeoise qui invite les enfants à rester chez eux.

1. ARIÈS Philippe,
*L'enfant et la rue, de la ville
à l'anti-ville*, dans *L'environnement urbain : l'enfant
hors de la famille dans la
cité*, dans la revue URBI,
II, Liège, 1979.

Figure 5. Photographie
Le cadran scolaire, Paris,
1956, 28,2 x 24,5 cm / ©
Robert Doisneau



*Quand la ville n'est pas un espace de libre circulation et de jeux, elle devient un monde inquiétant*¹. Au milieu du XX^e siècle, l'enfant se représente la ville avec deux images diamétralement opposées : l'une de fête et de familiarité, et l'autre d'insécurité et d'inquiétude. La ville est considérée comme une source de danger et une poussée sécuritaire invite les parents à enfermer les enfants pour leur « propre bien ».

Les pratiques urbaines, activités, petits métiers dans les quartiers populaires subsistent longtemps ; dans les quartiers bourgeois, la place de l'enfant est à l'école ou à la maison.

b) De la rue à l'école

Au Moyen Âge, l'Église est le seul lieu où un enseignement est dispensé pour les enfants privilégiés. Sous le règne de Charlemagne, une première école est créée. Puis des écoles sont implantées dans les villes et les monastères pour qu'un plus grand nombre d'enfants ait accès à l'instruction.

Ce n'est pourtant qu'au XV^e – XVI^e siècle que l'école est considérée comme le principal lieu d'éducation. L'enseignement primaire apprend à lire et à écrire et est principalement dispensé par des religieux. La bourgeoisie envoie ses enfants à l'école, mais les classes plus modestes et pauvres ne suivront qu'un peu plus tard. En 1882, l'instruction est rendue laïque, gratuite et obligatoire par Jules Ferry. Désormais indépendante de l'Église, certains besoins sont mis en avant comme ceux d'espaces dédiés à la jeunesse : l'école, les centres de loisirs, les aires de jeux, les parcs, les terrains de sports. Les filles et les garçons sont séparés dès les classes de maternelle. Cela a indéniablement mené à un appauvrissement des relations et des échanges, notamment dans l'espace public.

Au XX^e siècle, l'école primaire est largement fréquentée par les enfants et c'est alors autour de l'école et du quartier que s'organise « la sociabilité de l'enfance populaire »¹. L'enfant devient un écolier, souvent reconnaissable à son tablier noir.

De manière générale, la société reste hostile à la liberté des enfants dans les rues, signe d'insécurité et d'indiscipline. Les espaces qui leur sont dédiés sont souvent peu intégrés à l'espace urbain, voire même isolés².

Mais les enfants continuent de profiter de leur liberté sur le chemin de l'école ou du retour vers le domicile. Les jeux, transgressions, inventions des « petites bandes »³ présentent selon Marie-José Chombart de Lauwe des « signes de la vitalité des enfants »³. Là où certains ne voient que désordre, bruits et cohue, les groupes d'enfants créent en réalité un tissu social d'une grande richesse qui leur apporte liberté et épanouissement.

1. ARIÈS Philippe, *L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville*, dans *L'environnement urbain : l'enfant hors de la famille dans la cité*, dans la revue URBI, II, Liège, 1979.

2. GERMANOS Dimi-tri, *La relation de l'enfant à l'espace urbain : perspectives éducatives et culturelles*, dans *Architecture & Comportement*, volume 11, n°1, Thessalonique, 1995, pages 55-61.

3. CHOMBART DE LAUWE Marie-José, *La représentation de l'enfant dans la société urbaine française contemporaine*, dans *Enfance*, tome 15, n°1, 1962, pages 53-67.

Figure 6. Photographies, vues successives de la rue de la Mairie à Vanves prises en 1910, 1970 et 1993 / © Sully-Jaulmes et Blondel



c) De la ville à l'agglomération : la place de l'automobile

Le travail photographique de Blondel et Jaulmes, *L'image du temps dans le paysage urbain*¹, relève les différences entre l'espace urbain du début du XX^e siècle et celui des années 70. D'un côté un monde vivant et de l'autre un monde figé. La détérioration de l'espace urbain tient au fait que les trottoirs ont rétréci, que les arbres ont disparu, tout comme les terrasses de café, les promeneurs, les enfants. Le vide ainsi gagne les rues et est comblé par les automobiles.

L'espace urbain se transforme pour accueillir l'automobile et, dans un concept d'urbanisation que défend la préfecture de Paris en 1977, le terme « ville » est abandonné au profit du terme « agglomération »².

Parkings, garages, grands ensembles sont construits partout en ville pour accueillir plus de voitures. La route remplace les chemins de promenade. La ville devient source de dangers, de pollutions physique et morale. Elle ne laisse qu'une place minimale aux enfants pour s'y aventurer en sécurité ; elle cesse alors d'être un terrain de jeux et d'aventure. Cependant, de petits espaces où la voiture ne peut pas s'engager laissent la place aux enfants pour jouer au ballon, pour se retrouver : places, jardins, parcs publics. Ces lieux sont faits d'échanges et de rencontres et restent source de sociabilisation.

François Barré, designer français qui aborde les questions de l'urbanisme et de l'industrie automobile, évoque la ville ancienne : *elle se faisait d'une suite d'accidents, de cours et de recoins, d'espaces non affectés. [...] Elle sécrétait par tous ses pores un vécu contradictoire et proposait des lectures multiples. (...) Le quartier avait lui-même ses micro-milieus, ses aventures, son identité. L'enfant qui n'avait alors que peu d'espaces spécifiques investissait la ville et ses habitants, ses voisins, les commerçants les plus proches, les objets urbains, la rue. [...] La ville, en un mot, avait une théâtralité*².

Sans aucun doute, il faut noter que cette perception d'insécurité dans les rues d'aujourd'hui vient de l'important trafic routier, mais aussi des faits divers, des mauvaises rencontres, qui sont tous facteurs de peur pour les parents qui recherchent le risque zéro pour leurs enfants. L'encadrement de ces derniers en est ainsi de plus en plus strict et l'usage de l'automobile augmente alors en retour, la voiture étant considérée comme une « coquille de protection »³.

1. POUILLAOUEC - GONIDEC Philippe, PAQUETTE Sylvain, *Montréal en paysages*, Presses de l'Université de Montréal, 2011.

2. ARIÈS Philippe, *L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville*, dans *L'environnement urbain : l'enfant hors de la famille dans la cité*, dans la revue URBI, II, Liège, 1979.

3. HADDACK-BAYCE Sophie, *Les enfants dans l'espace public*, A'URBA, décembre 2021.

Figure 7. Photographie
© Robert Doisneau



e) L'influence des médias

Marie-José Chombart de Lauwe et Suzanne Mollo proposent dans leur article *Les enfants de l'image*¹ une analyse du rôle des médias dans le processus de sociabilisation.

Une interaction s'opère entre les enfants et les personnages dans les médias qui les représentent : des personnages souvent idéalisés. Cela permet d'identifier les rapports entre la transmission sociale et le processus de sociabilisation. M. J. Chombart de Lauwe croit en une conception dynamique de la sociabilisation. En effet, l'environnement dans lequel nous évoluons est un terrain de jeux, d'actions et nous ouvre un grand champ de représentations. Nous avons chacun notre environnement, influencé par nos souvenirs, nos rencontres, nos échanges. L'environnement dans lequel nous évoluons tous les jours est celui construit par notre propre expérience du lieu.

Les enfants sont face à des représentations produites par la société et transmises notamment par les médias. Les médias proposent des personnages avec des significations sociales assumées. Ils sont au centre du processus d'identification des enfants. Ces représentations influent inévitablement sur les pratiques urbaines. L'utilisation de l'espace public peut être affectée par la prédominance des médias qui transmettent les pratiques à avoir dans la ville, guidées par les codes actuels de la société.

Si l'enfant observe son héros de dessin animé s'amuser dans les recoins d'une ville, d'une forêt ou d'un jardin, il aura envie d'y courir pour s'identifier à l'aventure de son personnage favori. D'un autre côté, si l'enfant s'attache à un personnage qui grandit joyeusement dans les recoins de sa maison, l'enfant l'imitera sans imaginer ce qui l'attend dehors. L'influence de ces personnages fictifs auxquels les enfants s'identifient est grande.

Dès 1981, Suzanne Mollo relève dans ses écrits « 500 à 1 000 heures d'écoute annuelle de la télévision chez les enfants de 6 à 12 ans »¹. Chaque message véhiculé est reçu par l'enfant qui établit une relation spécifique avec chaque média.

1. CHOMBART DE LAUWE Marie-José, MOLLO Suzanne, *Enfants de l'image : enfants personnages des médias, enfants réels*, dans Revue française de pédagogie, volume 54, 1981, pages 56-58.

Figure 8. Illustration du livre *Plus tard* / © Gaëtan Doremus

"Je construirai, plus tard, des petites rues pour les petits enfants".



Plus tard, l'impact des médias et notamment des écrans sur la condition physique des enfants a été mesuré. Le temps de jeu en extérieur dans les parcs, les espaces verts, les rues est considérablement réduit. Dans son article, *Les enfants, inspiration de la ville durable*¹, l'Ademe (agence de la transition écologique) relève que 80 % des enfants ne pratiquent pas suffisamment d'activité physique en France. Selon MILDECA, la mission interministérielle de lutte contre les drogues et les conduites addictives, en 2017, les jeunes de 7 à 12 ans passent en moyenne 6 h sur les écrans et ceux de moins de 6 ans y passent 4 h 30. En fait, les enfants perdent rapidement leur capacité physique au profit du temps dédié à l'écran et aux médias. Si l'enfant est devant un écran, il n'est plus en train de jouer ou de se promener dans les rues.

Des productions culturelles de toutes sortes représentent les liens qui unissent l'enfant et la ville, dans les sociétés anciennes, au XIX^e siècle, dans les années 2000, etc. La deuxième moitié du XX^e siècle est un tournant en ce qui concerne la transformation de l'espace urbain. Les relations entre les espaces publics, privés et les enfants sont difficiles et mal acceptées par la société. Les mentalités évoluent tout de même dans les années 1990 et 2000 au cours desquelles il est envisagé de redonner une place à l'enfant dans la ville.

De nombreux romans racontent la vie d'enfants, parlent d'aventures et de découvertes dans un territoire urbain. Dans son roman *Plus tard*², Gaëtan Dorémus raconte l'histoire d'un enfant qui laisse son imagination déborder et qui découvre la ville sur le chemin de l'école. Francesco Tonucci présente également un projet qui, par la suite, va inspirer de nombreuses villes : la *Città dei Bambini*³ à Fano (Italie).

Cependant, Thierry Pacquot, philosophe et urbaniste, maintient tout de même dans son article *Les enfants dans la ville*⁴, écrit en 2005, que les enfants sont et restent les grands oubliés des villes.

1. Ademe Infos. (2025, janvier). Les enfants, inspiration de la ville durable. Consulté sur <https://infos.ademe.fr/societe-politiques-publiques/2025/les-enfants-inspiration-de-la-ville-durable/>

2. DORÉMUS Gaëtan, *Plus tard*, Éditions du Rouergue, 2000.

3. La Città dei Bambini. (2025). 30 ans de La Città dei Bambini. Consulté sur <https://lacittadeibambini.eu/en/30-years/>

4. PAQUOT Thierry, *Les enfants dans la ville*, dans *Diversité*, n°141, 2005, pages 59-63.

Figure 9. Photographie-
LEVITT Helen, *New York*,
1939, 20.7 × 13.8 cm
© 2025 Film Documents
LLC



I) LA PLACE DE L'ENFANT DANS LA VILLE

4) Le rôle de la ville dans le développement de l'enfant, dans son apprentissage

Dans son travail de photographie des rues de New York dans les années 40, Helen Levitt aime immortaliser les gens absorbés par les petits rituels de la vie quotidienne. Elle concentre notamment son objectif sur des enfants immergés dans leur monde imaginaire : *New York, 1939* met en scène un groupe d'enfants qui n'hésite pas à utiliser le mobilier urbain pour leurs histoires de jeux et d'aventures.

En 2012, le Conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement¹ (CAUE) de Paris crée la première école d'architecture pour enfants en France. L'objectif est de découvrir les composantes de la ville et de l'architecture par le biais d'ateliers, d'expérimentations. Les enfants développent leur capacité à réfléchir, à voir en volume, à se projeter dans l'espace, dans leur espace, dans leur ville. Ils peuvent alors s'identifier comme acteurs et usagers du cadre de vie : ce sont des citoyens concernés avec un regard éclairé et critique sur leur environnement. Cela permet aussi de développer une culture commune entre enfants, entre enfants et adultes.

Pour vivre pleinement dans notre environnement, dans notre ville, nous devons apprendre à la regarder, à la pratiquer et à s'y déplacer autrement qu'en voiture. La ville est une source infinie d'expériences et de rencontres. On y trouve une grande richesse de formes physiques, de tracés urbains, de monuments, d'espaces de rencontre. C'est un lieu pédagogique qui intègre les pratiques de chaque communauté. Chaque usager construit sa propre histoire dans un environnement, par les expériences qu'il y fait : les rencontres, les échanges, les découvertes, les dangers, les petites actions du quotidien. Ces moments donnent du sens à l'espace vécu, à savoir l'espace urbain lui-même : une rue, une place, un quartier, une ville.

1. CAUE de Paris.
(2025). Conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement. Consulté sur <https://www.caue75.fr/eae/a-propos>

Figure 10. Illustration de
La Città dei Bambini
© Francesco Tonucci



La ville fait partie du système éducatif. Il est nécessaire de considérer pleinement le système d'espaces qui la compose. Cette réflexion s'inscrit dans le débat actuel sur la notion de « ville éducatrice » qui élargit le lieu pédagogique au-delà des murs de l'école. L'objectif étant de proposer une ouverture de la ville à l'école et de l'école à la ville en établissant des liens entre le système scolaire et le système urbain. Comme indiqué plus tôt, l'usage des espaces publics représente une expérience et une source de stimulations. Cela permet de construire les rapports au territoire et à la société. L'espace urbain est associé à des processus d'apprentissage qui enrichissent ceux développés dans le cadre scolaire¹. La ville est en fait un espace physique d'une grande richesse qui éveille la sensibilité de chaque personne qui y grandit.

Des exemples d'espaces publics et pédagogiques à hauteur d'enfants montrent comment cela peut favoriser leur autonomie et leur développement. Le projet de Francesco Tonucci *Città dei Bambini*² à Fano offre un rôle principal aux enfants dans le gouvernement de la ville. La participation de l'enfant est majeure dans des propositions telles que *Le Conseil des enfants*, *Nous allons seuls à l'école*. Un des principaux objectifs est la récupération de l'espace public pour le jeu libre et l'autonomie. L'enfant est pleinement inscrit dans la participation citoyenne et dans la construction et l'évolution de sa ville. Ce programme s'est étendu sur de nombreuses villes en Italie, dans le reste de l'Europe, et même en Amérique latine. Plus de 300 villes ont ainsi rejoint le Réseau international des villes pour enfants.

La réappropriation de l'environnement urbain, la récupération de diverses formes de jeu et le mouvement autonome dans la ville sont essentiels non seulement pour le développement sain de l'enfant, mais aussi et surtout pour un meilleur développement de la ville elle-même².

1. CARTES LEAL Valeria, *L'école, l'enfant et la ville. Les conditions de l'urbanisme scolaire. Cas de la Région de Bruxelles-Capitale*, Presses universitaires de Louvain, 2015.

2. La Città dei Bambini. (2025). 30 ans de La Città dei Bambini. Consulté sur <https://lacittadeibambini.eu/en/30-years/>

Figure 11. Photographie
d'un canapé forestier



I) LA PLACE DE L'ENFANT DANS LA VILLE

5) Les espaces urbains dédiés à l'enfant

François Barré, urbaniste-designer évoqué plus tôt, développe les deux exigences des enfants dans leur conception de l'espace¹. La première est la nécessité d'un espace à eux seuls qui retrouve les irrégularités et les accidents des rues et de la ville d'autrefois. La seconde exigence est celle d'un espace de partage avec les adultes. Un espace d'échange ouvert et non sectoriel.

Aujourd'hui, les espaces réservés aux enfants sont l'école, la crèche, les centres de loisirs, les terrains de sport, les ateliers créatifs. Mais au-delà des murs, dans la rue, quels sont les espaces de partage ?

Selon l'Ademe², seulement 10 à 20 % de la surface des villes françaises sont consacrés aux espaces qui créent du lien social.

Pourtant, il faut relever l'importance des parcs et de leur rôle social. C'est un lieu naturel de rencontre et un lieu d'exploration infini pour les enfants. On note aussi que les aires de jeux constituent des points urbains importants dans la ville de même que le développement récent des *Rues aux enfants*, qui permettent de réserver des petits morceaux de la ville aux enfants.

a) Les parcs et espaces verts

Les parcs et espaces verts sont des espaces d'échanges ouverts et partagés avec les adultes. Le contact avec la nature a aussi, dès le plus jeune âge, des effets positifs sur l'éducation et la sensibilisation écologique. C'est ainsi que des projets d'*Écoles dehors*, de *Classes ouvertes* ou de jours de classes dans la forêt émergent. L'enseignement en plein air se développe pour favoriser l'intégration de la nature dans le quotidien des enfants.

Dans des parcs ou des forêts, de nombreuses communes en France développent le concept de *Canapé Forestier* pour offrir un espace généreux aux enfants. Un canapé forestier, c'est à l'origine une sorte de banc fait de branchages et de bois de récupération. Sa construction favorise la débrouillardise et démontre que l'on peut construire facilement en utilisant les ressources de la nature. C'est un lieu de rassemblement pour les enfants comme pour les adultes qui encourage les échanges et les relations sociales.

1. ARIÈS Philippe, *L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville*, dans *L'environnement urbain : l'enfant hors de la famille dans la cité*, dans la revue URBI, II, Liège, 1979.

2. Ademe Infos. (2025, janvier). Les enfants, inspiration de la ville durable. Consulté sur <https://infos.ademe.fr/societe-politiques-publiques/2025/les-enfants-inspiration-de-la-ville-durable/>

Figure 12. Photographie
d'une cabane en saule tres-
sé, *Jardin du Passe-Temps*
© Stéphanie Priou

Figure 13. Croquis du
Jardin du Passe-Temps
© Adélaïde Fiche



Au Rheu (Ile et Vilaine, France), le *Jardin du Passe-Temps*¹ est né d'une démarche participative entre habitants et paysagistes. Elle a abouti à un espace ludique et contemplatif avec des pontons de bois, une cabane en saule tressé, des instruments inspirés du bruit de la pluie, des espaces de jardinage. Cet aménagement en plein cœur du bocage de cette petite ville sensibilise aux caractéristiques naturelles du lieu. Au-delà du divertissement, chacun est appelé à découvrir l'environnement dans lequel il joue ou se promène : un vrai lieu de rencontres et d'apprentissages.

b) Les aires de jeux d'Aldo Van Eyck

Aldo van Eyck, pionnier de l'architecture néerlandaise d'après-guerre, a élaboré poétiquement son écriture à travers des concepts architecturaux tels que les « phénomènes jumeaux », le « lieu » et le concept « d'entre d'eux ». Il confronte l'architecture avant-gardiste en s'efforçant d'y intégrer les valeurs traditionnelles et l'expression de l'identité humaine qui se manifeste différemment à travers les temps et les cultures.

Les relations étaient tout aussi importantes pour Van Eyck que les choses elles-mêmes : « La réciprocité appartient à mon credo »².

Dans son premier terrain de jeu, il exprime cette réciprocité. Cela consiste en quelques pièces d'équipement, de bancs et d'arbres qui se développent en un réseau polycentrique dans la ville. Un terrain de jeu entre en corrélation avec d'autres ; afin de créer un ensemble vaste et complexe dans la ville. Le grand nombre de terrains avait un effet libérateur pour les enfants de la ville. Ainsi, l'opportunité de régénérer les espaces urbains vacants de la ville s'est présentée grâce à la conception de ce réseau de terrains de jeux publics.

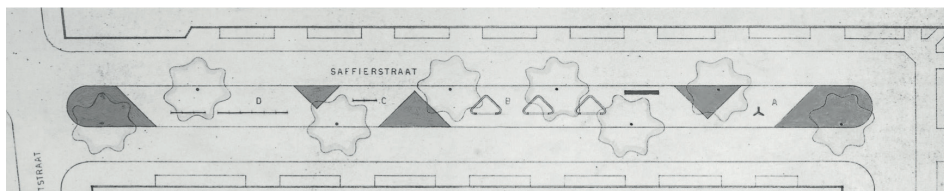
Traditionnellement, Amsterdam avait un certain nombre de terrains de jeu fermés et privés. Aldo van Eyck considérait cependant que les avantages des terrains de jeux publics l'emportaient sur leurs inconvénients (bruits, sable) et voulait offrir aux parents et aux enfants des espaces de jeux libres. Il a alors contribué, grâce à ses visites à vélo et à pied de la ville, à la recherche d'emplacements appropriés : des zones résiduelles, des trottoirs, des rues, des places, des lots de terre.

1. Le Passe Temps. (2025). Jardin Le Passe Temps. Consulté sur <https://www.jardin-le-passetemps.com>

2. LIGTELIJN Vincent, Aldo Van Eyck and the Amsterdam playgrounds, dans Docomomo Journal, 2019, pages 30-41.

Figure 14. Photographie de l'aire de jeu *Jacob Thijsseplein*, 1949-1950. © Archive Aldo + Hannie van Eyck Foundation.

Figure 15. Plan de l'aire de jeu *Saffierstraat*, 1950-1951. © Archive Aldo + Hannie van Eyck Foundation.



Jacob Thijssseplein, 1949

Aldo van Eyck a développé ce terrain de jeu dans la partie sud d'une place en comprimant le site triangulaire à l'aide de rangées d'arbres intelligemment positionnées. La place a un double centre avec le bac à sable au milieu de la zone triangulaire et le dôme d'escalade qui tient l'angle ouvert de la place parallèle à la chaussée. D'autres équipements s'installent librement autour du bac à sable tout en étant soigneusement dirigés vers les arbres. Dans les intervalles intermédiaires, des bancs occupent l'espace de manière indépendante. Chaque pièce est placée au centre d'un cercle de briques tandis que le reste du sol revêt des carreaux de béton blanc. Le plan du sol est alors soigneusement pensé pour faire vivre les zones de jeux et les zones intermédiaires.

Saffierstraat, 1950

La parcelle de ce terrain de jeu est longue de 120 m et étroite de 6 m. Un pavage triangulaire en briques permet d'articuler le terrain de jeu avec les deux routes périphériques. Les équipements de jeux, les bancs, les cadres d'escalade sont positionnés alternativement sur les côtés droit et gauche du terrain. Trois bacs à sable trouvent tout de même leur place plus au centre. Un rythme complexe s'installe entre les zones triangulaires plus foncées, les zones blanches et les arbres. Ce rythme irrégulier permet de distinguer cette aire de jeu du rythme répétitif des éléments de la rue.

Les terrains de jeux publics d'Aldo van Eyck ont nécessité un type d'équipement différent qu'il a lui-même dû concevoir. Si un appareil de jeu représente un animal, la forme dicte dès le début le jeu de l'enfant. En développant un équipement statique (dôme, barres d'escalade, etc), il permet aux enfants de bouger librement. Ces archétypes sont primordiaux pour laisser libre cours à l'imagination de l'enfant qui peut s'asseoir dessus, dessous, grimper, sauter.

Pour servir d'intermédiaire entre les enfants et la ville, l'équipement devait permettre aux enfants de faire ce qu'ils font par nature, comme sauter à la corde, grimper et faire des culbutes, ainsi que de stimuler leur imagination, tout en étant inclus dans le paysage urbain en tant que mobilier urbain tout à fait normal¹.

1. LIGTELIJN

Vincent, Aldo Van Eyck and the Amsterdam playgrounds, dans Docomomo Journal, 2019, pages 30-41.

Figure 16. Photographies
- Filter Café Filtré, *Les*
rues d'étés, 2024 / © Filter
Café Filtré



c) La rue comme terrain de jeux

Les rues aux enfants sont des espaces où le jeu spontané ou organisé est favorisé. La marche et le vélo encouragent les mobilités douces et rendent le quartier imperméable aux dangers que représente l'automobile.

C'est au début du XX^{ème} siècle, en réponse à l'augmentation de la circulation automobile, que le phénomène des *Play streets* naît en Angleterre.

En France, des *Rues du mercredi* apparaissent à Lyon dans les années 80 et, aujourd'hui, ce phénomène est porté par le collectif national *Rues aux enfants, rues pour tous*¹. Les rues aux enfants peuvent avoir lieu dans une rue ou même un quartier, temporairement fermés aux véhicules motorisés. C'est une démarche citoyenne et collective qui permet l'accès à des loisirs, souvent proposés par des associations. Il augmente aussi l'opportunité de rencontres pour les enfants comme pour les adultes. Sur plusieurs heures, une journée voire un week-end, les enfants peuvent découvrir la rue, jouer librement dans un espace qui n'est habituellement pas accessible.

Filter Café Filtré organise depuis 2018 des ateliers et des actions dans l'espace public, dans le but de rendre les villes plus vivables et adaptées aux enfants.

Les projets *Openstreets*² visent à reconfigurer temporairement les rues pendant l'été pour accueillir des interventions : plantations, bancs, jeux, infrastructures pour les vélos, etc). Ainsi, les voitures disparaissent pour laisser la place à toutes sortes d'activités organisées pour encourager les habitants à sortir et à se rencontrer.

En 2024, ce projet concernait 8 rues dans la commune de Molenbeek : toutes fermées à l'automobile pour laisser place au jeu, à une succession de spectacles et d'ateliers de cuisine, de peinture, etc. Cette nouvelle configuration des rues prône l'importance des échanges et des rencontres entre les petits et les grands dans l'espace urbain.

À Paris, le *Cafézoïde*³ est le premier café pour enfant à ouvrir ses portes en 2002 ; depuis, 60 autres ont ouvert. Tous les ans, à l'aide de partenaires associatifs, ils organisent une journée de festival en bords de quai : la *Grande Rue aux enfants extraordinaires*. De même que pour les autres projets, les rues sont fermées aux véhicules motorisés, et les enfants sont libres de faire ce qu'ils veulent. Jouer, courir, se reposer... Et en toute tranquillité ! *C'est la fête du jeu, de la joie de la liberté de l'enfant !*³

1. HADDACK-BAYCE Sophie, *Les enfants dans l'espace public*, A'URBA, décembre 2021.

2. Filter Café Filtré – Atelier. (2025). Projets. Consulté sur <https://fcfa-telier.be/fr/projects/>

3. Cafézoïde. (2025). Catégorie projets. Consulté sur <https://www.cafezoide.fr/?cat=30>

I) LA PLACE DE L'ENFANT DANS LA VILLE

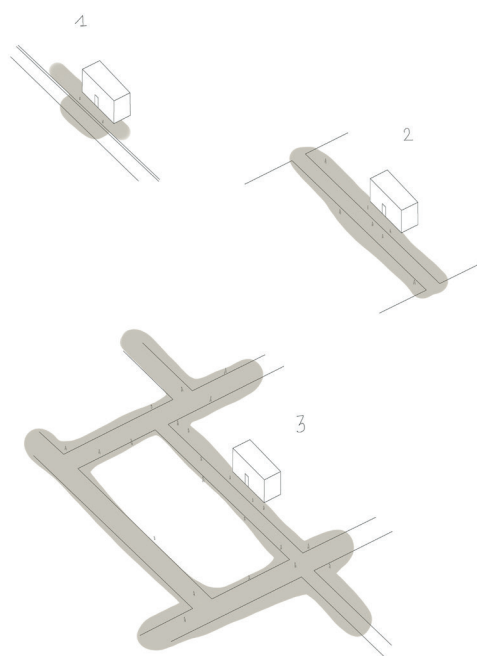
En résumé, le développement global de l'enfant entre 6 et 12 ans s'appuie sur une interaction constante entre ses capacités physiques, affectives, cognitives et l'environnement dans lequel il évolue. Si le cadre familial et scolaire constitue un socle essentiel, l'espace urbain joue lui aussi un rôle déterminant dans sa construction identitaire et sociale. Trop souvent, l'espace urbain reste absent de la réflexion éducative, alors même qu'il constitue un formidable terrain d'expériences, de découvertes et de socialisation. Les théories de Piaget, Wallon ou Freud montrent que le lien à l'espace, aux autres et à soi se construit par l'expérience concrète. Pour permettre à l'enfant de devenir un citoyen autonome et responsable, il est donc nécessaire de réintégrer pleinement la ville dans son parcours éducatif.

Les espaces urbains pensés et dédiés aux enfants sont en fait des lieux conçus pour tous ; ils sont bénéfiques à tous les citoyens et permettent de créer des relations multi-âges et intergénérationnelles. Comme les terrains de jeux d'Aldo Van Eyck, les différents espaces de jeux disposés dans la ville ont une importance générale et constituent un réseau de points qui aide la ville à rajeunir. Si ces espaces disparaissent, les enfants partent aussi. En ce qui concerne les *Rues aux enfants*, elles permettent de réduire la pollution et le bruit et limitent le passage des véhicules motorisés. Ces aménagements renforcent la cohésion de quartier, sensibilisent à la biodiversité et permettent de réduire la sédentarité des jeunes. La ville se construit avec les expériences de chacun, celles des adultes comme celles des enfants.

L'école peut tisser du lien entre l'enfant et la ville. Elle n'est pas seulement un lieu d'apprentissage formel, mais aussi un point de rencontre entre l'espace intérieur de l'éducation et l'espace extérieur de la ville. Par son rôle structurant, l'école peut favoriser l'ouverture de l'enfant sur son environnement urbain, en l'accompagnant dans l'exploration, la compréhension et l'appropriation de celui-ci.

Figure 17. Schéma du parvis, de la rue et du quartier / © 2022 perspective.brussels

- 1 Le parvis de l'école
- 2 La rue
- 3 Le quartier



II) L'ÉCOLE COMME INTERFACE ENTRE L'ENFANT ET SON QUARTIER

1) Définition du terme 'quartier'

Le terme 'quartier' est un substantif masculin qui désigne la « partie d'une ville ayant une physionomie propre, une certaine unité »¹. Cette partie de ville est considérée du point de vue du voisinage et des habitants.

En architecture, l'objet qu'est le quartier représente également un « lieu où s'entrecroisent des pratiques de construction et de représentation de l'espace situées à différents niveaux »².

L'histoire des quartiers connaît depuis ces dernières années un regain d'intérêt en lien avec les interrogations sur les objectifs qualitatifs des pratiques institutionnelles de l'urbanisme et sur le retour à l'échelle humaine et à la proximité².

L'enjeu dans ce travail de recherche est d'identifier les besoins en espaces des enfants dans leur quartier. Comme vu précédemment, il est nécessaire d'accroître la multiplicité des rencontres pour leur procurer un maximum d'expériences de vie. De plus, dans un travail de retour à la proximité, le quartier peut offrir aux enfants un lieu sécurisé où ils peuvent utiliser l'espace public et retrouver une certaine autonomie.

Travailler à l'échelle du quartier se révèle alors être pertinent, car on peut faire le parallèle avec le territoire scolaire. Les limites du quartier sont déterminées par la distance qu'un piéton peut facilement parcourir pour utiliser les équipements publics. Le périmètre défini est de trois kilomètres. La concentration des activités dans ce périmètre aide à construire l'individualité du quartier. Ainsi, le territoire scolaire est délimité par cette mesure connue concernant le quartier, en fonction de la fréquentation par le public scolaire des équipements dans une zone à proximité.

1. CNRTL. (2025). Définition de quartier. Consulté sur <https://www.cnrtl.fr/definition/quartier>

2. CARAMELLI-NO Gaia, DE PIERI Filippo, FIJALKOW Yankel, *Introduction. Histoire et quartiers*, dans Les Cahiers de la recherche architecturale urbaine et paysagère, 2022.

Figure 18. Photographie
du quartier sud d'Arras
© Capucine Pierre



II) L'ÉCOLE COMME INTERFACE ENTRE L'ENFANT ET SON QUARTIER

2) Le quartier sud d'Arras et son école à travers une approche phénoménologique : un jour avec et sans école

*La phénoménologie a voulu contempler le monde avant de le transformer. Aussi rejetant les systèmes du passé, s'est-elle proposée de jeter un regard neuf sur les choses, plus attentif à leur manière d'apparaître, plus soucieux de leur multiplicité.*¹

La phénoménologie est l'étude philosophique des phénomènes ; c'est un courant philosophique dont Edmund Husserl est le fondateur. La phénoménologie est souvent définie à partir de la maxime husserlienne du retour aux choses elles-mêmes. Selon Philippe Cabestan, les phénomènes que décrit la phénoménologie ne sont pas les objets tels qu'ils apparaissent naturellement, mais les vécus immanents de la conscience. L'exploration de la conscience suppose l'abandon de l'attitude naturelle grâce à la « réduction »². Ainsi, lors d'une description phénoménologique, on doit abandonner l'attitude naturelle caractérisée par la croyance au profit d'une nouvelle attitude dans laquelle tout ce que l'on sait est mis de côté ; comme si l'on découvrait le monde pour la première fois, avec le regard d'un enfant. Ainsi, il nous faut utiliser la réduction comme pratique ; mettre en suspens toutes ses connaissances et se mettre à distance du lieu ou de l'objet.

André Jacqmain évoque lors de son discours à la Fondation de l'architecture en 2005 l'importance des rencontres interdisciplinaires et des « prises de risque » du créateur. C'est ainsi que, dans la continuité du travail de recherche EN & SUR l'architecture, il est intéressant d'intégrer une approche phénoménologique ; une description naïve d'un lieu.

Cette étude de cas, à l'échelle du quartier de l'école *Herriot Viart* à Arras, a pour intention d'identifier les besoins de l'enfant pour y favoriser son intégration. Travailler cette question au-delà de l'échelle du bâtiment permet de prendre conscience que sa place dans la ville est aussi importante et va au-delà des murs de l'école.

Pour cela, je me promène dans le quartier, je décris les lieux et j'observe. A posteriori, je relève les moments significatifs et je les analyse. L'analyse de ce quartier en particulier est un choix personnel qui vient de mon expérience professionnelle dans l'école *Herriot Viart* ; ainsi, je connais certains usages et j'ai pu observer à de nombreuses reprises comment les enfants y évoluaient.

1. CABESTAN Philippe, *Les mots clés*, dans *Le Magazine littéraire*, n°403, novembre 2001, pages 27-28.

2. DEPRAZ Natalie, *Une pratique concrète*, dans *Le Magazine littéraire*, n°403, novembre 2001, page 25.

Figure 19. Photographie
du stade de foot en amont
de l'école / © Capucine
Pierre



Quelles sont les qualités de ce quartier ? Les enfants s’y sentent-ils en sécurité ? Quels sont les lieux de rencontre et d’interaction dans le quartier ? Pour l’enfant, l’école est un repère, c’est un des premiers lieux qu’il va réussir à identifier. C’est un lieu dynamique, un de ceux qui fait vivre le quartier.

Dans un premier temps, je note que malgré le calme dans les rues du quartier, les enfants ne sont pas libres de circuler par eux-mêmes.

« Je vois un arrêt de bus (...) encore un arrêt de bus. Il y a de nombreux passages piétons pour traverser et également des voies pour vélos »¹. Ce quartier est accessible pour les voitures, pour les transports en commun et les mobilités douces. Dans un petit périmètre autour de l’école, les rues sont calmes, les trottoirs sont grands ; c’est accessible et sécurisant pour les enfants.

D’après mon expérience professionnelle dans cette école et les nombreux échanges que j’ai pu avoir, je sais que le nombre d’enfants qui vont seuls à l’école est proche de zéro et que, parmi ceux qui habitent le quartier, près de la moitié s’y rendent en voiture avec leurs parents. Une enfant m’explique : « J’habite juste à côté, mais je viens en voiture le matin, parce qu’on est toujours en retard, et la route tout seul, c’est dangereux »¹.

« Deux rues plus loin de celle de l’école, il y a du bruit, du mouvement. Je ressens la limite du quartier »¹. Lorsque je quitte le quartier, je comprends très vite qu’un enfant ne peut pas se déplacer ici tout seul ; la ferveur d’une ville en fin de journée... Une grande différence s’impose entre le rythme du quartier et celui de la ville ; on ressent le contraste entre ces deux échelles.

Je m’attarde ensuite à identifier les lieux dédiés aux enfants dans ce quartier et constate une grande différence en ce qui concerne l’utilisation des lieux de jeu et de rencontre dans le quartier, un jour sans école : « Il y a un tout petit parc de jeux pour enfants et un terrain de basket. Personne ne joue »¹, « Un père et deux enfants sont sur le parking de Match (...) Il lui apprend à faire du vélo »¹, « Il y a une sorte de petit stade sur la gauche de la route ; plus un terrain de foot, mais avec de l’herbe partout. (...) Il n’y a personne, pas d’enfants qui jouent »¹. Un jour avec école : « Il y a des enfants qui jouent dans ce tout petit parc de jeux. Un autre court dans l’herbe »¹, « Dans ce stade plein d’herbe, il y a des enfants qui jouent au foot. Il n’y a pas de parents »¹.

1. Travail personnel:
PIERRE Capucine, *Comment la description phénoménologique d’une école et de son quartier peut nous permettre de comprendre la place qu’a l’enfant dans ce dernier?*, juin 2024.

Figure 20. Photographie
de la cour de récréation de
l'école *Herriot Viart*
© Capucine Pierre



Il est tout d'abord important de relever que les espaces de jeu, d'exploration et les espaces verts dédiés à l'enfant ne sont pas nombreux. Ce sont pourtant des lieux essentiels dans le développement de l'enfant, des lieux de rencontre qui n'en sont pas moins presque invisibles aujourd'hui dans ce quartier. Par ailleurs, il est nécessaire de se questionner sur l'usage de ces lieux dans la vie du quartier, notamment les jours sans école. Où sont les enfants ? La vie de l'école dynamise sans aucun doute la vie du quartier. Comment intégrer l'enfant dans les dynamiques du quartier pendant le week-end, les vacances ?

Enfin, j'observe la typologie de l'école et son ouverture sur le quartier. En effet, l'école est un lieu identifié par les enfants et un repère dans le quartier.

« Le bâtiment forme un U et la cour de récréation est au centre »¹. La façade colorée est accueillante et la petite hauteur de l'école permet de se sentir à l'aise et en sécurité. La typologie du bâtiment laisse apparaître une école ouverte et à l'échelle de ce quartier résidentiel. L'ouverture de la cour de récréation sur la rue permet de laisser les enfants interagir avec la vie extérieure à l'école.

« Il y a très peu de végétation. C'est un grand carré de bitume, sans aucun relief. Le seul espace vert comprend deux arbres ; il est cloisonné par des barrières »¹. La forme de l'école en U, l'ouverture de la cour et son exposition au soleil présentent tous les marqueurs d'une école agréable et ouverte sur le quartier, intégrée aux dynamiques de ce dernier. Néanmoins, elle reste une cour de récréation bétonnée et lisse qui ne s'inscrit pas du tout comme un lieu d'exploration et comme un lieu propice au développement psychomoteur de l'enfant. La cour reste cependant un espace d'interaction important pour les enfants.

1. Travail personnel:
PIERRE Capucine, *Comment la description phénoménologique d'une école et de son quartier peut nous permettre de comprendre la place qu'a l'enfant dans ce dernier ?*, juin 2024.

Figure 21. Aire de
jeu d'Aldo Van Eyck à
Amsterdam/ © Archive
Aldo + Hannie van Eyck
Foundation.



II) L'ÉCOLE COMME INTERFACE ENTRE L'ENFANT ET SON QUARTIER

3) Les besoins spatiaux des enfants dans un quartier

*Rares sont désormais les moments où l'enfant est autonome, sans le contrôle d'un adulte, libre de rêvasser, de bricoler, de ne rien faire ou de préparer une quelconque bêtise.*¹

Aujourd'hui, l'absence d'aires de jeux et d'équipements dédiés à la jeunesse nous amène à questionner la place de l'enfant dans l'espace public à la sortie des classes. L'espace public dans nos villes apparaît pourtant comme un atout qui s'offre aux parents pour laisser évoluer et jouer leurs enfants, avec des attentes d'autant plus marquées lorsque le logement ne dispose pas d'espace extérieur privatif ou collectif. Alors que l'envie de se reconnecter à la nature grandit, il est important de relever deux besoins essentiels pour le développement de l'enfant : le plein air et le jeu libre².

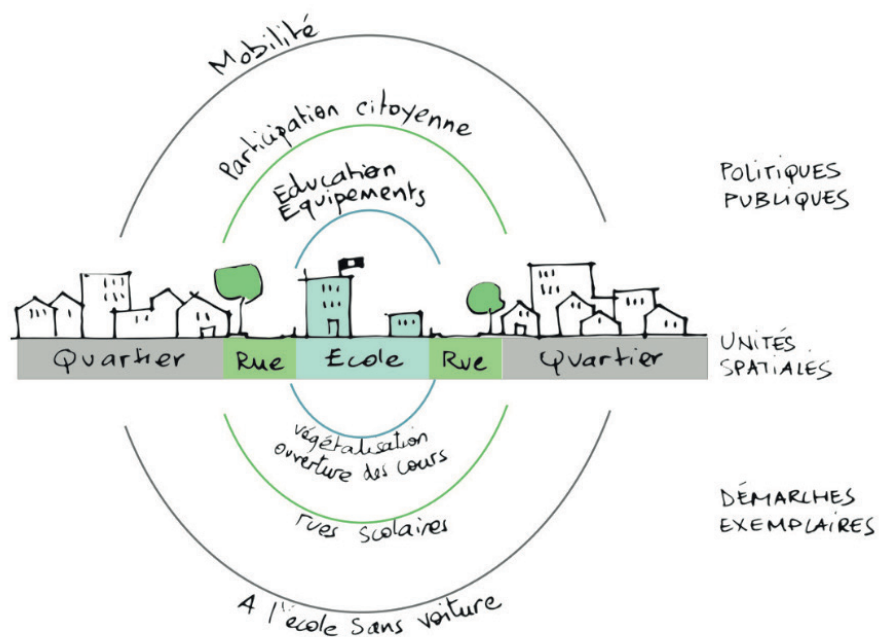
Dans la ville, des règles imposées par la société disent aux enfants comment se comporter ; il ne faut pas déranger les adultes, il faut bien se tenir, ne pas courir, c'est dangereux ! Pourtant, l'enfant a besoin d'espaces de jeux libres où il peut se découvrir et développer ses capacités en autonomie. Comme développé précédemment, le collectif national *Rues aux enfants, rues pour tous* met en place des projets dans plusieurs villes pour créer des espaces de jeux spontanés ; le temps d'une après-midi, d'un week-end, les enfants peuvent redécouvrir la rue et y jouer librement.

Dans la continuité d'un quartier accueillant pour les enfants qui favorise les interactions, la cour de récréation est un espace de plein air essentiel. Elle doit être ouverte sur le quartier. Aujourd'hui, des projets de *Cour Oasis* se mettent en place pour réintégrer la nature. On y retrouve des éléments de jeux libres, des lieux d'échanges, des lieux calmes dans l'intention de répondre aux besoins de tous les enfants. La cour de récréation permet alors de créer un continuum entre l'école et le quartier en étant accessible même les jours sans école.

1. PAQUOT Thierry, *Les enfants dans la ville*, dans *Diversité*, n°141, 2005, pages 59-63.

2. HADDACK-BAYCE Sophie, *Les enfants dans l'espace public*, A'URBA, décembre 2021.

Figure 22. Schéma des interfaces ville-école, Démarches et politiques publiques, a'urba
© A'URBA



II) L'ÉCOLE COMME INTERFACE ENTRE L'ENFANT ET SON QUARTIER

4) L'architecture scolaire : entre espace scolaire et espace public

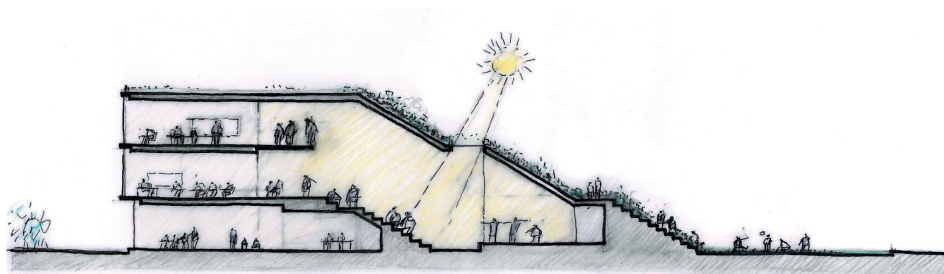
L'école est un lieu qui fait office d'interface entre les enfants et le quartier, la ville. Lors de la description phénoménologique et de son analyse, il est apparu évident que l'école rythme la vie du quartier, notamment par rapport à l'utilisation des espaces publics à proximité, des espaces verts et de jeu. La rue, par exemple, est un élément déterminant ; au-delà de son rôle de passage, elle est aussi une extension de l'espace de dialogue entre la ville et l'école. En effet, le territoire environnant de l'école se construit par les nombreux parcours et trajets individuels de chacun, ainsi que par le vécu et les expériences. Peu importe les modes de déplacement ou si les enfants viennent seuls ou accompagnés, les déplacements se concentrent aux heures d'entrées et de sorties de l'école. L'utilisation de l'espace public et l'occupation de la rue sont donc intimement liées avec celle de l'école. L'activité d'un établissement scolaire établit un dialogue avec le milieu urbain.

Les espaces libres de la ville font eux aussi partie du système éducatif. Dans le prolongement de la notion de « ville éducatrice » évoquée précédemment, on comprend que l'on peut développer les lieux de transmission du savoir au-delà des murs de l'école.

Ainsi, même si l'école n'est pas le seul lieu d'apprentissage, l'architecture scolaire occupe tout de même une place centrale. En effet, l'école est un objet spatial auquel l'enfant doit pouvoir facilement s'identifier. Les actions alors réalisées entre l'espace scolaire et l'espace public permettent de créer un continuum entre l'école et le quartier, notamment par le biais de la rue.

Figure 23. Photographie de *Extended school* de Opmaat / © Herman van Doorn, René de Wit and AHH

Figure 24. Coupe schématique de *Extended school* de Opmaat / © Herman van Doorn, René de Wit and AHH



AHH prins-judon.
26.11.08 1:200

DOORSNEDE

Les espaces d'entre-deux à l'école et à la ville donnent l'occasion aux écoliers d'identifier les qualités de leur milieu de vie. Ce sont en effet des espaces du quotidien pour les élèves comme pour les enseignants, mais qui ne sont pas adressés exclusivement à l'enseignement. Dans un premier temps, Aldo van Eyck étudie cette question de spatialité d'entre-deux pour des espaces qui ont des fonctions différentes. Il considère ainsi les terrains de jeux comme déterminants dans la ville : ils représentent une articulation importante dans le rapport des enfants avec la ville. Herman Hertzberger reprend à travers ses nombreux projets d'écoles cette notion d'école comme « micro-ville » et de ville comme « macro-école »¹. En effet, il introduit les spécificités de la ville dans la conception de ces espaces intérieurs comme la maison, la rue, la place. Les espaces d'entre-deux comme les seuils, les entrées sont des espaces intermédiaires entre le privé et le public.

Avec son projet de l'école *Opmaat* à Arnhem², Herman Hertzberger qualifie l'environnement urbain : en effet, l'édifice scolaire offre un nouveau lieu public. L'école est située à la jonction entre un paysage de prairie et un quartier urbain dense. Le voisinage voulait préserver la vue vers les espaces de nature et c'est ainsi que Hertzberger décide d'utiliser la topographie du site pour créer un grand toit incliné. La vue reste intacte et le toit devient un parc urbain ouvert sur la ville. Cette nouvelle colline offre au voisinage du quartier un élément paysager intégré à son environnement. Pour l'école, c'est un espace multiple de cour de récréation, où les enfants peuvent sociabiliser : il est composé de trois toits en pente, d'escaliers, de marches de tribune et de verdure. Alors que les salles de classes sont superposées donnant sur le paysage de prairie, les espaces communs sont sous le toit en pente, dirigés vers le quartier du voisinage.

Ainsi, le concept classique d'école peut évoluer pour prendre en compte l'espace urbain qui l'entoure. En s'ouvrant sur le quartier, l'école contribue à la production de l'espace urbain et intègre les espaces publics déjà présents. L'école doit être considérée comme un équipement public qui interagit avec les dynamiques du quartier. Pour cela, il s'agit d'identifier les points d'articulation que l'architecture scolaire peut intégrer pour soutenir le dialogue avec la ville : ces nouveaux dispositifs spatiaux doivent exploiter au maximum les qualités de la ville en matière d'apprentissage et de sociabilisation.

1. HERTZBERGER
Herman, *Leçons d'architecture*, Infolio, Gollion,
2010.

2. AHH. (2025). École
De Opmaat, Arnhem.
Consulté sur <https://www.ahh.nl/index.php/en/projects2/9-onderwijs/109-extended-school-de-opmaat-arnhem>

Figure 25. Dessin de Lou,
8 ans.



II) L'ÉCOLE COMME INTERFACE ENTRE L'ENFANT ET SON QUARTIER

5) Un modèle d'architecture ouvert à l'espace public

Il est primordial que l'enfant ait accès à un quartier serein, avec des espaces publics de proximité. Les espaces verts et de jeu libre sont aussi importants et la cour de récréation de l'école est un des leviers possibles pour répondre aux besoins des enfants et du quartier. Les lieux intermédiaires entre l'école et la ville les plus évidents sont les places, les parcs, la rue. Il existe aussi des dispositifs architecturaux multiples à une plus petite échelle tels que le travail du seuil, des fenêtres, de la matérialité.

Ainsi, il s'agit de repenser les abords de l'école et les dispositifs spatiaux de l'architecture scolaire pour enrichir les usages de l'espace public et maintenir le dialogue entre l'école et le quartier.

Lou, 8 ans, dessine son école idéale.

Elle m'explique : les enfants rentrent par la cour de récréation, elle est grande et il y a plein d'herbes, des balançoires, des toboggans et une piscine. Il y a une épicerie, car c'est mon endroit préféré ! Comme ça, je peux acheter des choses quand je suis à l'école et quand l'école est fermée aussi. Il y a aussi un endroit pour les vélos où on peut les ranger et gonfler les pneus. Au fond de la cour, il y a un préau où on peut déposer ses affaires et son manteau. Il y a deux entrées pour pénétrer à l'intérieur du bâtiment : une petite entrée pour aller dans une grande salle de jeu et une autre pour aller dans les classes. Mais c'est la cour de récréation qu'on voit le plus !¹

1. Atelier avec un groupe d'enfants, explications de Lou à propos de son dessin.

Figure 26. Photographie,
Test des quartiers scolaires
dans la rue de l'Aurore,
2021



a) La rue : un espace public à proximité des écoles

Pour maintenir une connexion et une ouverture de l'école vers la ville, il faut prendre en compte les pratiques autour du bâtiment et améliorer les accès.

Le concept de *Rues aux écoles* évolue et se développe en France à la suite du déconfinement. Il s'agit d'inciter les familles à la mobilité douce en aménageant des espaces protégés pour les enfants à proximité des écoles. Si l'accessibilité aux écoles s'améliore, alors les déplacements à pied et à vélo augmentent. Ainsi, le quartier devient plus serein grâce à une réduction de l'utilisation de la voiture.

Les *Rues aux écoles* peuvent instaurer une piétonisation temporaire ou permanente. Ainsi, si la rue est fermée toute la journée, elle peut devenir un espace public convivial à l'image d'une place ou d'un lieu de rencontre. Si la rue n'est fermée que momentanément aux heures d'entrées et de sorties de l'école, alors elle devient un espace intermédiaire entre le quartier et l'école plus sécurisant et moins pollué. La ville de Paris a déjà instauré 57 rues aux écoles et a pour objectif de réaliser de manière pérenne davantage de ces aménagements¹.

Ce concept rejoint celui des *Rues scolaires*. Si en France, les rues scolaires ne sont pas inscrites dans la réglementation du code de la route, elles le sont comme voies publiques dans le code de la route depuis 2018 en Belgique. Ainsi, aux heures d'entrées et de sorties des écoles, un panneau de signalisation régit par l'article 22 undecies est installé pour signaler que l'accès aux véhicules motorisés est temporairement interdit².

D'une manière générale, ces rues visent à encourager les familles à la mobilité douce pour petit à petit permettre aux enfants de gagner en autonomie dans leurs déplacements.

1. HADDACK-BAYCE Sophie, *Les enfants dans l'espace public*, A'URBA, décembre 2021.

2. *Réinventer les abords d'écoles. Guide pour l'amélioration des abords d'écoles en région bruxelloise*, Service École, perspective.

brussels, 2022.

Figure 27. Photographie du parvis de l'école *Frederiksbjerg* / © Hufton + Crow



b) Le parvis de l'école

Le parvis¹ est l'espace mis à disposition devant l'entrée de l'école et permet une transition douce entre l'intimité des espaces scolaires et l'espace public. Il est un lieu d'accueil pour les écoliers, les parents, les enseignants, les habitants du quartier. Dans l'idée de ne pas privatiser ce lieu pour l'école, il peut alors inclure du mobilier de détente comme des bancs ou un lieu couvert pour favoriser les échanges. Cet espace public concentre un grand nombre de rencontres, notamment pendant les heures d'entrée et de sortie. Il doit cependant s'adapter à différents rythmes avec un aménagement cohérent par rapport aux besoins du quartier. Le parvis doit aussi pouvoir accueillir les différents modes de déplacements, en encourageant ceux à mobilité douce.

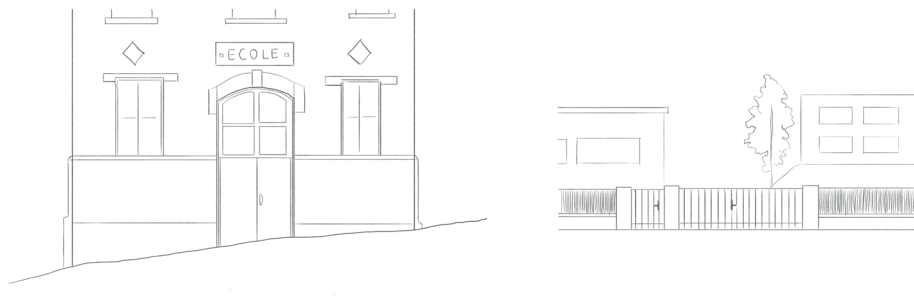
L'aménagement du parvis vise en fait à créer un espace accueillant et sécurisé, où la cohabitation entre les usagers de l'espace public est possible. De petites interventions sont possibles comme l'élargissement d'un trottoir, la suppression de places de stationnement, l'occupation des espaces résiduels.

L'école *Frederiksbjerg*² à Aarhus au Danemark, conçue en 2016, répond aux exigences de l'apprentissage par le mouvement et la sensation ; elle se concentre sur l'ouverture et la création d'une communauté. Dans cet établissement, l'entrée principale est monumentale. Un immense portique soutenu par un jeu de colonnes fait office de parvis. Pour les élèves, c'est un lieu de rencontre et de transition, mais également un abri à vélo. Pour les citoyens, c'est un abri, un lieu couvert, un lieu de sociabilisation.

1. *Réinventer les abords d'écoles. Guide pour l'amélioration des abords d'écoles en région bruxelloise*, Service École, perspective. brussels, 2022.

2. Archdaily. (2025). École Frederiksbjerg – Henning Larsen Architects + GPP Architects. Consulté sur <https://www.archdaily.com/799521/frederiksbjerg-school-henning-larsen-architects-plus-gpp-architects>

Figure 28. Schéma
d'entrées d'écoles selon les
types 'cloître' et 'palestre',
Production personnelle
© Capucine Pierre



c) L'entrée de l'école

Cet espace est compris entre le parvis et les espaces de distribution de l'école. Selon l'implantation de l'école et sa morphologie, la configuration de l'entrée varie : ainsi une porte d'entrée peut mener à un hall, ou une grille peut s'ouvrir directement sur la cour de récréation¹.

Dans une école de type 'cloître' comme l'école du *Sacré-Cœur* à Bruxelles, l'entrée fait face de manière frontale à la rue et au bâtiment. La rue fait office de parvis et l'espace d'entre-deux entre l'espace public et l'espace scolaire est restreint. On peut alors repérer l'établissement scolaire par la large signalétique 'ÉCOLE'. Dans une école de type 'palestre' comme l'école primaire *Wittouck*, la cour de récréation est un repère pour les écoliers et c'est par elle que l'entrée s'effectue.

Ainsi, la configuration de l'entrée influe sur l'ouverture de l'école au public extérieur et représente une opportunité en termes d'espace pour offrir le meilleur accueil possible. L'entrée doit être bien identifiable pour les usagers, mais aussi pour les habitants pour qui l'école devient un équipement public.

Dans la continuité du parvis, cet espace peut être mis en lumière par l'utilisation de couleurs, d'affichages, d'interventions artistiques, d'assises ou encore d'un préau/d'un espace couvert pour les parents, enseignants et écoliers.

1. *Mon école, un espace de qualité. Guide pour l'enseignement fondamental*, Service École, perspective. brussels, 2018.

Figure 29. Croquis des éléments composant la cour de récréation, production personnelle
© Capucine Pierre



- 1 Abri à vélo
- 2 Jeu libre
- 3 Sport
- 4 Mobilier
- 5 Usage du bâti
- 6 Espace couvert
- 7 Gestion de l'eau
- 8 Potager

d) La cour de récréation

La cour de récréation¹ est un lieu extérieur qui peut facilement être enrichi par des installations à l'image des besoins d'aventure et d'exploration des enfants.

L'aménagement des espaces de cour de récréation doit prendre en compte la cohabitation des usages : activités sportives, espaces de détente, jeux calmes, espaces verts, assises, etc. Les terrains de sports, les espaces de grimpe favorisent le jeu et les échanges ; les espaces de nature et de potagers sensibilisent à la biodiversité et appuient les moments d'apprentissage. Pour renforcer la diversité d'atmosphère, la cour peut également offrir différentes expériences sensorielles en travaillant la matérialité du sol : sol en pleine terre, sol planté, sable, copeaux de bois, béton lisse, etc.

Dans un quartier urbain dense, la cour de récréation peut également apporter un peu de fraîcheur par ses aménagements et s'ouvrir sur le quartier ; notamment pour répondre à des besoins d'espaces verts. Elle peut devenir un espace de rencontre, un lieu identifiable pour tous les habitants du quartier. Mutualiser la cour de récréation est le principal objectif de plusieurs projets qui souhaitent élever les échanges entre les établissements scolaires et le quartier. C'est le cas des projets *Cours Oasis*, portés par le CAUE de Paris. Ce sont des espaces récréatifs végétalisés et la plupart sont ouverts et accessibles en dehors des heures scolaires. C'est le cas pour la cour de récréation de la maternelle *Émeriau*.

1. *Repenser la cour de récréation. Guide pour l'amélioration des cours de récréation en région bruxelloise*, Service École, perspective.brussels, 2021.

Figure 30. Vue générale
de la cour, *École Emeriau*
© CAUE de Paris



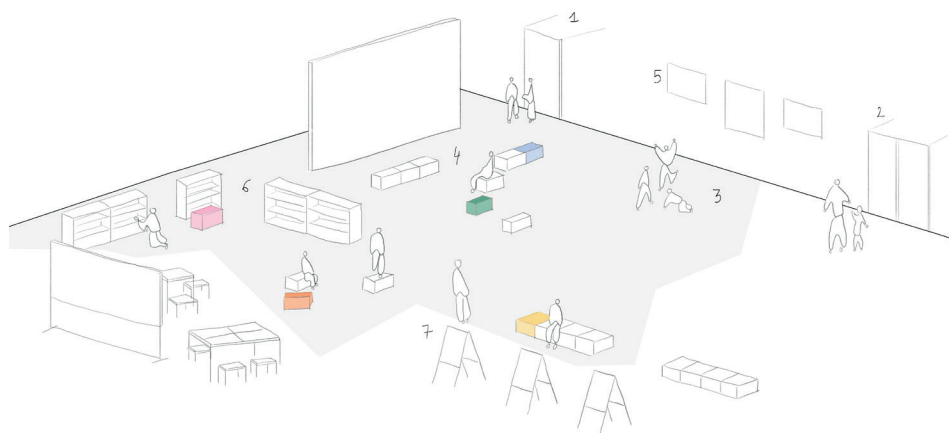
Cette école¹ est située sur le front de Seine, dans le 15^{ème} arrondissement, et bénéficie d'une architecture aérée et de nombreux arbres. Les transformations de la cour de récréation ont permis de réintégrer pleinement la végétation. Des aménagements ludiques ont été ajoutés : des cabanes, des tunnels en osier, etc. On y retrouve également des jeux de grimpe et de glisse ; et les sols sont variés : des surfaces plantées, des surfaces dures ou avec des copeaux de bois. La gestion de l'eau est rendue pédagogique avec un récupérateur d'eau sous forme de rivière. Toutes ces installations diversifient grandement les possibilités d'exploration et de jeux tout en s'inscrivant dans une démarche pédagogique.

Ainsi, dans un contexte urbain dense, il faut accorder une importance particulière à l'aménagement des cours en prenant en compte ses proportions, la densité des bâtiments autour, la présence de nature. Cela influe sur la perception de l'espace disponible et l'objectif principal est pourtant de permettre aux enfants et aux habitants du quartier de s'y sentir à l'aise. Il faut aussi noter l'importance de certains espaces adjacents à la cour de récréation : les espaces de rangement et de stockage, mais surtout l'abri à vélos. Dans un contexte favorisant la mobilité douce, un espace extérieur couvert (mutualisable avec les gens du quartier) pour garer son vélo est primordial pour inciter à la mobilité douce.

1. CAUE de Paris.
(2025). Conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement. Consulté sur <https://www.caue75.fr/eae/a-propos>

Figure 31. Croquis d'une
salle polyvalente, produc-
tion personnelle
© Capucine Pierre

- 1 Accès de l'école
- 2 Accès autonome
- 3 Espace de jeu libre
- 4 Espace de visionnage
- 5 Zone d'affichage
- 6 Mobilier léger
- 7 Exposition



e) Les espaces mutualisables

Mutualiser des espaces consiste à partager des équipements publics. L'utilisation des équipements et espaces publics de la ville comme les bibliothèques, les piscines, les parcs publics permet de pallier un manque d'espace sur le site scolaire. Cela permet aussi aux élèves d'expérimenter les espaces de la ville et de développer leur autonomie physique et sociale. L'architecture scolaire, dans l'intention de souvrir et d'accueillir les activités du quartier, peut aussi intégrer des espaces mutualisables pour enrichir le dialogue avec les habitants du quartier, les associations, les accueils périscolaires. Si les espaces sont flexibles, alors ils permettent une grande diversité d'usages.

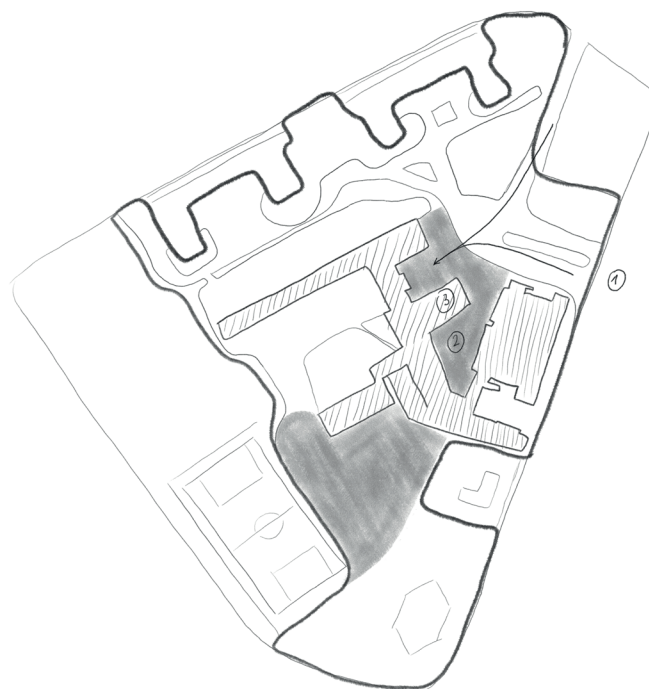
Les espaces polyvalents¹ dans les écoles permettent aux écoliers d'avoir une salle de jeu, de motricité, un espace d'exposition etc. ; l'utilisation change selon le jour de la semaine. En effet, à l'aide d'un mobilier léger et d'espaces de rangement, les usages peuvent facilement varier. De plus, s'il y a une entrée autonome et indépendante au fonctionnement de l'école, un public extérieur peut aisément accéder à cet espace en dehors des heures scolaires. Les échanges entre la population scolaire et les habitants du quartier sont élevés. Chacun peut s'approprier ce lieu et y vivre diverses expériences qui renforceront la convivialité du quartier.

Les espaces de réfectoire¹ et de cuisine sont primordiaux dans une école pour soutenir la notion de partage au moment des repas. Cependant, en dehors des heures de cantine, le lieu est sous-exploité. En devenant un espace flexible avec du mobilier pliable ou empilable, il peut accueillir diverses activités pédagogiques : des activités manuelles ou culinaires par exemple. Tout comme les espaces polyvalents, si le réfectoire et la cuisine ont une entrée indépendante, l'accès pour les habitants est facilité. Dans le cadre d'accueils d'associations mettant en place des activités culinaires, avec les habitants du quartier, ces espaces représentent également une opportunité en termes d'échanges intergénérationnels.

Ainsi, si les espaces mutualisables sont correctement localisés au sein de l'école et qu'ils possèdent un accès pour le public extérieur, ces lieux peuvent facilement être utilisés par les écoliers, les enseignants, le personnel scolaire et par les habitants du quartier.

1. *Mon école, un espace de qualité. Guide pour l'enseignement fondamental*, Service École, perspective. brussels, 2018.

Figure 32. Schéma de l'école *Leonardo Da Vinci*, Programme Contrat École, production personnelle / © Capucine Pierre



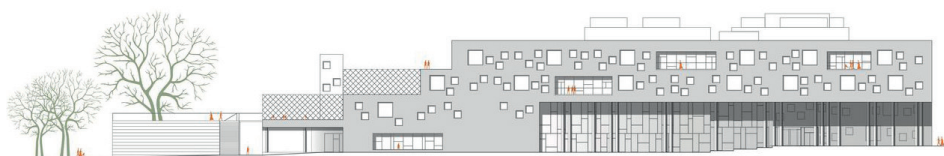
- 1 Parvis commun
- 2 Noeud avec le quartier
- 3 Salle de spectacle ouverte

L'école *Leonardo da Vinci*¹ (école secondaire, primaire et maternelle) est située dans le quartier de Cureghem, dans la région de Bruxelles-Capitale. Dans ce quartier multiculturel, l'offre culturelle et sportive était pauvre et les établissements scolaires étaient clairement délimités. Il n'y avait pas de lien avec le quartier. Le programme de *Contrat École* mis en place par le *Service École* de perspective.brussels a eu l'ambition pour cette école de prolonger la vie urbaine au sein du site scolaire sans affecter la sécurité ou l'organisation. Ainsi, certains nœuds stratégiques instaurent des points de contact entre l'école et le tissu urbain environnant : un parvis commun, une cour intérieure. On y retrouve également des espaces mutualisables tels un auditorium, une salle polyvalente, une salle ludique, l'école des devoirs, des ateliers/garage. Les entrées séparées pour ces locaux permettent leur utilisation en dehors des temps scolaires.

1. *Leonardo Da Vinci*, Programme Contrat École, Service École, perspective.brussels, 2018-2022.

Figure 33. Photographie de l'école *Frederiksbjerg* / © Hufton + Crow

Figure 34. Élévation de l'école *Frederiksbjerg*
© GPP Architects, Henning Larsen



f) Les détails architecturaux

L'école *Frederiksbjerg*¹ à Aarhus au Danemark, déjà présentée auparavant, instaure un certain nombre de dispositifs d'entre-deux ; notamment à l'aide de petits éléments comme les ouvertures. En effet, chaque groupement de classes a un accès direct à une terrasse ou à un balcon couvert. Pour les enfants, ces loggias sont des espaces extérieurs privés et des petits observatoires sur la ville. Pour le citoyen, elles permettent un contact visuel avec les élèves. De plus, la multiplicité du fenêtrage est remarquable et offre de nombreuses vues cadrées sur la ville. Ces fenêtres proposent aux enfants de larges rebords permettant de s'asseoir. Alors que cela dynamise l'espace intérieur, pour les habitants du quartier, c'est également un détail architectural ludique qui donne à l'école une identité forte.

1. Archdaily. (2025). École Frederiksbjerg – Henning Larsen Architects + GPP Architects. Consulté sur <https://www.archdaily.com/799521/frederiksbjerg-school-henning-larsen-architects-plus-gpp-architects>

II) L'ÉCOLE COMME INTERFACE ENTRE L'ENFANT ET SON QUARTIER

Pour conclure, penser les besoins spatiaux des enfants dans les quartiers revient à revaloriser leur présence dans l'espace public, souvent négligée au profit d'une ville pensée pour les adultes. L'école, en tant qu'interface entre l'enfant et la ville, peut jouer un rôle majeur dans cette dynamique. Le concept classique d'école évolue pour laisser place à un équipement public qui prend en compte l'espace urbain qui l'entoure et interagit avec les dynamiques du quartier. En effet, le quartier regorge d'opportunités en termes de développement éducatif et pédagogique. En s'ouvrant sur le quartier par le biais d'une architecture adaptée (parvis accueillants, cours mutualisées, entrées lisibles, rues apaisées), elle favorise le lien social, la mobilité douce et l'autonomie des enfants. Le partage d'équipements contribue quant à lui à l'animation urbaine et à la visibilité de l'école. Enfin, l'intégration d'espaces de jeux libres, d'éléments naturels et de lieux partagés renforce cette idée d'une ville éducatrice, inclusive, où les enfants peuvent s'épanouir, apprendre et vivre pleinement leur environnement.

À travers l'animation que génère l'école et sa configuration dans le quartier, l'établissement devient un repère important. Si l'identité de l'école est influencée par les caractéristiques du quartier, elle est aussi le symbole de la vie sociale de ce dernier. L'expression architecturale des établissements scolaires apporte également une lisibilité du milieu urbain et de ses espaces publics. La conception d'une école peut aider à requalifier un tissu urbain confus et dense.

Figure 35. Carte 1 :
Région de Bruxelles-Ca-
pitale, production person-
nelle / © Capucine Pierre



III) ÉTUDE DE LA RÉGION BRUXELLES-CAPITALE ET DE SON MILIEU SCOLAIRE

Le choix du terrain d'études s'est porté sur la région de Bruxelles-Capitale. Composée de 19 communes, cette région fait face à une pénurie d'écoles depuis quelques années et à un sur-effectif dans les classes.

Dans sa thèse *L'école, l'enfant et la ville, Les conditions de l'urbanisme scolaire, Cas de la région de Bruxelles-Capitale*, publiée en 2015, sur laquelle va s'appuyer l'étude de cette région, Valeria Cartes Leal explique que « par manque de places, le nombre d'enfants par classe augmente, ce qui est contraire à toutes les recommandations des organismes d'éducation nationaux et internationaux »¹.

Il est d'autant plus intéressant de travailler dans cette région qu'elle a de nombreux outils de planification urbanistique qui incluent l'architecture scolaire. Un *Service École* a notamment été créé.

1. CARTES LEAL Valeria, *L'école, l'enfant et la ville. Les conditions de l'urbanisme scolaire. Cas de la Région de Bruxelles-Capitale*, Presses universitaires de Louvain, 2015.

III) ÉTUDE DE LA RÉGION BRUXELLES-CAPITALE ET DE SON MILIEU SCOLAIRE

1) Histoire et évolution du système scolaire

1. CARTES LEAL Valeria, *L'école, l'enfant et la ville. Les conditions de l'urbanisme scolaire. Cas de la Région de Bruxelles-Capitale*, Presses universitaires de Louvain, 2015.

L'histoire de l'enseignement en Belgique est marquée par une rivalité constante entre l'Église et l'État, présente dès le Moyen Âge. À cette période, l'enseignement est sous le contrôle de l'Église et se fait dans les « écoles cathédrales ». L'Église catholique réserve alors principalement son instruction aux classes aisées. Au XVI^{ème} siècle, une réforme protestante valorise l'instruction du peuple et démocratise l'accès au savoir. En parallèle, l'État ne soutient pas l'idée que l'école est une priorité et les écoles catholiques et privées se développent de plus en plus. L'organisation est libre et chaque école établit ses propres règles d'enseignement.

Ce n'est qu'à partir du XVIII^{ème} siècle que l'État commence à s'intéresser à l'enseignement : il voit dans l'éducation un outil de formation des citoyens. Le contrôle étatique des écoles est renforcé par la Révolution française car Napoléon impose un modèle éducatif inspiré du système français. L'enseignement est dès lors hiérarchisé et organisé. En 1806, le régime hollandais confère au gouvernement la pleine responsabilité de l'instruction publique : un système gratuit et contrôlé.

Ainsi, jusqu'au début du XIX^{ème} siècle, l'enseignement en Belgique est dominé par l'alternance de périodes de liberté contrôlées par les ecclésiastes et de tentatives de contrôle étatique. C'est, sur cette rivalité que le système scolaire belge moderne se construit après l'indépendance du pays en 1830. En effet, la Constitution de 1831 garantit la liberté d'enseignement et permet aux écoles libres catholiques et aux écoles officielles organisées par les pouvoirs publics de coexister. Cette dualité a généré de fortes tensions, connues sous le nom de « guerres scolaires »¹. La première loi scolaire de 1842 impose aux communes d'organiser un enseignement primaire, mais laisse le soin à l'Église de contrôler son contenu moral et religieux. Cette situation est grandement contestée et aboutit à une série de confrontations politiques et sociales.

En 1914, l'enseignement devient obligatoire jusqu'à 14 ans ; obligation prolongée jusqu'à 18 ans en 1983 pour renforcer l'accès à l'éducation pour tous et lutter contre le travail des enfants.

En 1958, le *Pacte scolaire*, compromis politique, met fin aux guerres scolaires en garantissant un financement équitable entre les réseaux libre et officiel, tout en respectant la liberté de choix des parents. Ce pacte structure encore aujourd'hui le système éducatif belge.

En plus de la multiplicité de réseaux dans ce système scolaire, l'enseignement belge devient dans les années 70 une compétence des communautés. Les trois administrations communautaires au niveau des régions (française, flamande, germanophone) et l'emploi de plusieurs langues à l'école renforcent la fragmentation du système. Néanmoins, même s'il est difficile de trouver une harmonie, chaque organisme a son propre système scolaire, avec ses programmes, ses horaires, sa pédagogie, et cela permet une adaptation plus fine aux réalités linguistiques et culturelles.

III) ÉTUDE DE LA RÉGION BRUXELLES-CAPITALE ET DE SON MILIEU SCOLAIRE

2) Une région impliquée dans le développement de l'architecture scolaire

1. Perspective.brussels. (2025). Service École et Vie Étudiante. Consulté sur <https://perspective.brussels/fr/qui-sommes-nous/propos/nos-departements/service-ecole-et-vie-etudiante>

a) Le Service École et Vie Étudiante

En 2014, le gouvernement de la région de Bruxelles-Capitale désigne un Facilitateur École chargé de la coordination des procédures visant la création de nouvelles places dans les écoles ; l'objectif était l'aide à l'installation de conteneurs et à la création de nouvelles écoles. En effet, en 2010, l'IBSA (Institut Bruxellois de Statistiques et d'Analyses) publie un rapport sur l'essor démographique dans la région et émet des inquiétudes à propos du manque de places dans les écoles. Dans l'idée que la création d'une école s'étale sur plus ou moins 5 ans, la solution d'installer des conteneurs est adoptée dans un premier temps.

En 2015, sous le nom officiel du Bureau bruxellois de la planification, l'organisme perspective.brussels, « né de la fusion de différentes administrations et cellules chargées de la statistique, de la connaissance socio-économique et de la planification stratégique et réglementaire du territoire bruxellois »¹, est créé. C'est un centre d'expertise régional de référence pour le développement régional et territorial bruxellois.

Puis, dans l'idée d'élargir les missions du Facilitateur École, le *Service École et Vie Étudiante* est créé en 2016 au sein de perspective.brussels. Ce service est « l'interlocuteur de référence pour le pilotage de l'ensemble des initiatives développées par la région bruxelloise en soutien à l'enseignement »¹.

Il intervient dans plusieurs domaines et assure notamment « le soutien à la réalisation de projets d'équipements scolaires »¹. En effet, l'ambition du service est de permettre à chaque enfant de la région bruxelloise d'avoir une place d'école de qualité. Ainsi, une des premières missions du service est d'analyser l'offre et les besoins en établissements scolaires et d'accompagner par la suite les porteurs de projets ; que ce soit de la construction, une extension ou de la rénovation.

Le Service École coordonne aussi le « monitoring de l'offre et de la demande scolaires »¹ ; il cartographie les établissements, analyse les besoins des quartiers, etc. ; dans l'intention de répartir de manière plus équitable sur le territoire bruxellois les nouvelles places scolaires.

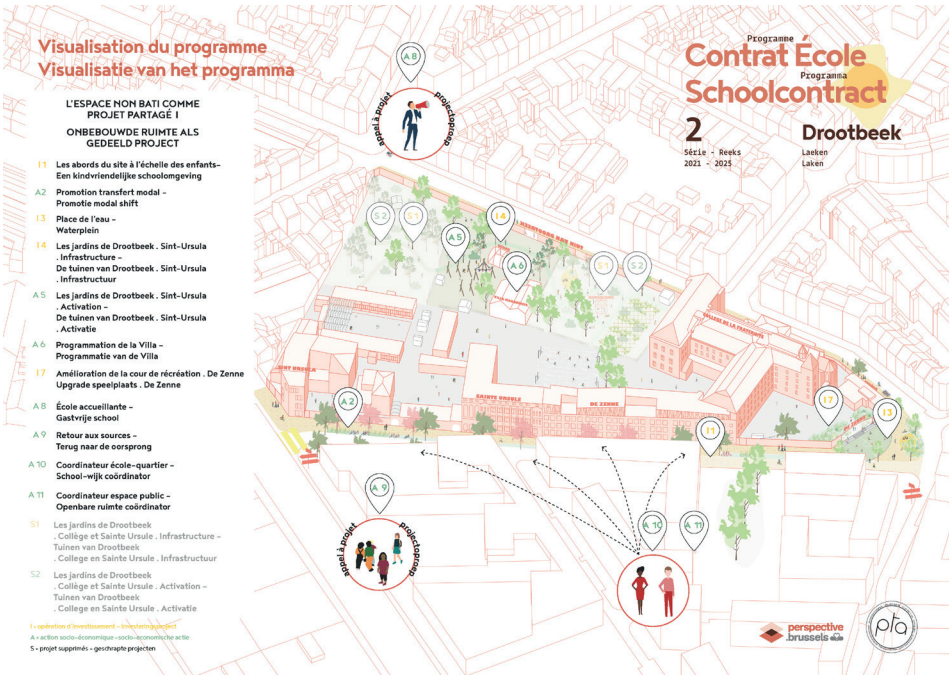
Toujours en lien avec les établissements scolaires, le service guide les projets en ce qui concerne « la qualité des infrastructures scolaires et l'amélioration des équipements »¹. Avec l'expertise d'architectes, d'urbanistes, le service publie en 2018 le Guide pour l'enseignement fondamental : *Mon école, un espace de qualité*. L'objectif est de permettre aux établissements d'instaurer un environnement scolaire de qualité pour les élèves et le personnel scolaire tout en suivant les normes et les réglementations. Les recommandations en termes de qualité d'espaces concernent l'intégration de l'école dans le quartier, les aménagements publics aux abords de l'école, la flexibilité des espaces intérieurs, le confort et la sécurité du bâtiment.

Le *Service école* répond également à d'autres missions dans le domaine de la petite enfance et de la vie étudiante, notamment en termes d'accueils et de lutte contre le décrochage et la ségrégation scolaire. Enfin, pour répondre à des problématiques d'intégration urbaine des équipements scolaires dans la ville, le programme de *Contrats École* a vu le jour.

1. Perspective.brussels. (2025). Service École et Vie Étudiante. Consulté sur <https://perspective.brussels/fr/qui-sommes-nous/propos/nos-departements/service-ecole-et-vie-etudiante>

2. *Mon école, un espace de qualité. Guide pour l'enseignement fondamental*, Service École, perspective.brussels, 2018.

Figure 36. Illustration du Site Drootbeek, Programme Contrat École © 2021 perspective. brussels



b) Les Contrats École

*Le Contrat École est un programme régional de rénovation urbaine dont l'ambition est d'améliorer l'environnement scolaire dans la région de Bruxelles-Capitale et de renforcer les relations entre l'école et son quartier*¹. Ce programme vise le public scolaire dans la Zone de Revitalisation Urbaine (ZRU) et projette d'ouvrir l'école vers le quartier, de mutualiser des équipements collectifs et de requalifier l'espace public autour des écoles.

En réalité la région bruxelloise considère l'école comme un lieu d'échanges interculturels et intergénérationnels et exprime l'importance de son intégration dans le quartier. Le *Contrat École* est « un win-win pour l'école et le quartier »¹. Ce soutien régional permet autant d'améliorer la convivialité et la sécurité des abords de l'école que de favoriser l'accès aux équipements scolaires.

Ce programme est participatif entre la région, l'établissement scolaire, la commune, les associations du quartier, les habitants et les enfants. Sur une période de 4 ans, des actions sont menées pour améliorer les abords de l'école et les équipements de celle-ci. Dans un premier temps, une étude approfondie est menée pour analyser l'environnement scolaire de l'école choisie et définir un programme. Les opérations sont variées : la construction, la réhabilitation d'équipements scolaires, l'aménagement des espaces publics environnants et des accès aux établissements, la création de lieux favorisant la cohésion sociale. Les écoles présentées ci-après mettent en lumière les actions possibles et mises en place par le programme de *Contrat École*.

1. Perspective.brussels. (2025). Service École et Vie Étudiante. Consulté sur <https://perspective.brussels/fr/qui-sommes-nous/propos/nos-departements/service-ecole-et-vie-etudiante>

Figure 37. Schéma du Site *Drootbeek*, Programme Contrat École, production personnelle / © Capucine Pierre

- 1 Les abords du site à l'échelle des enfants
- 2 Terrain de sport public
- 3 Jardins : serre et potagers
- 4 Cour de récréation
- 5 Projet de jardin ouvert sur le quartier

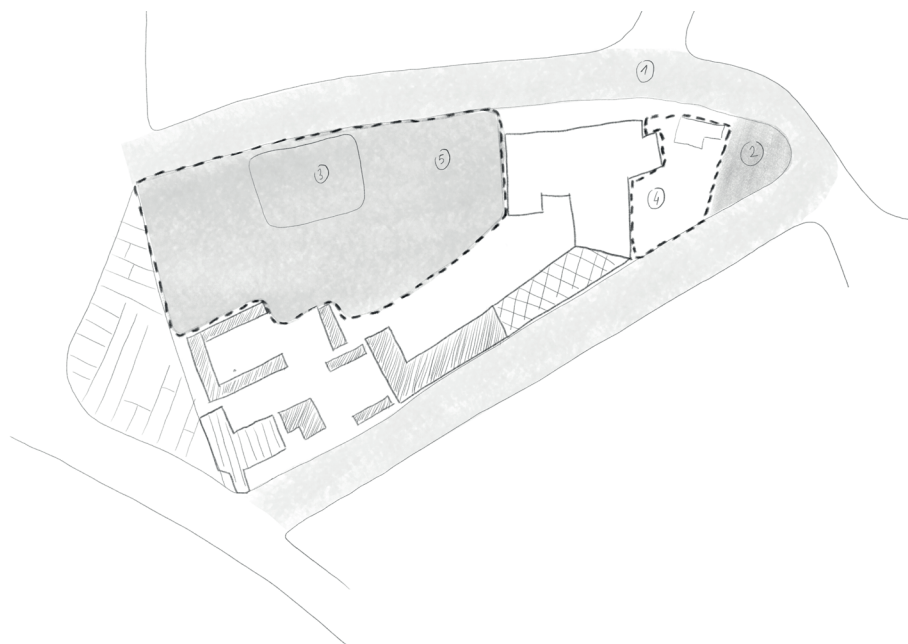
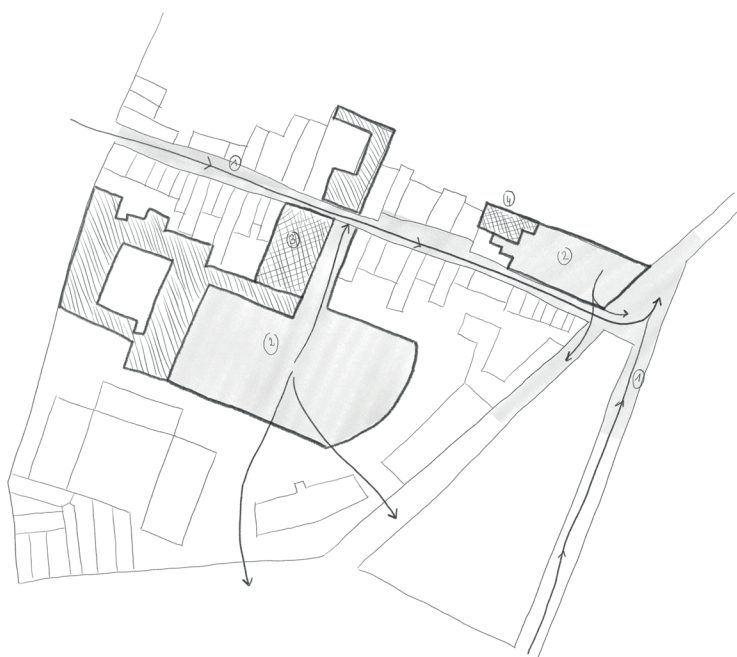


Figure 38. Schéma de l'école *Arc-en-Ciel et Dames de Marie*, Programme Contrat École, production personnelle © Capucine Pierre

- 1 Rues conviviales
- 2 Espaces publics
- 3 Salle de sport
- 4 Chapelle pour tous



Le site *Drootbeek*¹ répond au programme de *Contrat École* sur la période 2021-2025. Dans la commune de Laeken, ce groupe scolaire réunit un collège secondaire et trois écoles. Le quartier est caractérisé par ses activités industrielles, ses bâtiments imposants et la circulation proéminente. Actuellement dans la phase opérationnelle, les ambitions sont de retrouver une échelle humaine et de tisser du lien entre les écoles et le quartier. Les abords du site sont retravaillés à l'échelle de l'enfant. La cour de récréation s'installe dans l'angle de l'îlot pour renforcer le dialogue avec l'espace public notamment avec un terrain de sport partagé. Enfin, des jardins avec des serres et des potagers sont ouverts et accessibles pour les habitants du quartier.

1. Site *Drootbeek*, Programme Contrat École, Service École, perspective.brussels, 2021-2025.

2. *Arc-En-Ciel, Dames de Marie*, Programme Contrat École, Service École, perspective.brussels, 2019-2023.

Le groupe scolaire *Arc-en-Ciel et Dames de Marie*², localisé dans la commune de Saint Josse, regroupe les niveaux maternel, primaire et secondaire. Le diagnostic relève que les bâtiments sont fermés sur l'environnement immédiat. Les locaux sont petits et situés dans un quartier très dense ; davantage d'équipements seraient nécessaires. En effet, les services et infrastructures sont insuffisants pour les nombreux habitants du quartier en situation de pauvreté. L'ambition principale a été de faire face à la densité de la construction en transformant les espaces pour voiture en lieux de passages réservés à la mobilité douce. La rue existante et les espaces extérieurs offrent de multiples possibilités de lieux de détente en dehors des heures scolaires. Les actions possibles sont nombreuses : supprimer la différence de hauteurs entre les trottoirs et la rue, aménager un parvis commun, aménager des éléments ludiques (bancs, arbres, couleurs). De plus, la salle de sport, la cour de récréation et la chapelle deviennent des espaces publics, partagés pour tous. Enfin, la volonté de donner de la visibilité aux parcs et aux espaces verts souvent cachés au cœur d'îlots est mise en avant par la création d'un parcours ludique vers les parcs existants. Cet établissement partage ainsi ses équipements avec les habitants et ses abords sont réaménagés pour renforcer la convivialité du quartier.

Figure 39. Schéma de l'école *Klavertje 4*, Programme Contrat École, production personnelle © Capucine Pierre

- 1 Salle de sport
- 2 Parvis de l'école
- 3 Abri à vélo et nouvel escalier
- 4 Projet parcours vélo

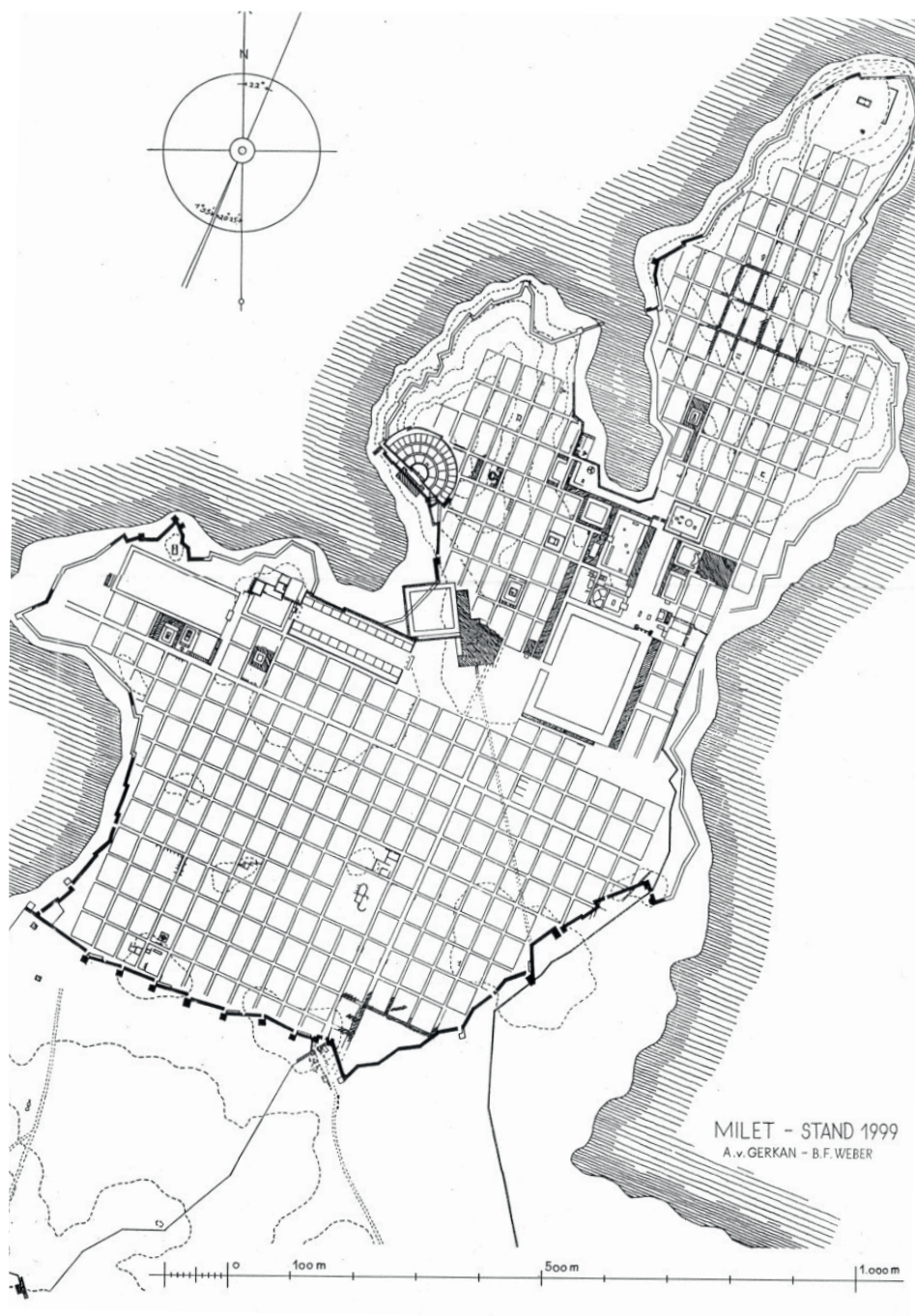


L'école *Klavertje 4*¹ est située dans le quartier nord de Bruxelles entre le canal et les voies ferrées. C'est un nœud routier très fréquenté. On y trouve de hauts immeubles, des immeubles de bureaux et des blocs résidentiels. L'objectif ici est de permettre aux abords de l'école d'être plus sereins et doux pour les enfants et usagers de l'établissement scolaire et d'activer les infrastructures présentes et les espaces extérieurs. Cinq actions principales sont mises en place. La première est de réorganiser la salle de sport pour qu'elle puisse fonctionner indépendamment de l'école : une entrée est notamment ajoutée pour que cet espace soit autonome et ouvert au public en dehors des heures scolaires. Des classes de devoirs intergénérationnelles sont créées pour soutenir les échanges. Le parvis est aménagé en un lieu de rencontre et non plus comme un simple lieu de passage pour affirmer le lien entre l'école et le quartier. Il comprend un abri à vélo et un nouvel escalier qui le connecte avec les espaces extérieurs déjà présents aux alentours. Enfin, un projet parcours vélo est lancé pour favoriser l'accès aux espaces publics, aux espaces verts et aux écoles du quartier.

Ainsi, le programme de *Contrat École* est une approche participative qui vise à offrir aux jeunes et aux habitants du quartier davantage d'activités pour leur faire découvrir librement l'environnement dans lequel ils vivent. La dynamique de l'école, si ouverte sur le quartier peut influencer positivement l'utilisation des espaces publics sans activité. La typologie de l'école est alors primordiale. En effet, si le jardin de l'école, les espaces verts ou encore la cour de récréation n'existent que de l'autre côté des murs de l'école, l'utilisation est triste et limitée. La configuration des établissements scolaires et des abords publics joue un rôle dans la création de liens intergénérationnels entre les usagers : elle est d'une grande richesse dans la région bruxelloise.

1. *Klavertje 4*, Programme Contrat École, Service École, perspective.brussels, 2018-2022.

Figure 40. Plan - MILET,
Plan d'Hippodamos, 475
av JC, (Palestre, Théâtre,
Marché, Stade).



III) ÉTUDE DE LA RÉGION BRUXELLES-CAPITALE ET DE SON MILIEU SCOLAIRE

3) Les différentes typologies d'écoles

En étudiant les différentes typologies d'écoles, il s'agit de comprendre comment la morphologie d'un établissement scolaire impacte le quartier : elle illustre souvent la relation socio-spatiale de l'enfant avec l'école et la ville.

a) Deux modèles architecturaux opposés

Dans sa thèse, Valeria Cartes Leal établit deux modèles architecturaux qui dominent dans la relation de l'école et de l'espace urbain : le modèle du cloître et celui du palestre¹.

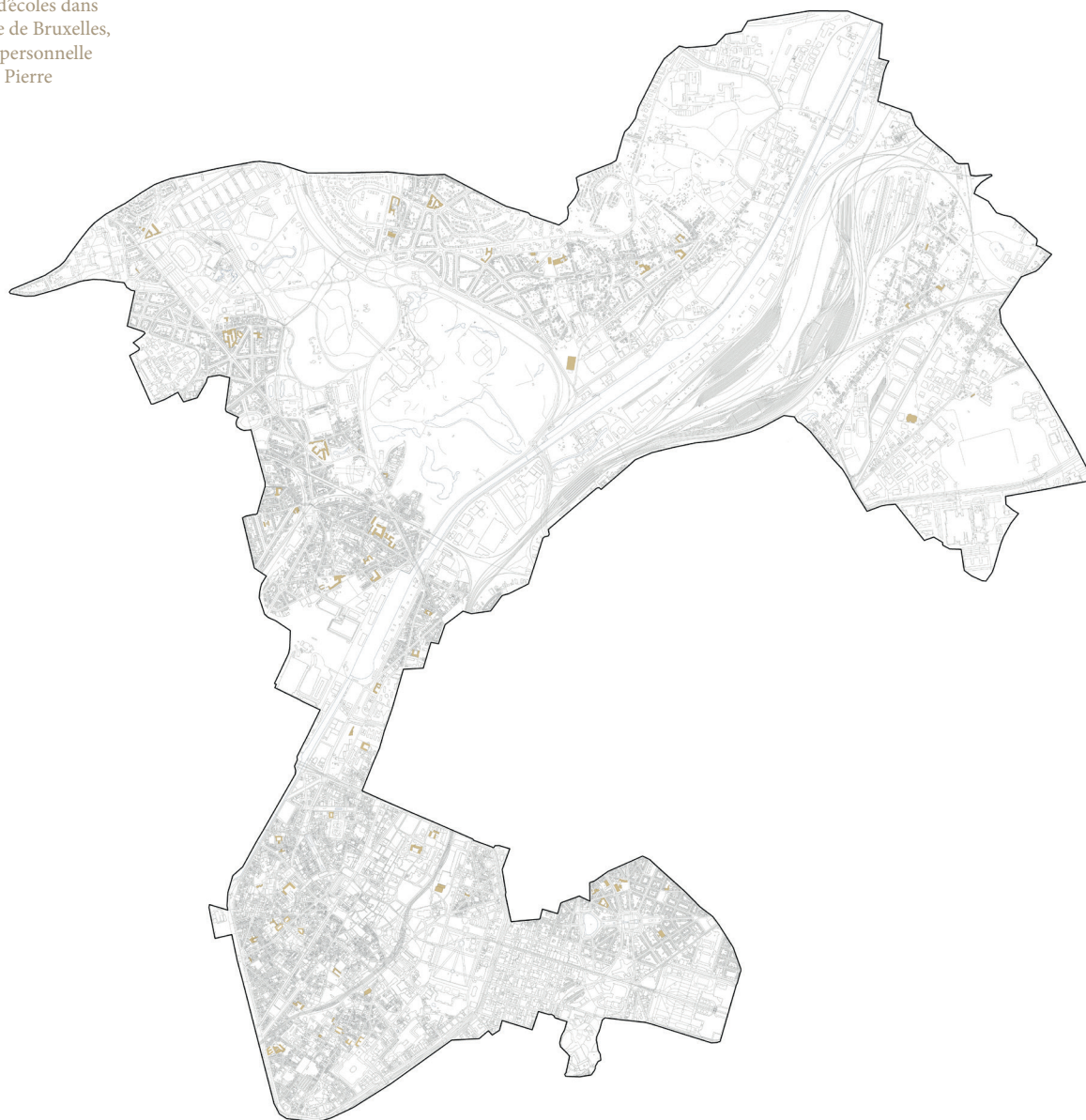
Le modèle dit « cloître » est inspiré par l'architecture médiévale et la pensée hygiéniste du XIX^{ème} siècle. Les espaces sont clos et il n'y a pas de contact direct avec l'extérieur. En effet, le degré d'ouverture vers l'extérieur est contrôlé par la conception architectonique rigide : la taille et la hauteur des fenêtres sont régulières, les façades sont alignées sur la rue et il n'y a aucun espace intermédiaire.

Le modèle cloître appliqué à l'école suppose une éducation rigide et cloisonnée. Inspiré par le modèle traditionnel du collège anglais avec une cour carrée et close, les espaces de classes sont fermés, orientés vers la cour intérieure du bâtiment.

Le modèle dit « palestre » est influencé par la disposition des écoles de l'Antiquité ; le gymnase et le palestre étant les lieux où était dispensé l'enseignement. Le plan d'*Hippodamos de Milet* de 465 avant J.-C. est représentatif de la volonté d'établir des liens entre les enfants et la communauté à travers l'école et les projets éducatifs. Il est aussi inspiré par la conception de l'espace urbain dans l'idée de s'ouvrir sur l'espace public. Ce modèle reflète une éducation centrée sur la participation ouverte à tous et sur les événements urbains.

1. CARTES LEAL Valeria, *L'école, l'enfant et la ville. Les conditions de l'urbanisme scolaire. Cas de la Région de Bruxelles-Capitale*, Presses universitaires de Louvain, 2015.

Figure 41. Carte 2 :
Typologies d'écoles dans
la commune de Bruxelles,
production personnelle
© Capucine Pierre

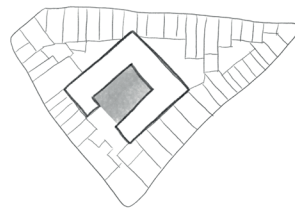


b) Inventaire des typologies d'écoles dans la commune de Bruxelles

Dans la région de Bruxelles-Capitale, les bâtiments scolaires répondent dans leur forme et dans leur emplacement à des logiques différentes selon l'année de construction. Les écoles les plus anciennes sont situées pour la plupart dans le Pentagone et la première couronne, inspirées par le modèle cloître avec une cour centrale et de grands bâtiments. Dans la deuxième couronne, des écoles nouvelles suivent le modèle palestre en se diversifiant davantage dans leur forme et leur taille. L'évolution morphologique de ces écoles est intimement liée à l'évolution des pédagogies d'enseignement à travers les années. Observons-la à travers l'analyse typologique de quelques-unes d'entre elles dans la commune de Bruxelles.

1- École primaire des Six-Jetons (1880')

Centre historique de Bruxelles – Modèle cloître (grands bâtiments, hauts, cour centrale, espace clos, sans contact avec l'extérieur ou le reste de l'îlot).



2- Groupe scolaire Sainte-Ursule (1904)

Bruxelles Nord – Modèle palestre/cloître (bâtiments hauts et alignement avec la rue, le bâtiment se referme en partie sur la cour, l'autre partie de la cour est ouverte sur le quartier, espaces verts).

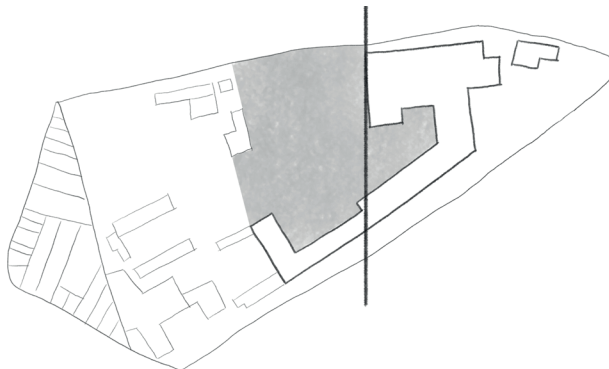


Figure 42. Schéma typologique de l'école primaire des Six-jetons, production personnelle / © Capucine Pierre

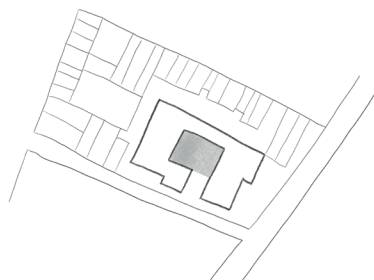
Figure 43. Schéma typologique du groupe scolaire Sainte-Ursule, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 44. Schéma typologique de l'école maternelle de l'Éclusier Cogge, production personnelle © Capucine Pierre

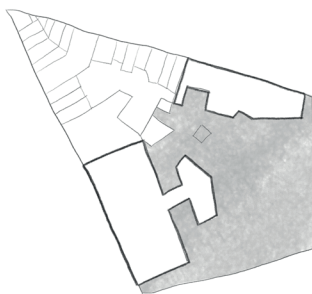
Figure 45. Schéma typologique de l'Athénée Adolphe Max, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 46. Schéma typologique de l'école maternelle de Heembeek, production personnelle © Capucine Pierre

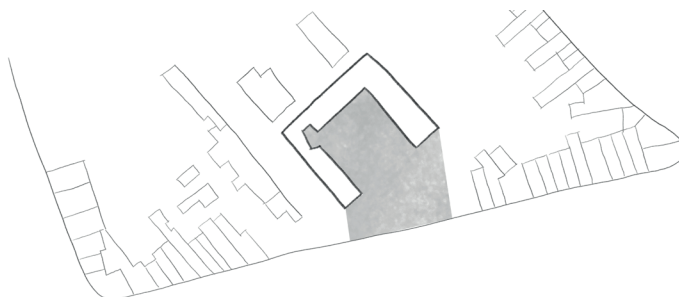
3- *École maternelle de l'Éclusier Cogge* (1870, extension en 2016)
Bruxelles Nord – Modèle palestre/cloître (cloître dans la composition, mais bâtiments ouverts sur le quartier, rues aux enfants, espaces publics piétons).



4- *Athénée Adolphe Max*
(école secondaire, primaire, maternelle) (1908)
Bruxelles Est – Modèle palestre (2 bâtiments en bord d'ilot qui englobe une grande cour de récréation végétalisée, apparaît comme un lieu public, morphologie ouverte sur le quartier, bâtiments hauts et imposants).



5- *École maternelle de Heembeek*
Bruxelles Nord – Modèle palestre (bâtiments englobent la cour de récréation qui se prolonge vers l'espace public et le quartier).



6- École fondamentale de Droomboom

Bruxelles Nord – Modèle palestine (bâtiments très bas, un seul étage, bâtiments englobés dans les espaces extérieurs de cour de récréation).

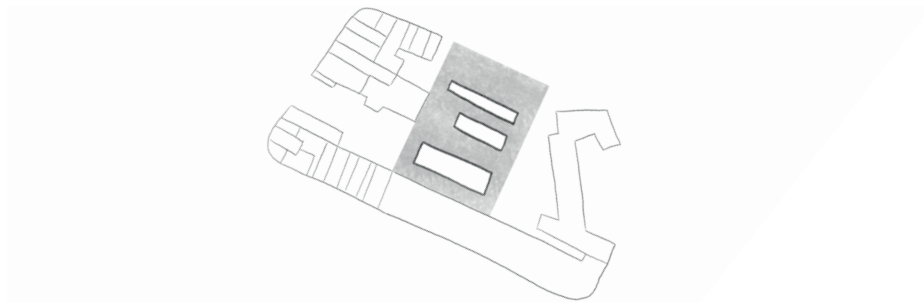


Figure 47. Schéma typologique de l'école fondamentale de Droomboom, production personnelle © Capucine Pierre

Figure 48. Schéma typologique de l'école fondamentale libre Institut Saint Thomas, production personnelle / © Capucine Pierre

7- École fondamentale libre Institut Saint Thomas

Pentagone – Modèle palestine (croisement de plusieurs axes, occupe la place publique, englobe l'espace urbain grâce à la cour de récréation, au cœur du quartier, au milieu des logements).

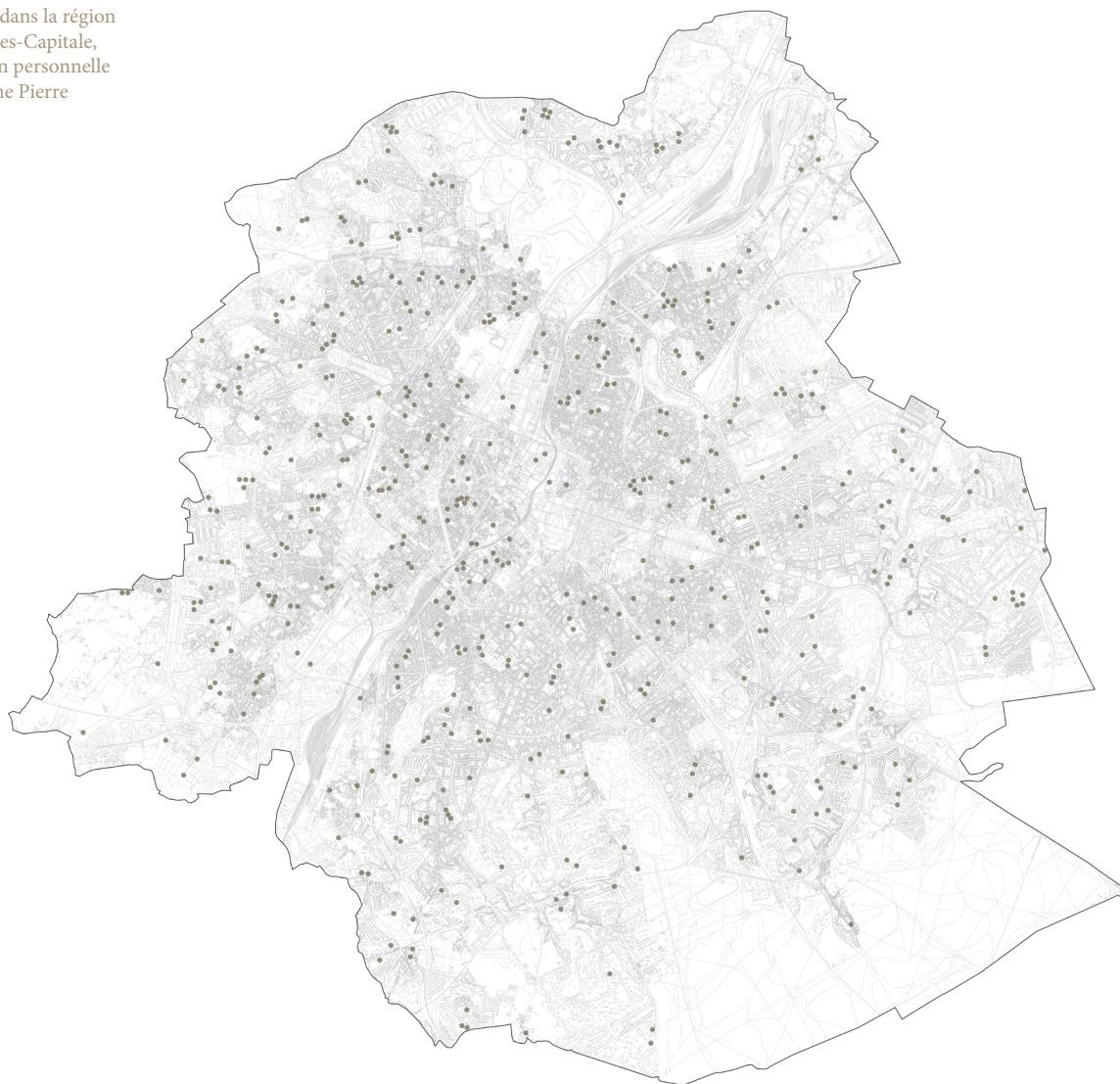


1. CARTES LEAL Valeria, *L'école, l'enfant et la ville. Les conditions de l'urbanisme scolaire. Cas de la Région de Bruxelles-Capitale*, Presses universitaires de Louvain, 2015.

Enfin, Valeria Cartes Leal explique que la typologie des écoles est aussi représentative de l'architecture urbaine de Bruxelles et de la densité des quartiers¹. Dans le Pentagone et la première couronne, les écoles ont plus d'emprise au sol avec la configuration architecturale du modèle cloître. Il y a en conséquence moins d'espaces libres sur la parcelle pour des espaces de cour de récréation ou des espaces extérieurs. Dans la deuxième couronne, sur les parcelles accueillant la fonction scolaire, il y a plus d'espaces de plein air que de bâtis ; l'emprise au sol est moindre.

Il est important de relever que la morphologie actuelle des écoles n'est plus toujours représentative des pédagogies d'enseignement. Une école installée dans un établissement scolaire ancien inspiré du modèle cloître peut défendre des pédagogies actuelles et mener des projets pour s'ouvrir sur le quartier malgré la morphologie imposée du bâtiment.

Figure 49. Carte 3: la localisation des écoles primaires dans la région de Bruxelles-Capitale, production personnelle
© Capucine Pierre



III) ÉTUDE DE LA RÉGION BRUXELLES-CAPITALE ET DE SON MILIEU SCOLAIRE

4) Étude des quartiers déficitaires en termes d'écoles

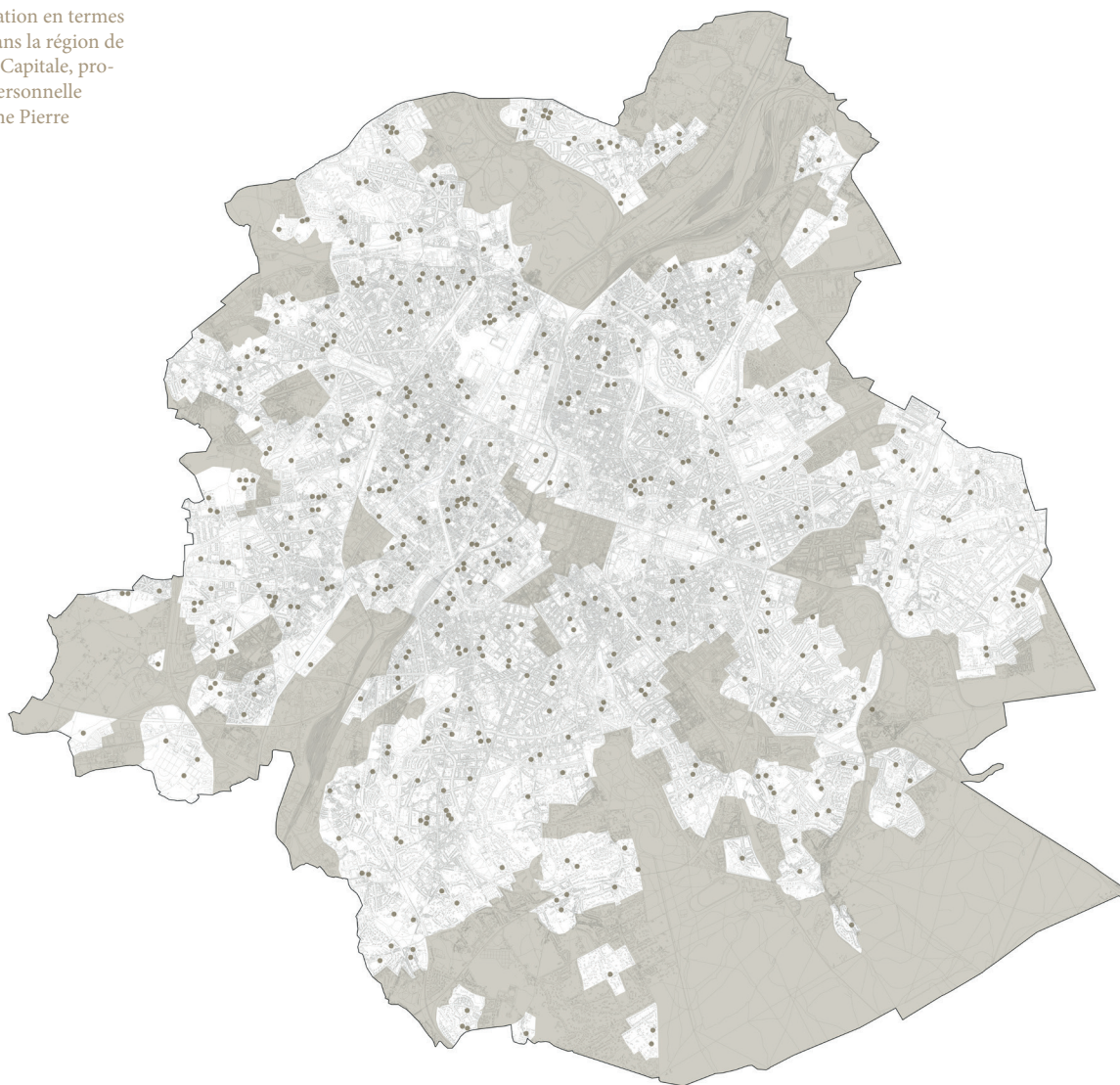
À l'aide de l'Atlas bruxellois des écoles réalisé par le *Service École et Vie Étudiante*¹, on peut localiser les écoles sur le territoire régional.

La carte ci-contre répertorie les écoles francophones et néerlandophones de niveau fondamental (primaire et maternelle).

Au total, 567 sont recensées. On note que la concentration d'écoles est légèrement plus élevée dans la moitié ouest de la région.

1. Perspective.brussels. (2025). Service École et Vie Étudiante. Consulté sur <https://perspective.brussels/fr/qui-sommes-nous/propos/nos-departements/service-ecole-et-vie-etudiante>

Figure 50. Carte 4 :
zones dépourvues
d'implantation en termes
d'écoles dans la région de
Bruxelles-Capitale, pro-
duction personnelle
© Capucine Pierre



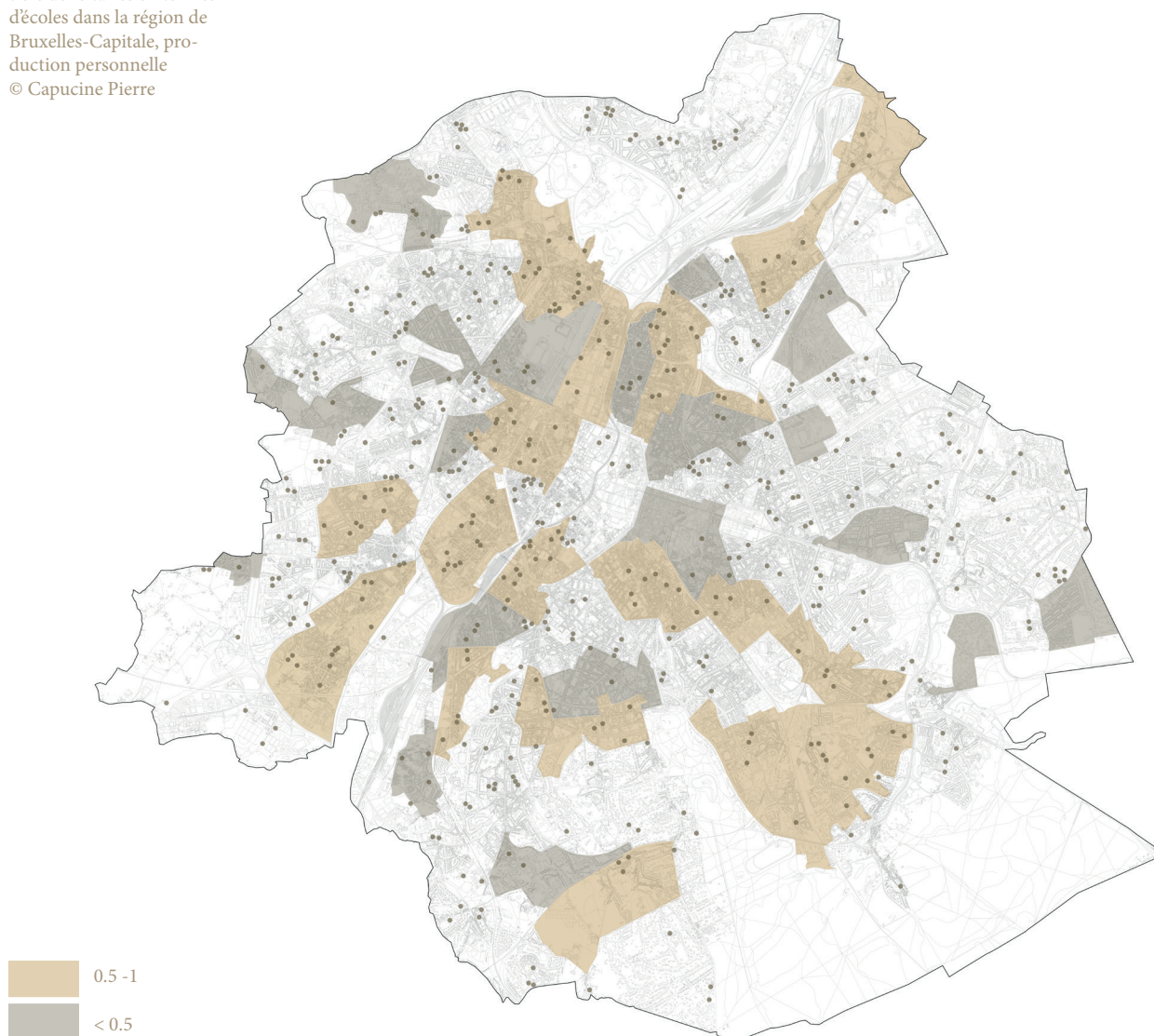
L'agence de développement territorial et le bureau de recherche en aménagement du territoire réalisent en 2010 un inventaire des équipements et des services en région bruxelloise¹. Pour cela, ils définissent pour chaque catégorie d'équipement une zone de proximité théorique. L'objectif est d'aboutir à une couverture spatiale du territoire optimale.

C'est ainsi que la zone de proximité théorique des aires de jeux, par exemple, a été définie comme locale : au vu du jeune public et de la grande fréquence d'utilisation. Le niveau local est de plus ou moins 400 mètres. Les établissements scolaires primaires doivent eux aussi répondre à cette proximité locale : cela correspond à une durée de trajet de l'ordre de 10 minutes à pied et répond aux besoins de mobilité douce des enfants pour se rendre à l'école.

Au vu de ce besoin de proximité pour les écoles primaires, la carte 4 permet de réaliser une analyse de la couverture spatiale des écoles primaires et d'identifier les zones dépourvues d'implantation. Les principales communes non couvertes par la proximité sont celles d'Uccle, de Watermael, d'Auderghem et de Woluwe-St-Pierre, ainsi que des quartiers dans le nord de la commune de Bruxelles.

¹. *Inventaire des équipements en région de Bruxelles-Capitale. Inventaire analytique*, ADT & BRAT, décembre 2010.

Figure 51. Carte 5 : Quartiers déficitaires en termes d'écoles dans la région de Bruxelles-Capitale, production personnelle
© Capucine Pierre



Dans l'inventaire des équipements et services à la population en région Bruxelles-Capitale¹ réalisé en 2012 par l'ADT et le BRAT, on relève que l'offre de places scolaires est problématique dans certains quartiers. Dans un contexte de proximité locale conseillée pour les établissements scolaires primaires, il n'y a pas d'adéquation entre l'offre et la demande à l'échelle des quartiers. Le manque de places dans les écoles oblige les enfants à être scolarisés dans un autre quartier, voire une autre commune.

La carte 3, dessinée à partir des données de l'ADT et du BRAT, permet de localiser les quartiers déficitaires en termes d'écoles.

Si la plupart des quartiers de la deuxième couronne disposent d'au moins 1 place par enfant, de nombreux quartiers disposent de 0,5 à 1 place par enfant : c'est le cas du quartier de Bosnie dans la commune de Saint-Gilles ou encore des quartiers de Cureghem dans la commune d'Anderlecht.

D'autres ont moins de 0,5 place par enfant ; c'est le cas des quartiers Brabant et Dailly dans la commune de Schaerbeek, du quartier maritime dans la commune de Bruxelles ou encore du quartier de Saint-Denis dans la commune de Forest.

Cela est révélateur de la surpopulation des classes dans cette région. Les quartiers les plus touchés par ce phénomène ont parfois plus de 1000 places manquantes dans leurs écoles pour subvenir aux besoins des familles en prenant en considération la zone de proximité théorique.

Ainsi, même si la couverture spatiale est complète, ces quartiers présentent des zones de sous-dimensionnement de l'offre scolaire.

¹. *Inventaire des équipements et services à la population en Région de Bruxelles-Capitale. Enseignement primaire, analyse, ADT & BRAT, décembre 2012.*

III) ÉTUDE DE LA RÉGION BRUXELLES-CAPITALE ET DE SON MILIEU SCOLAIRE

Finalement, la région de Bruxelles-Capitale, confrontée à une forte pression démographique et à une pénurie d'infrastructures scolaires, a su développer une approche innovante et participative de l'urbanisme scolaire. À travers la création du *Service École et Vie Étudiante* et la mise en place des *Contrats École*, la région affirme sa volonté de faire de l'école un acteur à part entière de la ville. Ces initiatives témoignent d'une prise de conscience collective : l'école ne peut plus être pensée comme un espace clos, replié sur lui-même, mais doit s'ouvrir sur son quartier, interagir avec ses habitants, et contribuer à la qualité de vie urbaine.

L'analyse des typologies scolaires révèle une évolution significative, passant d'un modèle cloîtré et rigide à un modèle plus ouvert, inspiré du *palestre antique*, favorisant les échanges sociaux et l'appropriation collective des espaces. Ces formes architecturales traduisent une transformation des pédagogies, mais aussi une adaptation aux besoins des enfants, des familles et des quartiers.

Ainsi, l'école bruxelloise devient un véritable levier d'aménagement urbain et de cohésion sociale. Loin d'être un simple lieu d'instruction, elle s'affirme comme un espace de vie, de lien, et de dialogue entre les générations, au cœur de la ville.

Figure 52. Schéma
de l'implantation de
l'Écoloise, production
personnelle
© Capucine Pierre

- 1 Espace vert
- 2 Café du village
- 3 Église
- 4 Écoloise
- 5 Cantine et périscolaire



IV) UNE ÉCOLE OUVERTE ET ACCESSIBLE AU CŒUR D'UN QUARTIER DE LA RÉGION BRUXELLOISE

1) Étude de cas : l'Écoloise, une école au cœur d'un village

Au bout, l'école ! Depuis le parvis de l'église, il faut passer devant le café du village, qui s'oriente désormais sur une placette, et emprunter le chemin d'un petit parc aboutissant à l'entrée de l'école¹.

L'extension de l'Écoloise² entraîne la restructuration du village de La Selle-Craonnaise. L'implantation de l'école sur un ancien parking permet de relocaliser l'école près de la cantine et des équipements périscolaires et ainsi de former un ensemble scolaire unitaire. Les limites de l'école sont questionnées pour favoriser la continuité entre les espaces publics : elles sont constituées mais ouvertes.

Les deux bâtiments de l'école accueillant respectivement 1 classe maternelle et 2 classes élémentaires sont très ouverts sur leur environnement. La cour de récréation offre une vue sur le paysage remarquable de la région et elle est ouverte aux habitants du village qui peuvent la traverser le week-end, en dehors des heures scolaires.

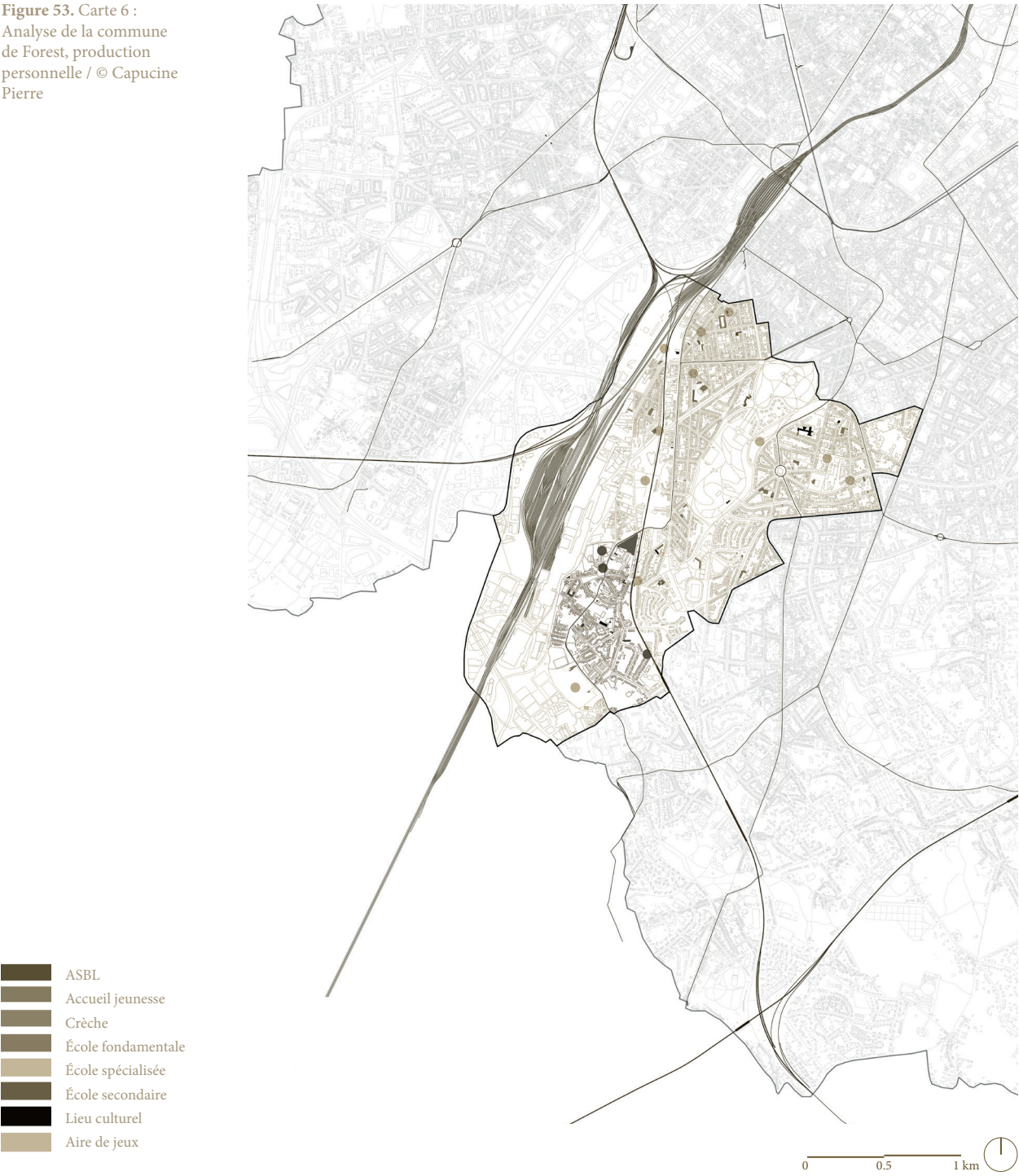
À travers des ateliers et des réunions participatifs, les architectes Huitorel et Morais ont mis en avant l'importance de sensibiliser les enfants au rapport entre le tissu bâti et la nature pour « leur donner envie de prendre soin de leur milieu, qu'il soit bâti ou vivant »¹.

Ainsi l'école fait « corps avec le village en proposant une nouvelle urbanité rurale »¹. Les enfants se sentent accueillis.

1. Huitorel, G., & Morais, A. (2024). À La Selle-Craonnaise, l'école recentre le village. Topophile. Consulté sur <https://topophile.net/faire/a-la-selle-craonnaise-l-ecole-re-centre-le-village/#section-restructurer-le-village>

2. Huitorel & Morais. (2025). Réalisations – La Selle-Craonnaise. Consulté sur <https://www.huitoreletmorais.fr/copie-de-realisations-la-selle-craonnaise>

Figure 53. Carte 6 :
Analyse de la commune
de Forest, production
personnelle / © Capucine
Pierre



IV) UNE ÉCOLE OUVERTE ET ACCESSIBLE AU CŒUR D'UN QUARTIER DE LA RÉGION BRUXELLOISE

2) Un quartier urbain dense et vivant

a) Analyse de la commune de Forest

Située au sud-ouest de la région bruxelloise, Forest est une commune densément peuplée marquée par son passé industriel et son caractère résidentiel (7 des 9 quartiers qui la composent sont résidentiels). L'analyse des quartiers déficitaires de la région Bruxelles-Capitale a mis en lumière, parmi d'autres, cette commune qui ne dispose pas de suffisamment de places par enfant dans les écoles. Elle se situe également à la frontière d'une zone dépourvue d'implantation.

L'IBSA propose une analyse de la population scolaire résidant à Forest par niveau d'enseignement de la Communauté française et de la Communauté flamande². Il relève que 58,2 % des élèves inscrits en primaire fréquentent une école implantée dans leur commune de résidence et que 40,5 % sont scolarisés en dehors de celle-ci. Les derniers 1,3% sont scolarisés en dehors de la région bruxelloise.

Dans un contexte de proximité locale, l'implantation d'une nouvelle école primaire dans la commune de Forest s'est alors révélée pertinente.

Cette commune présente aussi de nombreux atouts en termes d'éducation et d'accompagnements de la jeunesse.

La carte 6 présente les nombreux lieux dédiés à la petite enfance, aux enfants et aux adolescents. On compte 14 aires de jeux qui mettent en avant l'inclusivité avec des rampes, des sols et des jeux accessibles pour les PMR. Des jeux intergénérationnels comme les tables d'échecs et de dames sont aussi installés pour favoriser le partage. Cette carte répertorie aussi les maisons de jeunes, les accueils extrascolaires, les plaines de vacances, les écoles des devoirs, les espaces d'accueils de temps libre. La maison des jeunes de Forest, par exemple, est conçue pour que les jeunes se l'approprient ; c'est un lieu ouvert à tous qui encourage les projets participatifs et le développement de la citoyenneté.

1. Perspective.brussels. (2025). Service École et Vie Étudiante. Consulté sur <https://perspective.brussels/fr/qui-sommes-nous/propos/nos-departements/service-ecole-et-vie-etudiante>

2. Zoom sur les communes : Forest, Région de Bruxelles-Capitale, IBSA perspective.brussels, vivalis.brussels, 2024.

Figure 54. Plan de site
de l'existant, production
personnelle / © Capucine
Pierre



b) Une implantation en cœur de quartier

Au sein du quartier de Saint-Denis Neerstalle, dans la commune de Forest, se trouve une grande friche végétalisée triangulaire. À proximité il y a également des jardins, une aire de jeux et un complexe sportif ; des lieux indispensables près d'une école. Le site est parfaitement desservi par des lignes de bus et de tramway et un itinéraire cyclable régional traverse le quartier. L'importance qu'occupe la mobilité douce ici valorise l'implantation d'une nouvelle école sur ce site.

Ce quartier est fragmenté par les installations industrielles passées à l'ouest de Forest et la prééminence du résidentiel d'aujourd'hui. En effet, ce beau triangle végétalisé se situe à côté de l'Abbaye de Forest, qui présente la dernière barrière physique avant la zone industrielle et les chemins de voies ferrées de Bruxelles-Midi. Le site est également entouré par le Collège Communal, le Commissariat et la gare de Forest-Est ; tous des points de convergence importants dans la commune. L'arrêt de tramway d'ailleurs présent sur le site est celui de « Forest-Centre » : une appellation qui certifie l'importance de ce cœur de quartier ; il est vivant, habité et accessible.

On se demande alors pourquoi ce magnifique espace est presque laissé à l'abandon. Si une grande partie de ce site regorge d'arbres et de buissons, il n'est pas possible d'y avoir accès en tant qu'utilisateur tant la végétation bouleverse le lieu. Seules des voitures s'y garent à l'improviste, ici et là.

Une ligne forte de composition cadre le site : c'est cette grande parallèle constituée par la voie ferrée qui s'élance depuis la gare de Forest-Est jusqu'à la Chaussée de Bruxelles et au-delà encore. Elle est marquée par une forte topographie et surplombe la friche triangulaire en laissant là un beau chemin de pierre et un grand talus qui va, nous le verrons plus tard, naturellement composer un des seuils de l'école.

Figure 55. Photographie
du site/ © Capucine Pierre

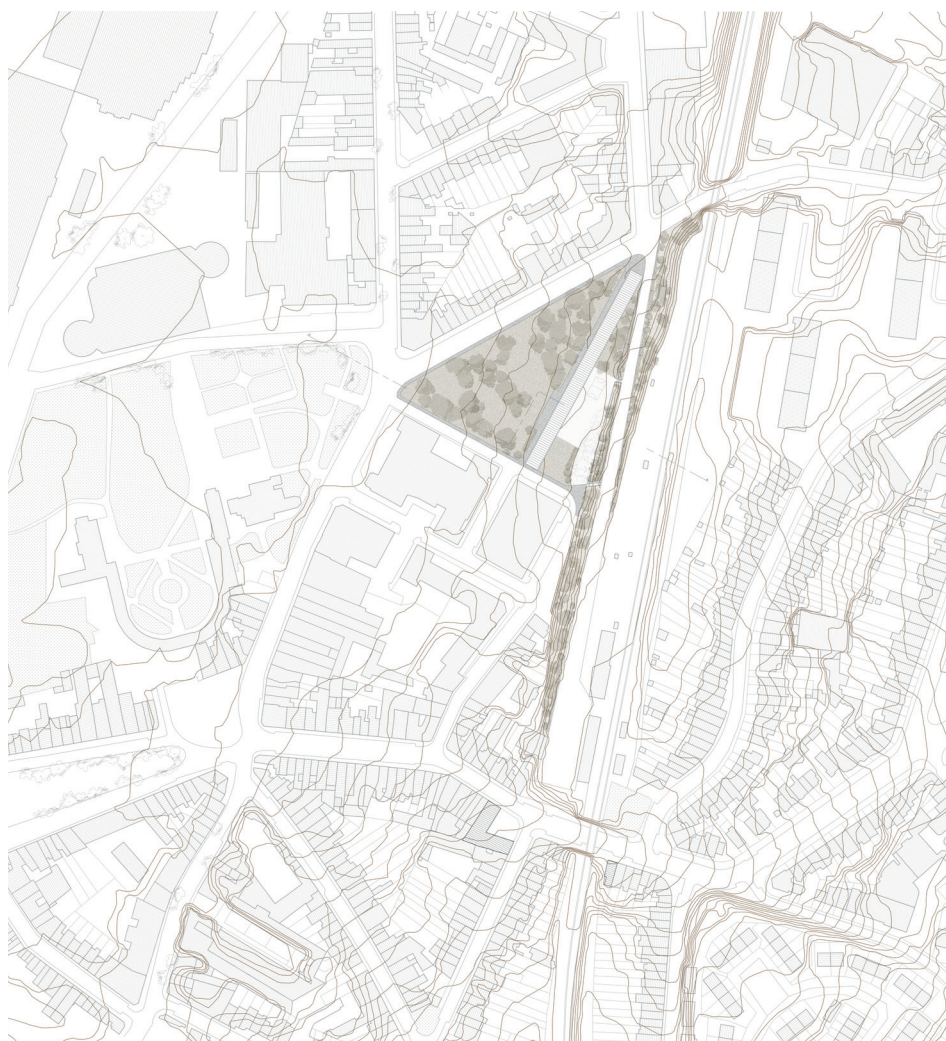




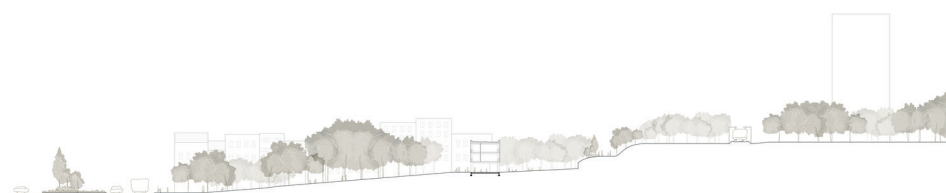
Figure 56. Photographie
du site/ © Capucine Pierre

Figure 57. Plan d'implantation de l'école, production personnelle
© Capucine Pierre

Figure 58. Coupe d'implantation de l'école, production personnelle
© Capucine Pierre



0 20 80 m



0 10 40 m

IV) UNE ÉCOLE OUVERTE ET ACCESSIBLE AU CŒUR D'UN QUARTIER DE LA RÉGION BRUXELLOISE

3) L'école : un équipement public pour le quartier

a) Requalifier une friche végétale en un parc public bordé par une école

113

Ce grand espace triangulaire offre différentes ambiances par sa composition. Le grand talus fait cadeau de sa topographie pour créer un seuil naturel avec le chemin en pierre et les voies ferrées situés en amont. Il propose alors un premier espace sur le site plus intime et privé. Le site s'étend ensuite et s'ouvre vers la ville et les jardins de l'Abbaye. La topographie est moindre et une pente douce nous y amène naturellement.

Ainsi, dans le prolongement de la rue qui sépare le Collège Communal et le Commissariat, la création d'un nouveau chemin piéton permet de requalifier clairement ce grand triangle végétal et de donner à cet espace 2 valeurs différentes, dans le prolongement de ces caractéristiques d'origine : il y a maintenant un parc public ouvert sur le quartier et une école. L'école suit la nouvelle ligne de composition qui traverse le site : le chemin piéton. Elle est le seuil entre le parc et les nouveaux espaces de cour de récréation. Le talus est le seuil entre la cour de récréation et les voies ferrées.

Figure 59. Plan du rez
de l'école, production
personnelle / © Capucine
Pierre



b) Une architecture de proximité avec des espaces mutualisables

115

L'intention principale de ce projet est de concevoir une école primaire à partir des espaces communs pour favoriser une continuité entre les espaces publics du quartier et ceux de l'école et ainsi renforcer les relations des enfants avec leur quartier.

Si le bâtiment de l'école comprend tous les espaces nécessaires à son bon fonctionnement, il inclut également des espaces mutualisables avec le quartier : une salle polyvalente, un réfectoire, un abri à vélos, un espace de bricolage, des espaces couverts et des espaces extérieurs divers, de détente, de jeux, d'exploration. On peut alors y accéder par l'école pendant les temps scolaires ou de manière totalement autonome en dehors des heures scolaires. En effet, le nouveau chemin piéton borde le parc public et dessert entièrement tous ces espaces. Ainsi, le rez-de-chaussée est entièrement composé d'espaces communs entre l'école et les habitants du quartier.

Ces espaces partagés sont d'autant plus primordiaux dans ce quartier qui héberge diverses associations et accueils de jeunes.

Figure 60. Photographie de l'accès étroit à la cour de récréation de l'école *Sainte-Alène* / © Capucine Pierre



*Dynamo AMO*¹ est un service d'actions en milieu ouvert qui vise à améliorer les relations des jeunes avec leur environnement. Il les accompagne vers l'autonomie. Cette association intervient également dans les écoles pour sensibiliser les enfants sur divers sujets à travers des ateliers et des animations.

*ReMuA*² est un réseau de musiciens-intervenants qui propose des activités dans les établissements scolaires. Il conçoit l'apprentissage de la musique comme un outil essentiel dans le développement de l'enfant et se développe au travers de nombreux projets, concerts et interventions.

Ainsi, ses associations situées localement dans le quartier autour de la nouvelle école pourraient être favorables à l'utilisation de locaux partagés pour développer leurs activités ; tout comme les espaces d'accueil de jeunes et d'accueil extrascolaire du quartier. Le Collège Communal, par exemple, propose des accueils périscolaires dans des locaux qui ne sont pas adaptés.

Enfin, l'école fondamentale *Sainte-Alène* située juste à côté de la gare de Forest-Est, ne dispose pas d'espaces extérieurs suffisants pour l'accueil des enfants. Une image marquante : celle des enfants qui sortent de l'école pour se diriger un peu plus loin dans la rue et se faufiler entre deux maisons étroites, pour accéder à une petite cour de récréation, bétonnée, en cœur d'îlot.

Ces derniers exemples montrent ainsi l'importance des espaces partagés et des espaces extérieurs dans ce quartier.

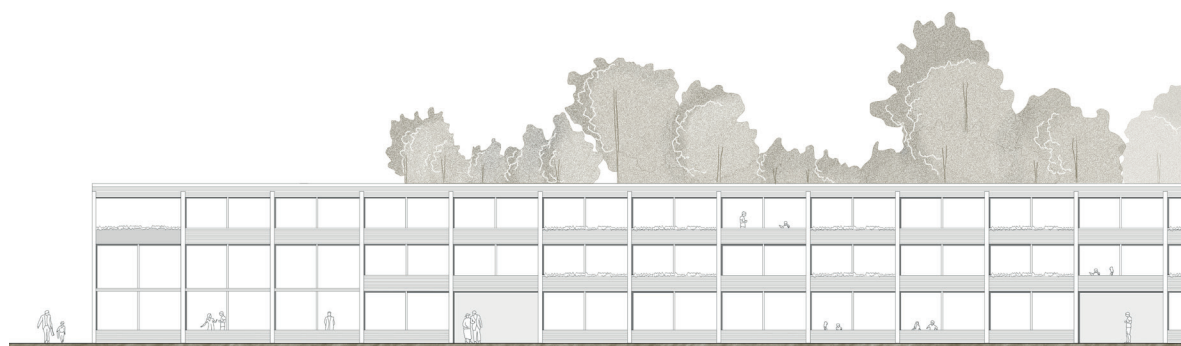
1. Dinamo asbl. (2025). Qui sommes-nous ? Consulté sur https://www.din-amo.be/?page_id=29

2. ReMuA. (2025). Qui sommes-nous ? Consulté sur <https://remua.be/qui-sommes-nous/>

Figure 61. Coupe illustrant la continuité des espaces entre la cour de récréation, l'école et le parc public, production personnelle / © Capucine Pierre



Figure 62. Élévation de l'école vu du parc public, production personnelle © Capucine Pierre



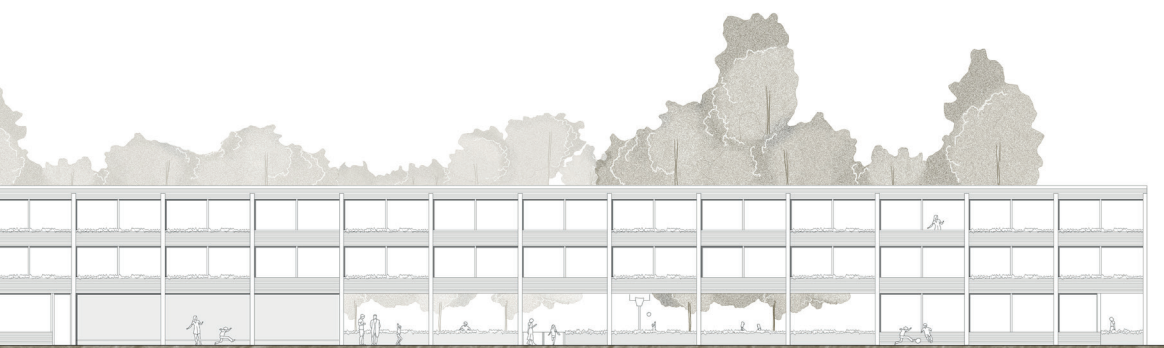
IV) UNE ÉCOLE OUVERTE ET ACCESSIBLE AU CŒUR D'UN QUARTIER DE LA RÉGION BRUXELLOISE

3) Les espaces partagés tissent du lien entre l'école et le quartier

a) Le parvis et l'entrée de l'école

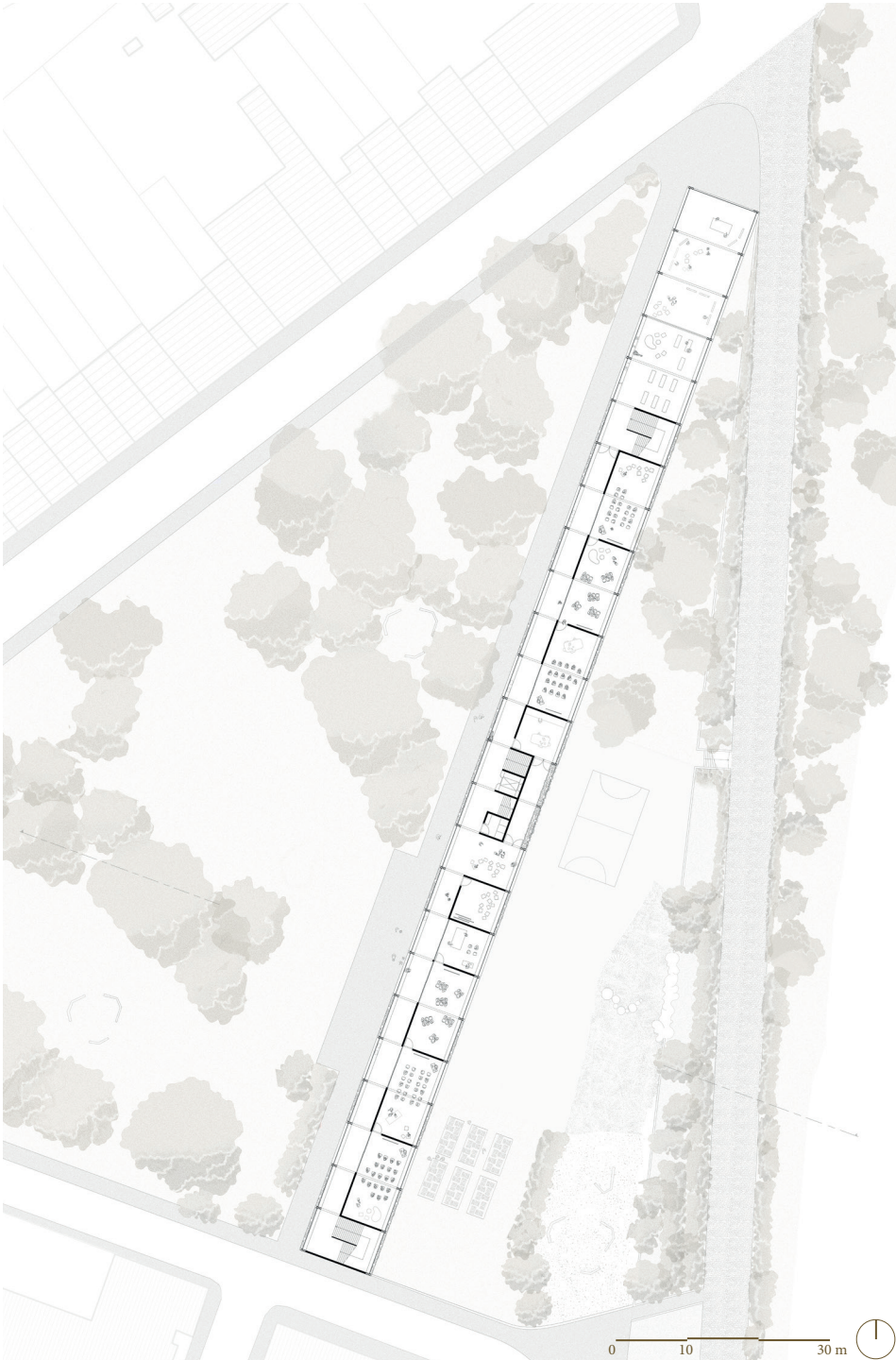
119

Le nouveau chemin qui traverse le parc dessert tous les espaces partagés et offre aux parents et aux enfants une petite promenade piétonne aux abords de l'école. L'entrée est mise en lumière par le parvis. Il prend place naturellement au milieu des arbres existants sur le site. Les enfants entrent dans l'école par le préau ; un espace extérieur ouvert qui favorise la continuité entre l'espace public du parc et les espaces de cour de récréation. Ainsi, l'entrée de l'école offre un seuil clair entre espace public et espace scolaire, mais une continuité visuelle est présente.



0 5 20 m

Figure 63. Plan rez +1
de l'école, production
personnelle / © Capucine
Pierre



b) Une rue comme espace de circulation

Alors qu'un nouveau chemin piéton public permet l'accès à l'école, une nouvelle rue scolaire se crée à l'intérieur même du bâtiment, permettant ainsi de desservir tous les espaces. Elle est généreusement dimensionnée et devient alors un espace de vie à part entière. On y retrouve notamment des assises et des espaces de rangement. Cela permet de vivre cette grande longueur de bâtiment au lieu de la subir.

La rue scolaire se trouve au rez-de-chaussée en relation directe avec les espaces de cour de récréation. Aux étages, elle se trouve du côté du parc public, au-dessus du chemin piéton, créant ainsi un lien visuel direct entre les usagers de l'école et les habitants du quartier. Elle comprend également des espaces de détente, des étagères et des robinets. Cette rue intérieure aux étages dessert les salles de classes et parfois se dilate pour offrir aux écoliers de larges espaces de jeu libre.

Figure 64. Plan du réfectoire, production personnelle / © Capucine Pierre

- 1 Entrée autonome par la rue
- 2 Accès de l'école
- 3 Relation directe avec la cour de récréation
- 4 Cuisine équipée
- 5 Mobilier léger et pliable

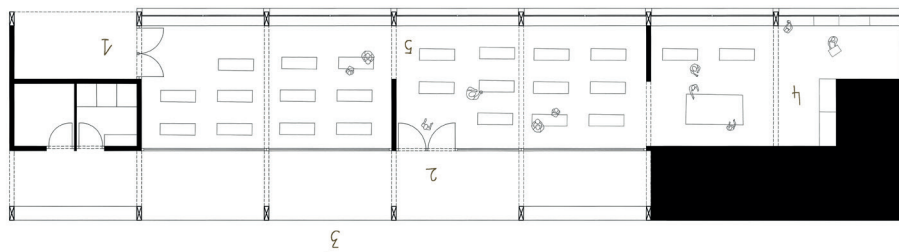
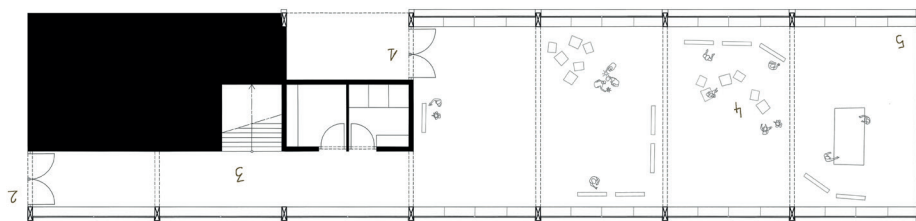


Figure 65. Plan de la salle polyvalente, production personnelle © Capucine Pierre

- 1 Entrée autonome par la rue
- 2 Accès de l'école
- 3 Accès à la mezzanine
- 4 Mobilier léger et pliable
- 5 Structure habitée qui permet une relation visuelle directe avec l'extérieur



c) La salle polyvalente, le réfectoire, la salle de bricolage

Ces espaces sont utilisés par l'école à des fins pédagogiques et partagés avec les habitants du quartier, les associations. Le plan libre de chacun d'entre eux et le mobilier léger et mobile permettent d'organiser les salles selon différentes configurations.

Ainsi, si le réfectoire est un espace de cantine pour les élèves, il peut aussi accueillir des réunions, des rassemblements, des ateliers. Il comprend aussi une cuisine équipée pour que les repas chauds se cuisinent sur place et que des activités culinaires puissent s'y tenir.

La salle polyvalente peut être utilisée comme salle de motricité, salle de garderie ou d'accueil périscolaire ; mais elle est également conçue pour accueillir des expositions, des spectacles ou autres selon les besoins. Elle possède aussi une mezzanine accessible directement du premier étage de l'école. On y retrouve un espace inclusif autour de livres et d'ordinateurs, toujours dans une visée pédagogique.

La salle de bricolage propose le matériel nécessaire pour des ateliers.

Ces espaces communs permettent à l'école de s'adapter aux besoins et aux demandes des habitants du quartier. Si elle est un des repères fondamentaux chez l'enfant, elle peut le devenir pour tout le monde et favoriser ainsi le partage et les interactions.

Figure 66. Coupe de l'espace jeu sportif dans la cour de récréation, production personnelle
© Capucine Pierre



Figure 67. Coupe de l'espace de détente et de l'espace potager dans la cour de récréation, production personnelle
© Capucine Pierre



d) Une cour de récréation aux multiples ambiances

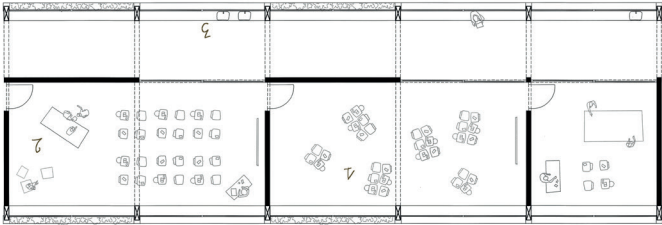
La cour de récréation s'installe naturellement entre le bâtiment de l'école et le talus. Celui-ci crée un seuil naturel et propose de multiples expériences d'exploration grâce à la topographie et à la présence d'une végétation importante. Ainsi, le talus est parfois souligné par un muret sur lequel on peut s'asseoir ou utilisé comme un petit amphithéâtre de marches en face du terrain de sport.

L'expérience sensorielle est aussi mise en valeur par différents sols : les espaces extérieurs couverts (le préau et une salle de classe pédagogique) et les espaces de jeu sportif ont un sol dur en béton poreux ; l'espace potager est en terre pleine ; les espaces de détente dans la nature présentent un sol de copeaux de bois et l'espace de grimpe se trouve sur un sol sablonneux.

Enfin, dans un esprit de partage avec la communauté, la cour de récréation s'ouvre le week-end, comme un parc où l'on peut se balader. L'accès peut se faire par le préau directement ou par un escalier au niveau du talus qui relie le chemin en pierre et la cour.

Figure 68. Plan de salles de classe, production personnelle / © Capucine Pierre

- 1 Mobilier léger
- 2 Espace de détente
- 3 Structure habitée (assises, rangements, robinets)



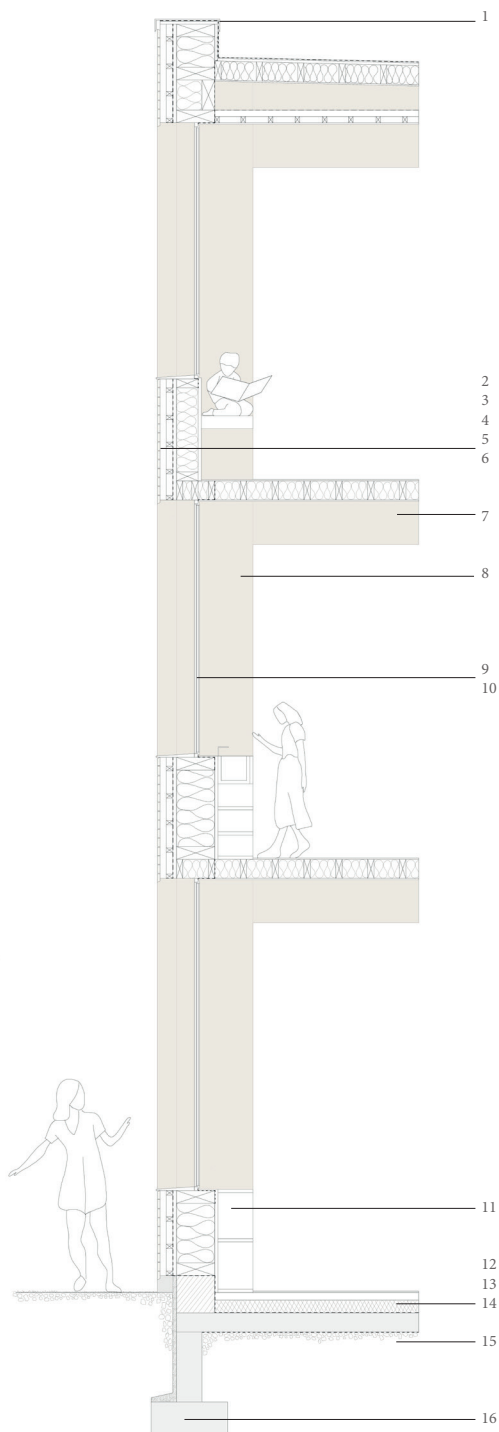
e) Des salles de classes flexibles

Les espaces de classes se trouvent aux étages. On en compte 14 pour accueillir dans cette école primaire entre 300 et 350 enfants. Si ces espaces sont les seuls non mutualisables avec le quartier, la structure régulière permet tout de même une certaine flexibilité.

Ainsi, si elles ne sont pas conçues pour une pédagogie en particulier, la trame permet une certaine diversité en ce qui concerne la taille des salles de classe. Une salle de classe reprend deux trames ; elle peut être agrandie sur trois trames si besoin ou réduite sur une seule pour des espaces plus intimes : les salles des professeurs, les classes de remédiation pour lutter contre le décrochage scolaire, les salles d'études, etc.

Figure 69. Coupe détail de la structure habitée, production personnelle
© Capucine Pierre

- 1 Couverture en zinc naturel
- 2 Bardage bois horizontal
- 3 Lattage
- 4 Pare-pluie
- 5 Panneau bois
- 6 Isolation laine de bois
- 7 Poutre lamellé-collé
- 8 Poteau lamellé-collé
- 9 Double vitrage
- 10 Menuiserie bois
- 11 Mobilier bois intégré à la structure
- 12 Chape
- 13 Isolant sous chape
- 14 Dalle béton armé
- 15 Fond stabilisateur
- 16 Semelle de fondation



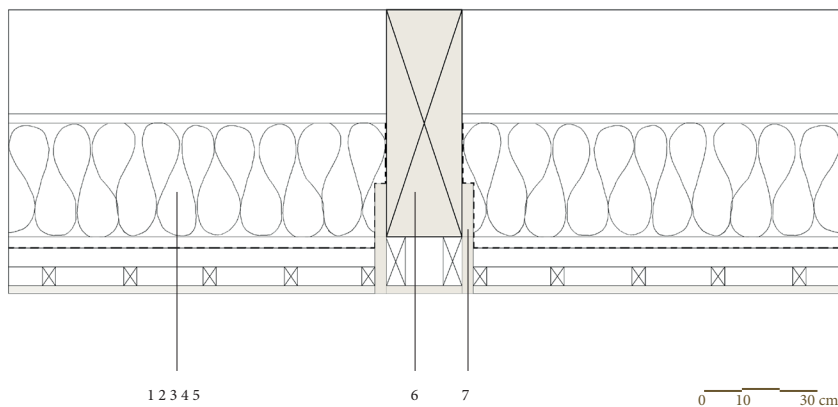
0 30 120 cm

f) Une structure habitée

La structure poteau-poutre en bois porte les intentions du projet. En effet, grâce à la mise en place de celle-ci, de nombreux espaces se dégagent au rez-de-chaussée pour accueillir les espaces communs et mutualisables avec le quartier. Une certaine porosité se met en place entre les espaces extérieurs de l'école, l'école elle-même et le parc public. La structure est un outil pour favoriser la continuité spatiale et pour tisser du lien entre l'école et le quartier tout en gardant un seuil clair. Si pour les élèves elle permet d'observer la ville, pour les habitants elle offre un contact visuel permanent avec les activités qui s'y déroulent.

La structure est également généreusement dimensionnée pour accueillir du mobilier. Les espaces d'assises, de rangement, de lecture sont multipliés. Les enfants peuvent ainsi s'approprier l'architecture du lieu de manière ludique.

Figure 70. Plan détail de la structure habitée, production personnelle © Capucine Pierre



- 1 Bardage bois horizontal
- 2 Lattage
- 3 Pare-pluie
- 4 Panneau bois
- 5 Isolation laine de bois

- 6 Poteau lamellé-collé
- 7 Finition poteau

IV) UNE ÉCOLE OUVERTE ET ACCESSIBLE AU COEUR D'UN QUARTIER DE LA RÉGION BRUXELLOISE

En somme, l'analyse de la commune de Forest et du quartier Saint-Denis Neersstalle a mis en évidence l'opportunité que cette belle friche végétale présentait pour l'implantation d'une nouvelle école primaire ; en réponse à un réel besoin d'infrastructures scolaires. Les choix architecturaux axés sur la mutualisation des espaces et l'appropriation des lieux tant par les enfants que par les habitants traduisent la volonté de concevoir l'école comme un équipement public de proximité. Les dispositifs spatiaux mis en place renforcent l'intégration de l'école dans la vie locale et créent une véritable continuité entre l'espace public et l'espace scolaire.

Ainsi, cette école incarne une nouvelle manière de penser l'éducation, l'espace et la ville, en tissant des relations entre les besoins pédagogiques et les dynamiques urbaines. L'école s'ouvre à son quartier.

Figure 71. Perspective de la fête du quartier dans la cour de récréation, production personnelle
© Capucine Pierre



CONCLUSION

Tout au long de ce travail, nous avons exploré la manière dont l'enfant entre en relation avec son environnement urbain. En partant du constat d'un retrait progressif de l'enfant de l'espace public, lié à la sécurisation des villes, à la domination de l'automobile et à l'urbanisation importante, nous avons interrogé les conditions nécessaires pour que l'enfant retrouve sa place dans la ville.

Les différentes théories exposées à propos du développement psychomoteur montrent à quel point l'interaction avec l'environnement est un pilier fondamental dans la construction de l'enfant. Si les cadres familial et scolaire sont importants dans leur éducation, les interactions avec le monde extérieur, les rues, les places, les parcs, sont primordiales. L'enfant apprend aussi à travers les expériences concrètes qu'il vit dans ces espaces. L'analyse historique et sociale de la place de l'enfant dans la ville a montré comment celle-ci a évolué : de la cohabitation au sein de la cité vers une séparation stricte des fonctions et des espaces publics.

C'est là que l'école, un bâtiment souvent pensé de manière autonome et isolé, peut aider à repenser cette relation. Des dispositifs spatiaux bien pensés permettent une interaction enrichissante entre les enfants, entre différentes générations, entre différents usagers d'un même quartier. Un parvis généreux, un chemin piéton apaisé, des abords d'écoles sereins, une cour ouverte en dehors des horaires scolaires, des espaces mutualisés ne sont pas que de simples interventions architecturales ; ce sont des outils de socialisation, des lieux d'explorations et riches d'expériences.

L'étude menée sur la région Bruxelles-Capitale et notamment le projet réalisé dans la commune de Forest illustrent comment l'implantation d'un nouvel établissement scolaire peut participer à requalifier l'environnement urbain d'un quartier et ainsi réenchanter le quotidien des habitants.

Ce travail plaide donc pour une vision de l'architecture scolaire ouverte et ancrée dans le tissu urbain, et surtout conçue comme un levier de développement humain et territorial. En rendant les écoles accessibles et intégrées à leur quartier, nous offrons à l'enfant un terrain d'exploration, d'autonomie, de rencontre ; un lieu où il découvre son rôle de citoyen. C'est aussi à travers cette dynamique que la ville peut se redécouvrir elle-même : plus inclusive, plus juste, plus vivante.

En définitive, penser l'école comme une interface, c'est penser une ville à hauteur d'enfant où chaque coin de rue peut devenir un lieu d'apprentissage. Une ville où l'éducation vit au cœur et au-delà des murs de l'école.

BIBLIOGRAPHIE

ALFON Dov, *Enfants, L'espace public fait le mini-môme*, dans Libération, 19 février 2024, pages 2-4.

ARIÈS Philippe, *L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville*, dans L'environnement urbain : l'enfant hors de la famille dans la cité, dans la revue URBI, II, Liège, 1979.

BRESSON Thérèse et Jean-Marie, *Les espaces de jeux et l'enfant, l'exemple scandinave*, Moniteur, 1980.

CABESTAN Philippe, *Les mots clés*, dans Le Magazine littéraire, n°403, novembre 2001, pages 27-28.

CAMARGOS Ellen Kassia et MACIEL Rosana Mendes, *L'importance de la psychomotricité dans l'éducation des enfants*, dans Revue scientifique pluridisciplinaire de la base de connaissances, année 1, vol. 9, 2016, pages 254-275.

CARAMELLINO Gaia, DE PIERI Filippo, FIJALKOW Yankel, *Introduction. Histoire et quartiers*, dans Les Cahiers de la recherche architecturale urbaine et paysagère, 2022.

CARTES LEAL Valeria, *L'école, l'enfant et la ville. Les conditions de l'urbanisme scolaire. Cas de la Région de Bruxelles-Capitale*, Presses universitaires de Louvain, 2015.

CHOMBART DE LAUWE Marie-José, *La relation enfant espace construit. Rapport de synthèse*, dans Enfance, tome 33, n°4-5, 1980, pages 167-169.

CHOMBART DE LAUWE Marie-José, *La représentation de l'enfant dans la société urbaine française contemporaine*, dans Enfance, tome 15, n°1, 1962, pages 53-67.

CHOMBART DE LAUWE Marie-José, *L'enfant acteur social et partenaire des adultes. Nouvelles conceptions aboutissant à une transformation de son statut*, dans Enfance, tome 43, n°1-2, 1990, pages 135-140.

CHOMBART DE LAUWE Marie-José, *L'interaction de l'enfant et de l'environnement : objet de recherche et révélateur social*, dans Bulletin de psychologie, tome 29, n°325, 1976, pages 954-969.

CHOMBART DE LAUWE Marie-José, BONNIN Philippe, MAYEUR Marie, PERROT Martine, de la SOUDIERE Martin, *Enfants en jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*, Éditions du CNRS, Paris, 1976 (Fac-similé OAI, 2010-01-10).

CHOMBART DE LAUWE Marie-José, MOLLO Suzanne, *Enfants de l'image : enfants personnages des médias, enfants réels*, dans *Revue française de pédagogie*, volume 54, 1981, pages 56-58.

DEPRAZ Natalie, *Une pratique concrète*, dans *Le Magazine littéraire*, n°403, novembre 2001, page 25.

DORÉMUS Gaëtan, *Plus tard*, Éditions du Rouergue, 2000.

FARGE Arlette, *L'enfant dans l'espace public au XVIIIe siècle*, dans LEVY Marie-Françoise (dir.), *L'enfant, la famille et la Révolution Française*, Plon, 1989, pages 43-52.

GERMANOS Dimitri, *La relation de l'enfant à l'espace urbain : perspectives éducatives et culturelles*, dans *Architecture & Comportement*, volume 11, n°1, Thessalonique, 1995, pages 55-61.

HADDACK-BAYCE Sophie, *Les enfants dans l'espace public*, A'URBA, décembre 2021.

HERTZBERGER Herman, *Leçons d'architecture*, Infolio, Gollion, 2010.

HORRAS Flore, *La ville à hauteur d'enfants*, Institut d'urbanisme et géographie alpine, Université Grenoble Alpes, 2018.

LIGTELIJN Vincent, *Aldo Van Eyck and the Amsterdam playgrounds*, dans *Docomomo Journal*, 2019, pages 30-41.

MEUNIER Christophe, *La ville et l'enfant. Images, récits, espace*, Strenae, 2023.

NIKLAS-SALMINEN Aïno, *Chapitre 1 : Le développement mental de l'enfant selon Jean Piaget*, dans *Création poétique chez l'enfant*, Presses universitaires de Provence, Aix-en-Provence, 1997, pages 131-144.

PAQUOT Thierry, *Les enfants dans la ville*, dans *Diversité*, n°141, 2005, pages 59-63.

PIAGET Jean, INHELDER Bärbel, *La représentation de l'espace chez l'enfant*, PUF, Paris, 1947.

PIERRE Capucine, *Comment la description phénoménologique d'une école et de son quartier peut nous permettre de comprendre la place qu'à l'enfant dans ce dernier ?*, juin 2024.

POULLAOUËC-GONIDEC Philippe, PAQUETTE Sylvain, *Montréal en paysages*, Presses de l'Université de Montréal, 2011.

RIVIÈRE Clément, *Leurs enfants dans la ville. Enquête auprès de parents à Paris et à Milan*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 2021.

SPERANZA Mario, FERRARI Pierre, *Principales théories du développement de l'enfant, dans Traité européen de psychiatrie et de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Lavoisier, 2012, pages 3-11.

TSOUKALA Kyriaki, *La ville en tant qu'environnement d'expériences pour l'enfant*, dans *Architecture et Comportement*, volume X, n°4 (1994) et volume XI, n°1 (1995), EPFL, Lausanne.

VAN EYCK Aldo, *The Child, the City and the Artist. An Essay on Architecture*, SUN Publishers, Amsterdam, 2008.

VAN EYCK Aldo, *The Playgrounds and the City*, NAI Publishers, 2002.

Arc-En-Ciel, Dames de Marie, Programme Contrat École, Service École, perspective.brussels, 2019-2023.

Inventaire des équipements en région de Bruxelles-Capitale. Inventaire analytique, ADT & BRAT, décembre 2010.

Inventaire des équipements et services à la population en Région de Bruxelles-Capitale. Enseignement primaire, analyse, ADT & BRAT, décembre 2012.

Klavertje 4, Programme Contrat École, Service École, perspective.brussels, 2018-2022.

Mon école, un espace de qualité. Guide pour l'enseignement fondamental, Service École, perspective.brussels, 2018.

Leonardo Da Vinci, Programme Contrat École, Service École, perspective.brussels, 2018-2022.

Repenser la cour de récréation. Guide pour l'amélioration des cours de récréation en région bruxelloise, Service École, perspective.brussels, 2021.

Réinventer les abords d'écoles. Guide pour l'amélioration des abords d'écoles en région bruxelloise, Service École, perspective.brussels, 2022.

Site Drootbeek, Programme Contrat École, Service École, perspective.brussels, 2021-2025.

Zoom sur les communes : Forest, Région de Bruxelles-Capitale, IBSA perspective.brussels, vivalis.brussels, 2024.

Ademe Infos. (2025, janvier). Les enfants, inspiration de la ville durable. Consulté sur <https://infos.ademe.fr/societe-politiques-publiques/2025/les-enfants-inspiration-de-la-ville-durable/>

AHH. (2025). École De Opmaat, Arnhem. Consulté sur <https://www.ahh.nl/index.php/en/projects2/9-onderwijs/109-extended-school-de-opmaat-arnhem>

Archdaily. (2025). École Frederiksbjerg – Henning Larsen Architects + GPP Architects. Consulté sur <https://www.archdaily.com/799521/frederiksbjerg-school-henning-larsen-architects-plus-gpp-architects>

CAUE de Paris. (2025). Conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement. Consulté sur <https://www.caue75.fr/eae/a-propos>

Cafézoïde. (2025). Catégorie projets. Consulté sur <https://www.cafezoide.fr/?-cat=30>

CNRTL. (2025). Définition de quartier. Consulté sur <https://www.cnrtl.fr/definition/quartier>

Dinamo asbl. (2025). Qui sommes-nous ? Consulté sur https://www.din-amo.be/?page_id=29

Doremus, G. (2000). Plus tard. Rouergue. Consulté sur <https://gaetandoremus.com/plus-tard>

Filter Café Filtré – Atelier. (2025). Projets. Consulté sur <https://fcfatelier.be/fr/projects/>

Fondation Jean Piaget. (2025). Représentation spatiale. Consulté sur https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?ID-PAGE=176&IDMODULE=54

Huitorel & Morais. (2025). Réalisations – La Selle-Craonnaise. Consulté sur <https://www.huitoreletmorais.fr/copie-de-réalisations-la-selle-craonnaise>

Huitorel, G., & Morais, A. (2024). À La Selle-Craonnaise, l'école recentre le village. Topophile. Consulté sur <https://topophile.net/faire/a-la-selle-craonnaise-l-ecole-recentre-le-village/#section-restructurer-le-village>

Kassia de Camargos, E. (2016). L'importance de la psychomotricité dans l'éducation des enfants. Revue scientifique pluridisciplinaire. Consulté sur <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education-fr/leducation-des-enfants>

La Città dei Bambini. (2025). 30 ans de La Città dei Bambini. Consulté sur <https://lacittadeibambini.eu/en/30-years/>

Le Passe Temps. (2025). Jardin Le Passe Temps. Consulté sur <https://www.jardin-lepasse temps.com>

Perspective.brussels. (2025). Service École et Vie Étudiante. Consulté sur <https://perspective.brussels/fr/qui-sommes-nous/propos/nos-departements/service-ecole-et-vie-etudiante>

Région de Bruxelles-Capitale. (s.d.). Inventaire du patrimoine architectural. Consulté sur <https://monument.heritage.brussels/fr/>

ReMuA. (2025). Qui sommes-nous ? Consulté sur <https://remua.be/qui-sommes-nous/>

Figure 1. Photographie *Les écoliers de la rue Damesme*, Paris, 1956, 50 x 40 cm /
© Robert Doisneau

Figure 2. *Lost identity*, deuxième des quatre panneaux pour CIAM 10, Dubrovnik,
1959 / © Archive Aldo + Hannie van Eyck Foundation.

Figure 3. Schéma Intégration spatio-culturelle de l'enfant dans l'espace urbain
© Dimitri Germanos

Figure 4. Tableau - BRUEGHEL Pieter l'Ancien, *Jeux d'enfants*, peinture à huile,
panneau de bois, 116 x 161 cm, 1560.

Figure 5. Photographie *Le cadran scolaire*, Paris, 1956, 28,2 x 24,5 cm
© Robert Doisneau

Figure 6. Photographies, vues successives de la rue de la Mairie à Vanves prises en
1910, 1970 et 1993 / © Sully-Jaulmes et Blondel

Figure 7. Photographie / © Robert Doisneau

Figure 8. Illustration du livre *Plus tard* / © Gaëtan Doremus

Figure 9. Photographie LEVITT Helen, *New York*, 1939, 20.7 × 13.8 cm
© 2025 Film Documents LLC

Figure 10. Illustration de *La Città dei Bambini* / © Francesco Tonucci

Figure 11. Photographie d'un canapé forestier

Figure 12. Photographie d'une cabane en saule tressé, *Jardin du Passe-Temps*
© Stéphanie Priou

Figure 13. Croquis du *Jardin du Passe-Temps* / © Adélaïde Fiche

Figure 14. Photographie de l'aire de jeu *Jacob Thijsseplein*, 1949-1950.
© Archive Aldo + Hannie van Eyck Foundation.

Figure 15. Plan de l'aire de jeu *Saffierstraat*, 1950-1951
© Archive Aldo + Hannie van Eyck Foundation.

Figure 16. Photographies - Filter Café Filtré, *Les rues d'étés*, 2024
© Filter Café Filtré

Figure 17. Schéma du parvis, de la rue et du quartier / © 2022 perspective.brussels

Figure 18. Photographie du quartier sud d'Arras / © Capucine Pierre

Figure 19. Photographie du stade de foot en amont de l'école / © Capucine Pierre

Figure 20. Photographie de la cour de récréation de l'école *Herriot Viart*
© Capucine Pierre

Figure 21. Aire de jeu d'Aldo Van Eyck à Amsterdam
© Archive Aldo + Hannie van Eyck Foundation.

Figure 22. Schéma des interfaces ville-école, Démarches et politiques publiques, a'urba / © A'URBA

Figure 23. Photographie de *Extended school* de Opmaat
© Herman van Doorn, René de Wit and AHH

Figure 24. Coupe schématique de *Extended school* de Opmaat
© Herman van Doorn, René de Wit and AHH

Figure 25. Dessin de Lou, 8 ans.

Figure 26. Photographie, Test des quartiers scolaires dans la rue de l'Aurore, 2021

Figure 27. Photographie du parvis de l'école *Frederiksbjerg* / © Hufton + Crow

Figure 28. Schéma d'entrées d'écoles selon les types 'cloître' et 'palestre', production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 29. Croquis des éléments composant la cour de récréation, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 30. Vue générale de la cour, *École Emeriau* | © CAUE de Paris

Figure 31. Croquis d'une salle polyvalente, production personnelle
© Capucine Pierre

Figure 32. Schéma de l'école *Leonardo Da Vinci*, Programme Contrat École, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 33. Photographie de l'école *Frederiksbjerg* / © Hufton + Crow

Figure 34. Élevation de l'école *Frederiksbjerg* / © GPP Architects, Henning Larsen

Figure 35. Carte 1 : Région de Bruxelles-Capitale, production personnelle
© Capucine Pierre

Figure 36. Illustration du Site *Drootbeek*, Programme Contrat École
© 2021 perspective.brussels

Figure 37. Schéma du Site *Drootbeek*, Programme Contrat École, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 38. Schéma de l'école *Arc-en-Ciel et Dames de Marie*, Programme Contrat École, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 39. Schéma de l'école *Klavertje 4*, Programme Contrat École, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 40. MILET, Plan d'Hippodamos, 475 av JC, (Palestre, Théâtre, Marché, Stade).

Figure 41. Carte 2 : Typologies d'écoles dans la commune de Bruxelles, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 42. Schéma typologique de l'école primaire des *Six-jetons*, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 43. Schéma typologique du groupe scolaire *Sainte-Ursule*, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 44. Schéma typologique de l'école maternelle de l'*Éclusier Cogge*, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 45. Schéma typologique de l'Athénée *Adolphe Max*, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 46. Schéma typologique de l'école maternelle de *Heembeek*, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 47. Schéma typologique de l'école fondamentale de *Drooboom*, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 48. Schéma typologique de l'école fondamentale libre Institut *Saint Thomas*, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 49. Carte 3 : La localisation des écoles primaires dans la région de Bruxelles-Capitale, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 50. Carte 4 : Zones dépourvues d'implantation en termes d'écoles dans la région de Bruxelles-Capitale, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 51. Carte 5 : Quartiers déficitaires en termes d'écoles dans la région de Bruxelles-Capitale, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 52. Schéma de l'implantation de *l'Écoloise*, production personnelle
© Capucine Pierre

Figure 53. Carte 6 : Analyse de la commune de Forest, production personnelle
© Capucine Pierre

Figure 54. Plan de site de l'existant, production personnelle
© Capucine Pierre

Figure 55. Photographie du site/ © Capucine Pierre

Figure 56. Photographie du site/ © Capucine Pierre

Figure 57. Plan d'implantation de l'école, production personnelle
© Capucine Pierre

Figure 58. Coupe d'implantation de l'école, production personnelle
© Capucine Pierre

Figure 59. Plan du rez de l'école, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 60. Photographie de l'accès étroit à la cour de récréation de l'école *Sainte-Alène* / © Capucine Pierre

Figure 61. Coupe illustrant la continuité des espaces entre la cour de récréation, l'école et le parc public, production personnelle © Capucine Pierre

Figure 62. Élévation de l'école vu du parc public, production personnelle © Capucine Pierre

Figure 63. Plan rez +1 de l'école, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 64. Plan du réfectoire, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 65. Plan de la salle polyvalente, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 66. Coupe de l'espace jeu sportif dans la cour de récréation, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 67. Coupe de l'espace de détente et de l'espace potager dans la cour de récréation, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 68. Plan de salles de classe, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 69. Coupe détail de la structure habitée, production personnelle © Capucine Pierre

Figure 70. Plan détail de la structure habitée, production personnelle © Capucine Pierre

Figure 71. Perspective de la fête du quartier dans la cour de récréation, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 72. Plan rez +2 de l'école, production personnelle / © Capucine Pierre

Figure 73. Photographie de la maquette de site 1/1000, production personnelle © Capucine Pierre

Figure 72. Plan rez +2
de l'école, production
personnelle / © Capucine
Pierre

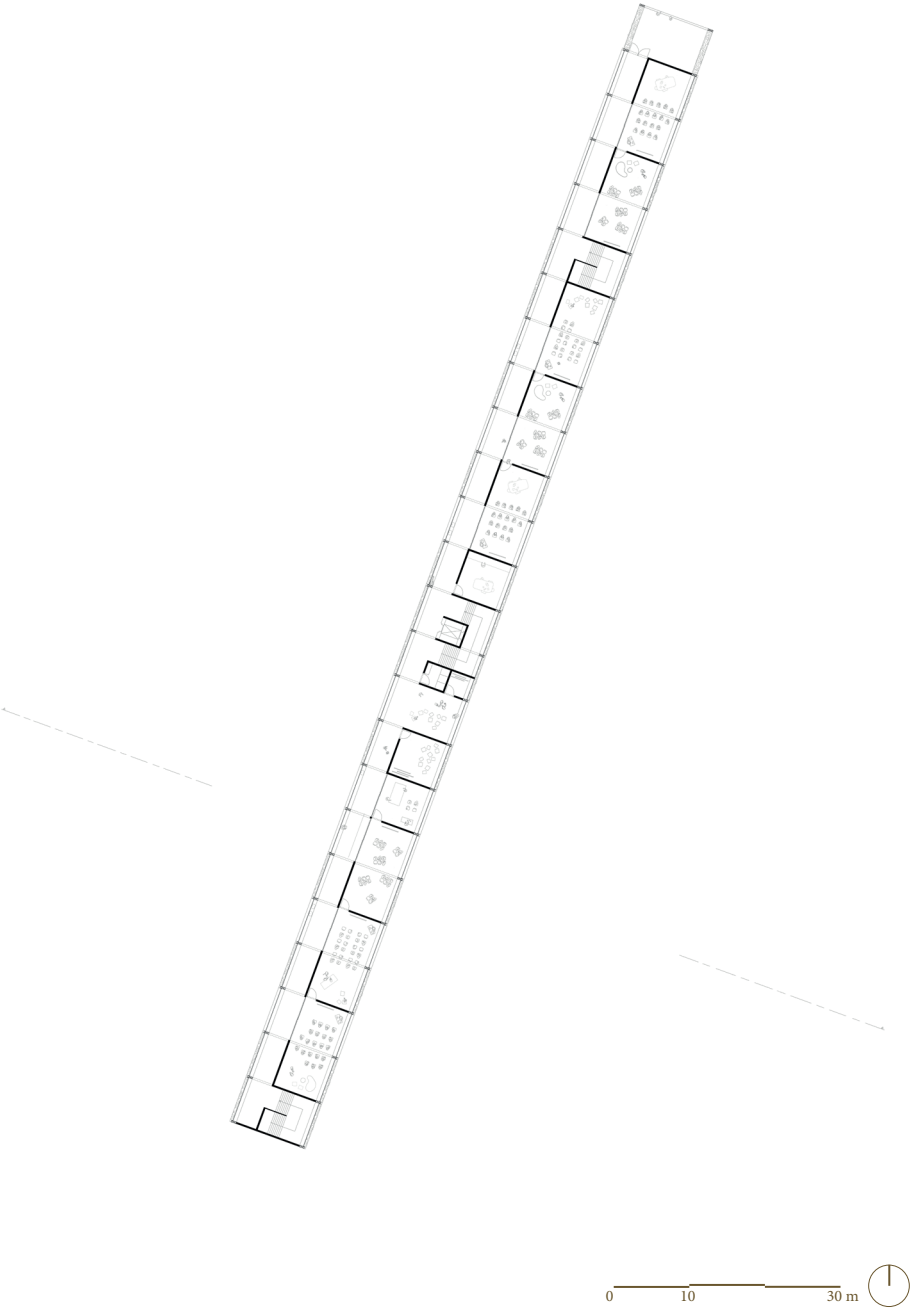


Figure 73. Photographie de la maquette de site 1/1000, production personnelle © Capucine Pierre



Faculté d'architecture, d'ingénierie architecturale, d'urbanisme
UCLouvain - LOCI Tournai
Année académique 2024-2025