

La ville en jeux

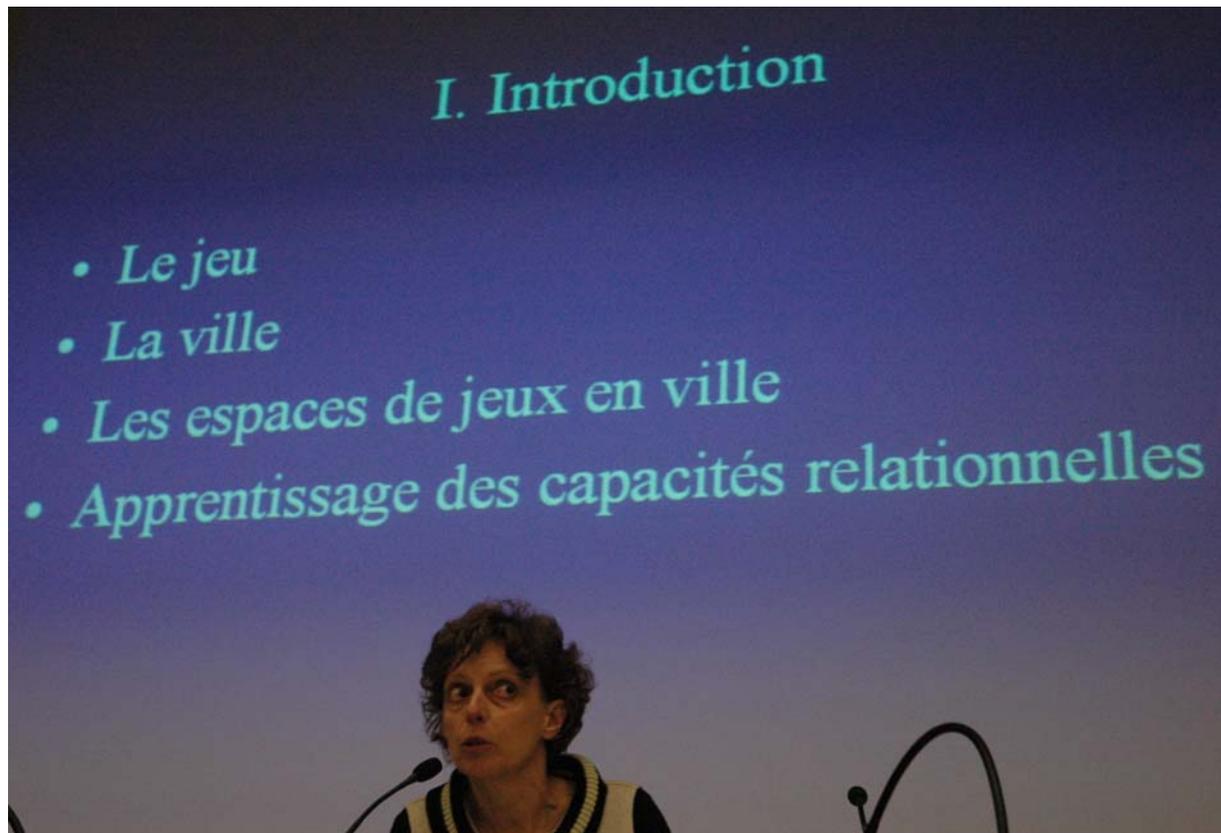
Vers une nouvelle vision des places de jeux à Genève

L'aventure en ville :
comment partager l'espace public ?

Grandir en ville : comprendre, s'appropriier, négocier et inventer les conventions d'urbanité

Marie Roosen

Sociologue, docteur en communication, professeur en sciences humaines à l'Institut Supérieur d'Architecture Saint-Luc à Liège, enseignante à l'Institut Supérieur de Formation Sociale et de Communication à Bruxelles, Marie Roosen a mené des recherches dans les quartiers urbains et en milieu scolaire, en particulier dans le domaine de l'éducation pour la santé. Ses enseignements et la direction de travaux d'étudiants sont centrés sur les articulations entre les champs de l'architecture, de l'urbanisme et des sciences humaines.



I. INTRODUCTION

La ville en jeux :
Deux concepts : la ville et le jeu.

Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant n'est plus à démontrer que ce soit au niveau du développement psychomoteur, affectif, émotionnel, intellectuel et social. D'autres intervenants ont souligné et souligneront ces aspects largement démontrés par la littérature scientifique.

La ville est un contexte de développement qui donne à l'enfant des ressources et des contraintes, modulées par les atouts de son milieu d'appartenance.

Nous avons dans un exposé précédent¹ montré les caractéristiques plus spécifiques liées au fait de grandir en ville.

On peut brièvement rappeler qu'actuellement, dans de nombreux pays européens, les responsables politiques sont soucieux de maintenir en ville les habitants, afin de limiter les coûts collectifs, sociaux et environnementaux, d'une extension de l'habitat périurbain.

Toutefois, les enfants ne trouvent pas toujours en milieu urbain les meilleures conditions d'épanouissement.

Nous évoquions à ce propos un travail d'étudiants². Les étudiants ont déplacé, lors d'un parcours dans un quartier de la ville de Liège en Belgique, une caméra à la hauteur du regard d'un enfant de sept ans. Cette déambulation urbaine à hauteur d'enfant permettait de découvrir la vision rapprochée des pare-chocs de voitures pour tout horizon, d'entendre les bruits de moteur, accentués par la proximité de la source du bruit et de l'oreille et de pressentir l'odeur des gaz d'échappement...

Nous soulignons aussi que l'exiguïté plus fréquente des logements, la proximité des voisins, l'absence d'espaces extérieurs privés limitaient souvent les possibilités de jeu dans l'habitation et que, dès lors, pour se développer, l'enfant devait pouvoir trouver à proximité de son lieu de vie des endroits de jeu.

Par ailleurs, nous montrions que la ville fournissait à l'enfant l'occasion d'observer une vie sociale riche et diversifiée.

Les espaces de jeux en ville offrent à l'enfant des ressources indispensables pour son développement moteur, affectif, intellectuel et social.

Nous voudrions aujourd'hui montrer le rôle des espaces publics de jeu, plus particulièrement au niveau du développement de la socialité de l'enfant.

Nous pensons en effet que les espaces publics de jeu en milieu urbain ont un rôle important à jouer dans l'enfance afin que l'enfant apprenne à développer ses capacités relationnelles et à gérer ses interactions de futur citoyen urbain.

C'est en ce sens que nous avons intitulé notre exposé : grandir en ville : comprendre, maîtriser, inventer les règles d'urbanité³.

Grandir en ville sous-entend le fait d'habiter la ville. Nous commencerons notre exposé en définissant la notion d'habiter la ville, notion également plus largement développée dans un exposé précédent. Cette définition met en évidence l'enjeu de la maîtrise des règles d'urbanité⁴.

II. GRANDIR EN VILLE ET HABITER LA VILLE

1. HABITER LA MAISON, L'APPARTEMENT

Habiter, c'est disposer d'un territoire où l'on peut accomplir les fonctions personnelles, intimes nécessaires à notre équilibre physique (dormir, manger, pratiques d'hygiène) et psychologique (se ressourcer, être chez soi, être soi).

Pour l'enfant, si tout se passe bien pour lui, c'est l'endroit de la sécurité affective, où il est inconditionnellement aimé, c'est l'endroit où il dort, mange et où il joue. Il s'y construit comme être.

Son vécu sera dépendant du vécu de ses parents. Ce vécu est très variable selon les individus, y interfèrent leurs histoires personnelles et relationnelles.

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, l'habitat urbain – pour des raisons d'exiguïté de proximité du voisinage – limite les possibilités de jeux de l'enfant, il sera dès lors essentiel que l'enfant puisse s'approprier des espaces de jeux extérieurs.

¹ "Grandir en ville : territoires et itinéraires urbains de l'enfance"

Club International de Pédiatrie Sociale "L'enfant dans la cité" du 29 au 31 mai 2003 au Château de Bossey, Institut Oecuménique, Université de Genève, Chenevièvre 2/ Bogis-Bossey - 1298 Céligny, Suisse
Comité d'organisation- Genève, Nyon et Lausanne : Paul BOUVIER, Yvon HELLER, Huguette JODRY, Olivier DUPERREX, Nahum FRENCK, Myriam FRIDMAN-WENGER, Françoise NARRING, Eric MASSEREY

² BOURGUIGNON Nicolas, DETILLEUX Thomas, DAVE Raphaël, FOIDART Marie, "Y a-t-il des enfants en Outremeuse ?" Institut Supérieur d'Architecture Saint-Luc à Liège, 2003

³ Défini dans le sens de "l'art de faire société ensemble, issu de la ville" "Au bonheur des campagnes (et des provinces)" B. HERVIEU et J. VIARD, Editions de l'Aube, La tour d'Aigues, 1996 cité p.27 in "La société paysagiste" Pierre DONADIEU, Actes Sud, Ecole Nationale Supérieure du Paysage, Arles, 2002

⁴ Nous employons le concept de ville dans le sens de ville dense (la différenciant de la ville dispersée ou de la ville diffuse)

Disposer d'un territoire qui semble protégé constitue une base pour vivre d'autres expériences.

2. HABITER LE QUARTIER

Mais nous n'habitons pas uniquement entre quatre murs, nous habitons en regardant par les fenêtres, en utilisant des espaces extérieurs privés, des espaces extérieurs semi-publics, des espaces extérieurs publics.

On peut différencier différents types d'utilisation du quartier (espace proche de l'habitat).

a. Le quartier comme arrière-fond du logement

Quand je me réveille, j'ouvre les tentures et je regarde... C'est souvent comme cela que commence la journée...

Le quartier est un arrière-fond du logement, arrière-fond visuel, sonore, olfactif qui peut être vécu positivement, ou négativement. Certains attacheront de l'importance à un contexte plus naturel (vues sur de la végétation, chants des oiseaux, odeurs des arbres, des fleurs,...). D'autres apprécieront le cadre bâti (patrimoine ancien ou contemporain). D'autres apprécieront l'observation de la vie sociale.

L'enfant s'initie à son environnement à partir de la maison insérée dans un contexte qu'il observe, dont il profite, ou dont il subit les inconvénients.

La ville offre parfois un environnement moins paisible, parfois plus agressif mais plus riche en stimulations diversifiées et sociales.

Exemple a contrario, la seule activité sociale observée par un enfant vivant en lotissement était le passage hebdomadaire des éboueurs, activité qui, d'ailleurs, le fascinait.

L'aménagement d'espaces de jeux apporte dans le quartier des modifications. Les espaces de jeux peuvent agrémenter les vues. Les jeux des enfants introduisent parfois des nuisances sonores (réverbération des bruits, écho des cris des enfants...) et certains risques notamment de bris de vitres.

b. Le quartier instrumental

Le quartier est aussi l'endroit à partir duquel je me déplace en voiture ou à pied. Il a un caractère instrumental.

Les automobilistes apprécieront les facilités de parking, l'aisance de la circulation. Pour les enfants, le temps passé en voiture est un temps perdu, souvent perçu comme ennuyeux, surtout si il est long.

Les piétons apprécieront la sécurité des parcours (pas de dangers liés à la voiture ou à d'éventuelles agressions), l'agrément des cheminements (accessibilité mais aussi plaisir des sens). Les uns et les autres n'ont pas nécessairement les mêmes envies. Cette utilisation du quartier est vécue positivement ou négativement.

Selon le contexte, l'enfant expérimente plus ou moins en sécurité, plus ou moins agréablement, les itinéraires entre son domicile et les lieux qu'il fréquente, notamment les espaces de jeux. Il le fait seul ou accompagné, à pied, en voiture, en transports en commun.

c. Le quartier comme lieu social et/ou de socialité

Les contacts sociaux peuvent être extrêmement limités et, dans certains lieux de vie, c'est l'anonymat qui prévaut.

Dans d'autres situations, le quartier est un lieu de convivialité où l'on échange quelques conversations avec les voisins, éventuellement on se rend des services.

Les cheminements piétons facilitent les rencontres informelles, ces cheminements piétons sont, en raison des courtes distances, parfois plus fréquents en ville.

Cette convivialité s'instaure plus facilement quand on partage le même genre de codes sociaux, mais elle n'est pas inexistante dans certains lieux multisociaux ou multiculturels. Les malentendus sont toutefois plus rapides et sont gênants si ils ne sont pas éclaircis.

Ces malentendus peuvent conduire à des tensions et le climat relationnel devient alors conflictuel et parfois insécurisant, certains se sentant perpétuellement agressés.

Beaucoup de conflits naissent parce que différents utilisateurs n'attribuent pas le même statut au même lieu.

Des enfants qui vivent dans un immeuble à appartements peuvent considérer les escaliers, les seuils, comme des lieux appartenant à tous, ils s'approprient alors ces lieux comme terrains de jeux. D'autres occupants de l'immeuble se sentent parfois agressés car ils considèrent ces lieux comme davantage privés, ou "n'appartenant à personne".

Un occupant belge se sentait agressé parce que des occupants belges d'origine turque laissaient leurs chaussures à l'entrée de leur appartement dans un lieu qui, pour l'occupant belge, ne leur "appartenait" pas. Excédé, il a mis les chaussures à la poubelle.

Le quartier sera aussi, pour certain, un lieu de socialité où les enfants et les adolescents évoluent sous le regard d'adultes qui exercent une forme de contrôle plus collectif. Ce regard fait du quartier un lieu de socialisation mais aussi un lieu de contrôle qui peut être contraignant. D'autant que les modèles de socialisation sont parfois rigides, et rarement négociés. Rien n'échappe au regard des autres, au jugement potentiel, voire à la réprimande.

Les espaces de jeux sont d'éventuels lieux de rencontre. Ils peuvent parfois aussi susciter des conflits d'appropriation.

Progressivement, l'enfant élargit spatialement ses expériences et investit la ville.

3. HABITER LA VILLE

Habiter la ville, c'est l'utiliser en lien avec des activités professionnelles, de consommation, culturelles, sportives et sociales, c'est s'intégrer à des territoires multiples.

La ville est (ou était) un lieu multifonctionnel qui permet de trouver sur un territoire relativement restreint des réponses à des besoins diversifiés et de découvrir de nouvelles expériences.

L'intégration à un territoire demande le repérage du lieu, de l'itinéraire. Il faut parfois répondre à des conditions économiques (l'accès est payant), à des conditions culturelles (il faut non seulement être intéressé par certaines propositions mais surtout maîtriser les codes d'usage). Il faut comprendre l'usage social attendu (quels sont les occupants, quel est leur rôle, comment entrer, se déplacer, comment entrer en contact avec les occupants, comment s'installer, comme utiliser le lieu, comment sortir). Il faut connaître les conventions d'usage et être capable de les mettre en pratique. A certains moments, il faut comprendre une règle non encore connue en observant. A d'autres moments, il faut s'excuser ou négocier pour éviter un malentendu, un conflit.

L'incapacité d'usage conduit à l'inhibition, au déplacement en groupe provocateur, mais aussi à la violence par vengeance.

Mais chacun peut aussi se replier dans des lieux devenus surtout monosociaux, monoculturels. Chacun évolue alors dans ses propres références, plus sécurisé, certes mais peut-être moins riche.

Habiter en ville, c'est habiter un logement en ville.

Habiter la ville, c'est investir la ville et en profiter, c'est aussi y agir.

On peut habiter en ville, sans habiter la ville.

La capacité d'investir la ville, de profiter de ses possibilités, d'y être acteur dépend des atouts de l'enfant liés à ses capacités, plus ou moins stimulées, par les milieux éducatifs dans lesquels il évolue et notamment à sa maîtrise des règles de socialité.

C'est cet apprentissage des règles de socialité que nous mettons en évidence dans les points suivants.

III. L'APPRENTISSAGE DES REGLES DE SOCIALITE

1. LA DECENTRATION SOCIALE ET LE ROLE DE LA DISCUSSION ENTRE ENFANTS

Les espaces de jeux sont des espaces de rencontre entre enfants. L'espace de jeux public est un endroit privilégié pour le développement de la socialité car il est un terrain "neutre".

En effet, l'enfant qui invite son copain chez lui a le pouvoir sur lui et a un avantage dans la maîtrise des règles du jeu. Il a en quelque sorte un ascendant sur son invité.

Par contre, la négociation sur le terrain public se réalise d'égal à égal.

Piaget et les psychologues de l'enfance ont montré le rôle important de la discussion entre enfants au niveau de la décentration.

Au départ, égocentrique, l'enfant tend à penser que tout le monde partage son point de vue^{5,6}.

C'est, entre autres, en jouant et en discutant avec des pairs, avec des égaux, que l'enfant est amené à comprendre que l'autre a d'autres pensées, d'autres intérêts, d'autres désirs et que pour jouer ensemble il faut se comprendre et négocier.

⁵ "Dans l'interprétation du monde perceptif, l'enfant tend à prendre sa vision particulière des choses comme absolue", "Psychologie de l'enfant et de l'adolescent" J.-A. RONDAL, F. HOTYAT, Editions Labor, Bruxelles, 1985, p. 122

⁶ Il a "cette tendance à tout ramener à sa propre expérience. L'enfant ne peut encore saisir que son point de vue n'est qu'un des points de vue possibles : il projette constamment sur le monde ambiant ce qu'il éprouve lui-même en une sorte de généralisation incontrôlée" "Introduction à la psychologie de l'enfant" Paul A. OSTERRIETH, George Thone, Liège, 1970, p.111

"Bref, tout est calqué sur l'expérience de l'enfant, qui ne doute pas un instant que son entourage ait les mêmes pensées que lui ou éprouve les mêmes sentiments" "Introduction à la psychologie de l'enfant" Paul A. OSTERRIETH, De Boeck, Bruxelles, 1999, p. 76

Si on joue à l'autobus scolaire, il faut un chauffeur, des passagers et si on ajoute un maître d'école, un policier, le jeu devient plus gai, il y a plus de joueurs et pour que tout le monde s'amuse, ce n'est pas toujours le même qui est le chauffeur, le policier ou le passager...

Bien sûr, la négociation ne se réalise pas d'emblée et pas toujours, certains auront tendance à recourir à la force, d'autres à demander secours à l'adulte, d'autres encore à renoncer au rôle privilégié...

Les discussions⁷ entre enfants jouent un rôle privilégié au niveau de la décentration⁸ qui permet à l'enfant de comprendre qu'autrui ne partage pas d'office son point de vue, ses émotions. Elles stimulent aussi l'enfant à mieux expliciter son point de vue.

Les relations entre enfants stimulent davantage la décentration sociale que les relations entre adultes et enfants parce qu'entre enfants, la compréhension mutuelle est négociée alors que l'adulte doté de supériorité impose son point de vue⁹.

Ces apprentissages évoluent avec l'âge, la maturation intellectuelle, les expériences, le vécu de l'enfant¹⁰. Nous ne développons pas ces aspects largement décrits par Piaget et par de nombreux spécialistes de l'enfance. Rappelons simplement que la décentration joue un rôle important dans le développement intellectuel de l'enfant et qu'elle est le fondement pour le développement de la socialité. Nous voulons insister davantage sur l'apprentissage des "codes sociaux".

2. L'APPRENTISSAGE DES CODES SOCIAUX ET LA CONSTRUCTION DE L'INTERACTION

D'autres apprentissages lors de ces rencontres entre enfants se produisent informellement et sont d'autant plus riches qu'ils sont diversifiés et progressifs.

La plaine de jeux est un lieu de partage de ressources où, très souvent, sans nécessairement le demander explicitement, on montre aux autres son désir d'utiliser tel ou tel engin, on organise une file d'attente, on établit une durée acceptable, on collabore, ...

Imaginez-vous comment vous procédez, en tant que parent accompagnant un jeune enfant :

Vous souhaitez accéder à une balançoire occupée, vous vous approchez à une certaine distance, pas n'importe laquelle, une distance de sécurité bien sûr mais aussi une distance qui indique clairement votre intention d'attente, distance qui répond aussi à des normes implicites. Vous indiquez votre attente par l'orientation de votre attitude, de votre regard, sans toutefois montrer trop d'insistance. Dans un premier temps, votre attente est bienveillante et vous faites patienter votre enfant. Au fur et à mesure que vous estimez que votre attente est suffisante, vous manifestez plus clairement votre souhait par l'insistance de votre regard, en expliquant à votre enfant que le petit garçon ou la petite fille a le droit d'utiliser la balançoire, que quand il aura fini, ce sera son tour...

Si l'enfant sur la balançoire passe trop de temps, trop de temps pour vous, (au fait, comment estimez-vous que c'est "trop de temps" ?), vous vous impatientez et vous finirez peut-être par interpeller l'enfant ou même par interpeller ses accompagnants, plus difficilement.

Le plus souvent, l'enfant, au bout d'un temps, comprend les allusions et cède la balançoire de sa propre initiative, ou à la demande de ses accompagnants.

⁷ "C'est assurément le choc de notre pensée avec celle des autres qui produit en nous le doute et le besoin de prouver", Jean PIAGET, Delachaux et Niestlé, Paris, 1978, p. 164

⁸ "Les notions de décentration sociale et de connaissance sociale se réfèrent à la connaissance relative aux pensées et aux comportements d'autrui. Celle-ci peut porter sur les intentions, les émotions, les perceptions, les valeurs, les normes morales... dont l'existence est inférée à partir d'indices observables. Elle peut porter également sur les relations d'amitié, d'intimité, de pouvoir... qui existent entre deux ou plusieurs personnes, au sein de relations dyadiques, de groupes plus larges ou d' "institutions" "Education et développement social de l'enfant" Christiane VANDENPLAS-HOLPER, PUF, Paris, 1987p. 80-81

⁹ "Ces échanges (entre enfants et adultes) sont assurément capitaux, mais ils posent des problèmes spéciaux. En effet, les rôles ne sont pas égaux dans les échanges de ce type. L'enfant se sent inférieur en tout à l'adulte et en même temps il a longtemps l'impression trompeuse d'être entièrement compris par lui. Dès lors, il ne cherchera jamais à préciser sa pensée quand il parle à ses parents et inversement, il retiendra ce qui lui plaît des propos adultes faute de pouvoir pénétrer dans le même monde que celui des grands" "Le jugement et le raisonnement chez l'enfant", Jean PIAGET Delachaux et Niestlé, Paris, 1978, p. 165

¹⁰ Nous ne développons pas ici ces aspects ainsi que les caractéristiques propres à chaque catégorie d'âge et renvoyons le lecteur à la littérature spécialisée. Signalons particulièrement l'ouvrage "Education et développement social de l'enfant" "Education et développement social de l'enfant" Christiane VANDENPLAS-HOLPER, PUF, Paris, 1987

Si il ne le fait pas, vous vous sentirez peut-être agressé, en droit de formuler un reproche, de vous mettre en colère¹¹...

Vous avez, là, implicitement géré une série de dimensions : votre position dans l'espace, la gestion du temps d'attente, votre position du corps, votre regard, votre discours adressé directement à votre enfant, et indirectement, à l'enfant sur la balançoire...

L'enfant observe et, petit à petit, il reproduit les comportements observés, aidé par les injonctions verbales des adultes¹² qui lui rappellent les règles informelles, qu'on a souvent appelées de politesse, mais qui sont en fait des conventions, des moyens de formuler nos intentions aux autres, constitués en partie de ce qu'on appelle parfois la communication non verbale ou le langage silencieux¹³.

Ces apprentissages ne sont pas des apprentissages scolaires soutenus par des livres de grammaires ou des dictionnaires, ils ne sont pas non plus réductibles à des traités de savoir-vivre, à des recettes de marketing ou à des traités protocolaires du parfait petit utilisateur de plaine de jeu.

Ces apprentissages ne se réduisent pas à la reproduction d'attitudes mais à l'utilisation d'une forme de langage pour construire une interaction. Ils s'appuient sur la capacité de décentration. Il faut que l'enfant ait compris que l'autre a un autre point de vue et qu'il accepte de négocier.

L'enfant puise dans ses apprentissages les attitudes qui lui paraissent appropriées pour transmettre ses intentions en tentant de comprendre les intentions de l'autre, dans un contexte déterminé.

Il observe l'autre, interprète ses réactions et s'adapte à la situation.

La réussite, ou l'échec, de ses ajustements lui apprend progressivement à affiner l'adaptation de ses interprétations et de ses comportements à un autre, et puis à un autre, et à les varier selon les circonstances.

Cette démarche banale comprend en fait une série d'étapes relativement complexes.

L'enfant observe. Progressivement, il comprend la signification et l'efficacité de telle action.

Il est aidé en cela par les adultes et par les autres enfants qui réagissent, expliquent, encouragent, grondent, accèdent ou non à son désir.

Il peut imiter une action observée qui a un sens pour lui. Il faut encore pour cela qu'il ait mémorisé l'observation, qu'il s'en souvienne au moment opportun et qu'il soit capable de la reproduire.

Mais la mise en pratique des codes sociaux ne se réduit pas à une simple imitation.

Les codes sociaux ne sont pas simplement des injonctions protocolaires qui indiquent strictement où se placer, pendant combien de temps, comment se comporter, que dire.

Ces codes donnent des repères, des règles implicites, écrites nulle part, une sorte de grammaire des comportements. En accord avec ces règles, les modèles observés adoptent des comportements qui comportent des points communs et des différences.

Les règles me permettent en effet de formuler une expression originale.

En m'y référant, j'y injecte des éléments personnels. Je peux attendre mon tour à côté de la balançoire et montrer mon caractère plutôt extraverti, ou plutôt introverti.

En m'y référant, je m'ajuste à mon interlocuteur. J'émet une hypothèse quant à ses références, son type de personnalité, j'imagine qu'il comprendra ma demande si je la montre discrètement ou, au contraire, j'ai l'impression que d'emblée, je dois affirmer davantage mon souhait.

Ensuite, je m'ajuste à sa réaction, ou à la réaction des accompagnants. Ceux-ci donnent un laps de temps, proposent une autre activité, l'enfant me regarde, m'ignore...

En décrivant ces étapes, nous montrons que l'enfant utilise des codes sociaux mis en évidence par les anthropologues de la communication. De manière plus complexe, il adopte un modèle de comportement adapté à une situation¹⁴.

L'enfant a ainsi l'occasion d'exercer sa socialité avec des essais, et des erreurs.

Ses réussites lui apprennent à mieux identifier les attitudes appropriées en fonction de son, ou de ses interlocuteurs, et des situations.

Il atteint ainsi un niveau de maîtrise des codes sociaux.

¹¹ Les anthropologues de la communication ont initié ces démarches rigoureuses d'observations des interactions, une présentation de leurs démarches se trouve dans "La nouvelle communication" textes recueillis et présentés par Yves WINKIN, Points, Seuil, Paris, 1981

¹² "L'apprentissage social" Albert BANDURA, Mardaga, Bruxelles, 1980

¹³ "Le langage silencieux" Edward T. HALL, Points, Seuil, Paris, 1984

"La dimension cachée" Edward T. HALL, Points, Seuil, Paris, 1966

"La danse de la vie" Edward T. HALL, Points, Seuil, Paris, 1984

"Au-delà de la culture" Edward T. HALL, Points, Seuil, Paris, 1979

¹⁴ "Les bases de la communication interpersonnelle" G.E. MYERS et M.M. MYERS TOLELA, Mc Graw Hill, éditeurs, Canada - Christiane VANDENPLAS-HOLPER voir référence 7

L'analyse des situations, la perception des interlocuteurs, se réfère à des mécanismes cognitifs d'attribution de signification, de raisonnement, de mémorisation, de réactivation que vient consolider l'évaluation des situations vécues¹⁵.

Chaque interaction est toujours à construire, l'issue n'est jamais connue à l'avance, elle comporte donc toujours un risque...

En jouant, l'enfant exerce ainsi sa socialité mais une difficulté supplémentaire à prendre en compte, et à comprendre progressivement par l'enfant, est que les codes sociaux sont diversifiés¹⁶.

Les règles informelles de comportement, le langage silencieux, ne sont pas les mêmes dans tous les contextes.

Ce qui est correct, efficace, dans la plaine de jeu dans mon quartier, ce n'est pas la même chose dans la plaine de jeu du quartier à côté. Je dois donc comprendre que l'attitude à adopter peut varier selon le lieu.

Pour que l'enfant ait accès à d'autres lieux et comprenne que les codes sont variables et diversifiés, il faut qu'il multiplie progressivement ses expériences.

Il sera donc utile qu'il trouve dans ses parcours urbains des lieux publics plus éloignés de son quartier, où il puisse être progressivement confronté à d'autres formes de codes sociaux, et expérimenter de nouvelles interactions dans des environnements de plus en plus complexes.

Peut-on dès lors imaginer que les enfants issus de milieux sociaux et culturels différents inventeront, pour jouer ensemble, de nouveaux rituels d'échange ?

Pour exercer sa socialité, l'enfant doit donc disposer de lieux de jeux publics proches et éloignés de son domicile. Il importe que ces lieux de jeu soient protégés par rapport à la voiture afin d'éviter tout risque d'accident et tout désagrément de pollution.

Il importe que ces lieux soient sous visibilité sociale, de façon à ce que l'enfant soit protégé face à toute agression (on connaît les risques et les peurs à propos des enlèvements) mais aussi pour éviter les heurts trop violents entre enfants¹⁷.

La proximité des lieux d'habitation constitue un atout majeur car elle permet à l'enfant de les fréquenter régulièrement, et de manière autonome. La localisation au sein de lieux de vie facilite aussi la rencontre entre les générations et la visibilité sociale. Toutefois, pour éviter les conflits d'appropriation, la conception se doit d'intégrer des réponses aux différents besoins de tous les utilisateurs potentiels du quartier et, dès lors, entre autres de concilier les attentes des différentes catégories d'âge.

L'accès à l'espace de jeu, le cheminement entre l'habitation et le lieu de jeu, les articulations entre les différents lieux de vie de l'enfant doit aussi répondre aux critères de sécurité, d'accessibilité et de visibilité sociale.

L'existence d'une continuité de lieux ludiques dans la ville est tout aussi importante pour permettre à l'enfant d'étendre ses références comportementales et d'appréhender progressivement des lieux plus anonymes.

Une caractéristique importante de ces lieux est aussi leur gratuité et leur accessibilité à tous.

L'intérêt de ces lieux est qu'ils apprennent à l'enfant à construire sa socialité.

Sans critiquer ici cette organisation (qui ne poursuit pas les mêmes objectifs), à l'opposé, à Eurodisney, l'enfant est guidé, conduit, transporté, émerveillé. A aucun moment, il n'a l'occasion de négocier une collaboration, si ce n'est une transaction financière.

L'enfant qui va à une fête d'anniversaire chez Mac Do suit "joyeusement" les prescriptions de l'animatrice qui, elle-même, suit à la lettre sa fiche qui indique, instant par instant, l'action à mener, la phrase à dire, la place que chacun doit occuper¹⁸...

¹⁵ Ces opérations d'apparence banales exigent la mise en œuvre de compétences diversifiées. On trouvera une description détaillée de ces démarches cognitives complexes dans "Traité de psychologie cognitive 2 et 3" sous la direction de R. GHIGLIONE, C. BONNET, J.-F. RICHARD, Dunod, Paris, 1990

¹⁶ Voir références 9 et 10

¹⁷ La visibilité sociale est un gage de sécurité (non absolu) peu onéreux (le contrôle social n'est pas rémunéré par la collectivité) alors qu'une présence policière risque d'induire des sentiments d'insécurité ou d'agressivité. Pour être efficace, le contrôle social demande toutefois à la fois tolérance (ne pas réagir à chaque différend) et implication (intervenir ou faire appel en cas de nécessité), ce qui n'est plus évident aujourd'hui, voir "L'évolution des politiques de sécurité" Philippe ROBERT, dans "Crime et sécurité, l'état des savoirs" sous la direction de Laurent MUCCHIELLI et Philippe ROBERT, éd. La Découverte, Paris 2002.

¹⁸ Un anniversaire chez Mac Do ne laisse rien au hasard : "...La fiche de poste prévoit ensuite dix étapes standards pour le déroulement de la fête. L'hôtesse accueille les invités à l'entrée du restaurant... (...) Elle raccompagne les invités jusqu'à la

L'enfant dans un club de sport suit les règles et c'est sans doute bien qu'il apprenne la valeur, la contrainte de la règle et la nécessité de se soumettre à la règle mais il n'a, à aucun moment, l'occasion de négocier ses relations.

3. CONVENTIONS : QUESTIONNEMENTS

Apprendre à construire sa socialité est un enjeu essentiel pour l'enfant mais c'est un enjeu qui, dans la société contemporaine, n'est pas exempt de questionnements.

Nous échangeons via des codes sociaux, nos attitudes, regards, manières de nous habiller, notre utilisation de l'espace...

Ces codes sociaux sont des points de convergence entre l'individuel et le social.

Nous avons besoin de ces codes comme outil de communication pour échanger.

Cet outil de communication doit être dans un milieu urbain rapide et efficace, du moins dans un premier temps.

Nous devons nous comprendre et tenter d'éviter tout malentendu malencontreux.

Ces codes sociaux sont des formes de convention implicite.

La socialité commence par la reconnaissance de la valeur de la convention, non pas comme règle "idiote" et figée, mais comme outil de communication négociable.

Cette reconnaissance de la convention se heurte aujourd'hui, entre autres, à quatre difficultés.

a. La convention comme limite à l'authenticité

On prône aujourd'hui, et avec le recours de moult courants psy plus ou moins scientifiquement ou divinement inspirés, le culte de l'être authentique, l'être soi.

On regarde d'ailleurs avec bienveillance l'authenticité de l'expression enfantine.

Evidemment, la règle conventionnelle limite mon expression spontanée, mais elle me permet de dire à l'autre ce que je souhaite lui dire, dans des formes qu'il peut comprendre. Elle n'est pas, en soi, hypocrisie, comme tendent souvent à le penser les jeunes en révolte contre un excès de conventions, de "politesse".

D'autre part, la convention laisse une marge de liberté. Elle m'indique des repères, mais je peux insuffler mon identité dans la manière d'interpréter les références comportementales.

Je dispose d'une marge de liberté et les autres ont une tolérance à l'ambiguïté¹⁹. Je peux suivre la file, respecter l'autre qui attend, mais mon attitude, mon regard peuvent traduire d'autres aspects de ma personnalité ou de mes sentiments du moment, sans rompre le consensus social de l'attente.

b. La convention comme limite à l'individuation

Outre l'authenticité, on peut reprocher à la convention de limiter le pouvoir de l'individu.

Les sociologues contemporains ont montré aujourd'hui qu'un concept caractéristique de notre société contemporaine est l'individuation. L'individuation²⁰ caractérise le fait que l'individu veut être maître de son projet de vie. L'individuation ne se confond pas avec l'individualisme qui se traduit par le souci de soi et le rejet de l'autre. Toutefois, lorsque je souhaite être maître de mon projet de vie et que je rejette toute injonction de règle collective, je passe alors de l'individuation à l'individualisme.

Respecter la convention limite, dans une certaine mesure, ma totale liberté. Je ne peux pas faire n'importe quoi, n'importe où, mais respecter la convention ne m'empêche pas de mener mon projet de vie. Cela m'oblige à l'intégrer dans des contraintes de communication et, peut-être, de le laisser s'aventurer dans les aléas et les découvertes des interactions.

Outre ces aspects de communication, il est évident, aussi, que tout projet individuel se doit, en société, d'être articulé au projet collectif. C'est la vie en société qui est, fondamentalement, une limite au projet de vie et non l'existence de conventions.

sortie, les remercie et les invite à revenir. La fête est indéniablement standardisée et robotisée. Les enfants sont contenus dans l'espace, dans le temps et dans leurs activités. Cette standardisation laisse probablement un arrière-goût d'échec, faute précisément de loupé, d'imprévu, de vie (...)", "Les fils de Mc Do : La McDonaldisation du Monde", Paul ARIES, l'Harmattan, Paris, 1997

¹⁹ La "tolérance à l'ambiguïté" se réfère au fait que le sujet perçoit et accepte que des attentes mutuelles ne soient pas satisfaites dans leur entièreté. Une telle tolérance est nécessaire au développement de l'"identité du Moi" "Education et développement social de l'enfant" Christiane VANDENPLAN- HOLPER, Presses Universitaires de France, Paris, 1979, p.80

²⁰ "C'est à dessein que nous utilisons ce néologisme et que nous évitons le terme d'individualisme : en effet, ce que nous voulons mettre ici en exergue, c'est le fait que la modernité marque l'aboutissement de la reconnaissance de l'individu comme lieu de sens et de projet" "Sociologie : construction d'un monde, construction d'une discipline", Liliane VOYE, De Boeck, Université, Paris, Bruxelles 1998, p.63

c. Conventions et valeurs

Néanmoins, il est vrai que si certaines conventions concernent des éléments anodins de notre vie quotidienne, d'autres concernent des éléments plus fondamentaux et touchent à nos valeurs.

Faire la file en rang d'oignons, comme en Angleterre, ou en jouant des coudes, comme en Italie, ne change pas grand-chose à la manière de vivre. Se dire bonjour en se donnant la main, en s'embrassant une fois, deux fois, trois fois, quatre fois, ne changent pas l'intensité et le sens de nos sentiments.

Autoriser un petit garçon à se mettre en colère, ne pas le permettre à une petite fille, accepter les pleurs d'une petite fille, pas ceux du petit garçon, touchent par contre à des conventions attachées à une conception des rôles masculins et féminins.

De nombreuses autres conventions traduisent notre conception des hommes, des femmes, de certains hommes, de certaines femmes, des enfants, de la société.

Ces conventions sont donc un outil d'échange mais traduisent aussi, dans certains cas, des conceptions du monde, des projets de société.

Leur sens est alors à questionner et d'éventuelles modifications sont à envisager²¹. En ultime instance, c'est en transformant, au cours de nos interactions, les règles sociales que nous construisons l'évolution de la société.

d. Evaluation des conventions

Un dernier point à mentionner en tant que difficultés face à ces conventions est non seulement leur différence, mais leur évaluation.

Les conventions sont en soi arbitraires, même si certaines, liées à notre communication non verbale, s'ancrent sur un fond commun propre à l'espèce humaine et aux espèces vivantes qui l'ont précédée. Elles varient selon les milieux sociaux, selon les milieux culturels.

Nous sommes baignés dans les conventions de nos milieux habituels, au point souvent de les croire universelles²².

Dans certains cas, nous apprenons leur relativité.

Souvent, plus ou moins inconsciemment, nous tentons d'imposer nos références ou nous pensons que nos références sont les meilleures.

Il est clair que, dans le milieu scolaire, et ici, pour cet auditoire, la description que je faisais tout à l'heure de l'attente pour la balançoire apparaît comme l'attitude adéquate.

Plus adéquate que de demander d'emblée "cela fait combien de temps que tu es sur la balançoire ?", plus adéquate que d'arrêter la balançoire et d'en prendre possession.

La négociation d'un code commun minimum, sans évaluation des autres codes, ne semble pas aisée et il faut bien reconnaître que, si nous refusons de recourir à la violence physique (c'est en soi une valeur), nous recourons souvent à la violence symbolique (en imposant notre code social "distingué")²³.

Y a-t-il une solution ?

Des pistes, en tout cas : une conscience de la relativité des codes sociaux, une souplesse dans le maniement de ces codes sociaux, un refus de la violence physique, une acceptation de s'aventurer dans l'interaction à construire²⁴ et, surtout, donner l'occasion aux enfants d'apprendre à expérimenter les codes sociaux, à les maîtriser, à construire et à vivre leur socialité.

Et, en nous référant aux définitions d'Erving Goffman²⁵, ne pas oublier que, dans la vie, nous avons besoin d'un équilibre entre zones de scène (zones où les conventions sont plus strictement respectées), dans les lieux de plus grand anonymat, et de zones de coulisse (zones où nous pouvons être plus spontanés, relâcher les tensions) dans des lieux de plus grande interconnaissance.

²¹ Nous pouvons ici faire référence aux descriptions des mouvements sociaux faites par Alain TOURAINE

²² "Le geste et la parole : technique et langage" André LEROI-GOURHAN, Albin Michel, Paris, 1964

"Le geste et la parole : la mémoire et les rythmes", André LEROI-GOURHAN, Albin Michel, Paris, 1965

²³ "La distinction, critique sociale du jugement" Pierre BOURDIEU, Editions de Minuit, Paris, 1979

"La sociologie de Bourdieu", Alain ACCARDO, Philippe CORCUFF, Le Mascaret, Bordeaux, 1986

²⁴ Notre incapacité actuelle à aborder l'interaction et la négociation conduit à un recours systématique et généralisé à l'autorité, qui finit par asphyxier le système judiciaire et à multiplier les normes légales. N'a-t-on pas récemment instauré en Belgique "le code de la rue". cf. référence 17

²⁵ "La mise en scène de la vie quotidienne", Erving GOFFMAN, Editions de Minuit, Paris, 1973

IV. CONCLUSION

Nous avons voulu rappeler le rôle de l'espace public comme support pour la construction de la socialité de l'enfant.

L'espace public est un espace "neutre".

Nous sommes en principe tous co-proprétaires et personne n'a un ascendant sur l'autre pour imposer des modalités de gestion de nos interactions sur l'espace public, excepté les impositions légales qui s'appliquent à tous, de la même façon, et qui sont, en principe, issues d'une volonté démocratique.

L'espace de jeu est un lieu d'expérimentation.

L'enfant peut s'exercer par essais et erreurs. C'est pourquoi, il importe que les zones soient à la fois sous contrôle social (une intervention est possible en cas de danger) mais, en même temps, en retrait des zones d'activités adultes (l'enfant ne gêne pas un adulte qui se déplace ou qui travaille).

L'espace de jeu est un lieu du possible, des activités sont relativement indiquées, mais les appropriations sont à négocier et à inventer.

Bien sûr, une balançoire, un toboggan, un carrousel ont certaines formes d'utilisation plus standardisées mais comment organise-t-on l'attente, le temps d'utilisation, l'emploi conjoint...?

Les psychomotriciens montreront l'intérêt de la diversité dans les modèles de jeux proposés pour stimuler les apprentissages multiples et diversifiés chez les enfants.

On peut aussi se demander si les espaces de jeux ne devraient pas s'ouvrir à d'autres perspectives que les jeux moteurs.

Nous pensons particulièrement aux jeux symboliques, de "faire semblant", aux jeux de rôles...

On peut encore penser que des supports de "jeux à inventer" sont à créer.

En collaboration avec les enfants et avec leurs éducateurs, les architectes, designers, paysagistes et urbanistes ont là des pistes à explorer²⁶...

Les espaces de jeux doivent exister nombreux en ville, proches des habitations, mais aussi plus éloignés, pour permettre à l'enfant d'expérimenter d'autres lieux sociaux. A une époque où l'on repense les centres urbains pour garder les habitants, attirer les touristes, où on multiplie les plans lumière, où on développe l'art urbain, ne peut-on imaginer d'intégrer systématiquement le ludique accessible à l'enfant, la sculpture à escalader, le téléphone de secours pour enfant, le jeu de marelle etc. L'espace public devrait articuler "zones de scènes" (proposant un repérage plus strict des comportements attendus) et "zones de coulisses" (support spatial aux multiples interprétations) au sens "goffmanien". Il s'agirait non seulement de penser à des espaces de jeux, mais aussi à leurs articulations, à les envisager comme des parcours dans la ville, liés entre eux, et liés aux autres espaces : une liaison spatiale comme support du lien social.

Nous aurions pu aussi développer l'intérêt de la participation dans les projets d'espaces de jeu, que ce soit au niveau de la conception, de la fabrication, de l'installation, de la recherche de moyens financiers, de la maîtrise des démarches administratives. Cet intérêt est indéniable et a été démontré de nombreuses fois. Il est source d'apprentissage, de créativité (dans la proposition de jeux plus diversifiés et mieux adaptés aux besoins) et engendre souvent un plus grand respect des installations. Il nous paraissait néanmoins urgent, aujourd'hui, de montrer l'intérêt de repenser des espaces aux modes d'utilisation négociables.

²⁶ Je signale à ce propos la réaction d'Aloys BEGUIN et Brigitte MASSART, architectes intervenant dans l'espace public en Belgique : Mais que penser de l'évolution du cadre normatif qui cadenasse de plus en plus les plaines de jeux ? Déjà, on doit faire du zonage. Plus question de se dire qu'un jeu pourrait se situer ailleurs que dans un enclos. Dès le moment où l'on conçoit un espace de jeu, chaque jeu, dans sa conception, dans son implantation, dans sa relation à toute autre construction, est régi par des normes. Ainsi, la plaine de jeu va ressembler aux lotissements. Le rêve de concevoir un "jeu" interprétatif, stimulant, ludique et intelligent, est difficile voire impossible à assumer. On est loin de certaines démarches novatrices opérées dans les décades précédentes (Aldo Van EICK à Amsterdam, etc.). En réalité, il n'est quasi plus possible que de choisir un jeu dans un catalogue : jeu standard, avec son code-barre et son n° d'agrégation NEN (norme européenne), avec les sempiternelles mêmes couleurs. Le fait que le jeu soit disposé dans l'espace public – justement- renforce le cadre coercitif de la conception (responsabilité du concepteur, ...) On est de plus en plus loin d'une attitude de recherche et de novation. Sauf moyens de recherche et de réalisation exceptionnels, on est obligé de réagir par stéréotypes. Pourtant, il y a des expériences dans des milieux parallèles. Certaines personnes (philosophes, plasticiens, pédagogues) - influencés notamment par Rudolf Steiner - développent une conception éducatrice et libératrice du jeu – qui deviennent des objets de magie basés sur des phénomènes physiques (les vibrations, les mouvements pendulaires, la musicalité, les spirales, les mécanismes, etc.).

Dans une société où consommation et rentabilité exigent la succession rapide de consommateurs dociles, on gère pour eux les interactions les laissant finalement très démunis quand ils se retrouvent face à leur semblable différent. On multiplie les stratégies pour cibler, manipuler²⁷ mais on oublie d'apprendre à appréhender l'autre et à construire l'interaction dans l'ambivalence, dans l'incertitude avec le repère de la convention négociable, à acquérir des dispositions relationnelles²⁸.

Laissons marcher les enfants dans la ville.

Laissons-leur des espaces dont ils ont à inventer l'utilisation et à négocier les modes d'utilisation....

Laissons les jouer ...

Soyons là, simplement, pas loin, au cas où...

²⁷La citation suivante nous semble bien résumer cette conception réductrice de la communication "D'une certaine manière, on peut concrétiser la façon de réfléchir la "communication" par la métaphore du tireur : celui-ci choisit une cible et, en fonction de celle-ci (ses déplacements, ses caractéristiques morphologiques etc.), va déterminer le plus précisément possible le choix de l'arme, des projectiles, l'emplacement, l'angle de tir, le moment etc. Si l'analyse a été bien conduite et les choix pertinents, un tireur entraîné doit toucher au but avec le résultat escompté. La logique linéaire de transmission suppose que l'étude de la cible est réalisée au bénéfice de celui qui a l'initiative de presser sur la gâchette" "La communication interne en entreprise" Claude DUTERME, De Boeck, Université, Bruxelles, 2002 p.18

²⁸ En évoquant les formations en communication Yves WINKIN souligne "il me paraît beaucoup moins important d'acquérir des pratiques techniques que des dispositions relationnelles, des savoirs formels que des savoir-être (au monde)" "La communication n'est pas une marchandise", Editions Labor, Bruxelles, 2003 p.9

23, 24 et 25 septembre 2004

La ville en jeux

Vers

une nouvelle

vision

des places de jeux

à Genève

Programme



Ville de Genève

Département des affaires sociales,
des écoles et de l'environnement

La ville en jeux

SOMMAIRE

Message de la Ville de Genève	1
Soirée d'ouverture	2
Rencontres	3
Animations	6
Bulletin d'inscription	9

Organisation

Ville de Genève,
Département des affaires sociales,
des écoles et de l'environnement

www.ville-ge.ch/geneve/dpt5

Renseignements et inscriptions

Service des écoles et institutions pour l'enfance
Tél. 022 418 48 00
e-mail: villeenjeux@ville-ge.ch

Concept et graphisme: LUNIC SA
Impression: Trajets

Message de la Ville de Genève

L'histoire de la Ville de Genève en matière d'aménagement des places de jeux dans les préaux d'école et dans les parcs publics se distingue des autres villes européennes par la nature du processus initié: la participation des habitants et des usagers concernés à la définition des besoins et la complicité d'artistes locaux à la réalisation de ces territoires de jeux. Le fameux programme «Cent places de jeux» a permis de faire de la concertation un outil de citoyenneté.

Aujourd'hui, avec l'entrée en scène des normes de sécurité, les pouvoirs publics sont confrontés à un défi majeur: comment perpétuer cet esprit original et créatif et le faire cohabiter avec des critères plus restrictifs?

Adaptation uniforme aux normes ou partage intelligent des territoires de jeux urbains? Pour répondre à cette question de manière globale et claire, nous avons décidé de mettre sur pied une vaste réflexion, afin d'élaborer une vision politiquement partagée de l'avenir des espaces publics de jeux.

Comme les pionniers, il y a vingt-cinq ans, il nous appartient de repérer ce qui favorise le mieux-vivre ensemble. Les jeux, comme outils de développement personnel et comme moyens de rencontres avec les autres, sont à la fois des lieux d'expérimentation de la démocratie et des espaces publics qui enrichissent la vie sociale.

Manuel Tornare
Conseiller administratif
Responsable du Département
des affaires sociales, des écoles
et de l'environnement



SOIRÉE D'OUVERTURE

Jeudi 23 septembre

Université de Genève, Uni Mail, bd du Pont-d'Arve 40
Auditoire R380 - «Droits de l'homme»

19h00 Accueil et cocktail d'ouverture

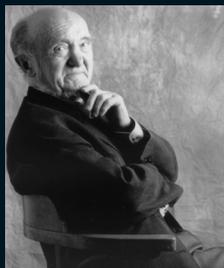
Avec **Urban Drum & Bass** Bertrand Blessing, Stéphane Fisch

20h00 Conférence publique

20H00 Conférence publique

Le jeu dans la ville

Albert Jacquard, biologiste, généticien, professeur d'humanistique



Economiste qui accuse «l'économie triomphante»; biologiste qui choisit l'éducation plutôt que la finance comme objectif majeur du XXIème siècle, Albert Jacquard est l'exemple type de l'humaniste moderne. Scientifique de haut niveau et grand vulgarisateur, il est engagé dans tous les débats éthiques actuels. Son ouverture d'esprit, son refus des intégrismes, son rejet de toute forme de ségrégation, son accueil de l'autre en font un des grands témoins de notre temps.

Sage ou rebelle? Inutile de vouloir classer Albert Jacquard. Inclassable et inlassable, l'homme, n'en finit pas de nous interpeller et d'éveiller les consciences.

Dernière parution:

Tentative de lucidité,

Stock/France Culture, Paris, janvier 2004

RENCONTRES

Vendredi 24 et samedi 25 septembre

Université de Genève, Uni Mail, bd du Pont-d'Arve 40
Auditoire R380 - «Droits de l'homme»

Avec la participation de **Mix et Remix**, dessinateur humoristique

Vendredi 24 septembre > matinée

Entre sécurité et créativité: vers une nouvelle vision des places de jeux

Accueil / Bar à jeux dès 8h00

Introduction: les enjeux du Forum 8h30

Manuel Tornare, Conseiller administratif

Simone Irminger, Cheffe du Service des écoles
et institutions pour l'enfance

Cent places de jeux, petite histoire d'une décision 8h50

Guy-Olivier Segond, ancien Maire de Genève
et ancien Président du Conseil d'Etat

Le paradoxe des normes de sécurité européennes 9h20

François Kunz, coordinateur écoles et quartiers (Ville de Genève)

La ville, une place de jeux 9h30

Ulrich Schädler, Directeur du Musée suisse du jeu

Pause 10h00

Quels espaces publics au service d'une politique sociale? 10h30

Luigi Nieri, Adjoint du Maire de Rome, chargé des politiques
pour les banlieues, le développement local et le travail

Table ronde 11h00-12h00

Vers une charte pour les places de jeux en ville?

Martine Bedin, designer, **Luigi Nieri**, Adjoint du Maire de Rome, chargé des politiques pour les banlieues, le développement local et le travail, **Guy-Olivier Segond**, ancien Maire de Genève et ancien Président du Conseil d'Etat, **Marie-Françoise de Tassigny**, Déléguée à la petite enfance (Ville de Genève), **Ulrich Schädler**, Directeur du Musée suisse du jeu

Modératrice: **Manuella Maury**, journaliste, Télévision suisse romande

Buffet 12h00

Vendredi 24 septembre > après-midi

L'aventure en ville: comment partager l'espace public?

Chronique d'un aménagement: présentation de travaux d'étudiants de la Haute école d'arts appliqués (HEAA) et de l'Institut d'architecture de l'Université de Genève (IAUG) 13h30

Florence Vandenbeusch, designer en architecture d'intérieur, enseignante à la HEAA, **Christine Dalnoky**, paysagiste (Paris), enseignante à l'IAUG

Commentaires: **Pascale Roulet**, Service d'aménagement urbain et d'éclairage public (Ville de Genève), **Roman Juon**, praticien des places de jeux, **Martine Bedin**, designer, **Pascal Amphoux**, architecte-urbaniste (Lausanne), professeur à l'École d'architecture de Nantes

De la place pour grandir! 14h50

Jean-Bernard Racine, professeur, Directeur de l'Institut de géographie de l'Université de Lausanne

Grandir en ville 15h20

Marie Roosen, sociologue, docteur en communication (Liège)

Pause 15h50

Table ronde 16h20-17h50

Projection d'images de skate sur mobilier urbain

Mais, qu'est-ce qu'elle a ma ville?

Yves Pedrazzini, chercheur et enseignant, Laboratoire de sociologie urbaine, Ecole polytechnique fédérale de Lausanne, **Pascal Amphoux**, architecte-urbaniste (Lausanne), professeur à l'École d'architecture de Nantes, professeur **Jean-Bernard Racine**, Directeur de l'Institut de géographie de l'Université de Lausanne, **Marie Roosen**, sociologue, docteur en communication (Liège), **Claudio Deuel**, Délégué à la jeunesse (Ville de Genève)

Modératrice: **Manuella Maury**, journaliste, Télévision suisse romande

Urban Drum & Bass, Bertrand Blessing, Stéphane Fisch 17h50

**Fête d'inauguration du terrain d'aventures
Acacias-Jonction** dès 18h00

Berges de l'Arve, entre la piscine des Vernets et le centre sportif de la Queue d'Arve

Samedi 25 septembre > matinée

Jeu et société: les nouveaux rôles des ludothèques

Accueil / Bar à jeux dès 8h30

Le jeu, un facteur d'équilibre 9h00
Philippe Addor, ludologue

Présentation du «Quai des Ludes», centre de jeu à Lyon 9h30
Odile Périno, Directrice du «Quai des Ludes» et de l'École des métiers du jeu (Lyon)

Les ludothèques de la ville de Genève,
une structure sociale innovante 10h00
Béatrice Gachet, coordinatrice des ludothèques (Ville de Genève)

Pause 10h20

Le jeu dans la ville: nouvelle vision, nouvelles actions 10h50
Maurice Graber, Département des affaires sociales, des écoles et de l'environnement

Débat public 11h00

A vous de jouer!

Avec les intervenants du forum

Modératrice: **Stéphanie Billeter**, journaliste

Conclusion: **Manuel Tornare**, Conseiller administratif 12h20

Percussion: improvisation d'enfants avec Margaret Harmer 12h40

..