



Thèse

2021

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Le chemin de l'école : une approche inter- et transdisciplinaire d'un tiers-lieu. Jeu, apprentissage et agency

Camponovo, Sara Rita

How to cite

CAMPONOVO, Sara Rita. Le chemin de l'école : une approche inter- et transdisciplinaire d'un tiers-lieu. Jeu, apprentissage et agency. Doctoral Thesis, 2021. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:159225

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:159225>

Publication DOI: [10.13097/archive-ouverte/unige:159225](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:159225)



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Section des Sciences de l'éducation

Sous la co-direction de Frédéric Darbellay et Zoe Moody

**Le chemin de l'école : une approche inter- et transdisciplinaire
d'un tiers-lieu.
Jeu, apprentissage et *agency***

THÈSE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en Sciences de l'éducation

par

Sara CAMPONOVO

de

Mendrisio (Tessin)

Thèse No 789

GENÈVE

Décembre, 2021

No étudiant : 12-508-180

[Page blanche laissée intentionnellement]



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET
DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Doctorat en sciences de l'éducation

Thèse de : Sara CAMPONOVO

Intitulée : « Le chemin de l'école: une approche inter- et transdisciplinaire d'un tiers-lieu. Jeu, apprentissage et agency »

La Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, sur préavis du jury de thèse formé par les professeurs :

Frédéric Darbellay, co-directeur, CIDE, Université de Genève

Zoé Moody, co-directrice, Université de Genève, HEP Valais

Abdeljalil Akkari, FPSE, Université de Genève

Pillipp Jaffé, CIDE, Université de Genève

Nadja Monnet, Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Marseille & Laboratoire Architecture Ville Urbanisme Environnement (LAVUE), CNRS, Nanterre.

autorise l'impression de la présente thèse, sans prétendre par-là émettre d'opinion sur les propositions qui sont énoncées dans les recommandations sur la publication de la thèse.

Genève, le 17 décembre 2021

Miréille Bétrancourt
Doyenne

Thèse No 789

Numéro d'immatriculation : 12.508.180

[Page blanche laissée intentionnellement]



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PROCES-VERBAL

Sion, vendredi 17 décembre 2021

SOUTENANCE DE THESE DE
Madame Sara Rita CAMPONOVO

Thèse n° 789

Sujet : Le chemin de l'école: une approche inter- et transdisciplinaire d'un tiers-lieu. Jeu, apprentissage et agency

Jury : Frédéric Darbellay, co-directeur, CIDE, Université de Genève
Zoé Moody, co-directrice, Université de Genève, HEP Valais
Abdeljalil Akkari, FPSE, Université de Genève
Pillipp Jaffé, CIDE, Université de Genève
Nadja Monnet, Ecole Nationale Supérieure d'Architecture de Marseille & Laboratoire Architecture Ville Urbanisme Environnement (LAVUE), CNRS, Nanterre.

Résultats : Thèse : 5,5
Soutenance : 6

Le titre de docteur en sciences de l'éducation
sera conféré à Sara Camponovo lorsqu'elle aura imprimé et déposé sa thèse

Frédéric Darbellay

Zoé Moody

Abdeljalil Akkari

Pillipp Jaffé

Nadja Monnet

[Page blanche laissée intentionnellement]

Le chemin de l'école : une approche inter- et transdisciplinaire d'un tiers-lieu.

Jeu, apprentissage et *agency*

Sara CAMPONOVO

Candidate au grade de Docteur en Sciences de l'éducation

Composition du jury de thèse

Frédéric DARBELLAY	Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation (FPSE), Université de Genève – Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE), Université de Genève
Zoe MOODY	CIDE, Université de Genève – Haute École Pédagogique du Valais (HEP-VS)
Philip D. JAFFÉ	FPSE, Université de Genève – CIDE, Université de Genève
Akkari ABDELJALIL	FPSE, Université de Genève
Nadja MONNET	École Nationale Supérieure d'Architecture de Marseille – Laboratoire Architecture Ville Urbanisme Environnement (LAVUE), UMR 7218, CNRS.

[Page blanche laissée intentionnellement]

REMERCIEMENTS

À l'issue de la finalisation de la rédaction de ce travail de thèse, il est venu le moment de se remémorer les personnes qui m'ont permis de réaliser cette aventure académique. L'achèvement de cette thèse est loin d'être un travail en solitaire. Un grand nombre de personnes, dont la bonne humeur, le soutien et l'intérêt manifesté ont permis d'en arriver là.

Mes premiers mots vont à, Zoe Moody et Frédéric Darbellay, mes co-directeur-trice de thèse, qui m'ont accompagné et dirigé tout au long de ces trois années de thèse et qui ont rendu cette expérience très enrichissante. Merci de m'avoir accueillie au sein de votre équipe de recherche et pour la confiance accordée. Votre professionnalité et enthousiasme, les échanges stimulants et les remarques constructives ont permis d'ouvrir et faire progresser mes réflexions et d'apporter des contributions inestimables à ce travail. Merci pour votre gentillesse, disponibilité et les moments de convivialité et les nombreux encouragements prodigués, surtout dans les moments plus difficiles, et qui m'ont permis de grandir Je vous dois beaucoup pour ce travail de thèse. Merci.

Je remercie également les membres de jury de thèse, la Professeure Nadja Monnet, le Professeur Philip Jaffe et le Professeur Akkari Abdeljalil, pour avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse. Merci d'avoir mis à contribution votre expertise et d'avoir accordé du temps pour évaluer ce travail de thèse. Les échanges, aussi bien formels qu'informels, que nous avons eu pendant ces années se sont avérés être des occasions de partage et d'apprentissage qui ont enrichi cette thèse.

Un grand merci à Ayuko qui a travaillé avec moi pendant ces trois dernières années autour de ce projet de recherche et qui s'est démontrée être une collègue extraordinaire avec qui j'ai toujours pu échanger. Merci pour tes idées, tes conseils ponctuels et pour ton soutien, qui m'a permis de surmonter la pression à certains moments de ce parcours doctoral. Ta précieuse collaboration et organisation lors de la gestion de terrains de recherche, de la production et analyse de données se sont avérées indispensables pour l'avancée et l'achèvement de ce projet. Pour tout cela merci.

Je remercie également Nicola Rudelli, collaborateur de la SUPSI et plus précisément du Centre compétences et besoins éducatifs du DFA (Dipartimento Formazione e Apprendimento) du Tessin. Son intérêt pour l'objet de recherche a porté à l'intégration d'un module spécifique sur un petit groupe d'enfants à besoin éducatifs particuliers (BEP) dans la recherche. Merci pour ta précieuse collaboration dans la prise de contact avec les enseignantes de classes spéciales, l'organisation et la gestion sur le terrain et pour les riches échanges qui ont porté à la rédaction d'intéressantes contributions académiques et scientifiques.

Mes remerciements s'adressent aussi aux 71 enfants qui ont accepté de participer au projet de recherche sur lequel cette thèse se base et qui m'ont accueillie dans leur quotidien ainsi qu'au groupe d'enfants co-chercheurs et co-chercheuses pour leur implication active dans

diverses étapes du processus de recherche. Mes sincères remerciements vont aussi aux neuf directions d'école pour leur accueil chaleureux pendant la période de travail de terrain et à leur temps et énergie consacré au projet de recherche. Un grand merci va aux parents qui ont donné leur consentement pour faire participer leurs enfants et pour avoir pris part à la recherche.

En dernier et non des moindres je remercie ma famille et mes ami-es qui, tout au long de ce parcours, m'ont soutenue et encouragée. En premier, un grand merci à mes parents pour leur amour, pour leur affection inépuisable, pour avoir toujours cru en moi et m'avoir encouragée régulièrement.

Mes pensées vont aussi à Furio et à toutes et tou-tes mes ami-es, qui m'ont toujours soutenue et motivée. Merci pour les moments de distraction essentiels et pour leur présence indispensable à la réussite de cette thèse.

En particulier un merci très spécial à ma copine et collègue Maude pour avoir pris le temps de relire une grande partie de ce travail de thèse. Merci aussi pour avoir partagé ce parcours doctoral enrichissant et pour les discussions profondes (personnelles et scientifiques) qui ont porté mes réflexions plus loin. Merci Maude pour ton soutien ininterrompu, pour les rires et les beaux moments passés ensemble dans les repas, les apéros *after-work*, les soirées ou autre. Ils seront gravés dans mon cœur. Simplement, merci pour ton amitié.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE	17
CHAPITRE 1. ORIGINES DU PROJET DE RECHERCHE	17
CHAPITRE 2. ÉTAT DE LA QUESTION ET PROBLÉMATIQUE.....	19
2.1 Changement de la vision de l'enfant et de l'enfance	19
2.2 Recherches sur la mobilité indépendante des enfants dans les espaces publics.....	21
2.3 Problématique et questions de recherche	26
CHAPITRE 3. FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES ET ÉTHIQUES	28
3.1 Clarifications conceptuelles	28
3.2 Fondements méthodologiques.....	30
3.3 Considérations éthiques	32
CHAPITRE 4. STRUCTURE ET FICHE DU CADRE GÉNÉRAL DU TRAVAIL DE THÈSE	34
4.1 Structure de la thèse	34
4.2 Fiche de synthèse du cadre général de la thèse	36
PARTIE 1. CADRAGE THÉORIQUE.....	39
CHAPITRE 5. LE CHEMIN DE L'ÉCOLE COMME TIERS-LIEU POUR LES ENFANTS	39
5.1 Le concept opérationnel de Third place	39
CHAPITRE 6. LE TIERS-LIEU COMME CONCEPT INTÉGRATEUR ET PLURIDISCIPLINAIRE.....	41
6.1 Le concept d'Espace vécu.....	41
6.2 Le concept d'Espace de transition	45
6.3 Le concept de Liminal space.....	49
6.4 Le concept de Third space	50
6.5 Synthèse intermédiaire.....	55
CHAPITRE 7. LES TROIS PRINCIPALES DIMENSIONS CONSTITUTIVES DE CE TIERS-LIEU.....	57
7.1. Les activités ludiques	57
7.1.1 Définition du jeu	57
7.1.2 Classification du jeu d'enfant	58
7.1.3 Les fonctions du jeu dans le développement de l'enfant	62
7.2 L'apprentissage informel	65
7.2.1 Définition d'apprentissage informel	65
7.2.2 Classification des apprentissages informels	66
7.3 L'agency de l'enfant	69
7.3.1 Définition de l'agency	69
7.3.2 Le caractère pluridimensionnel de l'agency	70
PARTIE 2. ENQUÊTE DE TERRAIN ET MÉTHODES DE PRODUCTION ET D'ANALYSE DES DONNÉES	75
CHAPITRE 8. LE TERRAIN DE RECHERCHE : LES ÉTUDES DE CAS.....	75
8.1 Démarche d'accès aux terrains	75
8.1.1 Sélection des études de cas	75

8.1.2 Modalité de recrutement.....	77
8.2 Les neuf études de cas.....	79
8.2.1 Contexte géographique.....	79
8.2.1.1 Contexte urbain.....	79
8.2.1.2 Contexte péri-urbain.....	82
8.2.1.3 Contexte rural/de montagne.....	85
8.2.2 Contexte institutionnel.....	88
CHAPITRE 9. LA RECHERCHE PARTICIPATIVE ET L'ÉCHANTILLON.....	89
9.1 L'approche participative et transdisciplinaire.....	89
9.2 L'échantillon et les participant-es à la recherche.....	91
9.2.1 Les enfants.....	91
9.2.2 Les enfants co-chercheurs et co-chercheuses.....	92
9.2.3 Les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) du Tessin.....	93
9.2.4 Les adultes.....	94
9.3 Publication n° 1.....	97
9.3.1 Fiche de synthèse.....	97
9.3.2 Article.....	98
CHAPITRE 10. LE DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE ET L'ANALYSE DES DONNÉES.....	119
10.1 Les méthodes qualitatives.....	119
10.1.1 La démarche documentaire et les observations non-participantes.....	119
10.1.2 L'approche mosaïque : le dessin, l'entretien mobile et le Diamond Ranking.....	120
10.1.2.1 Les dessins d'enfants.....	120
10.1.2.2 L'entretien mobile.....	121
10.1.2.3 Le Diamond Ranking.....	123
10.2 Publication n° 2.....	125
10.2.1 Fiche de synthèse.....	125
10.2.2 Article.....	126
10.3 La méthode quantitative.....	145
10.3.1 Les questionnaires.....	145
10.4 Traitement et analyse des données.....	146
10.4.1 Le Codebook.....	146
10.4.2 Le logiciel d'analyse NVivo.....	147
10.5 Synthèse : Phases du processus de recherche.....	148
PARTIE 3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE.....	149
CHAPITRE 11. LES ACTIVITÉS LUDIQUES SUR LE CHEMIN DE L'ÉCOLE.....	150
11.1 Les catégories d'activités ludiques observées sur le chemin de l'école.....	150
11.2 Les catégories d'activités ludiques relevées dans la cour de l'école ou dans les alentours du quartier d'habitation.....	158
11.3 Analyse selon les variables d'influence.....	160
11.3.1 Contexte géographique.....	161
11.3.2 Genre.....	168
11.3.3 Âge.....	169
11.3.4 Distance du chemin.....	170
11.3.5 Moyen de déplacement.....	171
11.3.6 D'autres facteurs d'influence.....	172

11.4 Publication n° 3.....	181
11.4.1 Fiche de synthèse.....	181
11.4.2 Article.....	182
11.5 Synthèse intermédiaire.....	199
CHAPITRE 12. L'APPRENTISSAGE INFORMEL SUR LE CHEMIN DE L'ÉCOLE	201
12.1 Les catégories d'apprentissage informel relevées sur le chemin de l'école.....	201
12.2 Analyse selon les variables d'influence.....	217
12.2.1 Contexte géographique.....	217
12.2.2 Genre.....	218
12.2.3 Âge.....	219
12.2.4 Distance du chemin.....	219
12.2.5 Moyen de déplacement.....	220
12.2.6 D'autres facteurs d'influence.....	221
12.3 Le chemin de l'école : un espace éducatif complémentaire.....	223
12.4 Publication n° 4.....	225
12.4.1 Fiche de synthèse.....	225
12.4.2 Article.....	226
12.5 Synthèse intermédiaire.....	245
CHAPITRE 13. L'AGENCY SUR LE CHEMIN DE L'ÉCOLE	248
13.1 Les formes d' <i>agency</i> relevées sur le chemin de l'école.....	248
13.2 Analyse des ressources influençant l'expression de l' <i>agency</i>	251
13.2.1 Contexte géographique.....	252
13.2.2 Genre.....	252
13.2.3 Âge.....	252
13.2.4 Distance du chemin.....	253
13.2.5 Moyen de déplacement.....	253
13.2.6 D'autres facteurs d'influence.....	253
13.3 Publication n° 5.....	255
13.3.1 Fiche de synthèse.....	255
13.3.2 Article.....	256
13.4 Synthèse intermédiaire.....	269
CHAPITRE 14. LES ENFANTS À BEP : QUEL VÉCU DU CHEMIN DE L'ÉCOLE ?	270
14.1 Publication n° 6.....	271
14.1.1 Fiche de synthèse.....	271
14.1.2 Article.....	272
PARTIE 4. SYNTHÈSE ET CONCLUSION	279
CHAPITRE 15 : RETOUR SUR LE CONCEPT DE TIERS-LIEU ET SYNTHÈSE DES RÉSULTATS..	280
15.1 Le chemin de l'école : un tiers-lieu pour les enfants.....	280
15.2 Synthèse des résultats : activités ludiques, apprentissages informels et <i>agency</i> sur le chemin de l'école.....	282
CHAPITRE 16 : LIMITES ET PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT	284
SOURCES ET RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	289

ANNEXES.....	319
ANNEXE 1 : PHOTOS DE L'ACTIVITÉ DE CLASSEMENT D'IMAGES DIAMOND RANKING	319
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE SOUMIS AUX DIRECTIONS D'ÉCOLE	321
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE SOUMIS AUX PARENTS DES ENFANTS CONSTITUANT L'ÉCHANTILLON.....	332
ANNEXE 4 : CODEBOOK POUR LE TRAITEMENT DE DONNÉES	346
ANNEXE 5 : TABLEAUX D'ANALYSE DE LA DIMENSION ACTIVITÉS LUDIQUES SUR LE CHEMIN DE L'ÉCOLE SELON LES 5 VARIABLES INVESTIGUÉES	348
5.1 Contexte géographique	348
5.2 Genre.....	348
5.3 Âge.....	349
5.4 Distance du chemin de l'école	349
5.5 Moyen de déplacement	350
ANNEXE 6 : TABLEAUX D'ANALYSE DE LA DIMENSION ACTIVITÉS LUDIQUES DANS LA COUR D'ÉCOLE ET DANS LE QUARTIER D'HABITATION SELON LES 3 VARIABLES INVESTIGUÉES	350
6.1 Contexte géographique	350
6.2 Genre.....	351
6.3 Âge.....	351
ANNEXE 7 : TABLEAUX D'ANALYSE DE LA DIMENSION APPRENTISSAGE INFORMEL SUR LE CHEMIN DE L'ÉCOLE SELON LES 5 VARIABLES INVESTIGUÉES	352
7.1 Contexte géographique	352
7.2 Genre.....	352
7.3 Âge.....	353
7.4 Distance du chemin de l'école	353
7.5 Moyen de déplacement	354
ANNEXE 8: TABLEAUX D'ANALYSE DE LA DIMENSION AGENCY SUR LE CHEMIN DE L'ÉCOLE SELON LES 5 VARIABLES INVESTIGUÉES.....	354
8.1 Contexte géographique	354
8.2 Genre.....	355
8.3 Âge.....	355
8.4 Distance du chemin de l'école	355
8.5 Moyen de déplacement	356

Avertissement

Sur la base de la Directive de l'Université de Genève, le présent document adopte une rédaction épiciène et inclusive.

En matière de citations, de références et de bibliographie, les normes APA (American Psychology Association, 7^{ème} édition) sont appliquées.

Par souci de lisibilité, les citations d'enfants et d'adultes de langue étrangère (allemand et italien) du corps de cette thèse ont été traduites en français. Le texte original est inséré en note de bas de page.

Les publications faisant partie intégrante de cette thèse maintiennent le style et les normes éditoriales de la revue ou de la maison d'édition dans lesquelles ont été publiées/soumises.

Liste des principales abréviations

ATE	Association Transports et Environnement
BEP	Besoins éducatifs particuliers
CIDE	Centre Interfacultaire en Droits de l'Enfant
CNUDE	Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant
DFA	Dipartimento di formazione e apprendimento ¹
FNS	Fond National Suisse
IEP	Institut d'Eco-Pédagogie
ILz	Interkantonale Lehrmittelzentrale
IPA	International Plan Association
MEN	Ministère de l'éducation nationale
PER	Plan d'études romand
SUPSI	Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana ²

¹ En français : Département de formation et d'apprentissage

² En français : École universitaire professionnelle de la Suisse italienne

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette thèse porte sur les expériences et les vécus de 71 enfants suisses sur le chemin d'école, soit l'ensemble des trajets plus ou moins organisés couvrant les distances entre le domicile des enfants et l'école. Ces trajets sont fréquentés quotidiennement environ quatre fois par jour par chacun-e d'entre elles et eux. Moss et Petrie (2002) proposent la définition suivante du chemin de l'école considéré comme un espace propre aux enfants où elles et ils jouent leur rôle d'acteurs et actrices sociales dans le présent (« being »). Pour les auteurs, il s'agit d'un espace:

[...] where children are understood as fellow citizens with rights, participating members of the social groups in which they find themselves, agents of their own lives but also interdependent with others, co-constructors of knowledge, identity and culture, children who co-exist with others in society on the basis of who they are, rather than who they will become. (p. 106)

Avec l'objectif de comprendre comment les enfants habitent l'espace, participent à la vie sociétale et elles et ils mettent en pratique leurs droits de jeunes citoyennes et citoyens, le chemin de l'école est envisagé ici comme objet d'études et d'expériences propres aux enfants. Dans une approche compréhensive et fondée sur la recherche participative *avec* les enfants, celles-ci et ceux-ci sont les premières usagères et premiers usagers de ce lieu interstitiel³. L'attention est portée sur leurs expériences personnelles et collectives lorsqu'elles et ils se déplacent de manière autonome sur le chemin de l'école, c'est-à-dire sans une surveillance systématique de l'adulte. Le statut accordé aux enfants d'acteurs et actrices sociales, détenteurs et détentrices de droits nous invite à étudier en premier lieu la manière dont elles et ils vivent le chemin de l'école, ce qu'elles et ils font et comment elles et ils participent activement à la co-construction de cet espace-temps entre l'école et le domicile dans l'intérêt de leur développement et leur bien-être.

Cette partie introductive donne une vision synoptique et intégrée de l'orientation de ce travail, tout en facilitant l'entrée progressive des lecteurs et les lectrices dans la problématique étudiée. Elle s'articule autour de trois chapitres. Le premier présente les origines du projet de recherche dont cette thèse fait partie intégrante. Le deuxième chapitre fait l'état de l'art sur les recherches menées sur et autour du chemin de l'école comme objet d'études. Il formule la problématique et les questions de recherche. Le troisième aborde les fondements méthodologiques et éthiques mobilisés dans ce travail et se conclut par une vision d'ensemble de l'agencement de cette thèse sur articles.

Chapitre 1. Origines du projet de recherche

Ce travail de thèse s'inscrit dans la dynamique d'un projet de recherche financé par le Fonds National Suisse (FNS) intitulé « *Exploring the way to and from school with children* :

³ Par lieu interstitiel nous entendons l'espace de transition, de passage entre deux lieux définis ; dans le cas échant l'école et le domicile. Il s'agit d'un espace-temps entre deux.

an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place »⁴, dont la requérante principale est Zoe Moody et les co-requérants Frédéric Darbellay et Philip D. Jaffé. L'équipe de recherche est complétée par Ayuko Berchtold-Sedooka et moi-même. Une collaboration dynamique et créative s'est instaurée tout au long de la recherche et a favorisé une intelligence collective et partagée (Lévy, 2005), tout en permettant et soutenant les développements personnels. Les échanges continus et les diverses expertises apportées par chaque membre de l'équipe ont permis de poser de nouveaux questionnements et d'approfondir les réflexions théoriques et méthodologiques sur la problématique étudiée. Plusieurs publications individuelles et collectives, dont certains constituent le corpus de cette thèse, sont le fruit de cette riche et précieuse coopération.

Le projet de recherche « Sur le chemin de l'école » prend racine dans deux études pilotes, l'une portant sur le harcèlement entre pairs dans les écoles du canton du Valais en Suisse (Jaffé & Moody, 2012) et l'autre explorant le chemin de l'école et ses enjeux en termes de responsabilité familiale et scolaire (Moody, Hirschi et al., 2015). La première recherche montre que si près de 95% des élèves valaisan-nes expriment un sentiment de bien-être dans leur école, un pourcentage d'entre elles et eux manifeste de l'angoisse et de la peur lors des déplacements (à pied, à vélo ou encore en bus) pour se rendre à l'école. Le chemin de l'école est ainsi un espace-temps dans lequel des situations de harcèlement ou des comportements d'intimidation ou d'insultes peuvent avoir lieu. Les principales formes de harcèlement mises en évidence par les participant-es sont, par ordre d'importance, les violences verbales (insultes, menaces, etc.), les violences physiques (bagarres, bousculades, etc.), les violences liées au cyberharcèlement et enfin les violences d'appropriation tels que le vol ou le racket. Les résultats montrent aussi que l'intimidation augmente dans cet espace-temps non supervisé, tout en révélant un domaine où les responsabilités juridiques des adultes sont floues par rapport aux usages que les enfants font de cet espace-temps non scolaire (Hirschi et al., 2014). La deuxième étude montre que le trajet scolaire, non strictement surveillé, est un moment durant lequel la situation des victimes de harcèlement peut s'aggraver.

Ces données de recherche ouvrent toutefois aussi la voie à une lecture plus positive du chemin de l'école. Elles révèlent que le trajet scolaire et plus précisément la possibilité de se déplacer en pleine autonomie, c'est-à-dire en l'absence d'adultes, est une expérience de vie important pour l'enfant. Il représente un lieu de régulation où les enfants se détendent, entreprennent des expériences agréables, socialisent entre elles et eux et apprennent également à résoudre leurs problèmes de manière autonome. Comme le montrent Calvo et Ragazzi (2014), certain-es enfants utilisent cet espace-temps à disposition pour apaiser ou résoudre leurs conflits qui ont émergés en classe ou sur les réseaux sociaux. Le chemin de l'école sert ainsi de « sas de décompression » (Moody et al., 2018, p. 16), où elles et ils ont la chance de décharger leurs émotions, de partager, de crier, d'expérimenter et de transgresser librement les règles qui régissent le fonctionnement de l'école ou de la maison. Des interactions significatives, à la fois

⁴ Requête n° CR1111_166050 déposée par Dre Zoe Moody (HEP-VS), Prof. Philip D. Jaffé (CIDE) et Prof. Frédéric Darbellay (CIDE) : « Exploring the way to and from school with children: an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place ». Comité spécialisé en recherche interdisciplinaire (CoSP-ID), Fonds National Suisse (FNS).

avec des personnes d'âges et de genre divers mais aussi avec des animaux ou encore des éléments naturels, rendent ces déplacements particulièrement appréciés par les enfants.

Ces résultats de recherche ont suscité notre vif intérêt pour aller plus en loin dans l'analyse et la compréhension de cette vision contrastée et plus positive du chemin de l'école. Comment l'enfant en tant que premier usager et première usagère contribue-t-elle et il à la définition de cet espace-temps interstitiel entre l'école et la maison et comment, en retour, celui-ci influence-t-il son développement et son bien-être ? L'ambition principale de cette démarche est d'explorer et d'analyser dans une perspective inter- et transdisciplinaire les vécus individuels et collectifs des enfants sur le chemin de l'école. Un premier objectif vise le développement, sur la base d'une étude empirique, du cadre théorique portant sur les expériences que les enfants peuvent faire de leur environnement social, physique et spatial. Le deuxième objectif consiste à conduire une recherche *avec* les enfants, en impliquant activement un groupe d'enfants comme co-chercheurs et co-chercheuses dans diverses étapes du processus de recherche (de la finalisation des outils méthodologiques à l'analyse et l'interprétation des données). Plusieurs publications (Moody et al., 2021) ont été rédigées à ce sujet et elles enrichissent la littérature francophone et anglophone sur la recherche inter- et transdisciplinaire avec les enfants comme expert-es de leurs activités. Un chapitre (Camponovo et al., 2020) d'un ouvrage collectif (Côté, Lavoie, et al., 2020) portant sur la recherche participative avec les enfants a également été réalisé. Il est partie intégrante de cette thèse (Partie 2, Publication n°1). Une fois ces deux premiers objectifs atteints, il s'agit de fournir à la société civile une série de recommandations – théoriquement et empiriquement fondées – afin de permettre aux familles, aux communautés locales et aux écoles de réfléchir sur leurs pratiques et d'envisager le cas échéant des chemins de l'école plus adaptés aux enfants.

L'attention particulière apportée ici à la parole des enfants en tant que premières usagères et premiers usagers du chemin de l'école et leur participation active dans le processus de recherche sont des points forts. L'enfant est considéré comme un acteur et une actrice sociale et sujet de droit. La valeur accordée à sa parole est source de co-production de connaissances avec les chercheurs et chercheuses. La perspective participative permet « de voir de l'intérieur » (Bernard et al., 2016) l'objet d'étude et de comprendre les points de vue des personnes concernées – dans ce cas particulier les enfants –, tout en revendiquant leur droit d'expression et de participation selon un principe de justice épistémologique et cognitive (Piron, 2018 ; Visvanathan, 2016). En intégrant aux savoirs scientifiques les savoirs cognitifs et expérientiels issus des acteurs et actrices concernées, les pratiques peuvent être étudiées dans une approche plus transdisciplinaire, collective, partagée et autochtone.

Chapitre 2. État de la question et problématique

2.1 Changement de la vision de l'enfant et de l'enfance

Historiquement, les notions d'enfance et d'enfant ont passablement évolué. Le développement de l'enfant a d'abord été étudié dans une approche plutôt biologique et naturelle, sans toujours prendre en compte des influences sociales et culturelles auxquelles tout

enfant est exposé-e. L'enfant a souvent été décrit-e comme un sujet irrationnel et incomplet en opposition aux adultes (James & Prout, 1997 ; Qvortrup, 2004). Dans les années 1950, cette image de l'enfant fondée sur sa dimension biologique laisse progressivement la place à une perspective plus sociologique qui reflète un changement de statut de l'enfant : de sujet irrationnel et incomplet elle et il est désormais considéré comme un acteur et une actrice collective et sociale à part entière (Huang, 2019 ; Sirota, 2012). La notion d'enfance change également. Si l'enfance était considérée comme une simple période d'apprentissage jusqu'à l'âge adulte, elle est maintenant définie comme une réalité sociale active faisant partie intégrante des changements sociaux et sociétaux (Kogler, 2015). Comme l'écrit Huang (2019) « children are, by interpreting the adults' society, constructing and producing their own peer culture and world in which they are actively participating in exploring the way to become adults rather than passively waiting » (p. 101).

Les recherches conduites dans les domaines des *Childhood Studies* et des *Children's Rights Studies* se sont centrées sur ce nouveau paradigme selon lequel les enfants sont des êtres dans le présent (« being »), acteurs et actrices sociales à part entière et détenteurs et détentrices de droits individuels (Freeman, 1998 ; James & Prout, 1997 ; James & James, 2008 ; Qvortrup, 1994). L'enfant est co-constructeur et co-constructrice des situations dans lesquelles elle et il est impliqué-e et qui la/le concernent. Danic et al. (2006) précisent :

The notion of social actors itself gives credit to the capacity for action in the face of social determination: they are not the passive subject of schooling or a familial burden but instead, they participate in their own definition, resisting control and overcoming pressure. (p. 27)

L'attention est également portée sur l'agentivité (*agency* en anglais)⁵ des enfants, soit leurs capacités à agir, à influencer leur propre développement et à faire des choix, à exprimer leurs propres idées (James & James, 2008). Selon Garnier (2015), la notion d'*agency* attribue à l'enfant un rôle actif dans la vie sociale, publique et politique. Les recherches conduites dans ces domaines d'études ont permis de mettre en évidence que la compréhension de l'enfant comme un adulte en devenir (« becoming ») et un sujet incapable d'influencer le monde et son développement est incomplète voire erronée. Le nouveau paradigme de l'enfance permet à la fois de comprendre l'état actuel de l'enfant et de ses droits, tout en reconnaissant également qu'elle et il n'est pas un être statique. Son présent (« being ») est également influencé par son passé (« have been ») et son avenir (« becoming ») (Huang, 2019 ; Kingdon, 2018). Comme le suggère Uprichard (2008) :

“being and becoming” approach is much more useful than either the “being” discourse or the “becoming” discourse taken alone, not just because it is based on a conceptually more realistic representation of both children and adults, but also because it bridges the gap that makes children “different” to adults. (p. 307)

Les discours de l'enfant comme être dans le présent et dans le futur permettent d'étendre la notion d'agentivité au-delà du seul discours du « being ». L'enfant serait bien un acteur et

⁵ Le mot anglais *agency* est adopté dans la suite du présent travail.

une actrice sociale qui construit sa vie quotidienne et le monde qui l'entoure tant dans le présent que dans l'avenir, elle et il est un être capable et compétent, agent de son développement (Corsaro, 1997 ; James & Prout, 1997). L'enfant contribue activement à la production de son « être » et de l'environnement qui l'entoure : il ne s'agit pas d'un simple exercice d'assimilation, mais au contraire d'un vrai travail d'appropriation et de transformation. La société, la culture et l'espace dans lesquels l'enfant s'inscrit influencent son développement et l'enfant le transforme à son tour (Corsaro, 1997).

Il est dès lors important, voire nécessaire, d'explorer l'enfance et l'adolescence à partir du regard de ses premières agentes et premiers agents confrontés et pas uniquement au travers du seul regard adulte. Comme le montrent plusieurs chercheurs et chercheuses (Christensen & James, 2008 ; James et al., 1998 ; Mayall, 2002), il s'avère primordial de prendre en considération le point de vue des enfants et des adolescent-es en tant qu'acteurs et actrices sociales, d'agentes et agents actifs, pour connaître la façon dont elles et ils perçoivent et conçoivent leur vie, leurs activités, leurs trajectoires de vie, leurs intérêts, leurs priorités ainsi que leurs préoccupations. Kingdon (2018) souligne :

Framing children as integrated beings who are; beings, becomings and having beens allows for a more appropriate construction of the child in which they are recognised as being agentic in their own lives, capable individuals who can comment on their experiences and future desires which has implications for both policy and practice. (p. 365)

Différents champs d'étude des sciences humaines et sociales dans la veine des *Childhood* et *Children's Rights Studies* s'intéressent aujourd'hui aux expériences et routines quotidiennes enfantines (notamment en lien avec la mobilité) en mobilisant le paradigme de l'enfance exposé ci-dessus et en portant l'attention sur la relation de réciprocité qui se crée entre l'enfant et son environnement. Dans une perspective conjointe, cette relation entre l'enfant et son environnement est vue comme indissociable et bidirectionnelle. Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 2004) permet de montrer cette interdépendance entre l'être et le milieu : l'individu influence et réciproquement il est influencé par les diverses sphères qui composent l'espace perçu (voir ici Partie 1, Chapitre 6, point 1).

2.2 Recherches sur la mobilité indépendante des enfants dans les espaces publics

De nombreux travaux explorent la manière dont les enfants et les jeunes accèdent aux espaces publics à partir du point de vue des adultes, plus spécifiquement des parents. Ils portent en particulier sur la dimension de la sécurité des enfants dans ces espaces. Les études sur les perceptions des parents vis-à-vis de l'environnement physique et social montrent que la menace de dangers, comme les accidents, les enlèvements, etc. impacte directement leur réticence à laisser leurs enfants sans surveillance à l'extérieur (Backett-Milburn & Harden, 2004 ; Fyhri & Hjorthol, 2009 ; Frauendienst & Redecker, 2011 ; Loebach, 2013 ; Mackett et al., 2007 ; Matthews et al., 2000 ; Pooley et al., 2005 ; Seraj et al., 2012). D'autres recherches montrent également que les comportements inappropriés que les enfants sont susceptibles d'adopter lorsqu'elles et ils sont en contact avec d'autres enfants, voire au sein de gangs, encouragent les

adultes à restreindre l'accès à certains espaces publics (McKendrick, 2009 ; Valentine, 1996). Ces perceptions négatives des parents envers l'environnement physique et social entrent en écho avec les constats d'autres études qui montrent un déclin de l'expérience et de la mobilité indépendante enfantine dans les rues des communes et des villes (Alexander et al., 2012, 2014 ; Fyhri et al., 2011 ; Kytä et al., 2015 ; Lehman-Frisch et al., 2012 ; Nordbakke, 2018 ; O'Brien et al., 2000 ; Veitch et al., 2008 ; Woolley & Griffin, 2015). La mobilité indépendante s'entend ici au sens suivant : « Children's freedom to move around and play in their local environment without adult accompaniment [and supervision] » (Wales et al., 2021, p. 184).

En ce qui concerne plus spécifiquement le chemin de l'école, plusieurs travaux montrent qu'un nombre croissant d'enfants sont conduit-es à l'école en voiture par leurs parents (Hillman et al., 1990 ; Lewis & Torres, 2010 ; Mackett, 2013 ; McMillan, 2007 ; Seraj et al., 2012). Selon des études détaillées sur la mobilité indépendante des enfants et les déplacements autonomes entre le domicile et l'école (Lu et al., 2014 ; Mitra, 2013 ; Pont et al., 2009), la sécurité, la longueur du trajet à accomplir, l'âge et la capacité de l'enfant à se déplacer seul-e à pied ou à vélo, l'organisation de la vie familiale ou encore la météo, sont les motivations les plus mentionnées par les parents pour leur choix à véhiculer leurs enfants à l'école (Chillón et al., 2014 ; Larsen et al., 2012 ; McDonald, 2008a ; McDonald & Aalborg, 2009 ; Scheiner, 2016). L'augmentation du rôle des mères comme « chauffeuses » pour leurs enfants en raison des routines quotidiennes toujours plus complexes, conciliant tâches familiales, scolaires, extra-scolaires et professionnelles, a également été mis en évidence (Dowling, 2000 ; Mackett, 2013 ; Murray, 2007). Le rôle des médias par rapport aux représentations des dangers et les perceptions plus ou moins négatives transmises au sein de la communauté ne doit pas non plus être négligé. Comme le montrent plusieurs travaux (Backett-Milburn & Harden, 2004 ; Pooley et al., 2005) la perception de parents vis-à-vis de possibles dangers routiers auxquels leurs enfants peuvent être exposé-es a en effet changé significativement au cours des dernières décennies, et ceci notamment en lien avec les contenus diffusés par les médias. Les informations médiatisées, tant au niveau local qu'international, concernant les accidents routiers, l'enlèvement d'enfants ou encore les situations d'intimidation entre enfants ont un impact non négligeable sur les inquiétudes et le besoin de contrôle parental sur la mobilité indépendante de leurs enfants. Par conséquent, les moments et les espaces où les enfants et les jeunes peuvent librement marcher, jouer ou être simplement en compagnie de leurs amies et amis se rétrécissent. Comme le précise Cele (2006) : « For many children growing up today, the luxury of moving about freely in their neighborhood is no longer theirs to enjoy » (p. 39). Le quartier n'est donc plus considéré comme un lieu de prédilection pour les activités enfantines. Ce fait a inévitablement des répercussions sur le développement personnel, social et culturel de l'enfant (Loebach, 2013).

Si une grande partie de ces travaux ont joué un rôle important dans la recherche sur les facteurs limitant la mobilité autonome des enfants et des jeunes, ils ont rarement exploré qualitativement les pratiques réelles, ainsi que les perceptions et les émotions ressenties par les enfants lors de leurs déplacements dans les espaces publics. Comme le suggèrent Horton et al. (2014) cette limitation dans exploration de ces enjeux spécifiques liés à la mobilité doit être dépassée, « not only because of a general erasure of qualitative richness but specifically because

everyday details, complexities, diversities, events and bodily practices of walking are fundamentally important to the lives and experiences of many children and young people » (p. 96). Il faut également relever que ces travaux privilégient la recherche « sur » plutôt que la recherche « avec » les enfants, en mettant en avant surtout le point de vue des adultes sur les déplacements des enfants dans les espaces publics. La voix des enfants n'est dans ce cas que très partiellement écoutée, voire non prise en compte. La redécouverte du rôle de l'enfant comme acteur, actrice et agent-e encourage désormais les chercheurs et chercheuses à passer d'une approche adulto-centrée à une approche centrée sur l'enfant et portant attention aux dimensions expérientielles et aux perceptions et de représentations de l'environnement propres à l'enfant (Burdette et al., 2004 ; Holloway & Valentine, 2000 ; McDonald, 2008b ; Sallis et al., 2000 ; Veitch et al., 2008).

Le corpus de recherches le plus vaste concernant la mobilité indépendante et l'utilisation des espaces publics par les enfants et les jeunes est constitué par les travaux en sciences sociales menés notamment en Amérique du Nord (Fusco et al., 2012), en Australie et Nouvelle Zélande (Carroll et al., 2015 ; Carver et al., 2013 ; Egli et al., 2020 ; Mitchell et al., 2007 ; Timperio et al., 2006) et en Europe de l'Ouest, en particulier au Royaume-Uni (voir Hillman et al., 1990 ; Horton et al., 2014 ; Mackett, 2013 ; O'Brien et al., 2000) et dans les pays scandinaves (Ross, 2007 ; Wales et al., 2021). Des équipes de recherche d'autres pays européens, comme la France (Depeau, 2008, s.d. ; Gayet-Viaud et al., 2015), l'Italie (Groupe Palomar, 2009 ; Pacilli et al., 2013 ; Prezza et al., 2010 ; Tonucci, 2015), la Belgique (Zwerts, 2010), le Portugal (Cordovil, et al., 2015), l'Allemagne (Scheiner, 2016 ; Scheiner et al., 2019) ou encore l'Espagne (Monnet & Arias, 2016) ont également conduit des recherches à ce sujet. L'influence de la modalité de déplacement, active versus passive, sur les expériences des enfants sur le chemin de l'école a été étudiée par plusieurs chercheurs et chercheuses. Les travaux montrent que les enfants qui sont véhiculé-es à l'école, outre le fait d'avoir une activité physique réduite, sont limité-es dans la construction d'un réseau social plus riche et varié que celui interne au contexte scolaire. Les enfants sont aussi freiné-es dans la découverte et la connaissance de leur environnement géographique et naturel (Faulkner et al., 2009 ; Mackett, 2013 ; Murray, 2007 ; Rissotto & Tonucci, 2002). Par différenciation, des enfants allant à l'école à pied ou à vélo font état de connaissances environnementales plus poussées, elles et ils témoignent (notamment par le dessin et des descriptions détaillées) d'une relation plus étroite avec l'environnement que les enfants qui utilisent des transport passifs (Fusco et al., 2012 ; Hüttenmoser, 2004 ; Thommen et al., 2010).

D'autres recherches portant sur le chemin de l'école se sont intéressées à la manière dont les enfants vivent les déplacements entre le domicile et l'école et aux pratiques réelles produites par elles et eux dans cet espace-temps interstitiel. L'étude de Mitchell et al. (2007) sur des écolières et écoliers néo-zélandais (âgé-es entre 6 et 11 ans) montre que plus de la moitié des participant-es n'aime pas la façon dont elles et ils se rendent à l'école. Elles et ils souhaiteraient privilégier la modalité active ou utiliser un transport public – qui offrent une certaine possibilité de mouvement vers et depuis les arrêts de bus – plutôt qu'être véhiculé-es par leurs parents. L'activité de mouvement liée au bien-être physique et mental et l'interaction sociale avec les ami-es et d'autres personnes dans la rue sont les principales raisons évoquées

par le groupe par rapport à cette envie de modifier leur modalité de déplacement. L'étude montre aussi que les caractéristiques du quartier, tels que la dégradation des infrastructures, les trottoirs irréguliers, la présence de chantiers, la forte densité du trafic ou encore la présence de déchets, ont une incidence sur la qualité du chemin à parcourir. En partant de ce constat, Romero (2015) a conduit une recherche dans la zone métropolitaine de Sydney et il montre que les éléments naturels (tels que les arbres, les fleurs, l'herbe, etc.), les infrastructures routières (les rues, les feux rouges, les ronds-points, etc.) ou encore les aménagements récréatifs et les centres commerciaux semblent être des éléments apportant du plaisir aux enfants et rendant ainsi leurs vécus du chemin de l'école plus agréables. L'ensemble de ces éléments offrent aux enfants des occasions d'expériences sensorielles et visuelles (formes et couleurs diverses selon les saisons), des possibilités de jeu, d'activités autonomes et de rencontres sociales.

La recherche sur les déplacements entre le domicile et l'école réalisée par Porter et al. (2010) dans trois régions d'Afrique met en évidence les adversités auxquels sont confrontés quotidiennement les enfants et les jeunes ayant des chemins longs à parcourir et demandant une bonne capacité et résistance physiques. Cette étude montre que la plupart des enfants enquêtés étiquette négativement leur propre chemin de l'école. Spécifiquement, elles et ils le considèrent comme source de stress en raison de la longueur, des éventuels dangers (vols, kidnapping, etc.) et des conditions environnementales difficiles, tel que par exemple le fait de devoir traverser une rivière pendant la saison des pluies. Plusieurs enfants précisent que ces facteurs négatifs ont été déterminants pour certains de leurs camarades dans l'abandon de leur scolarité. Dans le contexte africain, la différence de genre accentue ces difficultés dans la mesure où les filles sont plus susceptibles que les garçons de craindre de rencontrer des personnes malintentionnées et potentiellement dangereuses, de passer par certaines zones éloignées des centres habités (par exemple les cimetières). Les filles ont également moins de temps disponible pour accomplir leurs trajets en raison du fait qu'elles doivent aider la famille dans les tâches domestiques avant et après l'école. Les occasions de marcher avec d'autres enfants – aspect d'importance fondamentale pour la sociabilité mais aussi pour la sécurité des enfants sur le chemin de l'école – sont ainsi réduites, voir annulées, pour les filles habitant dans ces contextes géographiques et culturels particuliers.

Plus récemment, Asrun et al. (2020) abordent le chemin de l'école comme un possible espace convivial pour jouer, s'amuser, découvrir et socialiser. Les pratiques des enfants moins privilégiés venant de la vieille ville de Makassar en Indonésie ont été étudiées. Les données montrent que pour ces enfants le chemin de l'école est un espace plutôt amical de socialisation et où la sécurité ne représente pas une préoccupation majeure. Une différence selon le genre peut toutefois être relevée. Si pour les filles le temps de trajet de l'école vers le domicile reste presque identique de celui de l'aller, les garçons de leur côté allongent de trois fois leur parcours de retour. Ils s'arrêtent pour jouer et à plusieurs reprises pour acheter des snacks ou des boissons aux stands le long du trajet. Wales et al. (2021) arrivent à des conclusions similaires en étudiant la mobilité indépendante d'enfants d'une commune suburbaine du sud de la Suède. Cette étude montre que le chemin de l'école répond au besoin mutuel d'amitié, de socialisation et de jeu chez les enfants. Au fil du temps, les enfants développent en effet leur propre système de soutien, de routines, de pratiques et de normes pour leurs déplacements, avec des procédures

spécifiques pour se retrouver et rentrer ensemble après l'école tout en se familiarisant et s'appropriant des zones de plus en plus grandes du quartier. Le rôle de soutien normalement joué par les adultes est ici remplacé par les pair-es et contribue au développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté des enfants. À une échelle supérieure, l'appartenance des enfants à la communauté sociale plus large est également développée : « These mutual social acts, of recognising and being recognised by people, and the traces of their activity in the physical environment, came across as small celebrations of their belonging to the community » (Wales et al., 2021, p. 190). Ces pratiques quotidiennes soulignent l'importance d'une culture propre entre pair-es et au sein d'une communauté sociale plus large, par opposition à une culture uniquement centrée sur les adultes (voir Delalande, 2001, 2003 ; Malone, 2013).

Il existe ainsi un nombre relativement substantiel de recherches portant sur les espaces fréquentés et habités par les enfants en général et plus spécifiquement sur le chemin de l'école, en particulier dans les pays de l'Amérique du Nord, en Australie et en Europe. En Suisse, en revanche, les études menées sur l'utilisation de l'espace par les enfants sont moins nombreuses. Par exemple, Meyer (2012) étudie la qualité de vie des enfants (entre 3 et 6 ans) dans les milieux urbains et ruraux du canton de Zurich. Elle montre l'influence de la configuration spatio-temporelle des milieux de vie sur le bien-être, le développement et la socialisation des enfants. Elle identifie trois espaces principaux fréquentés au quotidien par les enfants, 1) les espaces intérieurs, tels que la maison, l'école ou encore la garderie et qui accueillent principalement des activités structurées ; 2) les espaces extérieurs publics ou semi-publics, comme les espaces verts et les espaces de loisirs (places de jeux, parcs, infrastructures accueillant des activités extrascolaires et sportives) et 3) les espaces intermédiaires. Dans cette dernière catégorie Meyer place les chemins vers l'école enfantine comme des déplacements réguliers et qui constituent un terrain d'action pour l'enfant. Ils impliquent l'adoption de comportements socio-spatiaux particuliers ainsi qu'un ajustement de part de l'enfant aux nouveaux lieux et contexte. Poretta (2016) étudie les expériences d'enfants (entre 8 et 10 ans) en milieu urbain et plus précisément dans trois quartiers de la ville de Sion (Valais) qui présentent une diversité en matière de mixité sociale et d'habitat. L'étude montre que les enfants « investissent une multiplicité de lieux de la ville, bien au-delà de ceux qui leur sont spécialement destinés, tels que leur logement, l'école ou les places de jeu » (p. XI). Elle montre aussi un attachement aux lieux différents entre filles et garçons. Cet attachement dépend des personnes qu'elles et ils côtoient dans les divers lieux de la ville, de leurs expériences de vie ainsi que de leur classe sociale d'origine. L'influence des loisirs, qu'il s'agisse de jeux libres ou d'activités extrascolaires organisées ou encore d'activités en famille, sur la relation des enfants avec les espaces publics de la ville est aussi relevée.

De manière ciblée sur le chemin de l'école, les recherches conduites en Suisse l'ont principalement été par des associations publiques (Association Transport et Environnement [ATE], 2010, 2019, 2020 ; Internationale Lehrmittelzentrale [Ilz], 2011). Celles-ci portent surtout sur des questions liées à la sécurité des enfants sur la route. En écho aux résultats européens et internationaux, ces enquêtes montrent que la distance à parcourir, la présence accrue de moyens de transport et l'intensification du trafic, les possibles obstacles ou difficultés

dues à la présence ou non d'un trottoir, l'existence ou l'absence d'une piste cyclable, ainsi que l'emplacement des arrêts de bus sont les principaux facteurs identifiés et pouvant influencer le choix des parents quant à la modalité de déplacement de leur ou leurs enfants. L'attention est donc avant tout portée sur la sécurité des enfants sur le chemin de l'école, l'aménagement des zones autour des établissements scolaires ou encore les enjeux de santé en lien avec la mobilité active. Peu de travaux se sont en revanche focalisés sur les expériences et les pratiques des enfants sur le chemin de l'école dans une approche plus participative (Moody, Hirschi et al., 2015 ; Thommen et al., 2010). Les chercheurs et les chercheuses sont de plus en plus actives dans cette voie et les associations publiques initient également depuis peu des collaborations dans ce sens. Une enquête récente a par exemple été réalisée par l'ATE (2020), à laquelle nous avons l'opportunité de contribuer en amenant mon expertise sur les expériences enfantines sur le chemin de l'école. Les résultats montrent que le chemin de l'école est un espace-temps précieux de socialisation et de construction d'amitiés, de jeu, de découverte, d'autonomisation et de contact avec l'environnement. Cette thèse a pour ambition de capitaliser les principaux résultats de recherche exposés ci-dessus et de développer une approche d'avantage qualitative, participative et transdisciplinaire.

2.3 Problématique et questions de recherche

L'exposé des principaux résultats de recherche sur les expériences enfantines dans les espaces publics en général et sur le chemin de l'école en particulier a permis de faire émerger des points saillants encore à creuser et d'initier des questionnements au cœur de cette thèse. Comme exposé précédemment, plusieurs travaux montrent une augmentation du nombre d'enfants véhiculé-es à l'école par leurs parents. Dans une perspective protectionniste de l'adulte vis-à-vis la sécurité de l'enfant, cette augmentation peut être considérée comme une réponse aux éventuels dangers routiers. Toutefois la littérature indique que cette surprotection peut entraîner des effets négatifs pour l'enfant lui-même. Une limitation de l'exercice physique quotidien sur le chemin de l'école, outre le fait qu'elle a des effets sur la santé de l'enfant, provoque une réduction des moments d'autonomie, de découverte et de socialisation indispensables au bon développement de l'enfant (Depeau, 2001). Une série de questions qui fondent la problématique de recherche se posent alors. Quelle importance les parents et les adultes accordent-ils au chemin de l'école dans l'intérêt du développement et de la socialisation de l'enfant ? Et comment s'opèrent les allers-retours entre la maison et l'école ? En quoi et dans quel contexte le chemin de l'école offre-t-il à l'enfant des opportunités de développement, d'autonomie, de jeu, d'exploration, de découverte et de socialisation.

Afin de décrire, analyser et comprendre les expériences enfantines structurant le chemin de l'école, deux questions centrales se dégagent des interrogations précédentes. La première question de recherche est la suivante : dans quelle mesure et dans quelles conditions la transition entre le domicile et l'école constitue-t-elle un tiers-lieu lieu pour les enfants ? Un lieu qui soit en phase avec les attentes formulées ci-dessus en termes de développement, d'autonomie, de jeu, de découverte et de socialisation. Il s'agit de considérer la diversité et les différents types de chemins de l'école, l'identification de la présence ou non d'adultes, les différentes modalités de déplacement, l'âge des enfants, etc. La prise en considération de ces différentes variables

qui entrent en jeu dans les expériences enfantines sur les chemins de l'école comme tiers-lieux guide la deuxième question de recherche. Dans quels contextes et selon quelles modalités les enfants vivent-elles ou ils et s'approprient-elles ou ils ces espace-temps disponibles compte tenu de leurs capacités personnelles et collectives à apprendre, penser, interagir, jouer et découvrir ? Comment les enfants activent-elles ou ils plus ou moins leur capacité d'agir et de penser de manière indépendante et de prendre librement des décisions ?

Ces questionnements complémentaires peuvent être organisés autour de trois grands axes thématiques ouvrant vers une série de sous-questions qui permettent d'orienter le travail de recherche. Ces trois dimensions sont : les activités ludiques, les apprentissages informels et l'*agency*. Voici les principales sous-questions par dimensions :

Activités ludiques

- Quelles sont les principales activités ludiques visibles sur le chemin de l'école ?
- Quels peuvent être les facteurs influençant plus ou moins la réalisation de ces pratiques ludiques ?
- Ces pratiques ludiques favorisent-elles la prise de risque chez les enfants et encouragent-elles l'esprit de découverte ?

Apprentissages informels

- Quelles sont les situations d'apprentissage auxquelles les enfants sont confronté-es sur le chemin de l'école ?
- Quels types d'apprentissages informels sont possibles sur le chemin de l'école ?
- Quelle relation existe-t-il entre ces apprentissages informels et l'apprentissage formel ?

Agency

- De quelle façon les enfants contribuent-elles ou ils à la co-construction du chemin de l'école comme tiers-lieu ?
- Dans quelle mesure les enfants ont-elles ou ils le pouvoir d'agir dans cet espace-temps et donc d'être des acteurs et actrices sociales à part entière ?
- Quelle est la dynamique entre la reproduction vs la transgression de normes, règles et valeurs familiales et scolaire sur le chemin de l'école ?
- Quelle est l'incidence des sphères familiales et scolaires sur l'expression de l'*agency* chez l'enfant en général et sur le chemin de l'école en particulier ?

L'analyse de ces trois dimensions fait sens dans leur articulation et dans le rapport qu'elles entretiennent avec le contexte dans lequel elles se déploient. Une vision globale et la plus intégrative possible des pratiques enfantines sur le chemin de l'école est susceptible de définir la place et le rôle des enfants dans leur communauté de pair-es et au sein de la communauté sociale plus large, tout en permettant de mieux comprendre leurs identités multiples, leurs sentiments d'appartenance et leurs habitudes de vie plus ou moins normées.

Chapitre 3. Fondements méthodologiques et éthiques

Ce chapitre s'articule autour des principes et des considérations méthodologiques et éthiques adoptées dans le cadre de cette recherche. Dans une posture compréhensive des expériences enfantines sur le chemin de et vers l'école, nous abordons d'abord la perspective inter- et transdisciplinaire mobilisée tout au long de cette recherche et qui nous a permis de faire front face à la complexité de l'objet d'étude. Des clarifications sont ensuite apportées sur les enjeux éthiques en lien avec l'approche participative dans le cadre de la recherche menée *avec* les enfants. Ce sera également l'occasion de formuler quelques réflexions au sujet de la constante négociation de la posture de chercheuse dans le processus de recherche.

3.1 Clarifications conceptuelles

En premier lieu, apportons une précision conceptuelle quant aux notions de lieu, de tiers-lieu et d'espace. Nous aborderons ensuite les notions de pluri-, inter- et trans-disciplinarité centrales dans ce travail de recherche.

Le concept de *lieu* (*place* en anglais) représente dans le sens commun du terme une portion d'espace déterminée et singulière. Il se définit par l'usage que les individus qui le parcourent et le fréquentent en font et par les événements qui s'y déroulent. Ces derniers deviennent ainsi des toponymes pour qualifier un lieu particulier qui suivant Clerc (2004) possède une identité propre. À différence du terme *paysage* qui est défini principalement au travers le regard, le lieu se définit par les relations que l'individu tisse dans et avec cette portion d'espace et à partir desquelles il lui attribue des significations symboliques, voire des représentations propres, qui permettent de dépasser la réalité physique de l'espace-même. Comme l'explique Clerc (2004), « le lieu participe de l'identité de celui qui en est [...] et les individus donnent une identité, et même plus fondamentalement une existence au lieu » (p. 3). Cele (2006) définit le lieu comme :

Something that has meaning and is therefore important, but place is also characterised as shared and a sense of place is closely connected to intense participation and interaction with other people. With this perspective, place has deep social meaning and can provide a strong sense of belonging between people when they visit a place. Place is created by the people who ascribe it with meaning. (p. 36)

Le concept de *tiers-lieu* – concept central et opératoire de cette thèse (cf. ici Partie 1, Chapitre 5) – a été introduit par le sociologue américain Oldenburg en 1999. Il fait référence aux environnements intermédiaires et hybrides entre le domicile et le lieu de travail. Les tiers-lieux sont à concevoir selon diverses perspectives, à savoir celle sociologique, culturelle et enfin territoriale. Selon les deux premières, les tiers-lieux sont envisagés comme des lieux de sociabilité, d'initiative et de créativité collective et où certains principes et valeurs, tels que l'ouverture, l'échange la convivialité, et l'accessibilité sont mis en avant. Ni privés, ni publics, ils sont considérés comme des carrefours de rencontres informelles et pas forcément planifiées à l'avance, qui facilitent l'entraide et le partage collectif en permettant aux « simples usagères

et usagers » de devenir de co-créateurs et co-créatrices de ces lieux. Autrement dit, ces lieux intermédiaires « attribuent un sens nouveau à l'espace et à la culture à travers les communautés qui se forment et se rassemblent, des réseaux qui se tissent et grandissent des usages que l'on en fait » (Balai, 2012, paragr. 1). À son tour, la perspective territoriale propose d'envisager les tiers-lieux comme des lieux inscrits et connectés au territoire. Selon Vidal (2018), « ils ont vocation à interroger les pratiques locales et à être intégrés aux dynamiques territoriales dans toutes leurs dimensions, qu'elles soient sociales, sociétales, innovatrices, économiques, etc. » (p. 24).

Enfin, le concept d'*espace* fait référence au lieu pratiqué, « construit par les sociétés humaines [...] et] produit collectif reflétant les valeurs et les représentations de ceux qui le façonnent » (Adam, 2019, paragr. 2). Il s'agit d'un terme polysémique désignant à la fois le social, le public et le matériel. De manière générale, il qualifie les lieux de rencontre où se tissent des relations entre le social et le spatial et pour cette raison, il est souvent défini comme le produit de la société (Ripoll, 2014). En sociologie urbaine, il désigne respectivement l'espace physique et géographique matériel supportant les interactions ainsi que les débats de la sphère publique (Fleury, 2004). Ce sont les lieux ouverts au public, tels que la ville, le quartier, etc. où les interactions humaines se produisent. Les anthropologues – dont parmi les exposants plus connus sont Frémont (1970) et Lefebvre (1974) – se tournent plutôt vers le concept d'espace vécu et qui représente l'espace de vie des pratiques quotidiennes. Enfin, dans les perspectives géographique, urbaniste et architecturale, le concept d'espace fait plutôt référence aux espaces physiques « regroupant tous les lieux qui appartiennent au domaine public, qui sont librement et gratuitement accessibles, et qui de surcroît sont aménagés et entretenus à cette fin » (Fleury, 2004, paragr. 3).

Dans le cadre de cette thèse, nous nous référons au chemin de l'école par le concept de lieu et plus précisément de tiers-lieu par le fait qu'il se définit principalement par les pratiques de ses usagères et usagers et les significations qu'elles et ils y attribuent. De même, nous considérons que le chemin de l'école est inscrit dans un espace physique, social et géographique plus large, celui du quartier d'habitation, de la commune ou encore de la ville ou et qui, comme suggéré par Cele (2006) influence les expériences du lieu. En étudiant le chemin de l'école comme lieu d'expériences subjectives et collectives pour les enfants, nous nous référons aux aspects concrets et sociaux visibles dans ce lieu.

Il existe une distinction conceptuelle entre les diverses formes de relations existantes entre les disciplines. Pour cette raison, nous allons ci-après clarifier les notions de pluri-, inter- et transdisciplinarité que nous mobilisons tout au long de ce travail de thèse.

La *pluridisciplinarité* se définit par une juxtaposition de regards de deux ou plusieurs disciplines autour d'un but ou problème commun sans pour autant atteindre une véritable interaction entre les savoirs des différentes disciplines (Darbellay, 2005 ; Roy et al., 2019). Il y a donc une mise en convergence et une confrontation de plusieurs disciplines pour examiner un objet donné. Toutefois comme le précisent Fourez et al. (2002), « contrairement à l'interdisciplinarité [...], la représentation obtenue n'est pas négociée entre partenaires d'un

objet, en fonction d'un contexte, de finalités et de destinataires spécifiques : chaque sujet produit sa synthèse personnelle à partir de ce qu'il a perçu » (p.57).

À la différence de la pluridisciplinarité, l'*interdisciplinarité* cherche à dépasser la démarche disciplinaire ou la juxtaposition de points de vue pour étudier et comprendre un objet commun en faisant interagir des objets de savoir dérivant de différentes disciplines considérées comme étant complémentaires. Elle doit se comprendre comme un travail intégratif, d'association et de coordination entre disciplines et qui se fonde sur des objectifs communs et le partage de méthodes. L'objectif commun est l'élaboration d'une représentation et d'une compréhension originale (Fontollet, 2002). Comme le souligne Darbellay (2011) : « La nouveauté de l'interdisciplinarité "ne provient pas forcément du renouvellement intérieur" de chaque discipline prise en elle-même et pour elle-même, mais plutôt de leur rencontre au niveau d'un objet qui par tradition relève d'aucune d'elles » (p.74). Ainsi, pour étudier de manière exhaustive la complexité du chemin de l'école comme objet d'étude, nous avons privilégié une perspective interdisciplinaire.

Enfin, la *transdisciplinarité* se définit au travers d'une posture globale qui se situe à la fois entre, à travers et au-delà des partages disciplinaires et académiques et dont la finalité est la compréhension de d'objets d'étude complexes (Darbellay, 2015). Dans le cadre spécifique de ce travail de recherche, la transdisciplinarité est à comprendre comme un processus de recherche et de co-construction de savoirs qui intègre dans son fonctionnement les connaissances d'acteurs sociaux et actrices sociale et non académiques de manière participative (voir voir ici Partie 2, Chapitre 9).

3.2 Fondements méthodologiques

Une démarche compréhensive permet d'aborder les significations que les personnes attribuent à leurs actions, à leurs expériences et aux phénomènes auxquels elles sont confrontées (Charmillot & Dayer, 2007 ; Schurmans et al., 2008 ; Schurmans, 2009). En suivant Dubar (2006), on peut dire que cette démarche permet de voir comment les chercheurs et les chercheuses reproduisent, maintiennent ou modifient leurs dynamiques subjectives et sociales en les réorganisant par des « pratiques subversives, novatrices, génératrices de changement » (p. 20). Dans cette démarche, l'approche disciplinaire est couplée à un processus de changement et d'ouverture interdisciplinaire en faveur d'une compréhension globale des phénomènes étudiés (Schurmans, 2009). Les chercheurs et les chercheuses s'ouvrent à d'autres regards disciplinaires pour aborder leurs objets d'étude dans leur complexité. La perspective interdisciplinaire mobilisée tout au long de ce travail permet d'appréhender la complexité du chemin de l'école comme objet d'étude et d'intégrer ses dimensions spatiales, temporelles, sociales et individuelles. En tant que lieu se situant à l'interface entre les deux principales sphères d'influence du développement psycho-affectif, physique, éducatif et social de l'enfant – la famille et l'école –, le chemin de l'école représente un tiers-lieu de transition complexe et investi de manière diversifiée par les enfants. La mixité sociale et culturelle, l'environnement ludique et informel, le potentiel d'autonomie et de découverte sont des caractéristiques définitives de ce lieu interstitiel. Elles contribuent de manière variable au développement de

l'enfant et à son bien-être. Par la constante interaction de ces multiples dimensions, le chemin de l'école représente donc un objet d'étude complexe et dynamique qui ne peut pas être traité par une approche strictement monodisciplinaire. Au contraire, il nécessite une approche qui va au-delà des frontières disciplinaires et qui encourage des échanges transversaux (Darbellay, 2015 ; Darbellay et al., 2019 ; Rege Colet & Tardif, 2008 ; Stokols, 2014). La perspective éducationnelle est nodale dans cette thèse, tant par l'approche que par l'objet. L'école et la famille représentent les deux principaux espaces éducatifs structurant le développement de l'enfant et ils incarnent les deux pôles qui bornent le chemin de l'école comme objet d'étude. La porosité entre ces deux espaces (Herrador-Colmenero et al., 2017) favorise des échanges réciproques entre eux et l'enfant y contribue par sa circulation interstitielle. La famille et l'école offrent à l'enfant des espaces complémentaires dans lesquels elle et il peut investir activement son temps et son énergie pour y exister et y devenir un acteur et une actrice à part entière. Famille et école contribuent au développement psychologique de l'enfant et de ses compétences sociales par la transmission de normes et de valeurs (Delalande, 2001 ; James & Prout, 1997).

Les domaines interdisciplinaires des *Childhood* et des *Children's Rights Studies* sont au fondement du cadre théorique de ce travail. Les *Childhood Studies* proposent une vision de l'enfance comme un phénomène social complexe qui doit être étudié par l'articulation de perspectives plurielles, telles que la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, les sciences de l'éducation, l'ethnographie, la géographie, etc. Le croisement de ces perspectives disciplinaires permet d'accéder à une compréhension plus globale des questions touchant directement et/ou indirectement l'enfant, son développement et sa vie quotidienne (Garnier, 2015 ; Hanson, 2008). De leur côté et de manière complémentaire, les *Children's Rights Studies* abordent le statut de l'enfant comme sujet de droit, acteur et actrice sociale, dans la ligne de la *Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant* (CNUDE, 1989). Cette reconnaissance du statut de l'enfant sur le plan politique et social contribue à l'image de l'enfant comme un être au présent, capable d'agir et d'influencer les diverses structures sociales dans lesquelles elle et il évolue (Abebe, 2019 ; Huang, 2019 ; Kingdon, 2018 ; Uprichard, 2008). L'enfant est à la fois un sujet de droits et un sujet d'étude pour la recherche (Graham et al., 2015 ; Stoecklin & Lutz, 2017).

L'orientation interdisciplinaire de cette thèse est également enrichie par l'approche transdisciplinaire. L'approche transdisciplinaire, fondée sur l'idée de co-construction, relie les connaissances produites par les disciplines scientifiques et les connaissances et les compétences individuelles et collectives d'acteurs et d'actrices non académiques (Darbellay, 2015 ; Darbellay & Paulsen, 2008 ; Morrissette & Desgagné, 2009 ; Pohl et al., 2017). L'expertise externe des acteurs et actrices agissant sur le terrain (les « profanes ») contribue à construire en partenariat avec les scientifiques (les « savant-es ») de nouveaux savoirs permettant une compréhension plus globale et intégrative des phénomènes étudiés (Ancori, 2009). Il s'agit de favoriser un apprentissage mutuel d'idées, de connaissances et de compétences pour proposer des solutions innovantes et concrètes face à la complexité des défis environnementaux, sociaux, politiques et culturels (Bammer et al., 2020 ; Lawrence, 2019). Comme le précisent Wiesmann et al. (2008), « c'est en jetant un pont entre les différents savoirs d'ordre scientifique et social que l'on peut améliorer de manière significative la qualité, l'acceptation et la durabilité des

solutions apportées aux problèmes posés » (p. 186). Cette approche transdisciplinaire est déclinée ici dans un processus de recherche qui implique les enfants de manière participative et inclusive. La parole des enfants comme premiers experts et expertes du chemin de l'école est prise en compte. Elle apporte un regard original et complémentaire aux connaissances pluridisciplinaires sur les enfants, la mise en œuvre de leurs droits et leurs pratiques individuelles et collectives (Bradbury-Jones & Taylor, 2015 ; Lundy et al., 2011).

La mise en œuvre de cette approche transdisciplinaire et intégrative – présentée en détail dans le chapitre d'ouvrage *Une approche transdisciplinaire du chemin de l'école : les enfants comme co-chercheuses et co-chercheur* (ici-même Partie 2, Publication n° 1) – a été effectuée dans cette thèse par l'implication active d'un groupe d'enfants expert-es. Cette implication des premières personnes concernées est apparue comme une condition essentielle pour entrer dans un processus de co-construction de l'objet l'étude, de son analyse et de sa compréhension souvent éloignée des réalités adultes. Comme le précisent Smith et al. (2002), les enfants sont en effet très sensibles aux thématiques qui les touchent et les concernent directement dans leur quotidien. Au travers de leurs pratiques et du fait qu'elles et ils sont plongés dans une culture enfantine propre (Delalande, 2005), les enfants accordent une valeur et un sens particulier aux expériences et aux réalités vécues (Gillet-Swan & Sargeant, 2017). En exprimant leurs « savoirs d'expérience » (Sauvé, 2019, p. 76), les enfants sont des guides et des sources d'informations déterminantes pour les adultes chercheurs et chercheuses et/ou les professionnel-les de l'enfance dans la compréhension de leur propre monde et de leurs pratiques (Clark, 2010 ; Smith et al., 2002). Par leur contribution active dans le processus de recherche, les enfants exercent leur statut et droits d'acteurs et d'actrices sociales (Danby & Farrell, 2004), tout en nuancant le pouvoir souverain des scientifiques vis-à-vis d'un objet d'étude donné (Kellett, 2005).

3.3 Considérations éthiques

Les précautions éthiques appliquées dans le cadre de cette thèse respectent les principes généraux du code d'éthique s'appliquant à la recherche dans la Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève. Elles garantissent les droits personnels des participant-es à chaque étape du processus de recherche. Le projet a été validé au préalable par la Commission d'éthique de la FPSE de l'Université de Genève. Les principes de bienveillance et de justice éthique liés à la recherche impliquant des enfants tels que l'adhésion éclairée, la prise en compte de leurs points de vue notamment en lien avec leurs attentes, les garanties liées aux clauses de confidentialité et au respect de la vie privée relatives à l'impossibilité d'identifier la/le participant-e par les lecteurs et lectrices externes ont été des priorités tout au long de la recherche (Alderson & Morrow, 2011 ; Bell, 2008 ; Côté, Pagé et al., 2020 ; Graham et al., 2013 ; Lundy & McEvoy, 2012 ; Phelan & Kinsella, 2013).

À chaque étape de la recherche le renouvellement du consentement explicite de part des enfants à poursuivre leur engagement dans la recherche a été demandé, après leur avoir expliqué le contenu, les objectifs et le déroulement des diverses activités proposées. Cela nous a permis aussi de rappeler aux participant-es leur droit à renégocier leur libre engagement à chaque moment qu'elles ou ils le souhaitent et donc d'être libres de se retirer de la recherche, et cela

sans aucun préjudice et sans le besoin de fournir des motivations valables (Fargas-Malet et al., 2010 ; Morrow, 2008 ; Powell et al., 2012 ; Todd, 2012). Comme Cocks (2007) le met en évidence :

Seeking assent requires the researcher to remain constantly vigilant to the responses of the child at all times; it is not something gained at the beginning of the research then put aside. It requires time and constant effort on the part of the researchers, who need to attune themselves to the child's unique communication. (p. 257)

Si pour certains chercheurs et chercheuses (Aitken et al., 2003 ; Dockett et al., 2009 ; Roth-Cline & Nelson, 2013) l'accord éclairé de l'enfant pour sa participation à la recherche doit toujours être demandé et obtenu en parallèle à celui des adultes (parents ou représentant légal), pour d'autres le consentement de la part de l'enfant prévaut sur celui des adultes (Côté et al., 2018 ; Munford & Sanders 2004 ; Valentine, 1999). Cette prévalence s'appuie sur le respect du droit de l'enfant à prendre des décisions relatives aux questions qui le concernent (art.12, CNUDE, 1989). Elle considère également son *agency*, c'est-à-dire sa capacité à décider si elle ou il souhaite participer ou non à une enquête (Davidson, 2017). Graham et al. (2013) précisent que « obtenir leur consentement éclairé pour les faire participer à la recherche constitue un moyen important de démontrer le respect de la dignité de l'enfant » (p. 15) et d'« exercer leur pouvoir et à refuser la participation s'ils le souhaitent » (p. 63).

En écho, Côté et al. (2018) ajoutent que :

L'assentiment évoque un sentiment de prise de pouvoir décisionnel chez l'enfant. Dans le cas où l'enfant refuse de participer à la recherche (dissentiment), le chercheur se doit d'accepter la réponse de l'enfant même si le parent a consenti préalablement à sa participation. (p. 129)

Toute décision d'accord ou de refus de participer prise par l'enfant, ou encore de négociation du rôle joué dans la recherche, doivent être respectés par les adultes. Comme le précise Campbell (2008), il arrive parfois que les intérêts des parents ou de l'institutions scolaire à faire participer les enfants à une recherche ne correspondent pas à la volonté réelle de l'enfant d'y prendre part. Le souhait de l'enfant et son choix final doivent prévaloir sur les intentions adultes les concernant (Powell et al., 2012).

Concernant le respect de la vie privée, l'article 16 de la CNUDE se fonde sur le principe de non-malfaisance. Celui-ci oblige, selon Graham et al. (2013), à veiller à ce que les participant-es ne subissent pas de préjudices à cause de la diffusion des résultats de recherche. Il y a donc obligation des chercheurs et chercheuses à respecter et sauvegarder toute information personnelle confiée par l'enfant et/ou relative à lui. Lors de la collecte de données, nous avons rappelé à plusieurs moments aux participant-es que toute donnée issue de leurs productions (écrites et/ou verbales) ne seraient divulguées à personne, y compris à leurs parents. Dans le cas où des données font l'objet d'utilisation à des fins scientifiques sous forme de publications ou à des fins pédagogiques (formations, cours et séminaires), les informations personnelles de l'enfant sont anonymisées. Des pseudonymes ont été choisis pour chaque participant-e afin de

garantir la confidentialité des données (Bell, 2008 ; Powell et al., 2012). Le consentement parental et celui de l'enfant ont été systématiquement demandés pour participer à la recherche. Notons enfin que, selon un principe de justice, aucun-e participant-e n'a été exclue a priori.

Nous avons également pris en compte la problématique des rapports ordinaires de pouvoir dans la relation entre l'adulte et les jeunes participant-es (Bell, 2008 ; Graham et al., 2013). Nous avons tenté de réduire au minimum les éventuels déséquilibres entre le statut de chercheur, chercheuse et les enfants, afin d'instaurer une relation encourageant leur libre expression et permettant d'accéder plus facilement à leurs mondes. L'écoute respectueuse, la prise en considération de la parole de l'enfant, l'adéquation de notre posture face aux comportements des enfants sont des techniques qui ont permis d'équilibrer les enjeux de pouvoir tout au long du processus de recherche. Comme le note Christensen (2004) :

In the process of research, power moves between different actors and different social positions, it is produced and negotiated in the social interactions of child to adult, child to child and adult to adult in the local settings of the research. (p. 175)

L'utilisation de méthodes mixtes par combinaison de différents dispositifs d'enquête a permis de rééquilibrer voire de modifier les frontières entre le monde des adultes « savant-es » et celui des enfants. Des moyens d'expression créatifs comme le dessin leur ont été proposés pour transmettre leurs savoirs expérientiels au sujet de la problématique étudiée (Clark, 2010). Comme le souligne McIntyre (2000), user de telles méthodes permet aux personnes de raconter leurs vies en reflétant au mieux leurs réalités et vérités. Tout au long de la prise de données, nous avons très sensibles à la liberté d'expression de l'enfant, et, parfois, à sa volonté d'échapper aux regards voire d'exercer son droit au silence face à des questions ressenties comme trop intrusives (Fargas-Malet et al., 2010 ; Hemming, 2008 ; Kusenbach, 2003 ; Valentine, 1999).

Chapitre 4. Structure et fiche du cadre général du travail de thèse

4.1 Structure de la thèse

La structure générale de ce travail de thèse s'articule autour de cinq parties. La première partie comprend trois chapitres et présente l'ancrage théorique. Le Chapitre 5 présente le concept opérationnel mobilisé en premier pour étudier le chemin de l'école, à savoir le concept de *third place* (Oldenbourg, 1999). Le Chapitre 6 expose les différents concepts connexes au concept fédérateur du tiers-lieu – soit les concepts d'espace vécu, d'espace de transition, de *liminal space* et de *third space* – dont les caractéristiques spécifiques complètent la notion centrale de cette thèse et permettent de l'étudier sous un angle pluridisciplinaire et pas uniquement de la perspective sociologique telle que proposée par Oldenbourg. Le Chapitre 7 détaille les principales dimensions constitutives de ce tiers-lieu (jeu, apprentissage informel et *agency*) qui servent d'axes d'analyse. La Partie 2 présente la mise en place de l'enquête de terrain, ainsi que les méthodes de collecte et d'analyse des données. Sont successivement abordés : les études de cas et les caractéristiques de l'échantillon des participant-es dans une

perspective participative et transdisciplinaire (Chapitres 8 et 9), ainsi que le dispositif méthodologique et la démarche d'analyse des données (Chapitre 10). La Partie 3 présente les résultats de recherche et leur analyse. Chaque Chapitre (11, 12 et 13) porte sur l'analyse approfondie des trois axes prioritaires retenus dans ce travail de thèse. Le Chapitre 14 présente les résultats de recherche en lien avec un module spécifique sur les expériences d'enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) de deux classes du canton du Tessin. Dans la Partie 4, le travail se conclut par un retour réflexif sur les questions de recherche (Chapitre 15) et une discussion générale présentant les perspectives de développement (Chapitre 16).

Ce travail de thèse « sur articles » s'appuie sur un apport d'éléments rédactionnels de cadrage substantiels dans lesquels viennent s'insérer une série de publications réalisées individuellement ou en collaboration avec les membres de l'équipe de recherche du projet FNS (cf. Tableau 1). Les deux premières présentent en détail le dispositif méthodologique dans une perspective participative et transdisciplinaire de co-production de connaissances entre chercheurs, chercheuses et enfants « expert-es », avec un accent sur la conduite d'entretiens mobiles dans la deuxième publication. Les trois publications suivantes (n° 4, 5 et 6) sont insérées dans la Partie 3 de ce travail de thèse et approfondissent les trois dimensions constitutives du chemin de l'école retenues comme axes d'analyse, respectivement le jeu, les apprentissages informels et l'*agency*. La dernière publication (n° 6) – insérée dans la Partie 3 – présente de manière ciblée les résultats de recherche des expériences d'enfants à BEP sur le chemin de l'école réalisé en collaboration avec le canton du Tessin.

Publication n°	Référence	État	Dans la thèse
1	Camponovo, S., Moody Z., Darbellay F., Berchtold-Sedooka A., Jaffé, P.-D. (2020). Une approche transdisciplinaire du chemin de l'école : les enfants comme co-chercheuses et co-chercheurs. In I. Côté, K. Lavoie, R.-P. Trottier-Cyr (éds.), <i>La recherche centrée sur l'enfant. Défis éthiques et innovations méthodologiques</i> (pp. 247-273). Presses de l'Université Laval.	Publié	Partie 2 (pp. 93-113)
2	Camponovo, S., Monnet, N., Moody, Z., & Darbellay, F. (2021). Research with children from a transdisciplinary perspective. Co-producing of knowledge by walking. <i>Children's geographies</i> .	Publié	Partie 2 (pp. 121-139)
3	Camponovo, S. (2021). Le jeu libre sur le chemin de l'école : un besoin fondamental ou une activité frivole pour l'enfant ? <i>Revue canadienne des droits de l'enfant</i> , 8(1), 73-90.	Publié	Partie 3 (pp. 177-194)
4	Camponovo, S., & Moody, Z. (2021). Le chemin de l'école : un tiers-lieu vecteur d'apprentissages pour	Publié	Partie 3 (pp. 221-240)

	les enfants ? <i>Revue suisse des Sciences de l'éducation</i> , 43(2), 311-324		
5	Camponovo, S. (2020). Les enfants sur le chemin de l'école : tiers-lieu et agency. <i>Revue des sciences sociales</i> , 63, 120-127.	Publié	Partie 3 (pp. 251-264)
6	Camponovo, S., & Rudelli, N. (2020). Le chemin de l'école : un espace de participation citoyenne pour tous les enfants ? <i>Revue Suisse de pédagogie spécialisée</i> , 2, 54-59.	Publié	Partie 3 (pp. 267-273)

Tableau 1 – Présentation des publications faisant partie intégrante de la thèse

4.2 Fiche de synthèse du cadre général de la thèse

Le Tableau inséré ci-après (Tableau 2) synthétise le cadre général de cette thèse. Plus précisément, il récapitule le contexte, la problématique, les questions de recherche (Partie 1) et finalement le cadrage théorique de ce travail de recherche (Partie 2).

Contexte	<ul style="list-style-type: none"> - Les déplacements autonomes entre le domicile et l'école auprès d'enfants d'école primaire ; - Le chemin de l'école comme espace propre aux enfants, même si organisé et géré principalement par les adultes (parents, école et politique communale, régionale et cantonale).
Problématique	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Constat 1</u> : une augmentation du nombre d'enfants véhiculés à l'école par leurs parents provoque une réduction des moments d'autonomie, de découverte et de socialisation de l'enfant qui sont indispensables pour son bon développement. - <u>Constat 2</u> : la plupart des recherches conduites au sujet du chemin de l'école en Suisse se concentrent sur les aspects liés à la sécurité des élèves, de l'aménagement des zones autour des établissements scolaires et à la santé de l'enfant en lien avec la mobilité active. - <u>Constat 3</u> : peu d'études portent sur la manière dont les enfants transitent entre le lieu d'habitation et l'école et dont ils et elles investissent par les pratiques en contribuant ainsi à la définition de cet espace d'interface. De plus, peu d'attention est portée sur la parole des premiers usagers et premiers usagers de cet espace interstitiel qui leur est propre, les enfants.
Questions de recherche	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dans quels contextes et selon quelles modalités les enfants vivent-elles et ils et s'approprient-elles et ils ces tiers-lieux disponibles compte tenu de leurs capacités personnelles et collectives à apprendre, penser, interagir, jouer et découvrir ? 2) Comment les enfants activent-elles et ils plus ou moins leur capacité d'agir et de penser de manière indépendante et de prendre librement des décisions ?

Cadrage théorique	<ul style="list-style-type: none"> - Le chemin de l'école comme un third place (perspective sociologique) : concept fédérateur de ce travail de thèse pour décrire l'espace entre les deux sphères significatives de vie des individus. Il représente un espace hybride, de rencontre où les différences socio-économiques, professionnelles et culturelles sont nulles et où les individus présentés co-construisent sa réalité (Oldenbourg, 1999). - Le tiers-lieu comme concept intégrateur, multidimensionnel et pluridisciplinaire. Les divers chercheurs et chercheuses identifient ce concept sous diverses expressions selon leur discipline d'appartenance : <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Espace vécu</i> : sociologie, géographie et urbanistique (Di Méo, 1999, 2008 ; Herouard, 2007 ; Lefebvre, 1974) ○ <i>Espace de transition</i> : psychologie-écologique (Baacke, 1999/2018 ; Bronfenbrenner, 1979, 2004) ○ <i>Liminal space</i> : anthropologie (Bhabha, 1994 ; Fourny, 2013 ; Turner, 1966) ○ <i>Third space</i> : culturelle et postcoloniale-éducative (Bhabha, 1994 ; Gutiérrez, 2008 ; Moje et al., 2004 ; Pane, 2009)
Dimensions approfondies	<ol style="list-style-type: none"> 1) Les activités ludiques 2) Les apprentissages informels 3) L'<i>agency</i>

Tableau 2 – Synthèse du cadre général de la thèse

[Page blanche laissée intentionnellement]

PARTIE 1. CADRAGE THÉORIQUE

Cette première partie pose le cadre général de ce travail de thèse. Elle s'articule autour de trois chapitres. Le premier (Chapitre 5) présente le concept central et opératoire de cette thèse, celui de *third place* (Oldenbourg, 1999) – en français tiers-lieu. Ce concept met l'accent sur les dimensions collectives des expériences, des pratiques et des comportements observés dans un espace « entre deux ». Dans un mouvement complémentaire, nous ouvrons la réflexion autour du caractère intégrateur et pluridisciplinaire du concept du tiers-lieu. Dans le Chapitre 6 nous présentons différents concepts connexes au concept opérationnel de tiers-lieu, l'approfondissant et permettant de structurer ce travail : celui d'espace vécu (Lefebvre, 1974), d'espace de transition ou espace tiers (Bronfenbrenner, 1979, 2004), de *liminal space* (Turner, 1966 ; Bhabha, 1994 ; Fourny, 2013) et finalement de *third space* (Bhabha, 1994 ; Gutiérrez, 2008 ; Pane, 2009). Au travers d'exemples concrets de l'application qui en est faite dans cette recherche, nous montrerons comment la spécificité de chaque concept permet de densifier le concept du tiers-lieu en dépassant la définition première de Oldenbourg tout en montrant comment celui-ci fait sens et se complexifie au travers des prismes de diverses disciplines, telles que la sociologie, la psychologie du développement humain, la géographie, l'anthropologie ou encore la perspective culturelle et éducative. Nous mettrons en évidence comment chaque concept apporte un éclairage complémentaire à notre objet d'étude – le chemin de l'école – tout en faisant ressortir ses multiples facettes et son caractère multidimensionnel. Enfin, le Chapitre 7 présente les fondements théoriques de trois dimensions d'intérêt constitutives du chemin de l'école, respectivement le jeu, l'apprentissage informel et l'*agency*.

Chapitre 5. Le chemin de l'école comme tiers-lieu pour les enfants

5.1 Le concept opérationnel de Third place

Le concept de *third place* – en français tiers-lieu – a été développé par le sociologue américain Oldenbourg (1999). Il s'agit d'un concept opérationnel fructueux pour étudier l'espace interstitiel, limité dans le temps et l'espace. Oldenbourg développe le concept de *third place* pour décrire les zones ou les espaces situés entre les deux sphères significatives de la vie des individus, la maison et le lieu professionnel (Oldenbourg, 1999 ; Oldenbourg & Brissett, 1982). Selon lui, le tiers-lieu peut prendre nombreuses formes (par exemple, la rue, le parc, la place, le bistro, le pub, etc.) et permet aux gens, qui ne sont pas nécessairement destinés à se rencontrer, de se rassembler dans un esprit ludique et joyeux. Les conversations spontanées sont centrales dans les tiers-lieux. Ce qui génère des liens sociaux et renforce la cohésion communautaire, en aplanissant les différences socio-économiques, professionnelles et culturelles souvent visibles dans le monde du travail ou dans les rapports intra ou extra-familiaux. Le tiers-lieu représente donc un lieu hybride, à l'interface entre le public et le privé, le professionnel et l'amateur, l'individu et le collectif. C'est un espace de rencontre où les individus co-crésent leur réalité. Comme le précise le sociologue : « The third place is just so much space unless the right people are there to make it come alive, and they are the regulars » (Oldenbourg, 1999, p. 33).

Appliqué à l'enfance, ce concept s'avère être fécond pour étudier le chemin de l'école comme espace d'interstice entre le domicile de l'enfant et l'école. Il permet d'investiguer les représentations des enfants de leur parcours scolaire et de construire une compréhension globale de la façon dont elles et ils se rendent à l'école. Il reflète aussi la multi-dimensionnalité du chemin de l'école comme tiers-lieu. Au-delà de l'hétérogénéité des déplacements des enfants de et vers l'école (âge de l'enfant, longueur du trajet, moyen de déplacement, possibles risques, présence ou absence de pairs, etc.), les chemins d'école partagent certaines caractéristiques qui renvoient à celles du tiers-lieu ainsi défini par Oldenbourg :

Third places exist on neutral ground and serve to level their guests to a condition of social equality. Within these places, conversation is the primary activity the major vehicle for the display and appreciation of personality and individuality. Third places are taken for granted and most have a low profile. [...] The character of a third place is determined most of all by its regular[s] [...] and is marked by a playful mood, which contrasts with people's more serious involvement in other spheres. Though a radically different kind of setting from the home, the third place is remarkably similar to a good home in the psychological comfort and support that it extends. (1999, p. 44)

En outre, la neutralité, ou au sens de Oldenbourg le caractère hybride, du chemin de l'école permet aux enfants d'aller et venir de l'école au gré de leurs envies et de se mélanger à d'autres groupes sociaux qu'à l'école (*levelling*). Le chemin de l'école peut être un lieu d'inclusion qui offre aux enfants la possibilité d'élargir leur réseau hors les frontières familiale et scolaire. La discussion, les rires ou encore les moments de jeux leur permettent d'établir des relations avec les habitués habitant ce tiers-lieu : les ami-es, les camarades de classe, les frères et sœurs mais aussi les adultes (chauffeur-euse de bus, patrouilleur-euse, etc.). Bien que certains enfants se déplacent régulièrement avec la/le ami-e sur le chemin de l'école – établissant ainsi un rituel leur permettant de rester dans une zone de confort – dans ce tiers-lieu les cercles sociaux peuvent varier chaque jour. Cela permet aux enfants de se confronter aux autres, de découvrir la diversité de genre et d'âge, laquelle est plus marquée sur le chemin de l'école que dans d'autres lieux de socialisation des enfants, tels que les classes d'école ou les terrains de jeu. Des rencontres plus informelles avec d'autres gens, comme les habitant-es du quartier, les commerçant-es ou les animaux sont aussi courants et contribuent à étendre le réseau social de l'enfant. Comme le souligne Ross (2007), ce réseau d'interactions renforce les liens avec le quartier et l'environnement et il participe à la formation de diverses identités chez l'enfant.

Le concept du tiers-lieu couvre donc de nombreuses dimensions du chemin de l'école des enfants. Cependant, les éléments liés aux aspects individuels des expériences des enfants ne sont pas entièrement saisis. Selon Moody, Jaffé et al. (2015), la liberté de pensée, les innovations ou les découvertes, l'appartenance, les émotions, la créativité, etc., sont des dimensions importantes du chemin de l'école. Se focaliser sur les expériences vécues par l'individu comme sujet individuel et collectif élargit le concept du tiers-lieu de Oldenbourg (1999) et va au-delà de sa seule compréhension sociologique. La prise en compte du point de vue des acteurs et actrices directement concernées permet de mettre en évidence en quoi et comment les déplacements autonomes entre le domicile et l'école représentent un tiers-lieu

soutenant le développement de l'enfant. En outre, l'étude des expériences réelles met en lumière les questions relatives à l'*agency* des enfants sur le chemin de l'école. Plus spécifiquement la partie active qu'elles et ils prennent dans la co-création de cet espace hybride, à travers les diverses formes d'interactions sociales d'une part, et les décisions qu'elles et ils prennent d'autre part. Elle permet aussi d'explorer comment l'enfant acquiert progressivement de la liberté, laquelle « n'est jamais totale, puisqu'elle reste contrôlée par les autorités parentales [...] » selon Le Gall et Rougé (2014, p. 15).

De nombreux chercheurs et chercheuses ont utilisé le concept du tiers-lieu pour introduire de l'altérité dans des dualismes apparents. Dans le chapitre suivant, nous allons présenter différents concepts mobilisés par divers auteur-es ancré-es dans des champs disciplinaires distincts pour décrire les espaces « entre deux », à savoir les moments de transition des individus. Les spécificités de chaque concept, à savoir celui d'espace vécu, d'espace de transition, de *liminal space* et finalement de *third space* nous permettront de dépasser la définition du tiers-lieu de Oldenbourg, ainsi que la seule perspective sociologique mobilisée jusqu'ici. Les expériences des enfants sur le chemin de l'école sont ainsi étudiées en considérant les perspectives géographique et urbaniste, psychologique, anthropologique et enfin éducativo-culturelle.

Chapitre 6. Le tiers-lieu comme concept intégrateur et pluridisciplinaire

6.1 Le concept d'Espace vécu

Le concept d'*espace vécu* développé par Lefebvre (1974) élargit la vision sociologique du tiers-lieu proposée par Oldenbourg en étudiant l'espace dans son ensemble. Lefebvre propose de voir la vie quotidienne des gens et la réalité urbaine comme deux entités indissociablement liées et qui « entrent dans la reproduction des rapports de production, la reproduction des rapport sociaux » (Clavel, 2008, paragr. 7). Le concept d'espace vécu – mobilisé dans la théorie de la triplicité de l'espace – permet d'étudier la dimension subjective des rapports entre les individus et les lieux en accédant aux représentations que les personnes se font de l'espace qui habitent et fréquentent. Il ajoute une clé de lecture interne des expériences vécues et des perceptions ressenties par les individus dans le tiers-lieu.

Le concept d'*espace vécu* est évoqué pour la première fois par le géographe Frémont dans un chapitre d'ouvrage collectif paru en 1972 – *La pensée géographique contemporaine* – et qui a été ensuite repris et approfondi par le même auteur en 1976 dans son livre intitulé *La région : essai sur l'espace vécu*. Frémont mobilise ce concept dans ses études sur l'élevage en Normandie et il montre comment un espace est vécu, représenté et affecté très différemment par les sujets qui l'habitent. Pour lui, l'espace vécu se rapporte à la dimension des pratiques et des relations sociales que les individus créent par rapport au lieu. Il agence d'une part l'« espace de vie », défini par les lieux fréquentés quotidiennement, tels que la maison, le lieu de travail, l'école, le magasin commercial, le quartier ou encore le village et l'« espace social » de l'autre. Ce dernier combine les rapports entre les lieux fréquentés et les interrelations sociales créées entre les individus. D'après Di Méo (2008), ces rapports font référence « aux liens affectifs,

fonctionnels et économiques, politiques et juridiques ou purement imaginaires que les individus et les groupes tissent avec les espaces géographiques où ils vivent, qu'ils parcourent ou qu'ils se représentent » (pp. 13-14). La Figure 1 schématise la définition d'espace vécu selon Frémont.

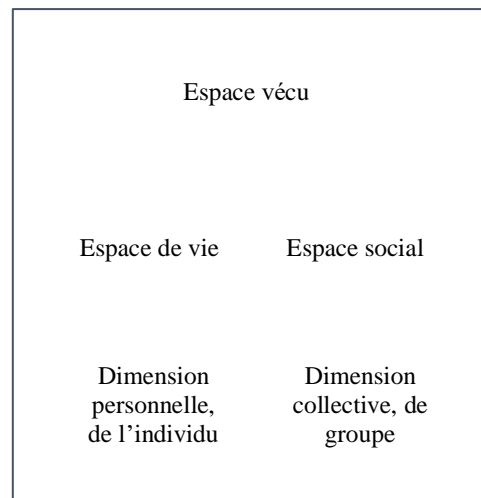


Figure 1 – La notion d'espace vécu selon Frémont

Toutefois, Herouard (2007) explique que l'idée de représentation des pratiques individuelles et/ou collectives échappe à la vision de l'espace vécu proposée par Frémont.

De manière presque concomitante, en 1974 dans son ouvrage *La production de l'espace*, le philosophe et sociologue français Lefebvre ajoute l'idée de représentation au concept d'espace vécu. Selon Lefebvre, la production de l'espace social est le résultat de l'interaction de trois dimensions, respectivement l'espace perçu, l'espace conçu et l'espace vécu. L'*espace perçu*, première dimension de l'espace, représente l'espace social qui « se rapport directement à l'aspect matériel des éléments qui [le] constituent » (Schmid, 2006, p. 169). Il englobe la production et la reproduction de nombreux comportements, directement sensibles et perceptibles, ouverts à la description et par conséquent mesurables. L'*espace conçu*, deuxième dimension, représente l'espace des signes et des codes. Il comprend les ressources discursives qui incarnent les relations de pouvoir, de contrôle et de production. C'est l'espace où les scientifiques et les professionnel-les (planificateurs/trices, architectes, urbanistes, etc.) traînent et qui par leurs techniques et savoirs construisent une représentation d'un espace particulier. Lefebvre (1974) définit ce deuxième pôle comme « celui des représentations [...], pénétrées de savoir (connaissance et idéologie mêlées) [...] objectives bien que révisables » (p. 51). Enfin l'*espace vécu* représente le troisième espace et il met l'accent sur les rapports profonds et intimes que les êtres humains tissent avec les lieux qu'ils habitent et fréquentent régulièrement (l'espace de vie selon Frémont). Il s'agit d'un espace « subjectif » où les images et les symboles se matérialisent par l'intermédiaire des pratiques sociales et quotidiennes des usagers et des représentations et perceptions qu'elles et ils se font de l'espace (Di Méo, 2008). Comme le souligne Herouard (2007), il s'agit de « véritables lieux habités par le corps et la pensée » (p. 166) où « people are not passive prisoners of the spaces in which they find themselves [...] they creatively appropriate them » (Rogers, 2002, p. 41). L'espace vécu est donc un espace rétroactif, à la fois produit et producteur de rapports et d'activités sociales. Il se

définit par l'ensemble des fréquentations et des représentations que les gens produisent et des valeurs qu'ils leur attribuent (Adam, 2019).

Suivant Lefebvre (1974), pour comprendre comment les gens vivent un espace, il ne suffit pas d'étudier les lieux particuliers et les pratiques spatiales produites (espace perçu). Il ne suffit pas non plus de décrire comment l'espace est conçu par les scientifiques et les professionnel-les avant d'être traduit en réalité matérielle. Il est primordial, selon l'auteur, d'explorer sa réception et sa représentation à partir de ses premières usagères et usagers et donc s'intéresser plutôt à l'espace vécu.

Le concept d'*espace vécu*, ainsi défini par Lefebvre (1974), permet également de revendiquer le droit à la ville de ses usagères et usagers et de témoigner à la fois une dissonance entre la perception et la conception de l'espace-même. Il peut arriver que la vie de l'espace vécu ne corresponde pas toujours à celle idéale, perçue et conçue par les professionnel-les et cela à cause du fait que la signification attribuée diffère du rôle que les gens occupent et des expériences intra- et interindividuelles. Comme Herouard (2007) l'explique, une personne peut avoir une représentation différente d'une autre à propos d'un espace commun et partagé. Une telle diversité peut être imputable aux expériences antérieures, aux phénomènes individuels ou de groupe vécus ainsi qu'à l'évolution – biologique, physique et sociale – de l'individu-même (Di Méo, 2008). Selon Herouard (2007) « chacun possède son propre monde qui dépend de ses pratiques et de ses mobilités ainsi que des représentations et de l'imaginaire conçus au contact de ce monde et des différents lieux qui le composent » (p. 163). Plusieurs travaux (Brockman et al., 2011 ; Curnier, 2014 ; Ferré et al., 2006 ; Glenn et al., 2012 ; Hart, 2002 ; Veitch et al., 2006 ; Veitch et al., 2008) mettent en évidence cette différence de représentation de l'espace entre les usagères et usagers directs et les professionnel-les. Ils montrent que certains espaces publics destinés aux enfants, tels que les terrains de jeu, ne sont pas toujours conformes à leurs intérêts et besoins. Ces aires ne laissent non plus de place aux jeux imaginatifs et créatifs. Les enfants considèrent les espaces moins aménagés où elles et ils peuvent donner libre expression à leur créativité et imagination comme plus attrayants que ceux composés d'équipements conçus et mis à disposition par les adultes en des lieux réservés pour les enfants. Comme le souligne Abu-Ghazze (1998) : « Designated playgrounds can add important play opportunity and attract activity, but they cannot substitute for the immediacy of the street » (p. 800).

Comme nous venons de l'expliquer, la géographie sociale accorde une place privilégiée aux acteurs et actrices sociales. À différence de la géographie classique, elle intègre les expériences et le vécu de l'individu en tant que « habitant, producteur, consommateur, agent et acteur » (Di Méo, 2008, p. 16). Dans la continuité de Frémont et de Lefebvre, Di Méo complète la notion d'espace vécu. Pour le chercheur, l'espace vécu revient à l'espace du quotidien, des actions individuelles et collectives et aux relations sociaux-spatiales. Il est essentiellement l'espace d'action des acteurs et actrices sociales, ou comme les appelle l'auteur des actant-es, et dont les pratiques relèvent d'une intentionnalité propre et d'un comportement stratégique. Dans ses travaux, il identifie également cet espace sous l'appellation de *territorialité*. Elle désigne le rapport « émotionnel et présocial de l'homme à la terre » (Di Méo, 1999, p. 77) et elle reflète :

La manière dont chacun tisse sa relation aux territoires qu'il pratique, qu'il se représente et auxquels il s'identifie. Elle éclaire la façon dont il les reproduit et les déforme au gré de son action, de ses représentations, de sa *praxis*. (Di Méo, 2008, p. 18)

Les représentations de l'espace ne sont donc jamais exclusives et idéelles mais en constante mutation et réinterprétation à cause des déterminants subjectifs et contextuels (spatiaux, sociaux et économiques). Comme le précise Di Méo (1999), « même si la configuration permanente du social comporte une part de hasard, elle n'échappe pas à la détermination des grands systèmes socio-économiques spatialisés » (p. 82). Le territoire n'est jamais identique, il est sujet aux changements qui par conséquence se reflètent dans les pratiques des acteurs et actrices habitant cet espace. Les pratiques sociales réservent donc un certain caractère de nouveauté, d'imprévu, voire de changement.

Le géographe urbaniste Herouard (2007) mobilise le concept d'espace vécu – appelé aussi espace de vie ou espace habité – et y ajoute la dimension de l'inconscient. Elle est définie comme la partie indirectement accessible à la conscience et représente le catalyseur des actes et des représentations dans l'espace vécu. Dans son approche de l'habiter, l'espace vécu est donc le résultat de pratiques à la fois réelles et inconscientes, influencées par la passée et projetées dans l'avenir. Une relation triptyque réciproque entre pratiques, perceptions et représentations est ainsi présente pour Herouard dans l'espace vécu et permet à tout individu de se constituer et en retour de participer à la construction même de cet espace habité.

Pour conclure, l'ajout de la dimension du « vécu » au concept de tiers-lieu développé par Oldenbourg (1999) permet de soulever des questions relatives aux pratiques produites et les perceptions individuelles ressenties par les individus par rapport à l'espace qu'ils habitent et traversent. Transposé à notre objet d'étude, il permet de porter l'attention sur la part active que les enfants prennent dans la co-création de ce lieu hybride entre le domicile et l'école. L'enfant ne se contente pas de passer d'un lieu à l'autre mais bien de « faire avec » l'environnement et les personnes qu'elle et il rencontre. Cela indépendamment des règlements étatiques de gestion de déplacements imparties par les parents, par l'école ou encore par les professionnel-les. Même si le chemin de l'école sous-tend à des normes et règles sociales et politiques précises, l'enfant s'approprie et habite ce tiers-lieu par des choix plus ou moins indépendants. Ces choix sont guidés par les circonstances spatio-temporelles et les dimensions constitutives du parcours-même (topographie, sociabilité, sécurité, etc.). Bing et Monnard (2015) ajoutent que :

Le parcours vers ou depuis l'école permet donc, dans certaines circonstances, une flânerie vécue comme occasion de consolider le groupe de pairs et/ou comme un acte de résistance par rapport aux adultes (parents et enseignants) considérés comme facteurs de contrainte. (p. 12)

Hors des régimes juridiques et organisationnels régissant les chemins de l'école, l'enfant est ici le réel acteur et la réelle actrice qui par ses pratiques socio-spatiales contribue à la matérialisation de ce tiers-lieu.

6.2 Le concept d'Espace de transition

Un autre concept connexe à celui du tiers-lieu est celui d'espace de transition. Identifié aussi comme espace tiers, intermédiaire ou encore interstitiel, il permet d'étudier l'espace « entre deux » dans une perspective psychologique du développement humain.

Au long de la vie, tout être humain est confronté à des transitions qui représentent des moments-clés de transformation de soi et qui sont conceptualisées et vécues de façon différente par chacun et chacune (Zittoun, 2007a, 2007b, 2012 ; Wilson, 2019). Les espaces de transition sont à ce titre des points de focale intéressants à étudier : ils permettent à la fois de relever la conjonction entre les diverses sphères de la vie – souvent considérées comme séparées (Djaoui, 2016 ; Flamand, 2005) – tout en mettant en évidence leur caractère propre et singulier. Ces espaces témoignent d'une altérité vis-à-vis les lieux qui encadrent et accueillent (Migliore, 2014). Le Gall et Rougé (2014) définissent ces espaces tiers comme des :

Espaces-temps-mouvements où quelque chose se passe, se dé-normalise, se crée pleinement dans l'“ici” et le “maintenant”. Dépendants cependant des effets de contexte et produits par des acteurs qui jouent le rôle de “passeurs” face à ces forces extérieures, ils appellent, pour capter les constructions territoriales qu'ils provoquent, l'observation et/ou l'expérience vécue d'un lâcher-prise de soi dans l'être-dans-l'espace, dans l'être-avec-l'espace. (p. 20)

Un rapport réciproque d'influence entre l'individu et l'environnement est donc à considérer. Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 2004) s'avère être particulièrement pertinent pour étudier ce rapport entre l'individu et les différentes sphères traversées et spécifiquement leurs relations interconnectées. Représenté sous la forme d'un schéma dit “poupées russes”, ce modèle repose sur l'idée centrale que le développement de tout individu, et donc de l'enfant tout particulièrement, ne peut pas être considéré indépendamment des contextes sociaux, matériels, culturels et politiques dans lesquels il grandit et interagit (Loebach, 2013). Le modèle comporte six environnements emboîtés les uns aux autres, respectivement l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. Une attention particulière est accordée aux perceptions que les individus ont de leurs relations avec les environnements dans lesquels ils s'insèrent. La Figure 2 schématise le système écologique de Bronfenbrenner et montre la dynamique bidirectionnelle des systèmes structurant l'environnement de l'individu et de l'enfant.

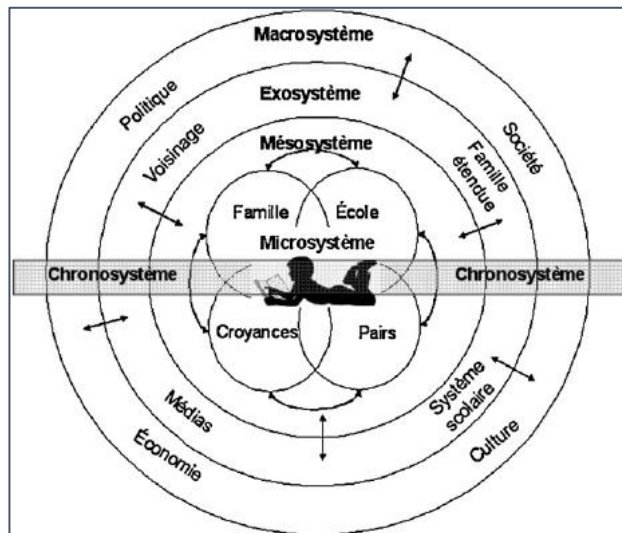


Figure 2 – Modèle écologique (Bronfenbrenner, 1979)

En partant du centre, l'*ontosystème* comprend les caractéristiques physiques, intellectuelles et comportementales, les compétences cognitives et socio-affectives et les habilités propres à l'enfant. Celles-ci sont innées ou acquises au fil du temps. Le *microsystème* correspond au milieu le plus proche de l'enfant et qui selon Dasen (2007) peut être défini sous l'expression de niche de développement. Ce concept a été développé par Super et Harkness (1993, 1986) pour étudier l'influence des variations culturelles et contextuelles sur le développement de l'enfant (voir aussi les travaux de Delalande 2001, 2003 sur la cour de l'école). Le microsystème comprend les personnes et les différents milieux fréquentés plus assidûment par l'individu et avec qui il établit des relations directes. Chez l'enfant, les contextes familial et scolaire – plus spécifiquement les parents et la fratrie, l'enseignant-e, les camarades de classe et d'école – représentent les partenaires principaux avec qui l'enfant tisse des relations interpersonnelles, sociales et culturelles. Ces relations affectent à la fois le développement de l'enfant et celui des personnes avec qui elle et il interagit (Dasen, 2007 ; El Hage & Reynaud, 2014). Les représentations sociales et culturelles, les valeurs et les croyances des adultes sont aussi représentées dans ce système. Le *mésosystème* regroupe les différents microsystèmes en interrelation les uns avec les autres. L'intérêt est ici porté sur la nature de ces relations – à la fois réciproques, conflictuelles ou encore antagonistes – et les impacts que celles-ci peuvent avoir sur l'évolution de l'individu. L'*exosystème* englobe les règles, les normes, les programmes éducatifs ou politiques avec lesquels le sujet n'entretient pas de relations directes « mais dont les perturbations peuvent néanmoins l'affecter » (Pauzé, s.d., paragr. 8). L'organisation familiale, les règlements scolaires, l'organisation d'activités extra-scolaires, etc. sont des facteurs, parmi d'autres, ayant un impact non négligeable sur le quotidien de l'enfant. À l'inverse, l'individu, même par ses actions et décisions, peut agir indirectement sur l'exosystème. Le *macrosystème*, le niveau plus externe du modèle, constitue l'ensemble des attitudes, des croyances ou encore des valeurs des idéologies partagées par la société ou une communauté particulière. Il s'agit des cadres socioculturels dictant les règles de conduite des individus, leurs rôles, leurs droits et devoirs à l'égard des autres personnes, comme les parents vis-à-vis de leurs enfants. Comme le précise Pauzé (s.d.) « ces cadres de référence différent... selon le contexte socioculturel, c'est-à-dire l'ethnie, la religion et les croyances des individus

ou des familles » (paragr. 9). L'ajout successif du *chronosystème* a permis de sortir d'une vision de l'ici et maintenant : il ajoute de la temporalité aux transitions et événements que l'individu vit, aux différents rôles qu'il occupe et aux tâches auxquelles il est confronté dans chaque sphère de sa vie.

En partant du modèle écologique de Bronfenbrenner, Baacke (1999/2018) développe le modèle dit de zones (Zonenmodell) qui explique et décrit l'intégration sociale du développement humain dans les espaces sociaux. Baacke propose de diviser l'ancrage social des enfants en quatre zones socio-écologiques disposées en cercles concentriques. La première zone – *ökologische Zentrum* –, représente la famille et le foyer des enfants et des jeunes comme lieu où elles et ils tissent leurs relations personnelles le plus importantes. La deuxième – *ökologische Nahraum* – fait référence au milieu de vie immédiat qui permet à l'enfant et au jeune d'établir ses premières relations en dehors du contexte familial et de développer des amitiés dans l'environnement du quartier ou du village. La *ökologischen Ausschnitte* représente la troisième zone. Elle regroupe les lieux publics, tels que les écoles, les aires de jeux, les magasins ou les piscines, qui présupposent un certain comportement social et favorisent ainsi le développement de nouvelles capacités chez l'enfant. Ici, l'enfant ou le jeune doit apprendre à répondre à certaines exigences en matière de rôle et à utiliser certains environnements en fonction de leurs objectifs définis. Enfin la dernière zone – *ökologische Peripherie* – se réfère aux situations occasionnelles, telles que par exemple les camps sportifs, les voyages ou encore les vacances. Il s'agit d'un espace d'action sporadique où les contacts non ordinaires, c'est-à-dire les rencontres supplémentaires et non planifiées qui vont au-delà de la routine quotidienne, ont lieu. Baacke justifie la structure en cercles concentriques comme suit : « Les trois cercles intérieurs représentent les zones qui correspondent à l'ordre de la croissance spatiale des enfants » (1999, p. 114)⁶. La quatrième zone, à l'extérieur, n'est en revanche ni prévisible ni planifiable. Au fur et à mesure que l'enfant grandit, son univers grandit aussi. Cette croissance porte l'enfant à traverser les différentes zones qui composent sa vie de l'intérieur vers l'extérieur et à agir dans des environnements les plus variés. Comme l'expliquent diverses auteures (Kogler, 2015 ; Meyer, 2012), grâce à la mobilité croissante, de la disponibilité de différents moyens de transport, ainsi que de la communication via différents médias, les zones plus intimes et proches de l'espace de vie sont loin d'être les seules à être appropriées par l'enfant et les jeunes d'aujourd'hui (Spatscheck & Wolf-Ostermann, 2016).

Le modèle écologique de Bronfenbrenner et celui de zones de Baacke montrent donc que l'être humain n'est pas isolé et confiné dans un seul système (ou sphère). Au contraire, il transite d'un système ou zone à l'autre en s'adaptant en réponse à chaque changement et environnement (Dasen, 2007 ; El Hage & Reynaud, 2014). D'ici, l'idée de « transition écologique » qui permet de comprendre comment l'environnement influence le développement de l'individu et comment ce dernier participe réciproquement de façon active à sa construction et définition (Brissot, 2019). Tant la pensée et les sentiments que l'action et l'expérience de l'enfant et du jeune sont façonnés par l'environnement, inversement l'environnement est

⁶ Notre traduction de : « Die inneren drei Kreise stellen diejenigen Zonen dar, die der Ordnung des räumlichen Aufwachsens von Kindern ».

influencé par celles-ci (Baacke, 1999/2018). Cependant, comme le précise Kyttä (2003), le modèle de Bronfenbrenner – et nous ajoutons aussi celui de Baacke – se construit principalement autour d’une perspective sociale. Aucune attention particulière n’est accordée au rôle potentiel des caractéristiques physiques de l’espace sur le développement de l’individu. C’est grâce aux travaux de géographes et urbanistes (voir Avezou-Boutry, 2009 ; Frouillou, 2011 ; Matthews, 1992 ; McKendrick, 2009 ; Moore, 1987) que l’espace physique – dans lequel l’individu habite et avec lequel il interagit quotidiennement – a pris de l’importance et cela aussi dans l’étude de l’enfance. Comme le précise Frouillou (2011), lors d’une transition l’enfant s’approprie activement l’espace, qui « fait l’objet d’une occupation, voire d’une conquête » (p. 23). Elle et il l’investit, l’intègre dans son propre vécu tout en laissant des traces de son passage. Une séparation temporaire, et dans le cas plus extrême une rupture, avec les rôles, les normes, les représentations et les règles régissant un système particulier est induite. Ainsi, l’individu, conforté au nouveau contexte, réorganise, voire réinvente les symboles, les savoirs et les savoir-faire acquis au préalable pour mieux s’y adapter (Bing & Monnard, 2015 ; Brissot, 2019 ; Depeau & Ramandier, 2011 ; Le Gall & Rougé, 2014 ; Migliore, 2014 ; Zittoun, 2007a, 2007b). Suivant Meyer (2013) :

Les enfants se développent et s’éduquent en élargissant progressivement leurs espaces de vie. Ce faisant, ils rencontrent sans cesse de nouvelles représentations de la société avec lesquelles ils doivent se familiariser. Les objets de l’environnement spatial – même s’ils ont été construits et conçus depuis longtemps – sont reconstruits par les enfants eux-mêmes dans ce processus d’appropriation. (p. 9)⁷

Selon Depeau et Ramandier (2011), le passage transitionnel ne représente pas un processus linéaire témoignant de changements déterminés et considérés par la collectivité comme corrects ou erronés. Au contraire, il comporte un changement de position et de rôle, voire une négociation et/ou reconfiguration sur la base des expériences vécues, des émotions ressenties et des lieux rencontrés. Ce processus soutient l’objectif de retrouver un nouvel équilibre et de mieux s’adapter au nouvel environnement (Le Gall & Rougé, 2014 ; Zittoun, 2012). Comme le souligne Migliore (2014), il s’agit plutôt d’un processus qui « donne accès à une gamme infinie de possibilités dont certaines sont absolument surprenantes » (p. 121). Dans une étude portant sur les transitions des adolescent-es dans les espaces non surveillés, Migliore montre que les modalités de transition varient d’un individu à l’autre et selon les styles, les trajets parcourus et les relations significatives construites. En outre, il montre que sur le chemin de l’école les jeunes expriment leur force d’*agency* (cf. ici Chapitre 7, point 3) en devenant des co-constructeurs et co-constructrices de ces transitions, avec leurs pair-es et leurs proches mais également individuellement. Ainsi, elles et ils jouent un rôle d’acteurs sociaux et actrices sociales vis-à-vis les sphères cadres (la famille et l’école).

Étudier les déplacements des gens, adultes et enfants également, permet donc de « comprendre comment un individu se situe au sein d’une société et témoigne d’un rapport au

⁷ Notre traduction de « Kinder entwickeln und bilden sich, indem sie ihre Lebensräume allmählich erweitern. Sie treffen dabei immer wieder auf neue Vergegenständlichungen von Gesellschaft, mit deren Bedeutungen sie sich auseinandersetzen müssen. Die Gegenstände der räumlichen Umwelt – auch wenn sie längst erbaut und gestaltet ».

temps et à autrui » (Bing & Monnard, 2015, p. 1). Les divers auteur-es identifient le chemin de l'école comme un espace de transition permettant aux enfants d'adhérer ou au contraire de prendre de la distance temporelle par rapport aux normes et aux règles qui régissent les sphères familiale et scolaire de même que par rapport aux rôles attendus dans ces deux sphères cadres. Le long du chemin, l'enfant n'assume plus ni le seul statut d'élève, ni celui attendu à la maison. Au contraire, elle et il sont plus libres de leurs actes, décisions, choix, etc. qui, en retour, impactent les espaces transitionnels.

Enfin, s'intéresser au chemin de l'école comme espace de transition permet donc de comprendre cet aspect crucial du quotidien des enfants. Il permet d'étudier comment elles et ils vivent et perçoivent leurs transitions entre les espaces hors de la surveillance systématique des adultes. Il permet aussi d'évaluer l'impact plus ou moins direct de divers lieux traversés et des divers acteurs et actrices sur le vécu, le ressenti, le développement et le bien-être des enfants.

6.3 Le concept de *Liminal space*

Un troisième concept que nous avons identifié et qui nous permet de montrer la pluri-dimensionnalité et disciplinarité du tiers-lieu de Oldenbourg est celui de *liminal space*. Ce concept, développé en anthropologie, se réfère aux stades intermédiaires de la vie de tout individu où les hiérarchies sociales ainsi que l'identité personnelle sont renversées ou temporairement dissoutes. La continuité de la tradition peut devenir ici incertaine en raison de contradictions et des insatiabilités internes et externes à cet espace liminal.

Le concept de « liminalité » est introduit par l'ethnologue français van Gennep dans ses études sur les rites de passage et il a connu une reconnaissance importante grâce aux travaux de l'anthropologue Turner pendant les années 1960. En étudiant les sociétés traditionnelles, van Gennep distingue trois catégories différentes de rituels chez les individus, respectivement le rite de séparation (préliminaire), le rite de transition (liminaire) et finalement le rite d'agrégation (post liminaire). Selon lui, ces rites de passages entraînent un changement de statut social, une transition d'âge chez une personne mais aussi un changement de lieu. Spécifiquement la phase lumineuse représente pour van Gennep une :

Transition from [bounded] group to group and from one social situation to the next. ... For every one of these events there are ceremonies whose essential purpose is to enable the individual to pass from one defined position to another which is equally well defined. (cité par McCadden, 1997, p. 241).

Le passage de l'enfance à l'adolescence, le mariage, l'obtention d'un diplôme, etc. sont certains des rites de transition identifiés par le chercheur. Partiellement en accord avec lui, l'anthropologue Turner (1966) reprend et approfondit la notion de liminalité en lui attribuant une signification culturelle. Dans ses études portant sur les rituels ou rites de passage pratiqués par les populations de l'Afrique centrale, Turner découvre que lors de ces passages, les initiés et initiées vivent une période de désorientation, de crise. Des nouvelles formes identitaires et d'interprétations symboliques deviennent ainsi visibles, lesquelles ne sont d'ailleurs pas

nécessairement conformes à celles déterminées par la culture du peuple. Pour le chercheur, c'est durant ces moments ambigus que les changements culturels s'opèrent et où de nouvelles perspectives peuvent naître. Les valeurs culturelles centrales à la société, les modes conformes de l'action sociale ainsi que la compréhension de soi sont temporairement suspendus (Turner, 1967). Dans une certaine mesure, l'identité se dissout, entraînant une désorientation, qui ouvre aussi la possibilité à de nouvelles perspectives identitaires (Fourny, 2013 ; Ybema et al., 2011). Comme le précise Schnugg (2018) :

The liminal person's social identity is undefined during this phase. [...] This undefined, ambiguous situation beyond the normative structure of an individual's social environment liberates them from norms and social restriction, enables exploration and breaking routines and ultimately leads into the constitution of new structures during the re-integration phase. (p. 82)

D'après Turner (1966, 1967) et ses successeur-es (Drew, 2020 ; Fourny, 2013 ; Ratiani, 2012. ; Schnugg, 2018), les espaces liminaux – dans lesquels les structures sociales, culturelles et identitaires sont bouleversées – portent les individus à « manipuler leur patrimoine symbolique, à *jouer* avec les symboles de la culture, à alimenter la fracture entre règle et comportement [...] » (Patera, 2014, paragr. 6). Ainsi, ils deviennent des espaces potentiels d'action, de mise en question des règles et routines ordinaires et où des nouveaux rôles et comportements sociaux peuvent être expérimentés ; autrement dit des espaces performatifs, réflexifs, créatifs et intersubjectifs de liberté et d'évasion du quotidien et des responsabilités sociales. La signification symbolique peut être ici comprise à partir des comportements d'adaptation et d'innovation observables en réponse aux changements internes et externes de l'environnement (Kalua, 2009 ; Shortt, 2015).

Le concept de liminalité s'enrichit ultérieurement grâce aux travaux influents du théoricien culturel et postcolonial Bhabha (1990, 1994/2007) qui mobilise ce concept pour définir le *third space* ; quatrième concept connexe au concept central du tiers-lieu et que nous allons décrire en détail ci-après. Pour Bhabha, l'espace liminal n'est pas un espace surdéterminé mais au contraire un espace ambigu, hybride chargé de valeurs stratégiques et de libération (Kalua, 2009). Il s'agit d'un espace de négociation de sens, de récits d'expériences et de représentations qui subviennent aux normes et règles sociales et qui donne lieu à quelque chose de nouveau et de méconnaissable.

6.4 *Le concept de Third space*

Les travaux de Bhabha (1990, 1994/2007) se concentrent principalement sur les espaces constitués autour des rencontres entre les colonisateurs et les colonisés et qu'il dénomme sous le concept *third space*, à savoir un espace interstitiel où les catégories culturelles et identitaires préexistantes sont subverties et remises en question.

Le terme de *third space* ainsi mobilisé par Bhabha permet d'aller au-delà de la pensée dualiste que certains qualifie de coloniale et du positionnement oppositionnel entre le formel et l'informel, l'officiel et l'informel, le dominant et le subalterne. Le *third space* est pour Bhabha (1994/2007) un espace culturel de production et de négociation où des identifications hybrides

sont possibles et des transformations culturelles peuvent se produire. Ici, le caractère ambivalent des espaces tiers est revendiqué : la culture et l'identité ne sont pas fixes mais au contraire, elles évoluent au travers des dialogues et des pratiques des individus qui les habitent. Dans le *third space* les personnes sont confrontées à des contextes où différentes pratiques culturelles et linguistiques ainsi que les histoires et les épistémologies se heurtent. La capacité de négocier et de médiatiser ce qui est connu, les savoirs, les cultures et les registres linguistiques, avec le normatif et l'hégémonique crée une dynamique d'échange et d'inclusion laquelle permet de réorganiser, voire de donner un nouveau sens à son identité (Gutiérrez et al., 1999). Pour Bhabha (1994/2007), ce tiers-lieu fournit « [...] the terrain for elaborating strategies of selfhood – singular or communal – that initiate new signs of identity, and innovative sites of collaboration, and contestation, in the act of defining the idea of society itself » (p. 14). Bien qu'il représente un moment de paradoxes, de confusion et d'incertitude, déclenché par un futur inconnu, le *third space* devient aussi un espace d'expérience, d'autonomisation et d'*empowerment*, décelé dans les possibilités de discordance et de dissidence dans la vie de tout être humain (Kalua, 2009).

D'autres chercheurs et chercheuses proposent une compréhension légèrement différente du *third space* tel que conceptualisé par Bhabha. Ce terme a en effet été mobilisé dans d'autres disciplines, telles que l'éducation et la linguistique, qui identifient la salle de classe ou certains cours d'école comme des possibles tiers-lieu.

Certaines et certains pédagogues (Gutiérrez, 2008 ; Gutiérrez et al., 1999 ; Idrus, 2015 ; Millard, 2003 ; Moje et al., 2004 ; Pane, 2007, 2009) ont investigué la salle de classe comme un tiers-lieu où les pratiques, les langages, les cultures et les connaissances des apprenantes et apprenants se croisent et se confrontent avec celles des savantes et savants. Ensemble elles créent un espace d'interaction et de développement authentique et puissant. Le *third space* est ici considéré comme un pont qui permet d'approcher les discours communautaires et domestiques des discours académiques. Dans cette vision, il ne s'agit pas d'un espace dans lequel de nouvelles connaissances sont générées, mais plutôt un espace hybride, voire une zone proximale permettant aux élèves d'affiner leurs savoirs, en passant des connaissances quotidiennes aux connaissances scolaires et vice-versa (Moje et al., 2004).

Une lecture différente du concept de « zone proximale » était proposée par le psychologue Vygotski (1934/2011a). Étudiant le développement du jeune enfant, il théorise le concept de zone proximale de développement (ZPD) et il place l'interaction sociale au centre des apprentissages et du développement cognitif de l'enfant. C'est lorsque l'enfant se trouve en coprésence d'autres enfants plus ou moins expert-es et/ou d'adultes, qu'elle et il acquiert la maîtrise des nouveaux savoirs et savoir-faire. Dans ses études sur les comportements de tout-petits dans les jardins d'enfants, Vygotski découvre que « le groupe est un "enseignant" bien plus puissant que l'autorité des parents, tuteurs ou profs : c'est entre eux que les enfants apprennent le plus de mots, de gestes, de postures, de leçons des expériences » (Donzel, 2020, paragr. 5). Cela correspond à ce que Vygotski appelle « appropriation intelligente » (Brossard, 2004, paragr. 49) fondée sur la confrontation, l'imitation et la collaboration de l'enfant avec les autres. Ensuite, il s'approprie ces savoirs pour pouvoir les mobiliser de façon autonome dès que l'occasion se présente. Vygotski (1934/2011b) le met en évidence :

Toutes les fonctions psychiques supérieures apparaissent deux fois au cours du développement de l'enfant : la première fois dans les activités collectives, dans les activités sociales, autrement dit comme fonction interpsychique, la deuxième fois dans les activités individuelles, comme propriété interne de la pensée de l'enfant, autrement dit comme fonction intrapsychique. (p. 241)

En lien avec cette idée de ZPD et d'apprentissage, plusieurs auteur-es (Coq, 1994, 1995 ; Hüttenmoser, 2004 ; Kaufmann-Hayoz, 2010 ; Murray, 2007) interprètent les tiers-lieux comme des espaces potentiels d'acquisition permettant de dépasser les frontières scolaires et familiales. Dans cette optique, lorsque l'enfant interagit avec d'autres personnes, tout type d'interaction quel que soit le lieu et moment peut devenir un espace potentiel de développement pour l'enfant (Dasen, 2007). D'après Gutiérrez et al. (1999) les contextes d'apprentissage « are immanently hybrid, that is, polycontextual, multivoiced, and multiscritped. Thus, conflict, tension, and diversity are intrinsic to learning spaces. [...] we also have documented these tensions as potential sites of rupture, innovation, and change that lead to learning » (p. 287). Autrement dit, la confrontation des savoirs, des pratiques et des cultures subalternes avec celles dominantes provoque des tensions qui sont des sources importantes pour mieux comprendre le monde, tant dans la salle de classe que dans la vie quotidienne.

En étudiant la coexistence de deux groupes d'élèves appartenant à des cultures diverses et comment celles-ci influencent leurs apprentissages au fil du temps, Gutiérrez et son équipe montrent que « the day-to-day practices of this classroom in this language magnet school provided multiple opportunities for students to have ongoing access to each other's linguistic, cultural, and cognitive resources, and these practices had consequences that extended beyond the classroom walls » (1999, p. 290). L'équipe constate aussi que chaque membre – par ses idées et représentations tirées de la vie de tous les jours – contribue à la création d'un espace d'apprentissage plus riche et dans lequel les diversités culturelle et sociale s'amenuisent. Moje et al. (2004) arrivent à des conclusions similaires. Elles et ils décrivent une relation entre les connaissances des étudiantes – tirées de leurs expériences quotidiennes au travers l'observation, la pratique et les discours d'adultes – et les savoirs scientifiques, culturels, historiques et économiques portés par l'école ou de manière générale par la société. Selon les auteures et auteurs, intégrer les connaissances expérientielles des étudiantes dans les conversations en classe permet non seulement de jeter un pont entre les expériences individuelles et collectives et les connaissances formelles, mais aussi de créer un tiers-lieu stimulant. Ce tiers-lieu permet d'élargir mutuellement les connaissances et d'englober un plus large éventail d'application des concepts scientifiques. Suivant Moje et al. (2004) « our view of third space suggests that such hybridity could be brought into the open to resituate often marginalized experiences and to develop conversations about the relative value of scientific, abstracted knowledges vis-à-vis personal, experienced knowledges » (p. 57).

Dans une recherche portant sur un cours d'apprentissage de la lecture auprès d'étudiant-es dit-es « à risque », Pane (2009) explore comment la combinaison entre l'enseignement face à face et à distance (en ligne) crée un *third space* d'enseignement et réciproquement d'apprentissage. Elle identifie ce tiers-lieu sous l'expression « zone of transformation » (p. 11). En écho aux conclusions de Moje et al. (2004), la chercheuse relève que ce tiers-lieu favorise

l'émergence d'échanges mélangeant à la fois des connaissances académiques et des connaissances tirées du quotidien. Échanges qui soutiennent tout élève – de n'importe quel niveau scolaire et de connaissance – à la réussite scolaire. Selon Pane, cette intégration de connaissances – construites à partir de différentes formes de « thinking, believing, acting and communicating » (Moje & Lewis, 2007, paragr. 7) – est essentielle lorsque les partenaires viennent de différents parcours, contextes et ont vécus des expériences diverses.

De façon complémentaire, l'étude récente de Wallin et Aarsand (2019) ajoute l'aspect des rôles joués par les individus dans le *third space*. Considéré comme un tiers-lieu éducatif et représenté dans le cas spécifique par un cours interdisciplinaire de « Environments for Learning » (p. 71), elle et il observent que les positions traditionnelles des enseignant-es et des étudiant-es peuvent être dépassées lorsque ces derniers sont considérés des partenaires. Les rôles de chacun et chacune et les hiérarchies traditionnelles du système éducatif sont ainsi pris en considération et permettent l'émergence de positions liminales.

Cette image du tiers-lieu comme espace où les modes d'organisation sociales et professionnelles sont réinventés est mis en évidence aussi par des recherches en management (Muller, 2002 ; Wang, 2007). Le *third space* est défini ici comme un espace hybride, où le collectif transcende l'individu et où l'innovation peut avoir lieu. Appliqué au champ de l'informatique, Muller (2002) considère le *third space* comme un espace qui permet de faire le pont entre le monde des professionnel-les qui développent les programmes et le monde des utilisateurs et utilisatrices. Le tiers-lieu permet donc de développer des discours constructifs dans les deux sens et de déboucher à des apprentissages mutuels. Cela a été également mis en évidence par Merkel et al. (2004) qui décrivent le besoin de créer des conditions collaboratives de partage de savoirs et une réflexion active permettant de repousser les frontières traditionnelles entre utilisateurs et utilisatrices et concepteurs et conceptrices.

En écho, Wang (2007) conceptualise le *third space* comme une entité dynamique, imprévisible et ouverte à la créativité. Elle le définit comme :

A third space is ever-changing, open-ended, and unpredictable, playing with the unknown – psychic, social, and cosmic – but never able to contain the unknown. [...] “Self- seeking” implies that there is something essential to realize, which would freeze a third space rather than letting it flow. (pp. 389-390)

L'auteure précise d'utiliser délibérément la proposition « un » plutôt que « le » *third space* pour indiquer son potentiel de transformation qui n'aboutit pas forcément à une seule fusion finale. La proposition « un » laisse entendre une certaine ouverture et multiplicité des espaces tiers. Comme elle le souligne plus loin :

This third space does not reach consensus or synthesis but moves between, beyond, and with the dual forces simultaneously. It indicates the continual birth of a certain newness along the way in a never-ending process which is circular rather than linear. (p. 390)

Les exemples présentés dévoilent une compréhension du *third space* comme un pont, voire un échafaudage, qui relie des connaissances et des discours quotidiens, plus

communautaires et à la fois marginalisés, aux connaissances académiques, considérées privilégiées et dominantes. Comme le rappelle Pane (2009) « *third space is a navigational tool for guiding students across the boundaries of various privileged content texts through their everyday funds of knowledge and discourse* » (p. 67). Ce tiers-lieu génère ainsi des nouvelles interprétations de connaissances quotidiennes et académiques « *in and through language as people come together* » (Moje et al., 2004, p. 43) permettant ainsi, de façon fructueuse et/ou restrictive, de développer des nouvelles identités et pratiques sociales et culturelles partagées (Idrus, 2015 ; Kalua, 2009).

Dans le domaine des sciences sociales la notion de *third space* a été appliquée à des espaces d'interface plus ouvertes et publics tels que la rue, les parcs ou encore les quartiers et qui dépassent les principaux espaces structurant l'enfance. Les espaces publics ont servi de cadre pour explorer comment les enfants, à partir de l'âge scolaire et pour certain-es aussi plus tôt, commencent à se déplacer de manière autonome et faire usage des nouveaux environnements physiques avec lesquels elles et ils entrent en contact. L'intérêt des chercheurs et chercheuses est de découvrir et investiguer comment les enfants habitent et explorent de façon indépendante l'espace, elles et ils apprennent à gérer les défis et à établir des relations sociales au-delà de leur foyer familial et scolaire (Clark & Uzzell, 2002 ; Kytä, 2003 ; Rissotto & Giuliani, 2006). Les interactions que les enfants développent dans ces espaces interstitiels, les compétences et les apprentissages qu'elles et ils engendrent sont, selon l'avis de plusieurs, des facteurs clés pour un développement sain et harmonieux chez l'enfant (Churchman, 2003 ; Gray, 2011 ; Tonucci et al., 2002). Dans leurs travaux, Chombart de Lawe et al. (1976) décrivent le tiers-lieu comme un espace privilégié d'expression de soi, de découvertes et de possibilité d'action sur l'environnement pour les enfants. L'équipe indique que cet espace à la fois physique et social, permet non seulement l'émergence de pratiques ludiques diverses mais qu'il constitue en outre un espace d'individualisation et de socialisation. Elle montre aussi son caractère dualiste entre espace de liberté et révélateur de normes extérieures, imprégnées des idéologies d'adultes.

L'importance de la dimension sociale du tiers-lieu est mise en évidence aussi par Matthews et al. (2000) dans leur étude de la rue comme espace d'interface pour les adolescent-es. Elles et ils montrent que la rue est un lieu important d'inclusion sociale pour les jeunes, où filles et garçons – hors de la supervision constante des adultes – partagent des activités informelles telles que parler, se détendre, jouer au football, patiner, fumer des cigarettes, etc. La rue devient ainsi un lieu où les jeunes peuvent développer leurs appartenances aux groupes, faire partie de quelque chose, être quelqu'un et développer leurs identités respectives et communes en rassemblant ou en contestant les fragments sociaux qui les entourent. Cela leur permet de montrer aussi leurs différences et leur indépendance vis-à-vis du monde adulte. S'intéressant aux expériences des enfants sur le chemin de l'école, Ross (2007) montre quant à elle que les interactions sociales engendrées le long des déplacements entre le domicile et l'école contribuent de manière plus ou moins directe au développement de l'identité personnelle et communautaire chez les enfants.

Ainsi, la rue offre un important tiers-lieu aux enfants et aux jeunes pour socialiser et pour se sentir libres des cadres sociétaux auxquels elles et ils sont communément et quotidiennement confrontés. Comme le soulignent Matthews et al. (2000), c'est principalement dans les espaces à l'extérieur que l'opposition entre l'enfance et le monde adulte est visible. Conséquemment, ces espaces ont de l'importance pour les enfants et les adolescents qui ont le droit d'occuper et d'« habiter » ces lieux interstitiels en tant que jeunes citoyennes et citoyens : « Children have a right to an everyday [space] that allows them to enjoy life and to realize their potential » (McKendrick, 2009, p. 253).

6.5 Synthèse intermédiaire

Dans cette section nous avons introduit le concept opérationnel de *third place* proposé par le sociologue Oldenbourg et qui est au cœur du cadre théorique de cette recherche. Ce concept permet de mettre en évidence comment les individus contribuent à la construction et définition de ce lieu interstitiel au travers de leurs relations sociales. D'autres concepts, telles que celui d'*espace vécu*, d'espace de transition, de *liminal space* et de *third space* sont mobilisés pour appréhender les différentes dimensions du tiers-lieu et qui ont permis de mettre en lumière le caractère complexe, multidimensionnel et fédérateur de ce concept. Nous avons montré comment chaque concept porte une attention particulière à une dimension parmi les multiples constituant le tiers-lieu, dont les principales sont celles individuelle, identitaire et éducative. Appliqués à notre objet d'étude, les différents concepts s'avèrent être intégratifs pour mieux comprendre la complexité du chemin de l'école et des expériences qui y sont vécues par les enfants.

Pour illustrer la complémentarité des divers concepts présentés, la Figure 3 propose une cartographie des concepts connexes au concept central du tiers-lieu et des différentes disciplines dont ils sont issus. Dans le schéma proposé, les spécificités principales de chaque concept mobilisé sont retracées de manière à montrer comment elles se rejoignent au cœur du concept fédérateur de cette thèse.

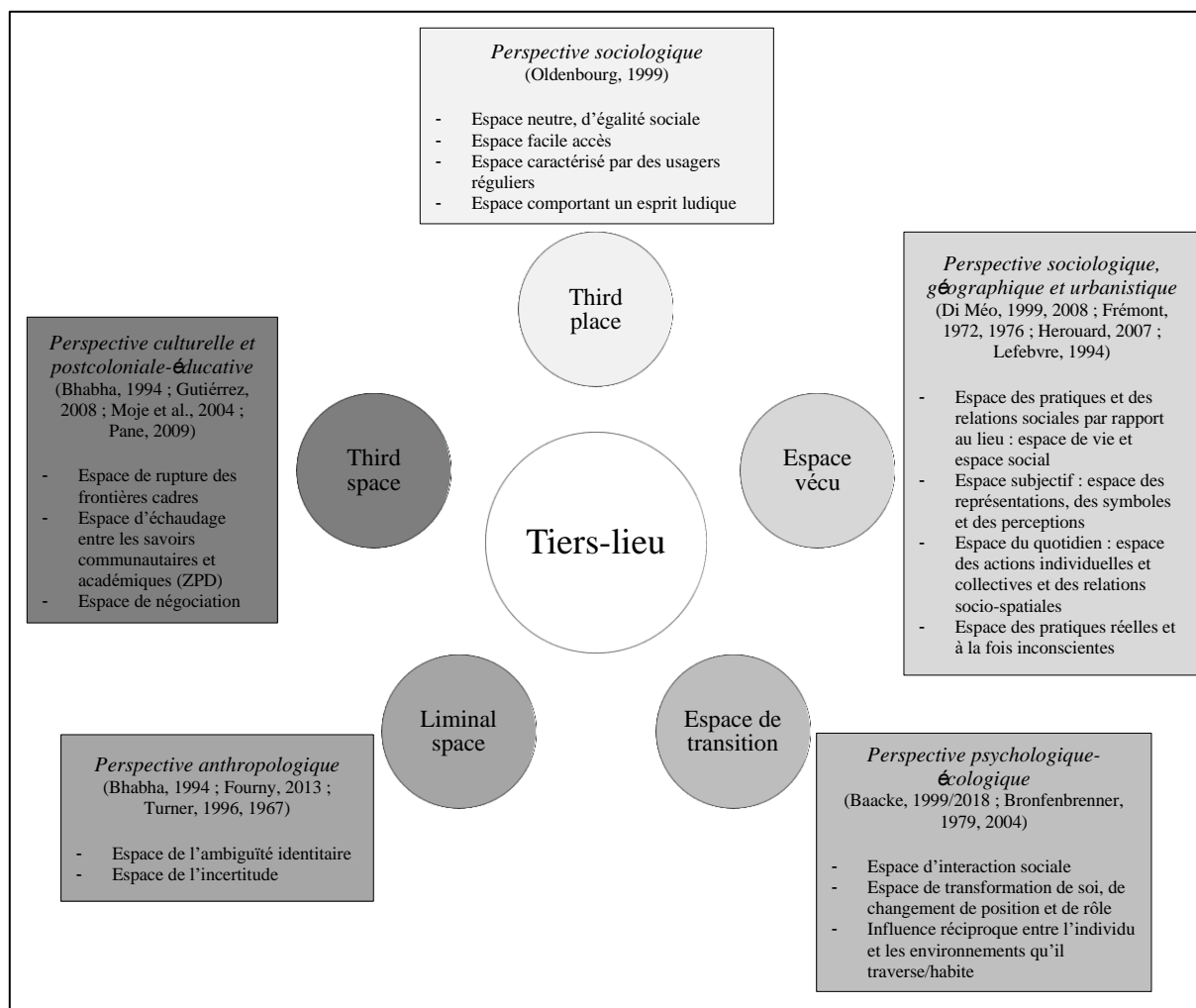


Figure 3 – Schéma conceptuel des concepts mobilisés pour décrire le chemin de l'école comme tiers-lieu

Enfin, concevoir le chemin de l'école comme un tiers lieu permet d'étudier comment celui-ci peut devenir un lieu d'expérience, de découverte, de socialisation, de construction de soi, d'apprentissage potentiel, de négociation et de prise de distance – voire de rupture – avec les principales sphères cadres pour l'enfant. Il permet aussi de lier les perceptions et les représentations que les enfants ont de ce tiers-lieu aux expériences significatives qu'elles et ils y vivent quotidiennement.

À différence d'autres pays, en Suisse le chemin de l'école offre encore une certaine marge de liberté d'aventure et d'exploration chez l'enfant dans un cadre relativement sécurisé. Empiriquement, nous nous centrons à présent sur certaines dimensions constitutives du chemin de l'école : le jeu, l'apprentissage informel et l'*agency*. Cette focale permet de montrer quelles sont les principales activités dans lesquelles les enfants s'engagent lorsqu'elles et ils en ont l'opportunité en se déplaçant en l'absence des adultes. Les activités, le sens qu'elles et ils leur donnent, les interactions qu'elles impliquent, traduisent en partie la manière dont elles et ils s'approprient de ce tiers-lieu, comment elles et ils l'influencent et comment celui-ci influence en retour leur développement et leur bien-être.

Chapitre 7. Les trois principales dimensions constitutives de ce tiers-lieu

Comme nous venons de le montrer, le chemin de l'école comme tiers-lieu comporte de nombreuses dimensions qui ont toutes, de manière plus ou moins directe, une influence sur le quotidien des déplacements des individus et qui les influencent en retour. Dans ce chapitre nous focalisons notre attention sur les trois dimensions principales retenues dans le cadre de ce travail de thèse. La notion de jeu est présentée en premier, suivie de celle d'apprentissage informel et enfin celle d'*agency*. Ces trois dimensions, reliées au chemin de l'école, représentent également les trois axes d'analyse des données à partir desquels la Partie 3 de ce travail est structurée. D'autres aspects, tels que les interactions, la dynamique de groupe, l'identité (individuelle et collective) et la sécurité sont étudiés de manière transversale et complémentaire à ces trois dimensions principales. Cela dans l'objectif d'enrichir l'analyse et la compréhension de ce qui se joue sur le chemin de l'école chez les 71 enfants prenant part à ce projet de recherche.

7.1. Les activités ludiques

La première dimension constitutive du chemin de l'école que nous présentons est celle de l'activité ludique, ou plus communément appelée « jeu ».

Avant de donner une définition du jeu, une clarification s'avère prioritaire par rapport à ce terme qui peut engendrer, selon les langues et les démarches de traduction, des confusions terminologiques et de définition. En français, italien, espagnol, allemand et dans d'autres langues encore, un seul terme est utilisé pour définir le jeu. D'autres langues, comme l'anglais, proposent deux termes pour qualifier le seul mot du jeu, respectivement le *play* et le *game*. Le *play* désigne une activité ludique spontanée qui se déploie librement, sans règles fixés au préalable. Le jeu symbolique est l'activité spontanée la plus représentative. Le *game*, considéré par certaines et certains comme un sous-ensemble du *play*, renvoie à une activité structurée et dont les règles explicites sont conventionnellement et socialement reconnues et qui ordonnent le cours de l'activité (Larsen, 2015). Dans le cadre de ce travail de thèse, nous recourons au seul et unique terme de « jeu » pour faire référence à la fois aux jeux libres et spontanés (*play*) et aux jeux réglés et structurés (*game*).

7.1.1 Définition du jeu

Le jeu représente une activité universelle caractérisant l'enfance. Il ne s'agit pas simplement d'une activité de loisir aléatoire, mais comme l'explique Krenz (2001) elle représente la « principale occupation de chaque enfant » (paragr.2)⁸. Comme le soulignent d'autres auteur-es (Harker, 2005 ; MacDougall et al., 2009), à tout moment et n'importe dans quel endroit, dès que l'occasion se présente, l'enfant s'engage dans des activités ludiques les plus variées. S'il est assez facile de reconnaître quand l'enfant s'engage dans ce type d'activité, il est pourtant difficile de donner une définition unanime du jeu par le fait qu'il s'agit d'un

⁸ Notre traduction de : « Das Spiel ist gewissermaßen der Hauptberuf eines jeden Kindes ».

« phénomène complexe et holistique » (Ferland, 2003, p. 15). Turrette et Guidetti (2008) proposent la définition suivante. Le jeu est :

Une activité générale qui peut se déployer n'importe où et n'importe quand. Elle se distingue de la réalité en ce que les séquences de comportement ne vont pas jusqu'à leur terme (on joue à se tuer, on ne se tue pas en vrai), n'a pas de but précis (l'enfant joue non pas pour un résultat, mais pour jouer), et impliquent toutes les capacités de l'enfant au fur et à mesure qu'elles se développent (sensorielles, motrices, verbales, etc.), et n'impliquent pas forcément d'autres partenaires sociaux. (p. 104)

Plusieurs disciplines telles que la psychologie du développement de l'enfant, la psychanalyse, la sociologie, l'anthropologie ou encore l'éducation se sont intéressées au jeu et chacune a développé des cadres conceptuels distincts et parfois complémentaires. Des similitudes dans les définitions élaborées et plus spécifiquement dans les caractéristiques structurant le jeu peuvent être constatées. La liberté, le plaisir, l'amusement, la spontanéité, le choix ou encore la curiosité sont les principaux traits distincts relevés et définissant le jeu enfantin (Burdette & Whitaker, 2005 ; Caillois, 1967 ; Ferland, 2003). Winnykamen (2014) regroupe les propos des divers auteurs avançant des caractéristiques communes au jeu dans une unique définition :

a) L'activité de jeu est *commune à tous les humains, quel que soit leur âge, et aux animaux*, à tout le moins aux mammifères supérieurs ; b) Une certaine liberté est inhérente à l'activité ludique : *le jeu ne peut être contraint*, sous peine de perdre son caractère de jeu. C'est sur ce point qu'il diffère des conduites soumises aux contraintes de la réalité, immédiate ou distanciée ; c) *N'importe quelle activité* peut donner lieu à des jeux, qu'elle relève des domaines psychomoteurs, cognitifs, socio-relationnels, qu'elle s'exerce de façon solitaire ou à plusieurs, qu'elle utilise ou non des objets, d'usage courant dans la vie quotidienne ou spécifiquement destinés à l'usage de jouets. Les mêmes activités peuvent aussi ne pas accéder au statut de jeu, si le sujet ne les accepte pas comme telles ; d) Le jeu porte en lui-même sa *finalité*, c'est-à-dire qu'il ne saurait être soumis à des fins utilitaires qui lui soient extérieures. C'est en cela qu'il se différencie du travail, rétribué ou non ; e) L'accord est total aussi quant au *plaisir* éprouvé par le joueur dans le jeu. (p. 86)

Les activités ludiques représentent ainsi des moments fondamentaux pour tout enfant. C'est à travers le jeu que l'enfant se construit personnellement et socialement en développant ainsi ses capacités et compétences de façon à la fois plaisante et inconsciente. Le jeu permet aussi à l'enfant de se confronter aux normes et règles du monde social dont elle et il fait partie, les assimiler, se les approprier, les transformer et les adapter aux diverses situations ; en d'autres mots les faire siennes.

7.1.2 Classification du jeu d'enfant

Nous constatons qu'il existe diverses catégorisations du jeu selon les auteur-es. Même s'elles et ils mobilisent des termes différents, des similitudes peuvent être notées en matière de classification et de types de jeu identifiés. De manière générale, nous observons que selon toutes

les classification le jeu suit le développement cognitif et social de l'enfant, en allant du jeu corporel au jeu social. Cependant, Letertre précise (2013) que « [...] selon les étapes de la vie, les jeux ne seront pas de la même nature et ne répondront pas aux mêmes besoins » (p. 27).

Les travaux du psychologue et épistémologue Piaget (1945/1978, 1994) ont porté une attention particulière sur le rapport entre le jeu et l'enfance. Au travers de ses recherches, il a tenté de comprendre pourquoi l'enfant joue ou veut jouer et à quoi cette activité lui sert. Piaget définit le jeu comme une activité spontanée, naturelle et plaisante qui permet à l'enfant de développer son intelligence et ainsi d'assimiler la réalité. Par le fait que l'enfant ne se limite pas à une seule activité ludique mais s'engage dans plusieurs et activités différentes selon l'âge, ses intérêts et ses capacités, il met en lien le jeu et le développement cognitif de l'enfant (Chalet Picard, 2010). En correspondance à sa théorie des stades du développement, il identifie différents styles de jeux. Le *jeu d'exercice* caractérise le premier stade de vie de l'enfant, à savoir le stade sensori-moteur (0-2 ans). Il s'agit d'une forme primitive du jeu qui apporte du plaisir principalement par le contact et l'action de l'enfant avec son corps et les objets présents dans son environnement. Durant le stade préopératoire, entre 2 et 7-8 ans, la permanence de l'objet dans la pensée de l'enfant est rejointe. Cela permet à l'enfant d'entrer dans le *jeu symbolique*, c'est-à-dire le jeu d'imitation, de « faire semblant ». Ce passage est rendu possible aussi par la capacité de l'enfant de créer des représentations mentales et symboliques d'objets absents (Rouvinez, 2012). Dans ces situations d'imitation et de faire semblant l'enfant invente et il met en scène des comportements sociaux et des histoires inspirées du quotidien. En se plaçant dans divers rôles, en s'identifiant à d'autres personnes, comme le père, la mère ou encore des animaux, l'enfant ajuste ses relations, ses comportements et régule ses émotions. D'après Vygotski (1978), le jeu symbolique est essentiel pour le développement cognitif et social chez l'enfant puisqu'il permet de travailler sur ses propres angoisses ainsi que de résoudre ses conflits. Du même avis, Piaget considère ce type de jeu très important pour l'enfant en raison du fait qu'il permet la :

Communication, reproduction du réel (permet une meilleure connaissance des choses donc facilite l'assimilation), transformation du réel (fonction accommodatrice : l'enfant reproduit le réel en le modifiant pour mieux l'assimiler), expression du vécu intérieur et donc liquidation : des angoisses liées à des interdictions, de l'agressivité, des sentiments de jalousie (tuer le nouveau petit frère en crevant un ballon), et intériorisation des normes sociales. Son rôle dans la construction de la personnalité est donc essentiel. (Tourrette & Guidetti, 2008, p. 144)

Enfin, le *jeu de règles* caractérise le stade des opérations formelles (entre 8 et 11 ans) qui selon Piaget représente la période sociale de l'enfance. Pendant cette période l'enfant s'engage principalement dans des jeux qui supposent une interaction d'égalité, de réciprocité ou inversement de compétition et de challenge entre les divers participant-es. Régi par des règles établies et conventionnellement acceptés par tous et toutes, ce type de jeu nomme dans la plupart de cas un ou des gagnant-es et un ou des perdant-es. Pour ce motif, il est souvent défini communément sous l'expression de jeu structuré. À titre d'exemple, les jeux de société, les jeux collectifs, les jeux compétitifs font partie de cette catégorie où l'individualité et la stratégie sont centrales (Chalet Picard, 2010).

Le psychologue, pédagogue et philosophe Wallon (1968) quant à lui définit le jeu comme un moment amusant pour l'individu, lui permettant de construire sa personnalité. Selon l'auteur, c'est au travers les différents types de jeu exercés et qui à son avis répondent aux besoins et aux goûts de l'enfant, qu'elle et il forge progressivement son identité. Wallon identifie cinq catégories de jeu. Les *jeux fonctionnels* (catégorie 1) correspondent aux jeux d'exercice définis par Piaget et font référence à tous petits mouvements ou productions sonores de l'enfant. Les *jeux de fiction* (catégorie 2) sont les jeux de symboles, des représentations par lesquels l'enfant interprète typiquement d'autres rôles sociaux. La troisième catégorie fait référence aux *jeux d'acquisition*. Ils sont aussi appelés jeux d'exploration car guidés par la curiosité et l'attrait de la nouveauté chez l'enfant. Dans ces formes ludiques, l'enfant mobilise ses sens de la vue, du toucher et de l'ouïe pour découvrir et s'approprier de l'environnement que l'entoure. Elle et il fait aussi souvent appel au raisonnement et à la logique pour surmonter une situation difficile due à la nouveauté de la découverte. Les *jeux de construction*, appelés aussi jeux de fabrication, représentent la quatrième catégorie. Par ces jeux, l'enfant mobilise ses savoir-faire pour manipuler et assembler des objets dans le but ultime de construire et de créer quelque chose de nouveau. Cette catégorie peut être considérée comme un continuum des formes précédentes, car elle permet d'assimiler et accommoder les mécanismes et les fonctions des différents jeux et arriver à s'en servir pour fabriquer quelque chose de nouveau et ainsi faire des nouvelles acquisitions (Piaget, 1945/1978 ; Letertre, 2013). Enfin, les *jeux d'alternance* (catégorie 5) se caractérisent par deux phases distinctes, celle passive et celle active et où l'enfant joue en alternance deux rôles différents, par exemple celui d'agent-e et celui de victime. La réciprocité des rôles et « la complémentarité des rapports entre partenaires » (Winnykamen, 2014a, p. 88) sont appris par la pratique de ces jeux.

D'après les deux premiers auteurs, aussi le spécialiste du jeu et de l'éducation de l'enfant Château (1954) considère le jeu comme une activité essentielle, voire sérieuse pour tout enfant. Il considère le jeu comme une source de plaisir et de joie et par lequel l'enfant explore différents sens de soi. Il propose une classification du jeu fondée sur cinq catégories et qui suit le développement cognitif et génétique de l'enfant. Les deux premières catégories correspondent à celles identifiées par les deux auteurs précédents : les *jeux fonctionnels* – ou selon la classification Piaget (1945/1978) les jeux d'exercice – et les *jeux symboliques*. En écho à Wallon, la troisième catégorie comprend les *jeux de fabrication* par lesquels l'enfant modifie les objets de son environnement. L'enfant agit sur ces objets, les manipule, les casse et les assemble pour ainsi construire quelque chose d'autre. Les *jeux de règles*, ainsi identifiés par Piaget, font partie de la quatrième catégorie et sont les jeux basés sur la réflexion et l'action. Ces jeux se produisent dans la plupart de cas en interaction avec les autres mais ils peuvent également se pratiquer en solitaire. À la différence de ses collègues, Château identifie la catégorie des *jeux de prouesse* (catégorie 5) ou plus communément appelé jeu de compétition. Il s'agit de jeux par lesquels l'enfant mesure et teste ses habilités (motrices, physiques, etc.) en se comparant aux autres et qui prévoient un certain risque, de challenge. Ce type de jeu peut également provoquer chez l'enfant un sentiment de conflit, de frustration lorsqu'il n'arrive pas à atteindre le but escompté. Cette dernière catégorie de jeu est aussi relevée par le sociologue philosophe et critique français Caillois (1967) qui l'identifie sous l'appellation d'« Agôn ». Elle

réunit les jeux de compétition qui permettent à l'enfant « d'éprouver sa force physique, son corps, son identité par l'affrontement avec le monde extérieur » (Letertre, 2013, p. 29). De manière intéressante, Caillois propose une classification des jeux selon les caractéristiques et les aptitudes des joueurs et joueuses. En complément à la catégorie « Agôn », elle comporte trois autres catégories de jeux, respectivement le jeu d'« Aléa », de « Mimicry » et d'« Ilinx ». *L'aléa*, définie le jeu de chance, regroupe les jeux dont le ou la gagnant-e est déterminé-e selon le hasard. Même s'il est régi par des règles, dans ce type de jeu l'enfant n'a pas un grand contrôle ni maîtrise de ce qui se passe (Winnykamen, 2014a). Toutefois, comme le souligne Letertre (2013), « ces jeux de chance tendent à gommer les inégalités dans un groupe et sont en conséquence de bons médiateurs pour les enfants qui éprouvent des difficultés à s'affirmer » (p.29). La troisième catégorie relevée par Caillois est celle de la *mimicry* et elle peut être rapprochée à la catégorie du jeu symbolique chez Piaget et Château et de fiction chez Wallon. Elle comprend les jeux d'imitation au travers lesquels l'enfant simule une situation ou une histoire et où elle et il joue divers rôles. Ce type de jeu n'a pas des règles précises mais l'enfant s'adapte à la situation de jeu selon ses souhaits et envies. Le but ultime de cette activité est de fasciner les autres participant-es et les spectateurs et spectatrices. Enfin sous le concept de *ilinx* (catégorie 4), Caillois regroupe les jeux de vertige et de manière plus générale tous les jeux qui font monter de l'adrénaline chez la joueuse et le joueur, voire dans le cas plus extrême de transe et de perte de conscience. En complément à ces quatre catégories, il propose deux pôles antagonistes qui mesurent le caractère plus ou moins réglé du jeu, à savoir la *paidia* et le *ludus*. La *paidia* correspond à la liberté du jeu et répond au plaisir, au goût et au besoin de détente, de distraction personnelle de la joueuse et du joueur. Le *ludus* se réfère au degré de discipline propre au jeu. Plus un jeu est régi par des règles précises et socialement convenues et dont il est difficile s'éloigner, plus il se tourne vers le pôle du *ludus*. Pour l'auteur, la contradiction entre ces pôles constitue la dynamique au fondement des différentes formes de jeu (Institut d'Eco Pédagogie [IEP], 2013).

La Figure 4 ci-dessous présente un tableau résumant les catégories proposées par Caillois (1967) tout en montrant des exemples en fonction du curseur des deux pôles antagonistes.

RÉPARTITION DES JEUX				
	AGÔN (compétition)	ALEA (chance)	MIMICRY (simulacre)	ILINX (vertige)
PAIDIA ↑ vacarme agitation fou rire	courses luttons etc. athlétisme	comptines pile ou face	imitations enfantines jeux d'illusion poupées, panoplies masque travesti	« tournis » enfantin manège balançoire valse
cerf-volant solitaire réussites mots croisés	boxe escrime football compétitions sportives en général	billard dames échecs pari roulette	théâtre arts du spectacle en général	volador attractions foraines ski alpinisme voltige
↓ LUDUS		loteries simples composées ou à report		

N.B. – Dans chaque colonne verticale, les jeux sont classés très approximativement dans un ordre tel que l'élément *paidia* décroisse constamment, tandis que l'élément *ludus* croît constamment.

Figure 4 – Répartition des jeux selon Caillois (tiré de Caillois, 1967, p. 62)

Si d'une part cette classification permet de mieux concevoir les différentes catégories de jeux, nous relevons que celles-ci ne sont pas hermétiques et s'entremêlent entre elles. En effet, comme le précise Caillois, les deux premières catégories, *agôns* et *aléa*, et en parallèle les deux dernières *mimicry* et *ilinx*, peuvent apparaître simultanément dans une même activité ludique. Si le premier couple permet au joueur de se créer un monde imaginaire dans lequel évoluer et s'évader, grâce à la deuxième l'individu joue différents rôles, il prend une autre personnalité, lui permettant de s'évader. En d'autres termes, selon Caillois, une même activité ludique peut recouper plusieurs catégories au même moment : elle peut être à la fois un jeu de compétition et de stratégie, un jeu physique, de motricité et un jeu symbolique ou encore un jeu des règles et de compétition permettant aussi d'élire un gagnant ou une gagnante.

En conclusion, on trouve neuf catégories de jeu chez les enfants dans la littérature : 1) le jeu d'exercice ou fonction selon les auteurs ; 2) le jeu symbolique ou de fiction ; 3) le jeu de règles ; 4) le jeu d'acquisition et d'expérimentation ; 5) le jeu de construction ou de fabrication ; 6) le jeu d'alternance ; 7) le jeu de prouesse (compétition) ; 8) le jeu de chance et enfin 9) le jeu de vertige. Dans la Partie 3, nous analyserons quelles catégories parmi celle-ci sont les plus visibles sur le chemin de l'école et quels sont les principaux facteurs influençant leur émergence et développement.

7.1.3 Les fonctions du jeu dans le développement de l'enfant

Les apports positifs du jeu – en raison de la diversité de formes sous lesquelles il peut se manifester et des matériaux (plastique, bois, carton, acier, etc.) qu'il peut utiliser – sur le développement moteur, cognitif, culturel, social, émotionnel de l'enfant sont désormais reconnus (Brockman et al., 2011 ; Delalande, 2003 ; Gastaud, 2013 ; Gaussot, 2002 ; Meyer, 2012 ; Musset & Thilbert, 2009 ; Noschis, 2006 ; Piaget, 1994 ; Vygotski, 1978 ; Wallon, 1968). De même, ses vertus thérapeutiques et éducatives sont admises (Brougère, 2002 ; Ferland, 2003 ; Mulder et al., 2019 ; Winnicott, 1975). Selon Métra (2006), le jeu représente une nécessité primordiale pour l'enfant puisque c'est grâce et par le jeu qu'elle et il développe ses habilités motrices et cognitives, expérimente socialement, simule des scénarios et se confronte à différents comportements en évaluant leurs possibles conséquences (positives ou négatives) dans des contextes engageants et sécurisés. Au sens de Winnykamen (2014a) :

Le jeu remplit chez l'enfant une fonction développementale. Il a, entre autres valeurs qui lui sont reconnues, celle d'être un agent de socialisation, d'acquisition de savoirs et savoir-faire dans les différents domaines, y compris les domaines sociorelationnels. (p. 103)

Plusieurs auteur-es (Burdette & Whitaker, 2005 ; Cardinal, 2010 ; Ferland, 2003 ; Gaussot, 2002 ; Hewes, 2006, 2007 ; Martens et al., 2018 ; Noschis, 2006 ; Pellegrini, 2009) ainsi que l'organisme de bienfaisance *Play Wales* de Galles, promeuvent et défendent le rôle du jeu dans la croissance optimale de l'enfant. Pour *Play Wales* :

All children and young people need to play. The impulse to play is innate. Play is a biological, psychological and social necessity, and is fundamental to the healthy development and well-

being of individuals and communities. [...] Play is a process that is freely chosen, personally directed and intrinsically motivated. That is, children and young people determine and control the content and intent of their play, by following their own instincts, ideas and interests, in their own way for their own reasons. (cité par Lester & Maudsley, 2016, pp. 8-9)

Selon Clerc-Gregory (2020), il favorise aussi l'apprentissage des gains développementaux propres à l'âge préscolaire (enfants entre 3 et 7 ans), tels que l'imagination et l'autorégulation. L'auteure explique que :

L'enfant ne se contente pas de jouer, il planifie le jeu, il guide et met en scène un jeu dans lequel il joue un rôle [...]. Il apprend ainsi à planifier et guider, parfois en dépit des situations dans lesquelles il est, non seulement ses actions physiques, mais aussi ses modes de pensée (cognitifs et affectifs) développant ainsi sa métacognition et ses capacités d'autorégulation. (pp. 008-009)

La place du jeu dans le processus d'apprentissage est aussi revendiquée (Gastaud, 2013 ; MEN, 2015⁹). À travers le jeu, l'enfant a la possibilité de construire des savoirs informels selon son rythme, en essayant, en échouant et en réessayant sans avoir de la pression d'être évalué. La curiosité et l'intérêt personnel guident l'enfant dans de nouvelles découvertes. Ainsi, les apprentissages informels soutiennent les apprentissages explicites.

Le jeu permet aussi à l'enfant dans son apprentissage de la socialisation. Grâce aux différentes formes de jeu et à la présence d'autres enfants, du même âge ou d'âges différents, elle et il apprend à être en groupe, à respecter les autres, à se confronter à autrui et se distinguer de ses pair-es. De manière plus générale, par le jeu l'enfant assimile les règles de la vie en société. Pour Gaussoit (2002) et Letertre (2013) ces éléments contribuent à la construction de la personnalité et de l'identité sociale chez l'enfant.

Enfin, le jeu est aussi reconnu sur le plan législatif comme un droit fondamental de l'enfant même si, comme l'explique clairement Gastaud (2013) il est souvent à tort « mentalement et matériellement "relégué" à un rang inférieur dans la hiérarchie des droits conformément à la conception générale » (p. 39). Selon l'auteur il est nécessaire au bon développement de l'enfant. Le Principe 7 de la Déclaration des droits de l'enfant (1959) postulait déjà que « l'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientées vers les fins visées par l'éducation » (paragr. 2). Toutes les personnes proches de l'enfant étaient ainsi invitées à respecter ce principe pour garantir son développement harmonieux. Comme le souligne Letertre (2013), il s'agit « indubitablement d'un devoir du citoyen ainsi que d'un devoir social » (p. 18). Ce principe a été ensuite repris dans le premier paragraphe de l'article 31 de la CNUDE (1989). Il indique que : « Les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer à la vie culturelle et artistique ». Offrir des espaces de liberté – hors de la surveillance d'adultes – et des périodes de temps suffisantes aux enfants pour jouer, faire de nouvelles découvertes, se défouler ou encore se détendre répond à un besoin fondamental reconnu et que doit être respecté par les tiers (Gastaud, 2013).

⁹ MEN : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France.

Cependant, comme plusieurs travaux le constatent aujourd’hui les enfants passent moins de temps à l’extérieur pour jouer et cela surtout dans les sociétés occidentales et industrialisées. L’environnement physique et socioculturel a changé en réduisant ainsi l’accès des enfants aux jeux en plein air dans les espaces urbains et en particulier dans leurs quartiers (Alparone & Pacilli, 2012 ; Kytta et al., 2015 ; Nansen et al, 2015 ; Wales 2021). Les insécurités sociales et la densification et la commercialisation accrues des espaces publics sont les principales causes de ce déclin du jeu à l’extérieur. Comme le soulignent Bernet et al. (2020) « les termes de surprotection et de parents hélicoptères font référence à un mode d’éducation visant à minimiser les risques qui, de plus en plus, privent l’enfant du plaisir du jeu libre à l’extérieur » (p. 15). De plus, aujourd’hui les enfants sont plus confrontés au manque de temps libre et au rythme effréné de la vie quotidienne qui est désormais structurée et planifiée dans le détail (Meyer, 2012). Les enfants passent environ sept heures par jour à l’école et dans la plupart du temps assis derrière une table. Après l’école, elles et ils se rendent à des activités extra-scolaires structurées et organisées – telles que le sport, le cours de musique, la danse, etc. – ou elles et ils rentrent à la maison pour terminer leurs devoirs et ensuite passer des moments en famille (Burdette & Whitaker, 2005 ; Legendre, 2011 ; Skår & Krogh, 2009). En se référant à ces enfants qui participent de plus en plus à des activités organisées par les adultes, Karsten (2005) parle de « backseat generation » (p. 286) pour décrire l’expérience du va-et-vient d’un lieu à l’autre sur le siège arrière de la voiture. Par conséquent, peu d’occasions de liberté leur sont laissées, durant lesquelles les enfants pourraient s’aventurer et s’engager dans des activités spontanées, initiées en fonction de leurs intérêts et plaisirs et guidées par leur curiosité et créativité. Dans le manuel *À pied sur le chemin de l’école c’est mieux*¹⁰, la Mobilité scolaire durable du Tessin (2010) le souligne :

Les enfants d’aujourd’hui sont en fait des “enfants blindés” : dans la maison, dans la chambre, devant la télévision, devant la PlayStation, dans le jardin, dans les aires de jeux. Dans ces lieux, de fait spécialisés, la seule expérience consentie est celle que l’enfant connaît déjà, l’aventure devient ainsi irréelle et les dangers inexistantes. Dans un tel contexte, les enfants peuvent difficilement grandir et acquérir autonomie et compétences. (p. 19)¹¹

D’autres recherches montrent aussi un passage progressif du jeu de l’extérieur vers l’intérieur de la maison (Blinkert & Höfflin, 2016 ; Glevarec, 2010 ; Martens et al., 2018 ; Meyer, 2012 ; Rivière, 2016). En se référant à ce phénomène, Holloway et Valentine (2000) parlent de « domestication » des activités ludiques et du temps libre chez l’enfant.

Sur la base de ces constats, nous considérons que le chemin de l’école peut offrir aux enfants un espace-temps où initier des jeux libres et d’éprouver de la joie et de l’émerveillement par les interactions avec l’environnement spatial et social de leur quartier. Le chemin de l’école, comme tiers-lieu, offre un espace-temps précieux de socialisation et d’expression d’activités

¹⁰ Notre traduction de « Meglio a piedi sul percorso casa-scuola ».

¹¹ Notre traduction de : « I bambini di oggi sono di fatto “bambini blindati” : in casa, nella cameretta, davanti alla televisione, alla play station, in giardino, nei parchi gioco. In questi luoghi, di fatto specializzati, l’unica esperienza consentita è quella che già si conosce, l’avventura è finta e i pericoli inesistenti. Qui i bambini difficilmente potranno crescere e acquisire autonomia e competenze ».

ludiques et spontanées pour l'enfant. La diversité des lieux traversés, la morphologie même du territoire – passant du minéral au végétal selon Legendre (2011) – les éléments de la nature (cailloux, eau, bois, pomme de pin, fleurs, etc.), les équipements de jeux à disposition, la modalité de déplacement ainsi que la présence de copains et copines le long du parcours peuvent soutenir le développement de ces activités à caractère ludique.

D'autres développements théoriques sur le jeu sur le chemin de l'école sont présentés dans le cadre de la Publication n° 3 (ici Partie 3, Chapitre 11, point 2), qui questionne la manière dont le chemin de l'école peut devenir un tiers-lieu où les enfants peuvent revendiquer leur droit au jeu. Les principales formes de jeu ainsi que les variables influençant son expression sont aussi présentées et analysées.

7.2 L'apprentissage informel

La deuxième dimension constitutive du chemin de l'école que nous allons approfondir dans le cadre de ce travail de thèse est celle de l'apprentissage informel.

7.2.1 Définition d'apprentissage informel

Comme le suggèrent Brougère et Bézille (2007), « l'éducation ne se limite pas aux situations socialement construites en fonction d'objectifs éducatifs [...] [mais également] dans une multitude de situations qui n'ont pas été faites pour cela » (pp. 122-123). L'acquisition de savoirs et savoir-faire ne se produit pas seulement dans le cadre d'une éducation formelle ou de situations conçues et vécues pour tel objectif. Il existe aussi des apprentissages, identifiés plus communément sous l'expression d'apprentissages informels, qui peuvent se faire en dehors des organismes et programmes d'étude structurés et officiels (Brougère, 2007 ; Fabre, 2014 ; Khasanzyanova & Duceux, 2016 ; Livingstone, 1999, 2003 ; Meyer, 2012 ; Schugurensky, 2000). Ces apprentissages viennent d'une éducation dite informelle et sont réalisés dans des situations non structurées « de la vie associative, familiale ou sentimentale [...] en pratiquant des loisirs, lors des divertissements, etc. » (Berry & Garcia, 2016, paragr. 22). Ils renvoient aux savoirs et aux compétences construites à partir de l'expérience directe et surtout dans les environnements de vie respectifs et les espaces publics, tels que les quartiers, les villages, les districts urbains (Meyer, 2012). En raison de leur statut informel, ils ne jouissent pas de la même reconnaissance scientifique que les apprentissages formels (Collignon, 2005 ; Schugurensky, 2007). Cela semble être paradoxal puisque c'est principalement dans les situations informelles, telles que les rencontres, les loisirs, les voyages, le monde informatique, etc. et dans la vie de tous les jours que la plupart des apprentissages significatifs se construisent. D'ailleurs, d'autres chercheurs et chercheuses (Eraut, 2004 ; Marsick & Watinks, 2001, 2007) mettent en lumière que les apprentissages informels ont également lieu dans des contextes formels et officiels, tels que l'école, l'université ou encore les lieux de travail ; bien qu'ils demeurent des endroits où le processus d'acquisition formel et certifié est le plus voire le seul valorisé.

En plus d'être moins considérés par les mondes scientifique et académique, les apprentissages informels sont selon Tough (2002) difficiles à identifier, voire à reconnaître, par

les apprenant-es elles- et eux-mêmes. Mobilisant la métaphore de l'iceberg, il représente les apprentissages informels comme la partie immergée et donc invisible et cachée du processus de formation et d'éducation propre à tout individu. Il s'agit donc « d'apprentissages dont on n'est pas nécessairement conscients, des savoir-faire incorporés [...] [et] des connaissances intériorisées » (Corniquet, 2017, p. 91). Selon Berry et Garcia (2016), cette difficulté à reconnaître les apprentissages informels n'est pas unique aux seules apprenantes et apprenants mais se manifeste également au sein des institutions sociales (les écoles et les université), du milieu professionnel et de manière générale de la société.

Pour conclure, nous relevons qu'il n'existe pas de définition unanime du concept d'apprentissage informel (voir aussi Gola, 2008 ; Schugurensky, 2007). Comme l'observent Khasanzyanova et Duceux (2016) « la notion d'apprentissage informel reste ambiguë même si de nombreux auteurs tentent de clarifier les liens et les différences entre le formel, le non-formel, l'informel, le continuum qui les lie et les formes d'hybridation qui existent entre eux » (p. 51). Cette ambiguïté reste intéressante à investiguer car elle permet d'approfondir les processus d'acquisition et de développement de connaissances fondées sur la pratique et produites en dehors des programmes et des cadres éducatifs officiels, tel qu'est le cas sur le chemin de l'école.

7.2.2 Classification des apprentissages informels

À partir de ses recherches sur les apprentissages par la communauté, Schugurensky (2000, 2007) distingue trois formes d'apprentissage informel, à savoir l'apprentissage auto-dirigé, fortuit et tacite. *L'apprentissage auto-dirigé* se réfère au projet éducatif que les individus entreprennent, seuls ou en groupe, sans le soutien d'une tierce personne (enseignant-e, instructeur-trice, animateur-trice ou encore professionnel-le) et de manière intentionnelle et consciente. La présence d'une « personne-ressource » est admise, mais elle n'est pas considérée comme la source première de l'acquisition. *L'apprentissage fortuit* renvoi aux « expériences d'apprentissage qui se produisent quand l'apprenant n'a, au préalable, aucune intention d'apprendre de cette expérience mais se rend compte, une fois l'expérience terminée, qu'il a appris quelque chose » (Schugurensky, 2007, p. 16). Il s'agit donc d'un apprentissage non intentionnel mais conscient. Enfin, l'expression *apprentissage tacite*, défini également par le chercheur comme l'apprentissage par socialisation, fait référence aux apprentissages non intentionnels et inconscients qui se produisent par assimilation de « valeurs, attitudes, comportements, savoir-faire et connaissances » du quotidien (Schugurensky, 2007, p. 16). Cela ne signifie pas que ces apprentissages inconscients ne puissent devenir conscients plus tard. Comme l'explique Schugurensky (2000), la confrontation à des situations sociales différentes et l'échange avec d'autres personnes peuvent rendre un apprentissage inconscient conscient. Ce processus de conscientisation, ainsi appelé par Khasanzyanova et Duceux (2016), permet d'accéder à la partie supérieur, externe, de la métaphore de l'iceberg de Tough (2002).

Le Tableau 3 résume les trois formes d'apprentissage informel identifiés par Schugurensky (2000, 2007) par rapport à l'intentionnalité et la conscience.

	<i>Intentionnalité</i>	<i>Conscience</i>
Auto-dirigé	Oui	Oui
Fortuit	Non	Oui
Tacite	Non	Non

Tableau 3 – Les trois formes d'apprentissages informels (Tiré de Schugurensky, 2007, p. 16)

Le chercheur souligne aussi que l'apprentissage informel peut avoir lieu à tout moment, à tout âge et lorsque l'individu est seul ou se trouve en groupe. Il peut être addictif ou transformatif, c'est-à-dire qu'il peut provoquer ou non un changement de paradigme. Il peut être aussi complémentaire et donc renforcer les savoirs acquis par l'éducation formelle et non formelle ou à l'inverse les contredire. Enfin, il peut impliquer une variété de sources différentes, à savoir l'expérience directe, la pratique, les amis, l'école, les livres, les médias (télévision, internet, etc.) ou encore les loisirs (musées, sports, etc.).

Eraut (2004) propose une classification du concept d'apprentissage informel qui reflète en partie la taxonomie de Schugurensky. Il le définit comme « as learning that comes closer to the informal end than the formal end of a continuum. Characteristics of the informal end of the continuum of formality include implicit, unintended, opportunistic and unstructured learning and the absence of a teacher » (p. 250). À partir de ses recherches portant sur l'apprentissage des professionnel-les, des techniques et des gestionnaires sur le lieu de travail, Eraut montre que la majorité des apprentissages se font de façon informelle par l'expérience, la présence d'autres personnes et dans certains cas par la combinaison de ces deux déclencheurs d'apprentissage. Le chercheur identifie pour finir trois niveaux d'intentionnalité de l'individu et à partir desquels il définit trois types d'apprentissage informel, à savoir l'apprentissage implicite, réactif et délibéré. *L'apprentissage implicite* se réfère à « the acquisition of knowledge independently of conscious attempts to learn and in the absence of explicit knowledge about what was learned » (Eraut, 2004, p. 250). Il s'agit donc d'un apprentissage inconscient et non intentionnel. À l'opposé, il place *l'apprentissage délibéré* qui est intentionnel et basé sur un ou plusieurs objectifs d'apprentissage clairs et définis. Dans ce type d'apprentissage l'individu investit du temps pour acquérir des nouvelles connaissances et il s'engage dans des activités délibérées pour atteindre tel but, telles que la planification et la résolution de problèmes. Entre ces deux formes d'apprentissage informel, il situe *l'apprentissage réactif*: bien qu'intentionnel, celui-ci se produit par l'action directe et par conséquent n'est pas toujours conscient. Le Tableau 4 ci-après montre le lien entre le temps passé, présent et futur et les trois types d'apprentissages informels identifiés par Eraut.

	<i>Apprentissage implicite</i>	<i>Apprentissage réactif</i>	<i>Apprentissage délibéré</i>
Passé : épisode(s) passé(s)	Lien implicite entre les souvenirs du passé et l'expérience actuelle	Bref et quasi-spontané, réflexion sur des épisodes, des événements, des incidents, des expériences passés	Discussion et examen des actions passées, des communications, des événements et des expériences
Présent : expérience(s) courante(s)	Une sélection d'expériences dans la mémoire épisodique	Noter les faits, les idées, les opinions, les impressions ; poser des questions ; observer les effets des actions	Participation à la prise de décisions, à la résolution de problèmes, à l'apprentissage informel planifié
Futur : comportement(s) futur(s)	Attentes inconscientes	Reconnaissance des possibilités d'apprentissage futurs	Planification des occasions d'apprentissage ; répétition pour les événements futurs

Tableau 4 – Typologies de l'apprentissage informel, tiré de Eraut (2004, p. 250)¹²

Les chercheurs et chercheuses qui travaillent sur les apprentissages informels soulignent donc l'importance, voire la nécessité d'accorder à ce processus d'acquisition la même valeur que les apprentissages formels. L'iceberg de Tough (1999) ainsi que d'autres auteur-es (Botturi et al., 2014 ; Brougère, 2007 ; Hodgkinson et al., 2003 ; Rohs, 2013) montre qu'il existe une certaine continuité et influence réciproque entre les apprentissages relevant d'une éducation scolaire et donc formelle et ceux produits à partir de situations plus fortuites (voir aussi Dewey, 1897, 1958). Les apprentissages informels et formels sont donc à considérer comme deux parties complémentaires pour le développement de savoirs et savoir-faire dont chacun nécessite réciproquement l'existence l'autre. Comme le souligne Rohs (2013), l'éducation formelle est efficace si elle est soutenue et renforcée par l'apprentissage informel, et donc la pratique et l'expérience personnelle.

Ce que différencie les apprentissages informels des apprentissages formels est le rôle de l'individu. Dans les apprentissages informels l'individu est considéré comme un apprenant, un acteur et un agent social et porteur d'*agency*. Inscrit dans une société et dans une collectivité, il devient interdépendant des autres et de son environnement : c'est par et au travers le contact avec les autres de même que son action directe qu'il apprend des nouveaux savoirs et savoir-faire. Cela renvoie au processus de *learning by doing* développé par Dewey et qui combine quatre phases de construction du savoir : a) l'expérience concrète de l'individu d'une situation donnée, b) réflexivité autour de l'expérience vécue et prise de conscience des apprentissages réalisés, c) abstraction partant de l'expérience vécue pour créer des concepts et savoirs généraux et d) phase d'expérimentation active des savoirs acquis dans d'autres cadres, y compris ceux plus formels (DeFalco, 2010 ; Rohs, 2013).

Pour terminer, il est clair que le chemin de l'école ne peut être considéré comme un espace d'enseignement, en raison de l'absence d'un-e enseignant-e qui divulgue les savoirs aux enfants, leur donne des travaux à réaliser et les soutienne lors de la réalisation des tâches

¹² Tableau traduit pas nos soins. La source originale est en langue anglaise.

assignées. Toutefois, en tant que tiers-lieu entre les deux principales sphères éducatives de l'enfant (la famille et l'école), nous postulons que le chemin de l'école peut représenter un espace éducatif complémentaire à ces deux pôles en favorisant des apprentissages par l'expérience et donc indirects et informels. Comme déjà suggéré par diverses auteur-es (Davis & Jones, 1996 ; Hüttenmoser, 2004 ; Moody, Hirschi et al., 2015 ; Murray, 2009 ; Ross, 2007 ; Tonucci et al., 2002) les déplacements autonomes permettent aux enfants de construire de nouvelles connaissances à partir de l'environnement spatial (représentation spatiale, orientation, gestion du temps, estimation du temps et de la vitesse, etc.) et naturel, tels que reconnaître les plantes, les fleurs, la diversité de la faune et la flore selon les saisons, etc. Il permet aussi de développer et renforcer l'autonomie et la confiance en soi. Les savoirs et habilités développées pendant les déplacements concourent – au même titre que les apprentissages formels – au bon développement de l'enfant. Ils peuvent être intégrés aux connaissances préexistantes et enrichir ainsi le bagage de savoir de l'enfant.

La notion d'apprentissage informel est détaillée dans la Publication n° 4 (ici-même Partie 3, Chapitre 12, point 4). Elle questionne le chemin de l'école comme potentiel lieu d'apprentissages informels et complémentaires aux apprentissages formels réalisés à l'école ou dans le milieu familial. À partir de données empiriques, l'article montre qu'en plus d'être un tiers-lieu éducatif complémentaire aux principales sphères éducatives de l'enfance, le chemin de l'école est aussi un lieu d'adhésion ou inversement de distanciation par rapport aux rôles attendus à l'école ou à la maison. Les différents types d'apprentissages informels relevés dans le cadre de ce projet de recherche sont également présentés.

7.3 *L'agency de l'enfant*

La troisième dimension que nous allons approfondir dans le cadre de cette thèse est celle d'*agency*.

7.3.1 Définition de l'*agency*

Il n'existe pas une traduction unanime du concept d'*agency*. Mackenzie (2012) propose de revenir aux origines latines du terme pour mieux comprendre de quoi il s'agit. Le mot *agency* renvoie au verbe « *ago, agire* », donc au verbe « agir » en français et ses dérivatifs « agent, action ». Il fait référence à une action produite par un individu qui agit volontairement et non pas en réponse directe et spontanée à des événements ou contraintes externes. Le néologisme francophone d'agentivité est adopté surtout au Canada et en France par des chercheurs et chercheuses de disciplines différentes (voir Malatesta et al., 2014 ; Maréchal, 2012).

Nous retiendrons ici la définition d'*agency* développée par la chercheuse Kabeer. Ses travaux portent principalement autour des questions de pauvreté, de genre et de politique sociale (exclusion sociale, marché de travail, moyens de subsistance, etc.) chez les populations du sud-est de l'Asie. Elle mobilise ce concept pour étudier l'*empowerment* des femmes et l'égalité de genre. Pour la chercheuse, le terme *agency* « refers to people's ability to make and act on their own life choices, even in the face of others' opposition » (Kabeer, 2005, p. 14). Plus

précisément, il s'agit de « the ability to define one's goals and act upon them. Agency is about more than observable action; it also encompasses the meaning, motivation and purpose which individuals bring to their activity, their sense of agency, or "the power within" » (Kabeer, 1999, p. 438).

La notion d'*agency* peut être liée à celle de *capability* (Crocker & Robeyns, 2009). Celle-ci a été développée par l'économiste et philosophe indien Sen dans les années 1980 et elle inscrite dans l'approche par les capacités (*the capability approach* en anglais). Elle est définie comme « la liberté que possède l'individu de choisir parmi tous ses fonctionnements potentiels ceux qui vont lui permettre de satisfaire ce qu'il attend de sa vie, ce qu'il a raison de valoriser » (Bertin, 2005, p. 392). Elle se réfère donc aux possibilités réelles voire libertés que les individus ont de choisir la vie qu'elles et ils souhaitent vivre et non pas à leurs réalisations concrètes. Dans son approche, Sen considère les personnes, y compris celles qui se trouvent en situations de pauvreté, marginalisation ou appartenant à des minorités sociales, comme des agentes et agents actifs capables de transformer les droits et les libertés formelles en droits et libertés réelles lorsque les ressources – matérielles et sociales – sont adéquates (Bonvin, 2017 ; Kaufman, 2006 ; Mackenzie, 2012 ; Robeyns & Byskov, 2020 ; Sen 2005).

Il s'avère ici nécessaire de préciser les concepts d'acteur et agent social. Di Méo (2008) définit l'acteur – aussi dit actant – comme celui qui produit des actions intentionnelles et stratégiques qui provoquent en retour des actions des personnes avec lesquelles il interagit. Selon l'auteur, « l'acteur est donc élément moteur d'un système social [qui] suscite à son tour action et réaction » (p. 19). L'agent, même s'il produit des actions aussi, est moins actif voire moins autonome dans leur production que l'acteur. Abebe (2019) approfondie cette distinction :

The actor is someone who does something whereas the *agent* is someone who does something in relation with other people and, in doing so, makes things happen. This distinction implies that *actor* is about performativity (i.e., accomplishment) whereas *agent* is about relationality, including intergenerational relationships within which processes of social and cultural reproduction are embedded. (paragr. 4)

En ce sens, nous pouvons concevoir les enfants à la fois comme acteurs et actrices capables d'agir et créer des réactions vis-à-vis des personnes et des environnements avec lesquelles elles et ils entrent en contact ainsi que des agent-es en raison du fait qu'elles et ils sont des êtres pensants et exécutants mais inscrit-es quotidiennement dans des relations culturelles et sociales intergénérationnelles.

7.3.2 Le caractère pluridimensionnel de l'agency

Plusieurs chercheurs et chercheuses (Garnier, 2015 ; Kuczynski & De Mol, 2015 ; Robson et al., 2007) – qui adoptent différentes approches telles que la théorie sociocognitive, la géographie, la psychologie développementale ou encore la pragmatique – montrent le caractère pluridimensionnel du concept d'*agency*. La première dimension identifiée est celle *individuelle*. Elle regroupe les capacités cognitives et physiques propres à chacun et chacune et

qui varient à la fois en raison des expériences vécues ainsi que du développement physique et cognitif de la personne. Selon Kuczynski et De Mol (2015) ces capacités permettent de soutenir et résister aux influences externes et elles font aussi référence à l'expertise et la capacité de penser à l'avenir et de se fixer des objectifs futurs. La *dimension collective* est la deuxième dimension du concept d'*agency*. Définie par les auteur-es sous l'expression de « social context » (Robson et al., 2007) ou de dimension relationnelle (Kuczynski & De Mol, 2015), elle renvoie aux relations personnelles que l'individu entretient avec d'autres acteurs et actrices sociales (adultes et enfants aussi). Chez les enfants, le nombre et la qualité des relations sur lesquelles elles et ils peuvent s'appuyer pour aboutir à leurs objectifs et actions sont en continue évolution tout au long de leur croissance. Si dans les premières phases de l'enfance l'enfant nécessite l'intervention de tierces personnes pour exprimer son *agency*, avec le temps elle et il acquiert les capacités nécessaires pour agir de façon autonome. La troisième dimension est celle des *ressources culturelles*. Elle regroupe les lois, les discours et les pratiques culturelles spécifiques – y compris les normes régissant les relations de pouvoir et sur un niveau plus élevé les attentes du respect et obéissance de l'autorité – qui soutiennent, voire règlent, les actions des individus. Selon Louviot et al. (2020), les enjeux de pouvoir sont toujours visibles et constituent « un élément fondamental dans le processus de reconnaissance et d'obstruction de l'*agency* des enfants » (p. 30). Robson et al., (2007) et Garnier (2015) identifient une quatrième dimension, celle *spatiale*. Elle porte sur la capacité d'agir des enfants selon les situations et les contextes. L'*agency* se joue donc de manière différente selon les contraintes ou limitations qui, d'après Garnier (2015) sont « imposées par des sociétés ou des cultures, à travers le pouvoir des adultes » (p. 164). Chaque contexte se caractérise donc par des attentes et dynamiques de pouvoir particulières qui offrent des possibilités diversifiées d'expression et de pratique de l'*agency* selon l'interprétation, l'application, le contournement et l'oppositions aux règles et structures sociétales (Bandura, 2008 ; Gurdal & Sorbring, 2019). Dans la théorie sociocognitive, l'*agency* humaine et la structure sociale fonctionnent de manière interdépendante. Bandura (2008) indique que « the authorized rules and practices of social systems, implemented by social agents, in turn, influence human development and functioning » (p. 29). Enfin, Garnier (2015) identifie une autre dimension et le définit suivant l'expression « *entre attribut sui generis* ». Elle fait référence à l'« *agency* individuelle et propre à chaque enfant, mais aussi collective, celle d'un groupe social minoritaire. Elle opère une forme de totalisation des enfants en tant qu'acteur social collectif, liée à la question des “droits” à reconnaître à chacun » (p. 163).

Enfin, les chercheurs et chercheuses montrent une influence, voire, dépendance, de ces diverses dimensions sur l'expression de la capacité de réfléchir, de faire de choix et d'agir de façon autonome de l'être humain et de l'enfant aussi. Elles et ils constatent aussi une tension entre l'individuel et le collectif. Si l'expression de l'*agency* renvoie à la capacité de tout individu de sortir de la normalité et de l'habitude et de revendiquer ainsi sa propre liberté d'agir, elle est aussi sous-jacente aux contraintes ou aux limitations sociétales, culturelles, environnementales et politiques dans laquelle celle-ci se manifeste. Outre les contraintes contextuelles, Mackenzie (2012) relève la nécessité de prendre en compte aussi les contraintes de la vie privée de l'être humain. Ces contraintes qui peuvent être à la fois positives et négatives jouent un rôle important – au même titre que celles culturelles, sociétales et politiques – sur

l'expression de l'*agency* de chacun et chacune. Selon l'auteure, il ne suffit pas que l'être humain ait les capacités personnelles et les occasions contextuelles de pouvoir agir. Il est nécessaire aussi qu'il ait la volonté, voire l'intentionnalité, d'agir et de influencer son propre fonctionnement, les circonstances de sa vie et celles des autres (voir aussi Bandura, 2008). Pour Mackenzie ces trois propriétés distinctes – volonté, capacité et pouvoir d'agir – doivent être présentes pour que l'*agency* humaine puisse avoir lieu. L'existence de seulement deux de ces trois éléments, ne permet pas telle expression. Comme l'explique l'auteure (2012) on peut :

- être capable d'agir (avoir les compétences) et vouloir agir, mais ne pas pouvoir agir (par exemple être handicapé pour une raison quelconque) ; ou
- avoir le pouvoir d'agir (se trouver dans un milieu militant, syndical, associatif ...) et en être capable (avoir l'éducation politique et les idées à transmettre) mais ne pas vouloir (manque de confiance pour se mettre en avant) ; ou
- avoir la volonté et le pouvoir d'agir, sans les connaissances ou les opportunités, se sentir démuné, impuissant devant la situation. (p. 36)

Un dernier facteur influençant à l'expression de l'*agency* a été mis en évidence par des travaux (Abebe, 2018 ; Alkire, 2008 ; Bandura, 2008). Il s'agit de l'influence temporelle du passé, du présent et du futur. Emirbayer et Mische (1998) développent les concepts d'itération, projectivité et évaluation pour montrent la diversité de l'*agency* selon l'orientation temporelle. L'*itération* fait référence à une action passée et réactivée systématiquement dans la pratique au présent. Les individus, comme agents, ne sont pas seulement des planificateurs et des prévisionnistes. Ils sont aussi des autorégulateurs qui adoptent des normes personnelles, élaborent des plans d'actions appropriés, surveillent leurs activités et régulent leur exécution pour traduire leur vision en réalité. La répétition de ces schémas, qui sont à la fois corporels, affectifs et cognitifs, donne de la stabilité et de l'ordre permettant ainsi à l'individu de préserver ses identités, ses représentations et ses interactions au fil du temps. L'*agency* de cette première dimension reside dans « how actors selectively recognize, locate, and implement such schemas in their ongoing and situated transactions » (Emirbayer & Mische, 1998, p. 975). La *projectivité*, renvoie à la créativité des acteurs et actrices d'imaginer des actions et pensées futures. Ainsi, elles et ils deviennent des :

Inventors of new possibilities [...] [that] Immersed in a temporal flow, they move “beyond themselves” into the future and construct changing images of where they think they are going, where they want to go, and how they can get there from where they are at present. (Emirbayer & Mische, 1998, p. 984)

Le troisième concept, celui d'*évaluation*, répond aux exigences et contingences du présent et il peut être relié à la quatrième propriété de l'*agency* mis en évidence par la théorie sociocognitive, l'autoréflexion (Bandura, 2008). Il renvoie à la capacité des individus à porter des jugements pratiques sur les différentes actions possibles pour qu'elles puissent être ajustées en réponse aux nouvelles exigences situationnelles. Cette action exige de la part des acteurs et actrices sociales un travail de plus en plus réflexif et interprétatif. Les gens ne sont pas que des agents d'action, ils sont également des auto-examineurs de leur propre fonctionnement. Ils réfléchissent au sens de leurs activités, à leur efficacité personnelle et au bien-fondé de leurs

pensées et de leurs actions. Selon Emirbayer et Mische (1998) avec le temps les personnes affinent leur capacité à évaluer et par conséquent « [they] strengthen their ability to exercise agency in a mediating fashion, enabling them (at least potentially) to pursue their projects in ways that may challenge and transform the situational contexts of action themselves » (p. 944). Si ces trois relations temporelles peuvent se retrouver dans toute action empirique en la rendant ainsi plus harmonieuse, dans des cas particuliers l'une ou l'autre dimension temporelle peut être prédominante. Comme le précisent Emirbayer et Mische (1998) :

Actors are always living simultaneously in the past, future, and present, and adjusting the various temporalities of their empirical existence to one another (and to their empirical circumstances) in more or less imaginative or reflective ways. They continuously engage patterns and repertoires from the past, project hypothetical pathways forward in time, and adjust their actions to the exigencies of emerging situations. [...] actors [...] switch between (and reflexively transform) their orientations toward action, thereby changing their degrees of flexible, inventive, and critical response toward structuring contexts. (p. 1012)

Cette influence temporelle sur l'expression de l'*agency* est également visible chez les enfants. Comme plusieurs auteur-es le constatent (Abebe, 2019 ; Emirbayer & Mische, 1998 ; Robson et al., 2007), il existe une interdépendance entre l'*agency* enfantine et les différentes sources ou éléments depuis ou au travers desquels elle se manifeste. D'après Robson et al. (2007), les enfants exercent leur *agency* pour répondre aux attentes sociales, culturelles et économiques, tout en faisant simultanément des choix individuels et collectifs qui façonnent leur vie au présent et au futur. L'*agency* est donc à la fois contextuelle et un continuum entre le passé, le présent et le futur. Emirbayer et Mische (1998) écrivent :

[...] Human agency as a temporally embedded process of social engagement, informed by the past (in its habitual aspect), but also oriented toward the future (as a capacity to imagine alternative possibilities) and toward the present (as a capacity to contextualize past habits and future projects within the contingencies of the moment). (p. 963)

Étant donné que la vie des enfants est également influencée par des facteurs tels que la maturité, le sexe, la géographie, l'expérience et les circonstances de vie, leur *agency* doit également être conceptualisée à partir de ces éléments. Si une forme de continuité est observée, les chercheurs montrent comment celle-ci est négociée et renégociée par l'enfant à partir des relations sociales et des possibilités, voire contraintes, contextuelles. En outre, la maturité de l'enfant est également facteur d'influence de l'expression de l'*agency*. Comme le précise Abebe (2019) « children are independent and dependent at the same time, and their agency varies, depending on where they are, what they are doing, and with whom they are » (p. 12).

Pour conclure, nous avons vu comment l'expression de l'*agency* des enfants dépend de circonstances individuelles, sociales (avec qui), situationnelles et spatiales (où), culturelles et politiques dans lesquelles elles et ils se trouvent. La vie des enfants évolue dans un continuum d'expériences diverses et dont les degrés de dépendance et indépendance se modifient également. Les capacités individuelles des enfants d'agir comme acteurs et actrices sociales reflètent également les relations de pouvoir des adultes et les normes de la société. Comme le

souligne Abebe (2019), il est essentiel de se demander quelles formes d'*agency* les enfants possèdent, comment elles et ils les exercent dans les différents contextes qui habitent et comment celles-ci sont liées aux relations avec leurs proches (famille, amis, etc.) et l'environnement habité et traversé. L'auteur précise le besoin de « take a relational approach to children's agency, recognizing the respective roles and positions of children and adults as well as how they are connected » (p. 5).

Dans le cadre de ce travail, nous posons l'hypothèse que le chemin de l'école, comme tiers-lieu habité et vécu temporairement mais assidûment par les enfants, permet d'étudier les manifestations diverses l'*agency* enfantine. De nombreuses occasions relationnelles s'offrent aux écolier-ères lors des déplacements entre le domicile et l'école. Elles et ils rencontrent et entretiennent des relations avec les pair-es et des personnes d'âges différents plus ou moins connues. De même, la diversité spatiale voire territoriale et culturelle des régions investiguées peut favoriser, ou à l'inverse limiter, la pluralité des actions des enfants sur le chemin de l'école. Comme le soulignent Robson et al. (2007) si la création d'espaces sûrs pour les enfants – tel que peut être le chemin de l'école pour les enfants suisses – leur permet de se déplacer en pleine autonomie et en toute sécurité, celle-ci peut à l'inverse leur laisser peu de marge d'agir de façon créative et imaginaire.

La Publication n° 5 (ici-même Partie 3, Chapitre 13, point 3) vérifie cette hypothèse en analysant les différentes formes d'expression de l'*agency* et les éléments influençant, positivement ou négativement, la liberté d'action des enfants sur le chemin de l'école. La socialisation et les dynamiques de groupe en particulier sont investiguées pour étudier l'influence de la culture enfantine sur l'expression de l'*agency* dans ce tiers-lieu particulier du quotidien des enfants.

PARTIE 2. ENQUÊTE DE TERRAIN ET MÉTHODES DE PRODUCTION ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Cette deuxième partie esquisse l'échantillon et la démarche méthodologique adoptée pour la collecte et l'analyse des données. Elle se compose de trois chapitres. Le Chapitre 8 présente les étapes qui ont conduit au choix des terrains de recherche. Le chapitre suivant (Chapitre 9) expose d'abord la perspective participative adoptée dans le cadre du projet de recherche et décrit ensuite les caractéristiques des participantes et participants constituant notre échantillon d'investigation. Le dernier chapitre (Chapitre 10) détaille le dispositif méthodologique appliqué pour la collecte des données et les outils d'analyse des productions (graphiques, verbales et écrites).

Deux publications, rédigées en collaboration avec les membres de l'équipe de recherche et des collaborateurs et collaboratrices externes, sont intégrées aux chapitres 9 et 10. Dans un souci de lisibilité, elles ont été volontairement insérées à la fin de ces chapitres, mais un résumé permet au lecteurs et lectrices d'appréhender le contenu de chaque article.

Chapitre 8. Le terrain de recherche : les études de cas

Ce chapitre expose en premier la démarche adoptée pour accéder aux terrains qui ont fait l'objet de nos investigations. Il présente ensuite les neuf établissements scolaires comme études de cas, en approfondissant d'abord leurs caractéristiques géographiques ainsi que leurs singularités. Enfin, un regard croisé et comparatif sur les systèmes éducatifs en place dans les trois cantons sera effectué.

8.1 Démarche d'accès aux terrains

Le terrain d'étude couvre trois cantons alpins suisses : les Grisons (GR), le Tessin (TE) et le Valais (VS). Tout en ayant des réalités géographiques comparables, ces trois régions présentent des différences sur les plans linguistique, culturel, politique ainsi que scolaire. La diversité a été un facteur clé dans la sélection des terrains et en particulier dans le choix final des neuf établissements scolaires. Elle a permis, d'une part, de montrer l'hétérogénéité des types de chemins de l'école dans les trois régions et, de l'autre, de procéder à des comparaisons entre les multiples réalités enfantines définissant et structurant ces chemins. De plus, en raison de ce choix, il a été possible d'identifier des similitudes et des différences entre les cantons et les contextes étudiés.

8.1.1 Sélection des études de cas

Les études qui ont été conduites en Suisse au sujet du chemin de l'école (Hüttenmoser, 2004 ; Moody, Hirschi et al., 2015) ont montré qu'il existe une grande variété de typologies de déplacements, et par conséquent d'expériences enfantines, entre le domicile et l'école dans les différents cantons suisses. Différents critères, tels que les caractéristiques morphologiques du

territoire (zones de plaine vs vallées latérales) strictement liées à la structure et l'organisation même du chemin de l'école (distance à parcourir, moyen de déplacement, possibles risques, etc.) ainsi que la diversité linguistique (allemand pour le canton des Grisons, l'italien pour le canton du Tessin et le français pour le canton du Valais), culturelle et les spécificités politiques cantonales expliquent cette diversité. En raison de cette variété intercantonale, l'axe alpin offre un champ d'étude favorable et représentatif pour s'intéresser à cet objet d'étude particulier : il met en évidence à la fois la diversité des parcours scolaires des élèves d'école primaire et les points de convergence, ou de divergence, entre leurs expériences individuelles et collectives.

La sélection des établissements scolaires a été réalisée selon une logique d'études de cas afin de saisir de manière qualitative et globale divers terrains fertiles pour une analyse comparative. Le *Thinking in cases*, en référence à Passeron et Revel (2005), est une forme de raisonnement qui vise à l'analyse et la compréhension de situations uniques et bien documentées (voir aussi Lacour, 2005). Suivant Albero (2010) :

[elle] renvoie à une méthode d'investigation [...] qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière, réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier. (p. 16)

À travers une analyse intégrative et dynamique des faits réels et contextualisés (passés et présents) et des vécus des acteurs et actrices directement concernées, cette méthode permet de relever et examiner les contrastes, voire les similitudes, entre les phénomènes observés. Une conclusion de portée plus générale et une reconfiguration des fondements théoriques sont le résultat de cette démarche systématique (Albarello, 2011 ; Yin, 2014). De plus, en privilégiant des perspectives pluri- et interdisciplinaires, elle intègre des données dérivant des méthodes et de disciplines diverses (Albero, 2010).

La sélection des terrains d'investigation est passée par plusieurs étapes, allant du macro au micro (Harrell et al., 2000 ; Rice et al., 2007). Tout d'abord les partenaires locaux – déjà impliqués dans les études pilotes – nous ont guidé dans le choix des terrains (niveau macro). Dans les cantons germanophone et italophone, une collaboration avec les Hautes écoles pédagogiques, respectivement la Pädagogische Hochschule aux Grisons (PH-GR) et le Département de formation et d'apprentissage au Tessin (DFA-SUPSI), a été établie. Des collaborateurs et collaboratrices de ces institutions ont participé à cette première phase du projet et nous ont amené leur soutien lors de la prise de contact avec les écoles primaires de la région. Pour le Valais, les diverses études préalables conduites au sein d'établissements scolaires primaires ont facilité la prise de contact avec les possibles partenaires.

Pour assurer une diversité représentative des chemins de l'école et des expériences enfantines au long de ces déplacements, trois établissements d'école primaire ont été identifiés dans chaque canton. Cette stratégie d'échantillonnage a été réalisée en prêtant une attention particulière aux caractéristiques géographiques et morphologiques du territoire : trois contextes différents, urbain, péri-urbain et rural/de montagne, ont été distingués sur la base des définitions suivantes. La *zone urbaine* regroupe « le centre-ville et ses banlieues immédiates » (Charvet &

Bryant, 2003). Elle est souvent le résultat d’agglomérations de communes et, pour ce motif, elle se caractérise par un nombre élevé d’habitantes et habitants et une forte densité populationnelle. Pour Simard (2012), l’extension géographique du territoire habité et le développement des secteurs économiques secondaire (industriel) et tertiaires (services) sont d’autres caractéristiques qui définissent le contexte urbain. Le *contexte rural/de montagne* désigne les territoires entourés par la campagne ou situés dans les vallées latérales, éloignés des aires urbaines. Il s’agit de zones à faible densité, avec un petit nombre d’habitantes et habitants qui œuvrent principalement dans les domaines de l’agriculture ou de l’élevage ou qui rejoignent les zones urbaines voisines pour travailler notamment dans le secteur industriel. La *zone péri-urbaine* enfin représente un milieu transitionnel entre les deux premières zones et alternent des zones urbaines à forte ou moyenne densité et des espaces moins habités et agricoles (Aragau, 2018).

Sur la base de ces définitions et de notre choix des divers établissements scolaires, nous constatons que les trois cantons ne présentent pas les mêmes contextes d’études de cas. Plus précisément, pour le canton des Grisons, territoire principalement montagnard, deux écoles ont été choisies dans une zone rurale/de montagne et une seule se situe dans un contexte urbain. En revanche, le canton du Tessin – récemment concerné par de nombreuses fusions de communes de montagne – a vu la naissance de nombreuses zones péri-urbaines situées aux frontières des grands centres urbains. Afin de représenter au mieux cette réalité régionale, une école en zone urbaine et deux en zones péri-urbaines ont été sélectionnées. Le Valais est le canton qui présente la plus grande diversité morphologique et celle-ci nous a permis de distinguer des centres scolaires dans chacun des trois contextes identifiés : une école en centre-ville, une autre en zone péri-urbaine et la dernière école en zone montagnarde.

Le Tableau 5 suivant donne un aperçu des neuf études de cas :

	Commune	Contexte	Langue
Grisons	Chur	Urbain	Allemand
	Seewis-Pardisla	Rural/de montagne	
	Scharans	Rural/de montagne	
Tessin	Bellinzona	Urbain	Italien
	Losone	Péri-urbain	
	Tegna	Péri-urbain	
Valais	Sierre	Urbain	Français
	Fully	Péri-urbain	
	Vollèges	Rural/de montagne	

Tableau 5 – Caractéristiques des neuf études de cas

8.1.2 Modalité de recrutement

Comme le remarquent Rice et al. (2007) :

To facilitate gaining access to the schools, multiple strategies are necessary, including understanding specific characteristics of the schools, using the proper lines of authority and communication, identifying the gatekeepers, and persuading the schools of the significance and mutual benefits from the study. (p. 501)

La procédure de recrutement des neuf écoles a été la suivante : un premier contact téléphonique, suivi d'un courriel électronique avec la direction des établissements scolaires, ont été effectués par un membre de l'équipe de recherche ou par les partenaires cantonaux (spécifiquement pour les Grisons et le Tessin). L'objectif de ce premier échange était d'établir un contact positif (Powers, 2007) avec les neuf directions d'école en tant que « [contact] key individual [...] in obtaining approval » (Rice et al., 2007, p. 504). Le projet et ses finalités ont été présentées en détail. Des informations complémentaires concernant le calendrier des étapes de la recherche, la modalité de participation de toutes les personnes impliquées dans l'enquête, le dispositif méthodologique et les outputs concrets de l'étude ont été également détaillés, afin de leur donner suffisamment d'informations pour la décision finale quant au choix d'adhésion ou de refus à prendre part au projet de recherche (Bartlett et al., 2017 ; Woods & Robert, 2003).

Une fois obtenu cet accord de participation, une première collaboration avec le directeur ou la directrice a été établie. Il leur a été demandé de nous fournir une liste anonymisée d'une trentaine d'élèves sur la base de critères de sélection préfixés par l'équipe de recherche, à savoir : diversité de genre, âge de 8 à 12 ans, déplacement autonome (sans les parents), modalités variées pour se rendre à l'école (soit à pied, à vélo, en trottinette, avec le bus scolaire ou public), durée du trajet à pied au minimum 10 minutes et maîtrise suffisante de la langue de scolarisation par l'enfant afin de pouvoir participer aux activités prévues.

À partir de la première sélection réalisée par la direction, l'équipe de recherche a procédé à une réduction de l'échantillon, de 30 à 10 élèves par école. Une fois que l'échantillon a été établi, les lettres de consentement, transmises par la direction et adressés aux parents et aux enfants concernés ont été envoyées. La lettre de consentement, traduite dans les langues respectives des participants (allemand, français et italien), présentait de manière détaillée le projet, ses objectifs ainsi que les différentes modalités d'engagement de l'enfant au sein des phases de récolte des données (Aitken et al., 2003 ; Powell et al., 2012). Les parents étaient également informés que les moments consacrés à la collecte des données seraient fixés d'entente avec l'enseignant ou l'enseignante afin de ne pas avoir de répercussions négatives sur l'éducation de l'enfant (Rice et al., 2007). Les périodes de cours de gymnastiques ou d'activités manuelles ou créatives ont été privilégiées. Un consentement écrit de la part des parents et de l'enfant lui ou elle-même a été requis (Côté et al., 2018).

Par la suite, la direction a assumé – via le corps enseignant – la responsabilité de récolter les formulaires de consentement signés et de les transmettre à l'équipe de recherche. En cas de refus de la part d'un ou plusieurs enfants, l'équipe a procédé à une deuxième sélection parmi la première liste anonyme obtenue. La même procédure de prise de contact avec l'enfant a été appliquée : envoi des lettres par la direction et retour via l'enseignant ou l'enseignante.

8.2 Les neuf études de cas

8.2.1 Contexte géographique

Ci-après, nous décrirons les neuf études de cas. Seules les informations en lien avec les déplacements des élèves et qui pourront, par la suite, nous aider dans la compréhension des diverses expériences, seront présentées ici.

8.2.1.1 Contexte urbain

La ville de **Bellinzone**, chef-lieu du canton du Tessin, compte aujourd'hui environ 44'000 habitant-es¹³. À la suite de la fusion avec les communes voisines de 2017, Bellinzona compte 13 districts. La scolarité enfantine et primaire est divisée en six centres administratifs. Les écoles primaires de Bellinzona sont réparties en 4 zones : deux dans la partie Nord de la ville, une dans la partie Sud et la dernière – qui a fait l'objet de notre enquête – dans la région du quartier de Semine. Ce quartier est situé dans la zone périphérique du centre-ville et est habité en majorité par des familles issues de l'immigration.

Le centre scolaire de Semine (cf. Figure 5) est situé à côté de la route principale qui traverse le district de Bellinzone et conduit directement au centre-ville. Les enfants utilisent plusieurs moyens de transport pour se rendre à l'école. Plusieurs privilégient la marche et d'autres utilisent les vélos ou les trottinettes. D'autres encore sont accompagné-es par leurs parents en voiture : nous constatons une forte présence d'adultes et de voitures lors de l'entrée et la sortie des enfants de l'école. Cela est dû, comme expliqué par la directrice d'école et le témoignage d'une maman, à la crainte vis-à-vis de la sécurité des enfants (présence d'inconnus, possible enlèvement, etc.). Un service d'accompagnement d'élèves est mis en place mais uniquement pour les enfants des classes inclusives intégrées dans cet établissement. D'autres services, tels que les transports scolaires (bus scolaire) ou la sécurité routière (ex. patrouilleurs-euse), ne sont pas organisés.

Au final, cinq enfants ont pris part à cette recherche, parmi lesquels trois se rendent principalement à l'école à pied et les autres à vélo et en trottinette.

¹³ Population effective au 31.12.2020 selon les chiffres de l'Office cantonale de la statistique du Tessin.



Figure 5 – Ville de Bellinzona¹⁴

Coire est le chef-lieu du canton des Grisons et compte une population d'environ 39'600 habitant-es¹⁵. Elle se situe dans la région de Plessur, plus précisément dans la partie haute de la vallée du Rhin. La ville compte neuf établissements primaires, répartis dans les différents quartiers. L'école primaire investiguée est celle du quartier de Türlingarten, située à proximité du centre-ville (cf. Figure 6). La mobilité douce¹⁶ est privilégiée par les élèves fréquentant cette école. Celles et ceux qui habitent plus loin utilisent le service de transport public pour rejoindre le centre scolaire. Un arrêt de bus se trouve à proximité de l'école, de l'autre côté de la rivière. La plupart des élèves n'est pas accompagnée par les adultes : les enfants se rendent à l'école seuls ou en compagnie de leurs frères, sœurs et ami-es.

Sept enfants ont accepté de participer à l'enquête : trois se rendent à l'école à pied, trois autres en transport public et un seul utilise le vélo.

¹⁴ Les captures d'écran des neuf études de cas ont été prises sur le site Map.geo (<https://map.geo.admin.ch>)

¹⁵ Population effective en janvier 2021 selon le site de la ville de Coire (<https://www.chur.ch/churinzahlen>)

¹⁶ Pour mobilité douce nous référons à l'ensemble des modalités de déplacement non motorisés, tels que la marche à pied, le vélo, la trottinette, le roller, etc. et qui se font par le seul effort physique.



Figure 6 – Ville de Coire

Sierre est la quatrième plus grande ville du Canton du Valais. Elle est située dans le district de Sierre et compte aujourd’hui environ 17’000 habitant-es¹⁷. Sept établissements primaires sont répartis dans les différents quartiers du district. Le centre scolaire bilingue de Borzuat est celui investigué (cf. Figure 7) : il s’agit du plus grand établissement et il se trouve dans la zone Nord-Est de la ville. Une grande passerelle favorise l’accès à la cour de l’école depuis la route cantonale – en contrebas de l’entrée de l’établissement scolaire – et elle est beaucoup utilisée par les enfants. En effet, lors des observations non-participantes nous avons constaté que la plupart des élèves empruntent ce passage lorsqu’elles et ils se rendent à l’école. Ce sont non seulement les enfants qui vont à l’école à pied, mais aussi celles et ceux qui prennent les transports publics qui utilisent cette passerelle. Un arrêt de bus se trouve à environ 100 mètres du même côté de l’école et un autre sur le trottoir opposé au bâtiment scolaire. Cette école n’organise pas de service de transport scolaire : un accord est établi entre la direction de l’école et le service de transport public de la ville et permet aux élèves de profiter des bus de ligne. Une interdiction aux élèves de se rendre à l’école à vélo ou en trottinette a été imposée par la direction. Les enfants qui utilisent malgré tout ce moyen de déplacement n’ont pas à disposition un vrai parc à vélo ou à trottinette. Par conséquent, elles et ils se sont approprié-es un espace informel dans un coin de la cour de l’école où elles et ils parquent leurs véhicules. Deux patrouilleurs adultes assurent la sécurité des enfants aux passages plus dangereux et aux endroits où il n’y a pas de feux de signalisation. Six enfants constituent l’échantillon de cette école. Parmi eux, un enfant va à l’école en marchant, un autre à vélo, trois utilisent le transport public et le dernier combine le bus et une partie non négligeable à pied.

¹⁷ Dernier chiffre disponible de la population effective selon l’Office fédéral de la Statistique en 2018.

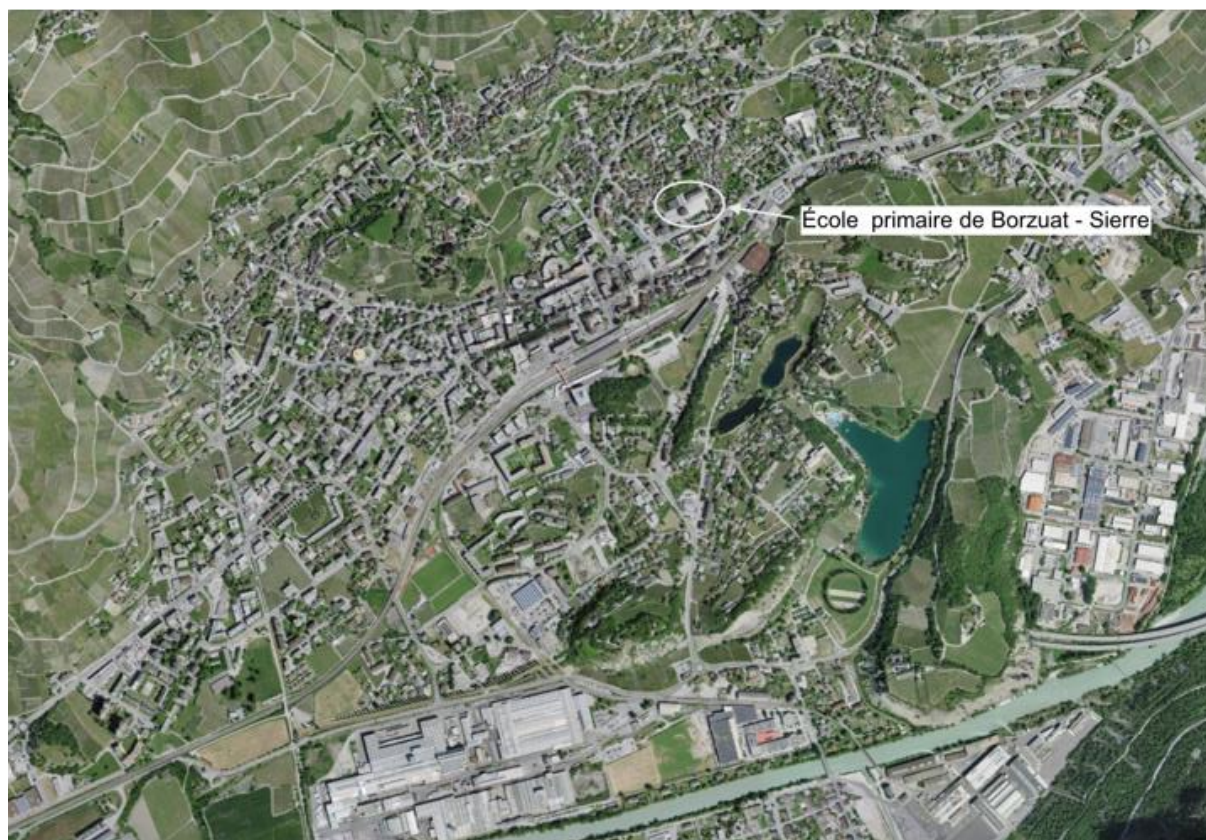


Figure 7 – Ville de Sierre

8.2.1.2 Contexte péri-urbain

Losone est une commune du district de Locarno et compte environ 6'700 habitant-es¹⁸. Située dans une zone assez tranquille, l'école primaire est entourée par des espaces verts et dispose d'un accès limité aux voitures (cf. Figure 8). Les seules voitures qui circulent sont celles du corps enseignant, le bus de l'école, les taxis venant chercher les enfants atteints de handicaps ou les parents qui viennent chercher ou déposer leurs enfants. L'école se caractérise par un grand bâtiment qui comprend, en plus des classes ordinaires, deux sections inclusives consacrées aux enfants présentant des besoins spécifiques plus ou moins importants (BEP). À proximité de l'établissement primaire se trouve le cycle d'orientation (CO). Un espace vert sépare les deux établissements. La plupart des élèves se rendent à l'école à pied, à vélo ou en trottinette. Deux grands parcs à vélos/trottinettes sont à leur disposition. L'école organise aussi un service de transport scolaire avec un minibus. Ce service est utilisé uniquement par les élèves qui habitent dans le village d'Arcegno, situé au-dessus de Losone. Pour les enfants de l'école spécialisée, des services de taxi sont organisés au niveau cantonal. Pour une sécurité optimale des élèves sur le chemin de l'école, la direction a organisé un service de patrouilleur à deux endroits au long de la route cantonale qui traverse la commune.

¹⁸ Population effective au 31.12.2020 selon le site de la commune de Losone (<https://www.losone.ch/Dati-generalis-c3dfab00>)

Ici, l'échantillon se compose de neuf enfants de classes diverses. Deux enfants utilisent le transport scolaire, les autres privilégient la mobilité douce, et plus particulièrement la marche pour deux enfants et le vélo/trottinette pour cinq enfants.

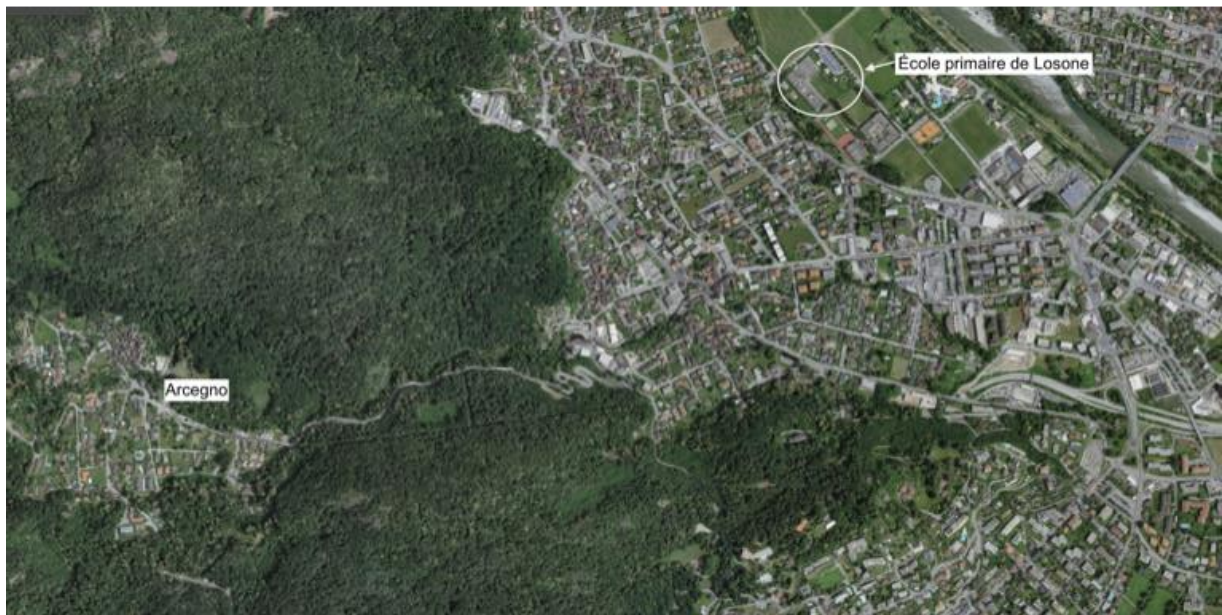


Figure 8 – Commune de Losone et village d'Arcegno

Le village de **Tegna** compte environ 760 habitant-es et il fait partie, depuis 2012, du district de Locarno. Avec les communes de Cavigliano et Verscio, ils forment la couronne d'agglomération de Terre di Pedemonte qui comptait une population totale de 2'600 habitant-es en fin 2020¹⁹. L'école de Tegna (cf. Figure 9) est une construction récente inaugurée en 2014. Elle se situe dans un quartier vert et tranquille. Dans le parc vert qui entoure l'établissement se trouvent des installations de jeux (balançoires, toboggans et cabanes) ainsi qu'un terrain de football. Lors de la collecte de données, l'école n'accueillait que deux classes. La mobilité douce est privilégiée par les élèves de cette école. Une particularité de cette école est qu'en raison du petit nombre d'élèves dans les trois villages agglomérés, certaines classes regroupent des enfants venant d'autres communes. Un service minibus est alors organisé par la commune pour les élèves des villages limitrophes. Ce transport scolaire est gratuit et conduit les enfants entre l'école et leur domicile quatre fois par jour.

Parmi les 10 élèves adhérant au projet, trois enfants fréquentent l'école primaire dans un autre village que celui de Tegna, à Cavigliano. Elles et ils utilisent le transport scolaire pour couvrir les distances entre le domicile et le lieu de scolarisation. Parmi les autres élèves, cinq utilisent le vélo et la trottinette et deux préfèrent aller à l'école à pied.

¹⁹ Population effective au 31.12.2020 selon le site de la commune de Terre di Pedemonte (<https://www.pedemonte.ch/Dati-general-e9d85100>)



Figure 9 – Village de Tegna et Cavigliano

La commune de **Fully**, qui s'étend dans les vignobles valaisans, compte aujourd'hui plus de 9'000 habitant-es²⁰. Elle fait office de lien entre la plaine à la montagne, en regroupant sept villages de plaine et huit de moyenne montagne. Les écoles primaires de Fully se répartissent en trois établissements : Charnot (notre terrain d'étude), Branson et Saxé. L'école de Charnot se trouve dans une zone à vitesse réduite (30 km/h) à proximité du CO (cf. Figure 10). L'établissement est bien délimité et l'accès à la cour de récréation est interdit à tous les véhicules : les élèves sont obligés de parquer leurs vélos et trottinettes hors du périmètre de la cour. Deux grands parcs à vélos/trottinettes sont mis à leur disposition. La mobilité douce est très utilisée : la plupart se rend à l'école à pied, à vélo ou en trottinette, seules ou seuls ou en petits groupes d'ami-es. Un transport scolaire est organisé pour les enfants plus petits qui fréquentent la 1-2H²¹. Ce service est disponible exclusivement le matin, avant le début des cours. Des patrouilleurs, installés à distance de l'établissement scolaire, aident les enfants à traverser à plusieurs endroits sur la route principale qui traverse la commune. Parmi les neuf enfants participant à cette recherche, sept utilisent le vélo et la trottinette pour aller à l'école et deux privilégient la marche.

²⁰ Population effective au 31.12.2020 selon le site de la commune de Fully (<https://www.fully.ch/fr/Decouvrir-Fully/Population-et-territoire/>)

²¹ Le système d'enseignement obligatoire des trois cantons participants à l'enquête est détaillé dans le Tableau 6 à la page 85.



Figure 10 – Commune de Fully

8.2.1.3 Contexte rural/de montagne

Seewis-Pardisla est une petite fraction de la commune de Seewis d'environ 1'350 habitant-es située dans la région de Prättigau aux Grisons²². Dans la région Grüsch-Seewis, il y a plusieurs établissements primaires : un au centre de Grüsch, une autre école à Seewis-Dorf, une autre encore à Valzeina (en haut de la montagne) et la dernière à Seewis-Pardisla. Celle-ci a fait l'objet de notre étude de cas et accueille également une classe enfantine. Elle se trouve à côté de la route cantonale qui relie le bas de la vallée au centre de la région Grüsch et continue jusqu'à Davos, destination touristique très connue par les amateurs et amatrices de ski. L'école compte deux classes d'élèves à degrés multiples (cf. Figure 11). Presque tous les élèves se rendent à l'école à pied. Un « chemin des écoliers » est défini et recommandé par la direction. Celui-ci est fréquemment utilisé par la plupart des écolier-ères. Il s'agit d'un chemin parallèle à la route cantonale et situé de l'autre côté des rails du train, où la circulation des véhicules est limitée. Un petit nombre d'enfants utilise le bus public pour se rendre à l'école. L'arrêt de bus se trouve sur le même côté de la route principale que l'école : à cause de l'absence de trottoir, les enfants sont obligé-es de marcher attentivement sur la route cantonale.

Huit enfants ont adhéré à notre recherche : six se rendent à l'école à pied et deux utilisent les transports publics.

²² Population effective au 31.12.2018 selon le site de la commune de Seewis (<https://www.seewis.ch/gemeinde/kennzahlen/>)



Figure 11 – Village de Seewis-Pardisla

Le village de **Scharans** se situe dans la région Viamala des Grisons et compte environ 800 habitant-es²³. Un seul établissement scolaire accueille un total de 70 élèves, dont 60 fréquentent l'école primaire et 10 l'école enfantine. L'école primaire est constituée de trois classes multi-degrés : l'une regroupe les classes 3-4H, une autre les élèves de la 5-6H et la dernière les enfants plus âgé-es de 7-8H. L'établissement scolaire se situe en haut du village, sur une colline, à côté de l'église (cf. Figure 12). La plupart des élèves se rend à l'école à pied car, comme le précise la directrice de l'école, il s'agit de chemins très courts. Un parc à vélos/trottinettes est également disponibles pour les élèves. Aucun service d'accompagnement (Pédibus) ou de sécurité (patrouilleur et feux de signalisation) est organisé sur les trajets des écoliers.

Les huit enfants participant à l'enquête parcourent tous et toutes leurs chemins de l'école à pied.

²³ Population effective au 31.12.2019 selon le site de la commune de Scharans (<https://scharans.ch/portrait/fakten/>)



Figure 12 – Village de Scharans

L'école de **Vollèges**, qui se trouve nichée entre le village de Bagnes à l'Est, les communes de Saxon et Charrat au Nord et la commune de Martigny à l'Ouest, compte un peu plus que 2'000 habitant-es²⁴. L'établissement scolaire – de construction récente (2010) – se trouve en contrebas de la route cantonale et il accueille huit classes d'élèves (cf. Figure 13). L'entrée principale de ce bâtiment se situe au sous-sol par rapport à la route principale, le niveau de la route correspond ainsi au deuxième étage du bâtiment. Ce décalage de niveaux entre la route et le bâtiment permet aux élèves de ne pas se précipiter sur la route lors de la sortie de l'école et de garantir leur sécurité : en passant par des escaliers, les élèves ont directement accès à la partie supérieure dans laquelle il y a un arrêt de transport public. Une zone de déposer-minute où les parents s'arrêtent pour déposer ou rechercher leurs enfants en voiture est aussi présente. Le car postal est utilisé par les élèves qui habitent à Cries et au Levron : leurs trajets durent entre 10-30 minutes. En accord avec la direction, le service de transport a adapté les horaires de certains bus avec les horaires de l'école. Une deuxième entrée est utilisée par les enfants qui viennent de la partie basse de la commune et qui se rendent à l'école principalement à pied, à vélo ou en trottinette. Un parc à vélos/trottinettes est disponible avant l'accès à la cour de l'école.

L'échantillon compte neuf élèves, dont cinq arrivent de villages différents de celui de scolarisation. Leurs déplacements s'effectuent en transport public. Les quatre autres enfants vont principalement à l'école à pied.

²⁴ Population effective au 2018 selon le site de la commune de Vollèges (<https://www.gemeinde-commune-comune.ch/fr/commune-volleges.html>)

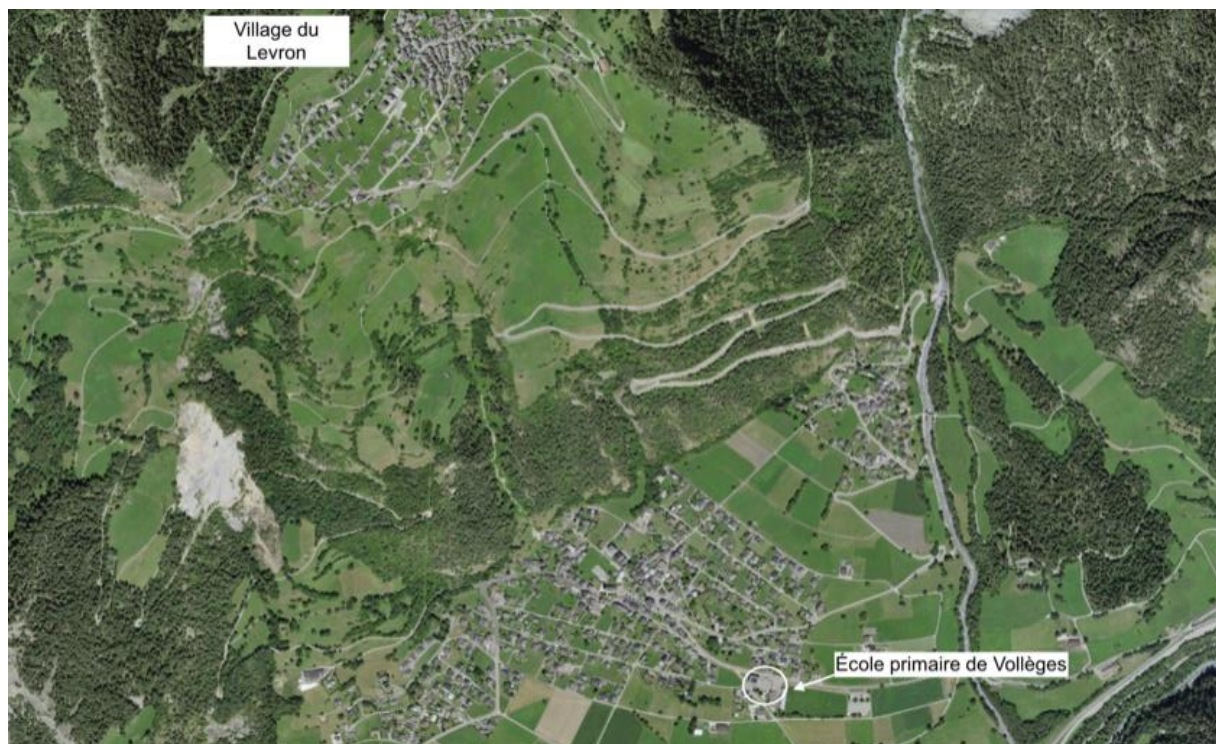


Figure 13 – Villages de Vollèges et du Levron

8.2.2 Contexte institutionnel

En Suisse, le système scolaire diffère d'une région linguistique à l'autre, notamment à cause du système fédéraliste en place. Le plan d'études, les horaires de scolarisation et plus globalement la coordination de l'enseignement s'effectuent au niveau régional tout en garantissant une harmonisation grâce aux concordats intercantonaux et avec les objectifs nationaux de la formation obligatoire.

Dans notre échantillon, les cantons alémaniques et plurilingues, comme le canton des Grisons, ont adopté le plan d'études Lehrplan 21 tandis que les cantons romands ont introduit le Plan d'études romand (PER). Dans le canton bilingue du Valais, les districts francophones appliquent le PER, ceux germanophones adoptent le Lehrplan 21. Enfin, le Piano di studio est appliqué au Tessin. Le Tableau 6, ci-après, récapitule le système d'enseignement de l'école obligatoire des trois cantons participants à l'enquête. Les cases en gris mettent en évidence la diversité de l'organisation et de la durée de la scolarisation primaire. Plus précisément, nous observons qu'en Valais l'école primaire a une durée totale de huit ans qui se divise en deux cycles, le cycle 1, qui inclut aussi deux premières années d'école enfantine, et le cycle 2. L'école primaire dans le canton du Tessin et celui des Grisons dure respectivement cinq et six ans. Finalement, nous remarquons que la durée de la scolarisation obligatoire varie dans les trois cantons : 11 ans pour le Valais et le Tessin et 9 ans pour le canton des Grisons.

		VALAIS Plan d'études romand 11 ans	TESSIN Piano di studio 11 ans	GRISONS Lehrplan 21 9 ans
14	11H	Cycle d'orientation (3 ans)	École secondaire : cycle d'orientation (2 ans)	École secondaire/Gymnase (3 ans)
13	10H		École secondaire : cycle d'observation (2 ans)	
12	9H		Deuxième cycle primaire (4 ans, cycle 2)	École primaire (5 ans)
11	8H			
10	7H			
9	6H			
8	5H	Premier cycle primaire (4 ans, cycle 1)	École enfantine (2-3 ans)	École enfantine (2 ans)*
7	4H			
6	3H			
5	2H			
4	1H			
3				
Age (ans)	Harmos			

* Les communes sont tenues de proposer deux ans d'école enfantine, mais il appartient à la famille de décider d'y envoyer ou non leur enfant.

Tableau 6 – Système scolaire d'école primaire des trois régions linguistiques de la Suisse

Enfin, les communes s'occupent de la gestion du fonctionnement des écoles. Cet ancrage local facilite l'optimisation des mesures appliquées en lien avec les particularités de chaque commune et village. En conséquence, plusieurs communes ont opté pour un système scolaire de quartier facilitant ainsi la proximité de l'école pour chaque élève. Ce modèle privilégie des trajets de courtes distances pour se rendre à l'école et promeut une insertion optimale des centres scolaires dans le tissu social des quartiers (voir aussi Poretti, 2016). De plus, l'offre de transport rend la durée des déplacements plus raisonnable.

Parmi les neuf études de cas faisant partie de notre terrain de recherche, quatre écoles sont organisées sur le modèle d'école de quartier, à savoir les villes de Bellinzone, Coire et Sierre et la commune de Fully. Dans les autres cas (Losone, Tegna, Scharans et Seewis-Pardisla), un seul établissement scolaire est présent dans la commune.

Chapitre 9. La recherche participative et l'échantillon

9.1 L'approche participative et transdisciplinaire

Considérant que l'intérêt principal de cette thèse est de refléter le point de vue des enfants, en tant que principales actrices et principaux acteurs du chemin de l'école, celle-ci s'ancore dans une perspective participative et collaborative. Cette posture est renforcée par les récents développements dans le domaine des *Childhood Studies* (Corsaro, 1997) et des *Children's Rights Studies* (Christensen & James, 2008 ; James & Prout, 1997) qui revendiquent le statut de l'enfant en tant qu'agent-e, acteur et actrice sociale contribuant activement à la

construction de la société et en lui accordant le droit d'exprimer son opinion sur toute question qui l'affecte directement (art. 12, 13 et 14 de la CNUDE). Cet important changement a influencé en retour le monde académique et plus précisément la manière de conduire des recherches avec les enfants (Kellett, 2010, 2011 ; Todd, 2012). Ainsi, diverses modalités et outils méthodologiques ont été développés pour faciliter l'engagement des enfants dans la recherche. Toutefois, comme plusieurs auteur-es le remarquent (Christensen, 2004 ; Spyrou, 2011), chaque méthode accorde un poids différent à l'implication des enfants et des jeunes dans le processus de recherche. En effet, leur participation peut aller de la simple inclusion à l'engagement collectif et individuel. Fielding (2001a, 2001b) identifie quatre niveaux/degrés de participation des enfants au travail d'enquête, à savoir soit comme des sources de données, comme des répondants actifs, des co-chercheurs ou des chercheurs à part entière. Au premier niveau, la participation des jeunes est presque passive et les données sont principalement élaborées par les adultes à partir d'observations ou de situations antérieures. Au deuxième niveau, l'engagement s'accroît. Les enfants et les jeunes fournissent alors de manière active, par leurs idées et opinions, les informations nécessaires aux adultes pour approfondir l'objet étudié. Comme le précise Eckhoff (2019) « when adult researchers invite children into work through a consultation role they are acknowledging that children have important perspectives and unique experiences to share that can inform adult understandings » (p. 6). Au niveau suivant, les jeunes sont considéré-es comme des co-chercheurs et co-chercheuses par les adultes. Une relation plus équilibrée s'établit entre les partenaires. Les adultes reconnaissent la valeur ajoutée d'intégrer les jeunes comme collaborateurs et collaboratrices dans les diverses étapes du processus de recherche en tant qu'expert-es de leur propre expérience (Eckhoff, 2019). Enfin, au quatrième niveau (le degré de participation le plus poussé), les jeunes jouent le rôle de chercheurs et chercheuses en prenant toutes les initiatives à propos de la thématique à explorer et des procédures à mettre en place pour l'étudier. Pour sa part, Lansdown (2005) identifie trois processus de participation des enfants et de jeunes, respectivement « consultative, participatory and self-initiate » (pp. 15-16). Bien que l'action des enfants dans le processus de consultation reste limitée, les adultes reconnaissent l'apport précieux de leurs opinions et leurs expériences dans toute question qui les concerne directement. Par ailleurs, dans le processus participatif les enfants ont l'opportunité de s'engager dans les diverses étapes de la recherche et d'influencer voire de façonner le travail de recherche et les résultats potentiels. Comme le précise Eckhoff (2019) :

Children are encouraged to use their experiences to deepen and extend their involvement over the course of the project. Over time, children may take on more responsibility and assert their agency to make decisions based upon the knowledge and experiences gained during earlier phases of the work. (p. 6)

Comme pour Fielding (2001a), le dernier degré identifié par Lansdown (2005) est celui de la recherche initiée et gérée entièrement par les enfants. Ici les adultes jouent le rôle de facilitateur-trices plutôt que de responsables de la recherche et elles et ils soutiennent les enfants et les jeunes dans le bon déroulement de la démarche. La Figure 14 met en rapport les deux modèles participatifs présentés.

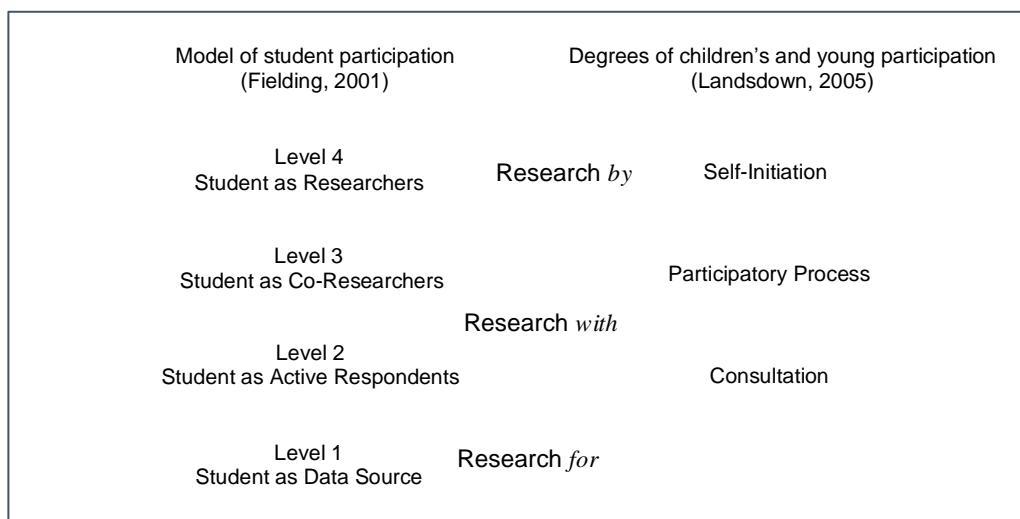


Figure 14 – Modèle retravaillé et complété à partir de Eckhoff (2019, p. 5)

Dans le cadre de cette recherche, la voie intermédiaire entre la consultation « passive » des enfants (recherche *for*) et la complète gestion de leur part de l'enquête (recherche *by*), à savoir la recherche en partenariat avec les enfants (recherche *with*) est privilégiée. L'adoption de cette approche participative et collaborative permet de considérer les enfants comme expertes et de les mettre au premier plan en tant que partenaires intégraux de la recherche (Eckhoff, 2019). L'adoption de cette posture de recherche a favorisé une exploration plus approfondie de la thématique complexe et multidimensionnelle que sont les expériences enfantines sur le chemin de l'école (Bammer et al., 2020). L'intégration des points de vue des personnes directement concernées, en l'occurrence les enfants, et leur mise en relation avec les savoirs scientifiques ont conduit à une compréhension plus exhaustive de l'objet d'étude (Tobias et al., 2019), ainsi qu'à une valorisation et une reconnaissance de la pluralité des savoirs, en garantissant l'exercice d'une certaine justice cognitive (Godrie et al., 2018). Ainsi, les savoirs ancrés dans le vécu, qualifiés de savoirs hybrides par Godrie (2016), sont mis en dialogue avec les savoirs scientifiques et disciplinaires, dans une visée de « savoirs écologiques » (Charbonnier & Keplak, 2012). Cette pluralité de savoirs conduit, d'après Graham et al. (2013), à une « [...] amélioration de la valeur et de la validité des conclusions [finales] » (p. 13).

9.2 L'échantillon et les participant-es à la recherche

9.2.1 Les enfants

Au total, 71 enfants (39 filles et 32 garçons) ont été impliqué-es dans le projet pendant plusieurs mois de l'année scolaire 2018-2019. Les critères de sélection ont permis d'établir un échantillon représentatif des élèves fréquentant l'école primaire dans les trois régions alpines ainsi que diverses typologies des trajets scolaires que ces enfants parcourent quotidiennement. Le Tableau 7 ci-après résume les informations sur les 71 participant-es sur la base des critères d'échantillonnage.

Genre					
	Filles		Garçons		
Participant-es	39		32		
Contexte d'habitation					
	Urbain	Péri-urbain	Rural/de montage		
Participant-es	18	28	25		
Âge					
	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans et plus	
Participant-es	16	17	18	20	
Distance du chemin de l'école					
	Moins de 500 mètres	Entre 500-1000 mètres	Entre 1-5 kilomètres	Plus de 5 kilomètres	
Participant-es	12	30	21	8	
Modalité de déplacement					
	À pied	À vélo/trottinette	En transport public	En transport scolaire ²⁵	Modalité combinée ²⁶
Participant-es	30	21	14	2	4

Tableau 7 – Caractéristiques des 71 enfants participant au projet

Le critère « avec qui » les enfants partagent leur chemin de l'école n'a pas été retenu lors de la sélection des participant-es. Nous considérons que ce critère n'est pas autant stable que les autres. Chaque enfant peut décider sur le moment avec qui se déplacer, soit seul-e soit en compagnie d'un-e ou plusieurs camarades en fonction des circonstances personnelles et situationnelles, telles que le plaisir, les intérêts, la période de la journée (matinée vs après-midi), la modalité de déplacement choisie, les engagements personnels après l'école et d'autres encore.

9.2.2 Les enfants co-chercheurs et co-chercheuses

Au cours des dernières décennies, les enfants se sont mis-es à occuper une place de plus en plus importante dans les études qui explorent des thématiques dont elles et ils sont directement touché-es, débouchant sur le statut de co-chercheurs et co-chercheuses (Collier, 2019 ; Ergler, 2017 ; Fielding, 2001b ; Jardine & James, 2012 ; Kellett, 2005 ; Lundy et al., 2011). Considéré-es comme agent-es et expert-es de leur vie quotidienne et, plus généralement, de la réalité enfantine, leur apport à la recherche permet d'explorer l'objet étudié de façon plus pertinente et authentique vis-à-vis d'une population qui, comme c'est le cas de l'enfance, échappe souvent à la perspective adulte (Moody et al., 2021 ; van Doorn et al., 2014 ; Willumsen et al., 2014 ; Wilkinson & Wilkinson, 2017). Comme l'explique Clark (2010),

²⁵ Il s'agit uniquement de deux élèves de l'école de Losone (contexte péri-urbain du Tessin).

²⁶ Elle combine le modalité passive (bus scolaire ou public) à celle douce (à pied, à vélo ou en trottinette).

« children as co-researchers and knowledge-builders have another understanding in a learning context [...] and guide adults around a familiar environment » (pp. 16-17).

Un groupe de dix enfants, externe à l'échantillon des participant-es à la recherche, a pris part à l'étude de manière ponctuelle. De façon relativement inédite en Suisse, elles et ils ont joué le rôle de co-chercheurs et co-chercheuses en accompagnant l'équipe du projet dans les diverses étapes du processus de recherche. Une publication – faisant partie d'un ouvrage collectif et centrée sur la recherche participative avec les enfants (Côté, Lavoie et al., 2020) – a été rédigée à ce sujet. Elle est incluse dans ce travail de thèse (ici même Publication n° 1). Inscrite dans une perspective transdisciplinaire, cette publication expose de manière détaillée la manière dont ce groupe d'enfants a été impliqué lors de la mise en œuvre de l'enquête. Les enjeux éthiques adoptés, la question de la valorisation et de la reconnaissance de leur participation au processus de recherche, ainsi qu'une réflexion sur les bénéfices mutuels et les défis rencontrés dans ce cadre de recherche collaborative y sont également approfondis.

9.2.3 Les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) du Tessin

Une particularité du canton du Tessin réside dans la volonté politique affichée d'intégrer des enfants à BEP dans les écoles ordinaires qui deviennent ainsi des écoles inclusives. Les classes spéciales – selon leur appellation institutionnelle – accueillent les enfants qui bénéficient d'une reconnaissance de la part de l'assurance invalidité. Parmi les nombreuses mesures de soutien des enfants en difficulté, telles que l'accompagnement de la part d'un assistant ou une assistante à l'intégration de l'enfant à BEP dans une classe ordinaire, la création d'une ou plusieurs classes spéciales représente la mesure la plus massive mise en place par le système scolaire tessinois. Divers auteurs et auteures (Crescentini & Zuretti, 2019 ; Giovannini & Mainardi, 2019) revendiquent les avantages de ce type d'inclusion, comme la possibilité pour tous et toutes les élèves fréquentant l'école d'évoluer dans un contexte reconnaissant la diversité caractéristique de notre société. Selon Akkari et Barry (2018), l'école inclusive englobe donc les principes « d'égalité et de non-discrimination, d'écoute de la voix des enfants, de représentation de groupes historiquement marginalisés et de multidisciplinarité qui reconnaît la nécessité de réponses multifformes face à des besoins complexes » (pp. 37-38).

L'intérêt des partenaires tessinois pour la thématique de recherche ainsi que pour l'approche méthodologique adoptée a conduit à l'ajout d'un module impliquant la participation d'un nombre restreint d'enfants à BEP. D'une part, cette inclusion permet d'approfondir la réalité hétérogène des vécus des enfants lors de leurs déplacements entre le domicile et l'école sans aucune distinction (art. 2, CNUDE) et de l'autre de garantir à ces enfants le droit de faire entendre leur avis et de prendre part à toute question les concernant (art.12, art.13, CNUDE). Le chemin de l'école est une thématique qui structure également le quotidien des enfants à BEP et qui représente donc une perspective intéressante à étudier.

Deux écoles tessinoises, qui ont adhéré à la recherche, incluent des classes spéciales. Les directions de deux centres scolaires, ainsi que le corps enseignant des classes spéciales ont tout de suite manifesté leur intérêt à faire participer leurs élèves à l'enquête. Au total,

l'échantillon compte 7 enfants âgé-es de 9 à 11 ans (2 filles et 5 garçons), dont 4 fréquentent une classe spéciale de l'école primaire de Bellinzona et 3 élèves sont scolarisé-es au sein de l'école primaire de Losone. Tous et toutes les participant-es parcourent le chemin entre le domicile et l'école en l'absence de leurs parents : deux enfants vont à l'école à pied et ont des parcours compris entre 500 et 1000 mètres et les cinq autres utilisent un service de transport (taxi ou minibus), leurs trajets couvrant des distances entre 1-5 kilomètres, voir plus longues.

Il faut préciser que les classes spéciales ne sont pas présentes dans toutes les écoles primaires ordinaires tessinoises. Les classes spéciales regroupent des enfants venant de plusieurs communes et elles sont principalement insérées dans les établissements scolaires ordinaires les plus grands et centraux. Cette répartition dans l'organisation scolaire a une influence non négligeable sur les déplacements que ces enfants doivent effectuer pour se rendre à l'école et qui varient essentiellement en fonction de la distance et de la durée du trajet et du moyen de déplacement. Celles et ceux qui habitent dans une commune différente de celle de l'école sont confronté-es à de longs trajets, souvent monotones et qu'elles et ils réalisent seul-es. Un service d'accompagnement est organisé pour ces élèves et il est administré au niveau cantonal : un minibus ou un taxi sont mis à disposition des enfants habitant loin de leur lieu de scolarité. Même si ce service relève du droit à l'éducation (art.28, CNUDE) et se base sur l'égalité des chances et d'accessibilité à l'enseignement pour tous les enfants, il impacte de manière significative les vécus des enfants le long de leur chemin de l'école et, de manière plus large, de leur participation à la vie de la communauté.

Les données récoltées au sein de ce deux classes spéciales ont été traitées séparément de celles produites par les 71 enfants scolarisé-es en classe ordinaire. Cela est valable aussi pour les informations récoltées auprès des familles et des directions d'école. Un rapport d'analyse²⁷ a été rédigé et soumis à l'attention des directions et des deux enseignantes et présente les résultats et les conclusions spécifiques.

9.2.4 Les adultes

Avec l'objectif de récolter le maximum d'informations possible concernant l'organisation et la gestion des déplacements des enfants entre le domicile et l'école, nous avons également choisi de questionner les parents des 71 participant-es ainsi que la direction des écoles participant au projet. Ces informations nous ont permis de confronter les avis des enfants à ceux des adultes et de voir l'impact de ces deux principales sphères développementales et éducatives de l'enfant (l'école et la maison) sur la manière dont elle ou il vit, investit et éprouve son chemin de l'école.

Au final, 67 familles sur les 71 participant-es (notre échantillon comprenant des frères et sœurs) et 7 familles des élèves des classes spéciales ont pris part à notre recherche. Nous

²⁷ Rudelli, N. e Camponovo, S., (2020). *Il nostro percorso casa-scuola: sguardi incrociati sulle esperienze degli allievi di scuola speciale*. Locarno: Centro competenze bisogni educativi, scuola e società (BESS). Collab. UNIGE-CH e DFA-SUPSI-CH.

constatons que parmi les 67 parents, ce sont principalement les mères (41 sur 67) qui ont répondu au questionnaire, puis 16 couples (mère et père) et finalement 10 pères. Parmi les 7 familles des enfants à BEP, nous identifions deux mères, deux pères, deux couples et la curatrice d'un participant.

Chez les neuf directions d'école participant au projet nous identifions deux femmes et sept hommes. Nous notons que parmi les sept participant-es, cinq assument ce rôle depuis moins de 5 ans, trois depuis plus de 10 ans et un indique d'être directeur depuis une année.

[Page blanche laissée intentionnellement]

9.3 Publication n° 1

9.3.1 Fiche de synthèse

Référence : Camponovo, S., Moody Z., Darbellay F., Berchtold-Sedooka A., Jaffé, P.-D. (2020). Une approche transdisciplinaire du chemin de l'école : les enfants comme co-chercheuses et co-chercheurs. Dans I. Côté, K. Lavoie, R.-P. Trottier-Cyr (eds), *La recherche centrée sur l'enfant. Défis éthiques et innovations méthodologiques* (pp. 247-273). Presses de l'Université Laval.

Résumé : Ce chapitre porte sur les considérations épistémologiques et méthodologiques de la recherche collaborative avec les enfants. Il expose un exemple concret de participation active d'un groupe d'enfants en tant que co-chercheuses et co-chercheurs dans le cadre du processus de recherche d'un projet transdisciplinaire portant sur les expériences d'enfants le long du chemin de l'école dans trois cantons des Alpes suisses. Dans une perspective transdisciplinaire, l'engagement des dix co-chercheuses et co-chercheurs s'est concrétisé à toutes les étapes clés de la mise en œuvre du projet : finalisation du questionnaire de recherche et des outils méthodologiques, l'analyse des données et la rédaction des recommandations à l'attention de la société civile. Après une présentation du cadre général du projet, le dispositif permettant d'impliquer activement les enfants comme co-chercheuses et co-chercheurs, notamment les implications concrètes des règles éthiques en la matière et l'organisation des séances de travail, est détaillé. Sur la base des données récoltées durant les séances de travail – enregistrements, notes ethnographiques et traces des productions des enfants – une réflexion est proposée sur les bénéfices mutuels de la recherche collaborative avec les enfants et les défis que posent ce type d'approches.

Mots-clés : Enfants co-chercheurs et co-chercheuses, transdisciplinarité, recherche participative, enjeux éthiques.

Statut : Publié

Une approche transdisciplinaire du chemin de l'école : les enfants comme co-chercheuses et co-chercheurs

Dans une perspective transdisciplinaire (Darbellay, 2015), la recherche avec les enfants est en mesure d'apporter une contribution originale aux connaissances sur l'enfance et les droits des enfants, en privilégiant les expériences enfantines (Bradbury-Jones et Taylor, 2015). La recherche collaborative transdisciplinaire permet l'exercice réel et concret du statut d'actrices et acteurs sociaux, notamment en permettant aux enfants de contribuer activement à la configuration et la co-définition de leur communauté : « les enfants ont le droit (d'accepter) de participer à la recherche en qualité d'informatrices et informateurs compétent-e-s de leur expérience » (Danby et Farrell, 2004, p. 43). Des efforts sont donc menés afin de faire activement participer les enfants en tant que co-chercheuses et co-chercheurs, en allégeant les rapports de pouvoir entre enfants et adultes, tout en leur proposant des conditions de participation effective. Des méthodes participatives ont ainsi été développées, qui permettent aux enfants d'exprimer librement leur point de vue et aux chercheuses et chercheurs d'en tenir compte (Bradbury-Jones et Taylor, 2015).

Dans une veine transdisciplinaire et participative, cette contribution porte plus spécifiquement sur les considérations méthodologiques de la recherche avec les enfants et expose un exemple concret de participation active d'un groupe d'enfants dans le processus de recherche en tant que co-chercheuses et co-chercheurs. Plus spécifiquement, elle vise à présenter la méthodologie participative élaborée dans le cadre d'un projet de recherche transdisciplinaire « Exploring the way to and from school with children : an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place » soutenu par le Fond National Suisse de la recherche scientifique (FNS), et portant sur les expériences individuelles et collectives réalisées sur le chemin de l'école par des enfants âgés entre 8 et 12 ans et se déplaçant sans adulte, dans trois cantons des Alpes suisses. Cette recherche est conduite *avec* et *pour* les enfants, et non seulement *sur* les enfants considéré-e-s comme objet d'étude (Morrow, 2008). En sus de la mise en œuvre de méthodes participatives de recueil de données²⁸, lesquelles visent à refléter l'opinion des enfants en tant qu'actrices et acteurs principaux de leur chemin de l'école, ce projet vise l'implication active d'un groupe d'enfants dans les différentes phases du processus de recherche. De manière relativement inédite en Suisse, cinq filles et cinq garçons sont engagés comme expertes et experts d'une problématique qui les concerne directement et pour l'analyse et la compréhension de laquelle leur voix, leurs compétences, leurs savoir-être et savoir-faire s'avèrent essentiels.

Cet article s'organise en trois parties. D'abord, le cadre général du projet de recherche est présenté, en particulier l'utilisation qui est faite du concept intégrateur de *tiers-lieu* (Oldenbourg, 1999). Ensuite, le dispositif permettant d'impliquer activement les enfants comme co-chercheuses et co-chercheurs, notamment les enjeux éthiques et l'organisation

²⁸ Les outils méthodologiques de la recherche sont présentés de manière détaillée dans Darbellay, Moody, Camponovo, Berchtold-Sedooka et Jaffé (en préparation).

concrète des séances de travail, est exposé en tant qu'exemple concret d'une recherche conduite avec les enfants. La dernière partie détaille les bénéfices de l'implication des enfants comme co-chercheuses et co-chercheurs au sein de la recherche et les difficultés rencontrées dans ce cadre.

1. VERS UNE APPROCHE TRANSDISCIPLINAIRE DU CHEMIN DE L'ÉCOLE

Dans le cadre du projet de recherche « Exploring the way to and from school with children », le chemin de l'école est conceptualisé au travers de la notion de tiers-lieu qui permet de l'appréhender dans toute sa complexité, en intégrant ses dimensions spatiale, temporelle, social et individuelle. En tant qu'interface entre deux sphères d'influence majeures de développement psycho-social et physique de l'enfant – l'école et le domicile – le chemin de l'école représente un environnement socio-culturel et éducatif complexe de transition investi de diverses manières par les enfants. La mixité sociale et culturelle, l'esprit ludique et informel, le potentiel d'innovation sont autant de dimensions caractéristiques du tiers-lieu contribuant au bien-être des individus. Ces dimensions constituent les axes d'investigation prioritaires de notre recherche sur le chemin de l'école. En nous inspirant des travaux d'Oldenburg sur le concept de tiers-lieu, en particulier son ouvrage fondateur *The Great Good Place* (1999), nous proposons une approche multidimensionnelle d'un espace-temps qui peut prendre plusieurs formes et qui offre la possibilité aux enfants de se rencontrer, de découvrir l'environnement et de se rassembler dans un esprit ludique et innovant. Si les enfants ont d'office été exclus des travaux d'Oldenburg sur les tiers-lieux, quelques études ont néanmoins tenté d'approcher la problématique des espaces de prédilection ou de rencontre informels des jeunes. Chombart De Lauwe, Bonnin, Mayeur, Perrot et De La Soudière (1976), ainsi que Matthews et al (2000), ont ainsi étudié la rue, les terrains vagues ou la nature comme troisième milieu ou tiers-lieu. Ces études n'intègrent toutefois pas les aspects d'interface entre des sphères de vie différentes et c'est en ce sens que le chemin de l'école représente un espace tout à fait singulier.

L'objectif principal de cette recherche est ainsi d'explorer et analyser les expériences individuelles et collectives des enfants dans trois cantons des Alpes suisses, enfants qui se déplacent de manière autonome (sans la présence systématique d'un adulte) sur leur chemin de l'école. Au travers de ces expériences ils et elles ont l'opportunité d'agir comme actrices et acteurs sociaux et sujettes et sujets de droits. Combinant les apports de plusieurs disciplines – sociologie de l'enfant, sciences de l'éducation, études en droits de l'enfant, anthropologie – ce projet s'ancre dans une perspective interdisciplinaire. De manière complémentaire, nous optons également pour une approche transdisciplinaire, laquelle intègre aux savoirs produits par des disciplines scientifiques les connaissances et compétences plus ou moins expertes issues d'actrices et acteurs non académiques. Les chercheuses et chercheurs ne se considèrent pas comme uniques détentrices et détenteurs de connaissances mais sollicitent une expertise externe « à titre de [productrices et] producteur[s] du savoir » (Morrisette & Desgagné, 2009, p. 122). Par ce processus d'intégration des savoirs, il devient possible de construire, à travers l'échange et la coopération, une compréhension globale d'un problème donné. Si la recherche transdisciplinaire s'est prioritairement développée en impliquant des extra-académiques dans les secteurs de la société civile, du privé et/ou de l'État, il convient d'en repenser la dynamique

lorsqu'elle s'ouvre à la participation des enfants à la recherche et à leur contribution active dans le processus de finalisation d'outils méthodologiques et d'analyse des données recueillies.

Étant donné que la thématique des expériences enfantines sur le chemin de l'école est un sujet peu documenté sur le plan scientifique, l'implication active d'un groupe d'enfants comme expertes et experts non académiques dans le processus de recherche est apparue comme une condition nécessaire afin de prendre en considération leurs connaissances et expériences. D'après Smith, Monaghan et Broad (2002) :

Young people's knowledge of the local context [...] offer[s] certain benefits in adding to the richness, validity and relevance of the research project itself and it improves our level of understanding of the substantive subject. (p. 10)

De plus, une approche participative qui associe les enfants au processus de recherche est susceptible de faire émerger de nouveaux questionnements scientifiques non prédéterminés (Christensen, 2004 ; Spyrou, 2011).

La littérature existante sur la participation des enfants à la recherche suggère toutefois prendre en compte leurs voix peut s'avérer problématique, notamment lorsqu'il s'agit d'interpréter leurs productions (Christensen, 2004 ; Spyrou, 2011). Même lorsque les chercheuses et chercheurs décident de collaborer avec les enfants en tant que co-chercheuses et co-chercheurs, il demeure de grandes variations dans le degré d'implication entre la simple consultation (recherche *pour*) et des projets dirigés entièrement *par* des enfants. Plusieurs autrices et auteurs (Lundy & McEvoy, 2012 ; Melton, Ben-Arieh, Cashmore, Goodman, & Worley, 2014) affirment que l'implication concrète des enfants dans une ou plusieurs étapes de la recherche a une incidence sur la qualité et la densité de leur participation. Dans le cadre de notre projet, nous avons opté pour une voie médiane d'implication des enfants, c'est-à-dire une recherche conduite *avec* les enfants. Les adultes (dans ce cas, les membres de l'équipe de recherche) ont produit les protocoles de recherche et un groupe de dix enfants externes à l'échantillon de base ont pris une place de partenaires – ni sujet ou objet de recherche –, par leur contribution active aux phases de production et de validation des outils méthodologiques, d'analyse et d'interprétation des données.

2. LES ENFANTS COMME CO-CHERCHEUSES ET CO-CHERCHEURS

Conduire une recherche avec des enfants comporte de nombreux enjeux éthiques, méthodologiques et organisationnels. Si les avantages sont bien documentés par la littérature existante et les défis éthiques d'une telle collaboration également débattus, la mise en œuvre complète d'un dispositif collaboratif, respectueux des droits des enfants et cohérent en matière de recherche, reste à décrire et analyser sur un plan académique. Nous présentons ci-après le détail de l'implication active d'un groupe d'enfants comme co-chercheuses et co-chercheurs dans une majorité des étapes d'un processus de recherche : les fondements épistémologiques, le cadre éthique, les modalités, l'organisation et la valorisation du travail.

2.1. Buts et objectifs de la collaboration

Dans le cadre d'un projet de recherche autour d'une thématique encore peu investiguée scientifiquement – que ce soit l'objet d'étude chemin de l'école ou même le concept intégrateur de tiers-lieu et son rapport à l'enfance –, l'implication d'actrices et d'acteurs non universitaires semblait essentiel, pour entrer dans un modèle de co-construction de connaissances. Il s'agissait d'opter pour un modèle de communication plus horizontal et réciproque où dialoguent à égalité « [savantes et] savants » et « profanes » (Ancori, 2009). Comme le soulignent *Smith et al.* (2002), les enfants sont très sensibles aux thématiques qui ont une portée particulière dans leur quotidien. Tout au long de leur vie, ils et elles se construisent une perspective propre des expériences et des réalités vécues (Gillet-Swan & Sargeant, 2017). Les enfants sont ainsi des guides, voire une source primordiale dans la production de connaissances à leur sujet, pour les chercheuses, chercheurs ou les professionnelles, professionnels (Clark, 2010).

L'importance de croiser le regard des enfants avec celui d'une équipe de recherche donnée afin d'objectiver le mieux possible les connaissances produites est bien résumée ici par Kellet (2005) :

Adults simply cannot become children again because they cannot discard the adult baggage they have acquired in the interim and will always operate through adult filters, even if these are subconscious filters. It would also be unwise to try and apply principles of a childhood from a generation ago to a contemporary childhood (p.8).

La distance épistémique inévitable entre le point de vue observateur et le sujet d'observation représente un lieu commun dans les pratiques de recherche. Une façon de l'appréhender est d'en prendre bien conscience, d'en expliciter les enjeux épistémologiques et d'en faire une force dans la capacité à entrer dans une situation donnée, l'expliquer et la comprendre. Dans cette perspective, l'implication d'enfants comme co-chercheuses et co-chercheurs qui produisent une observation et une analyse endogène au groupe d'appartenance dont les pratiques les concernent directement peuvent alors être mises en relation et articulées avec l'analyse scientifique externe menée par un groupe de recherche non expert des pratiques étudiées. Ce cercle vertueux entre points de vue interne et externe est susceptible de donner une vision plus nuancée, globale et intégrée des situations étudiées.

Dans le cadre particulier de notre projet, il faut noter que la participation des enfants n'a pas débuté dès la rédaction du projet de recherche, laquelle a été entreprise par l'équipe de recherche en vue de l'obtention d'un financement pour le réaliser. L'engagement des enfants s'est par contre concrétisé à toutes les étapes clés subséquentes de la mise en œuvre du projet. Les co-chercheuses et co-chercheurs se sont impliquées dans la finalisation du questionnement de recherche et des outils méthodologiques, l'analyse des données et la rédaction des recommandations à l'attention de la société civile. Les objectifs sont de : a) vérifier la pertinence des questionnements autour d'une thématique concernant les enfants prioritairement ; b) consolider l'adéquation des outils de collecte de données aux caractéristiques des enquêtées et enquêtés, âgées entre 8 et 12 ans ; c) assurer une analyse et

une interprétation des données du point de vue émique ; et d) d'inclure les voix des jeunes dans la communication aux politiques, directions d'établissements et parents.

2.2. Dimensions éthiques et constitution du groupe

La recherche incluant des enfants comporte une multitude d'enjeux éthiques, lesquels se jouent dans le cadre d'une recherche *avec* les enfants, comme l'explique Alderson :

For professional researchers to work with child co-researchers poses extra ethical and scientific questions. Can they work together on reasonably equal, informed and unpressured terms? How much should professional researchers intervene to support children or to control the research? How can adults avoid exploiting or manipulating children? Should children be paid? How much must or should their gate keepers – parents or teachers – be involved? And who should have final control over the data and reports? (Alderson, 2001, p. 139)

De manière intéressante, ces différentes questions n'ont pas soulevé de grand débat lors de l'examen de notre projet par la Commission éthique facultaire de notre université²⁹. Les procédures, formulaires et exemples types étant prévus pour la recherche avec les adultes, ce sont principalement les adaptations nécessaires afin d'assurer une communication adaptée aux enfants qui ont soulevé le plus de discussions constructives. L'équipe de recherche était consciente du caractère contraignant de certaines formulations pour la validation de la lettre d'information et du formulaire de consentement. Elle a donc pris l'option d'assurer en plus une communication détaillée orale aux enfants, par l'intermédiaire d'une ou un adulte de référence.

Pour des questions de faisabilité et avec l'accord de la direction de la commune d'inscription des élèves, le choix s'est porté sur une participation des enfants sur le temps scolaire : quatre séances d'une période (entre 45 et 60 minutes) durant un peu plus d'une année scolaire³⁰. Afin de garantir une implication active de toutes les participantes et tous les participants et d'offrir une place suffisante pour l'expression de chacune et chacun, tout particulièrement en ce qui concerne l'expression d'une pensée divergente et créative, nous avons limité le nombre de co-chercheuses et co-chercheurs à dix. Cet effectif relativement restreint présente l'avantage de ne pas reproduire le contexte d'une classe d'école, dimension renforcée par le fait que toutes les séances de travail se sont déroulées hors du bâtiment scolaire, dans les locaux de l'université.

De façon à limiter le nombre d'exclusions d'élèves intéressés à participer au projet et de manière à respecter les normes éthiques de l'université – notamment le fait que l'équipe de recherche ne doit pas connaître les noms et prénoms des participantes et participants avant qu'ils et elles aient pu donner leur consentement – nous avons sollicité une première enseignante. Cette enseignante, dont les élèves avaient entre 10 et 12 ans, leur a présenté le projet de collaboration, sur la base des informations que nous lui avons transmises. Elle a souligné les buts de l'implication des enfants comme co-chercheuses et co-chercheurs, la

²⁹ Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève.

³⁰ Une identification des objectifs du plan d'études en vigueur qui peuvent être travaillés avec ce type d'activités a été réalisée et transmise à la direction d'école.

thématique de recherche et ses objectifs et finalement les modalités de cette collaboration. Le projet a suscité un tel intérêt qu'une quinzaine d'élèves se sont inscrits. L'enseignante a procédé à un tirage au sort. Les dix élèves retenus, cinq filles et cinq garçons, maîtrisant toutes et tous de manière suffisante la langue française, ont par la suite transmis à leurs représentantes et représentants légaux un formulaire type précisant les objectifs et déroulement de la démarche, formulaire qu'ils et elles devaient toutes et tous signer et retourner à l'enseignante titulaire. Au début de chaque séance, une information était à nouveau donnée aux enfants sur leur consentement requis et le droit de se retirer à tout moment du processus, sans conséquence négative (Morrow, 2008).

Le fait que les co-chercheuses et co-chercheurs proviennent de la même classe présentait plusieurs avantages. Outre les aspects pratiques, cela a véritablement facilité la création d'une dynamique de groupe puisqu'elle était en partie préexistante. En effet, le travail que tout groupe doit entreprendre pour faire connaissance et briser la glace se limitait à des présentations entre les deux membres de l'équipe de recherche présentes et les enfants ; ce qui représentait déjà un enjeu en soi. De plus, le fait que les enfants se connaissent et fassent partie d'un groupe en supériorité numérique à celui des adultes réduisait considérablement les biais de pouvoir qui auraient pu les mettre moins à l'aise, notamment être face à des adultes dans un lieu qu'ils et elles ne connaissent pas.

2.3. Modalités de travail

La collaboration entre l'équipe de recherche et les enfants co-chercheuses et co-chercheurs s'est déroulée entre juin 2018 et juin 2019, sur un total de quatre séances dans les locaux du Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE) de l'Université de Genève (en Valais). Comme le remarquent notamment Lundy (2007) et Spyrou (2011), pour ce type d'activités, il est préférable de choisir un lieu qui ne soit pas forcément une aula classique de cours et d'opter pour des espaces moins formels, comme des salles d'activités créatrices ou récréatives ou encore de salles externes à l'école, qui se distinguent des salles de cours ordinaires tout en permettant à l'enfant de se sentir à l'aise (voir aussi Darbyshire, MacDougall, & Schiller, 2005 ; Lundy et al., 2011). Des obstacles ou difficultés peuvent en effet émerger lorsque l'on reste dans l'établissement scolaire : intrusion inopinée d'adultes, y compris sanctions de comportements jugés inappropriées par le personnel scolaire alors qu'ils correspondent au cadre posé par l'équipe de recherche (Gillett-Swan, Robertson et Graham, 2019). Sortir de l'établissement scolaire s'est révélé être très positif dans le cadre de cette expérience ; cela a notamment rendu possible pour les enfants d'endosser une autre fonction que celle d'élève. Le fait que nous parlions de « séances de travail » leur a particulièrement plu et a renforcé cette transition ; Charlie³¹ (12 ans) en témoigne : « quand on nous appelle les experts c'était super cool et bien ! ».

Chaque séance de travail, d'une durée de 45 minutes chacune, était sous l'animation d'une chercheuse de l'équipe, l'autre était présente pour réaliser des observations non participantes.

³¹ Pour garantir l'anonymat des participantes et participants, les prénoms qui figurent ici sont fictifs.

L'animatrice avait pour fonction d'encadrer les séances, d'accompagner et de faciliter les échanges entre les co-chercheuses et co-chercheurs. Selon Morrissette (2013), le rôle de l'animation consiste à « organise[r] le contexte, [...] préside[r] les rencontres, fourni[r] différentes ressources pour soutenir la réflexion des [participantes et] participants » (p. 44-45). Chaque séance a été enregistrée à l'aide d'un dictaphone et des photographies des réalisations des co-chercheuses et co-chercheurs ont été prises.

En plus des outils spécifiques à chaque rencontre, qui seront présentés ci-après, l'équipe de recherche a élaboré un carnet de bord individuel remis à chaque participante et participant comme fil conducteur et trace écrite du travail réalisé (voir la figure 1). À la fin de chaque séance, entre cinq et dix minutes étaient prévues pour que les enfants puissent noter leurs idées, leurs impressions et leurs questions au sujet de l'activité réalisée et reliée au sujet de la recherche. Le carnet a été rédigé en privilégiant un langage adapté à l'âge des participantes et participants, avec des phrases courtes et simples, des questions ciblées, complétées avec des images qui facilitaient la compréhension de la tâche (Ford, Sankey et Crisp, 2007 ; Fargas-Malet, McSherry, Larkin et Robinson, 2010). L'objectif n'était pas de placer les enfants dans une situation difficile et/ou scolaire, mais au contraire de les encourager à mettre leurs réflexions personnelles par écrit. En ligne avec plusieurs autres travaux réflexifs (notamment Dona, 2006 ; Willumsen, Hugaas et Studsrød, 2014), il semblait crucial d'offrir à l'enfant un temps et un espace pour réfléchir et s'exprimer sur son implication dans la recherche, sa collaboration et son appréciation personnelle du rôle qu'il ou elle a joué dans les différentes séances organisées par les adultes.

Figure 1. Les quatre premières pages du carnet de bord

Le carnet comporte une partie introductive et une conclusion, ainsi que quatre sections principales, chacune correspondant à une séance de travail. L'introduction détaille à nouveau le rôle de co-chercheuses et co-chercheurs ainsi que les dates des séances planifiées. Chaque section comporte les objectifs détaillés de la séance, en ligne avec les recommandations de Smith *et al.* (2002), des pistes de réflexion liées à l'objet traité et un espace pour réagir, ainsi qu'une appréciation générale du déroulement de la séance. Plusieurs espaces vides étaient disponibles dans le carnet pour que les enfants puissent y inscrire leurs idées et leurs considérations personnelles. À la fin de carnet, un questionnaire autoévaluatif portant sur le rôle joué en tant que co-chercheuse ou co-chercheur leur a été proposé.

2.4. Organisation et déroulement des séances de travail

La première séance s'est déroulée à la fin de l'année scolaire 2018. C'était la première fois que l'équipe de recherche rencontrait ces dix enfants, et l'objectif principal était de créer un climat propice aux échanges libres au sein du groupe, tout comme d'établir une collaboration efficace entre les enfants et les adultes. Un des objectifs prioritaires était donc de réduire le déséquilibre de pouvoir entre les enfants et les adultes, et de valoriser l'engagement des co-chercheuses et co-chercheurs comme expertes et experts de l'objet d'étude et de l'enfance dans ses dimensions individuelle et socioculturelle. Cameron (2005) insiste sur l'importance, pour établir une relation conviviale au sein d'un groupe de travail, de commencer par des sujets ou des activités qui intéressent l'enfant. Nous avons débuté avec une activité ludique de présentation de soi (jeu du lancer de ballon pour dynamiser les échanges). L'animatrice-adulte s'est présentée au groupe (nom, prénom, âge, intérêts personnels et la modalité la plus fréquemment utilisée pour se rendre au travail/école), elle a ensuite lancé la dynamique des échanges. Cette activité a permis d'introduire les conditions-cadres de la collaboration, en insistant notamment sur les notions de bienveillance et de confidentialité.

Au-delà de cet établissement d'un climat de confiance sûr, la première séance de travail visait deux objectifs méthodologiques prioritaires. Le premier consistait à sélectionner un certain nombre de photographies, montrant des lieux ou des éléments illustratifs du chemin de l'école en général (voir pour exemple figure 2). Ces photographies sélectionnées par le groupe ont ensuite été utilisées dans l'enquête de terrain (méthode du *Diamond Ranking*, voir Clark, 2010), pour la collecte de données auprès de 71 enfants. Le deuxième objectif était de formuler des questions à l'attention des enquêtées et enquêtés au sujet de leur trajet sur le chemin de l'école, qui seront utilisées dans les entretiens réalisés avec les enfants. La séance s'est structurée en deux moments en fonction de ces deux objectifs, comprenant chacune des modalités de travail et des positions différentes dans la salle, de manière à optimiser la disponibilité cognitive des co-chercheuses et co-chercheurs.

Figure 2. Photographies sélectionnées par les enfants co-chercheuses et co-chercheurs

Dans un premier temps, les enfants ont pu s'asseoir par terre, en rond, afin de choisir les photographies parmi celles qui étaient proposées. Ensuite, ils et elles ont repris leur place et réfléchi en duo aux questions à formuler, lesquelles étaient proposées au reste du groupe et classifiées en différentes catégories de questions.

La deuxième séance avec les co-chercheuses et co-chercheurs a eu lieu quelques semaines après la rentrée scolaire 2018. En septembre, l'équipe de recherche avait recueilli les premières données auprès des 71 enfants enquêtés au travers d'une activité de dessin et de narration (voir pour exemple figure 3). Les objectifs de cette séance étaient de discuter des impressions laissées par les dessins aux co-chercheurs et co-chercheuses et de formuler certaines questions à poser aux « dessinatrices » et « dessinateurs ». L'équipe de recherche a, pour ce faire, sélectionné une série de dessins, en fonction de leur contenu et de la quantité et qualité de détails qu'ils comportaient, et les a soumis pour analyse.

Figure 3. Dessins des enfants enquêtées et enquêtés

Les questions ont ensuite été recueillies pour compléter et individualiser le guide d'entretien des enquêtées et enquêtés.

La troisième séance de travail a eu lieu en mai 2019. L'objectif était d'entrer dans une démarche de co-analyse des résultats de recherche. Les co-chercheuses et co-chercheurs ont travaillé en duos ou en trios sur les données de l'activité de classification d'images en diamant (voir la figure 4). Plus communément nommée *Diamond Ranking* (Clark, Laing, Tiplady et Woolner, 2013), cette activité de groupe consiste à choisir des images, des photographies ou encore des objets et à les hiérarchiser en plaçant les plus pertinents en haut, les deux suivants en dessous, au milieu trois items plus neutres, puis en resserrant pour arriver à l'item le moins représentatif de la thématique investiguée, reproduisant ainsi le losange du diamant. Les participantes et participants doivent expliciter les motivations de leurs choix. Les critères de hiérarchisation peuvent varier par rapport à l'objectif de la tâche à accomplir : « intéressant », « important » ou « joli » sont les descripteurs les plus souvent employés lorsque l'activité est proposée à un groupe d'enfants. Cette activité permet ensuite de faire des comparaisons quantitatives des classements finaux et plus qualitatives des arguments avancés par les enfants.

Plus agréable

Ni très agréables ni très désagréables

Moins agréable

Figure 4. Base pour l'activité de classification en diamant (adapté de Clark, 2010)

L'équipe de recherche avait préparé pour chaque groupe trois résultats de classification ainsi que les motivations que les enquêtées et enquêtés avaient indiquées en faisant leurs choix. Les co-chercheuses et co-chercheurs étaient invités à confronter les différents résultats obtenus et élaborer de possibles pistes explicatives. Une mise en commun des conclusions a été réalisée à la fin de la séance.

La dernière étape de la collaboration (quatrième séance) s'est déroulée peu après la troisième séance. Durant celle-ci, les co-chercheuses et co-chercheurs ont fourni suggestions et recommandations à l'attention des parents, des directions d'écoles et des autorités politiques, afin d'envisager un chemin de l'école plus adapté aux enfants (*child-friendly*). Les enfants ont travaillé sur cinq thèmes principaux, tirés des données de recherche : les endroits préférés, le jeu, la sécurité, les activités possibles et ce que les enfants aiment ou aiment moins sur leur chemin d'école. Pour faciliter les échanges et la co-construction de propositions, les enfants ont travaillé en sous-groupes et ont rédigé des recommandations, lesquelles ont été reprises pour la mise en commun et la synthèse.

2.5. Visibilisation de la participation et récompense

Comme le suggèrent plusieurs travaux (Alderson, 2001 ; Fargas-Malet *et al.*, 2010 ; Porter, Hampshire, Bourdillon, Robson, Munthali, Abane et Mashiri, 2010), la question de la rémunération des enfants qui ont activement pris part dans une recherche reste un débat controversé. D'un côté, certains défendent l'idée que l'engagement des enfants dans la recherche ne devrait pas être considéré comme un véritable travail et que, par conséquent, ils et elles ne devraient pas recevoir de rémunération. D'autres soutiennent le principe que les enfants ont le même droit que les chercheuses et chercheurs adultes d'être rémunérés, mais sous une forme adaptée à leur âge. Pour Porter *et al.* (2010) par exemple, ne pas leur reconnaître ce droit s'apparente à de de l'exploitation.

Dans le cadre de notre projet, la participation des enfants comme co-chercheuses et co-chercheurs dans le processus de recherche a été établie dans le respect de leurs droits. Par conséquent et en dépit du fait que la contribution ait eu lieu sur temps scolaire, une récompense leur a été offerte afin de les remercier du temps consacré au projet, du sérieux et des efforts consentis durant les séances de travail et surtout de l'expertise qu'ils et elles ont mise à disposition. La récompense, qui consistait en un bon pour deux entrées (une enfant et une adulte) dans un parc aquatique de la région, n'avait pas été mentionnée dans la première lettre envoyée aux enfants pour les solliciter à participer au projet. C'est seulement lors de la troisième séance que les enfants ont découvert qu'ils recevraient une récompense. Cette communication différée visait à ne pas les engager, comme le suggèrent Fargas-Malet *et al.* (2010), dans une participation guidée par le seul intérêt de recevoir un cadeau.

Par ailleurs, une manifestation publique pour valoriser et rendre visible la contribution des co-chercheuses et co-chercheurs au projet de recherche a été organisée, en présence des représentants politiques de la ville de scolarisation des élèves, des familles (parents et fratrie), ainsi que l'ensemble des chercheuses et chercheurs et des représentants des institutions académiques porteuses du projet. La remise de la récompense a été suivie d'une virée festive et d'un goûter adaptés aux enfants.

3. ENJEUX ET BÉNÉFICES DE LA RECHERCHE AVEC LES ENFANTS

De nombreux travaux soulignent les bénéfices de la participation active des enfants à la recherche (Clark, 2010 ; Ergler, 2017 ; Lundy et McEvoy, 2012 ; Porter *et al.*, 2010). Ces avantages se font sentir à plusieurs niveaux : pour l'enfant, pour le processus de recherche et, ultimement, pour la société au sens large. Dans une perspective d'analyse critique à postériori, nous porterons une attention particulière aux deux premiers niveaux au travers des concepts d'influence effective et de posture experte.

3.1. L'influence effective des co-chercheuses et co-chercheurs

Lundy (2007), face aux difficultés à implémenter concrètement le droit des enfants d'être entendus, reconnu dans la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies,

détermine quatre dimensions qui rendent possibles des opportunités de participation réelles. Son modèle distingue l'*espace* et la *voix*, comme des dimensions constitutives du droit d'être entendu, et l'*audience* et l'*influence*, comme des conditions pour que les opinions soient considérées et qu'un poids réel leur soit donné dans les décisions finales. Si les développements précédents ont pu mettre en évidence comment l'équipe de recherche a œuvré pour offrir un espace sécurisé de participation aux enfants, des facilités en matière d'information et de formulation de leur opinion, ainsi qu'une audience attentive, la question de l'influence effective de leur participation au projet demeure. Dans quelle mesure les objectifs des séances de travail ont-ils été atteints et plus largement, comment les échanges avec les co-chercheuses et co-chercheurs, leurs questionnements et/ou propositions ont eu des conséquences réelles sur le déroulement du projet ?

De manière générale, nous pouvons affirmer que les buts de la collaboration instaurée ont été atteints : le point de vue de l'équipe de recherche a été combiné à celui des enfants à tous les stades de la recherche³². Plus spécifiquement, les séances de travail ont connu un déroulement fructueux. La contribution du groupe a en effet permis de vérifier la pertinence des questions par rapport au sujet de recherche, et au public concerné, et leur conformité avec les expériences enfantines du chemin de l'école (Jardine et James, 2012) : par exemple le terme « moyen de transport » a été supprimé sur leurs conseils et remplacé par « engin ». De plus, les co-chercheuses et co-chercheurs nous ont indiqué comment organiser ces questionnements dans une logique plus adaptée aux enfants (*child-friendly*). Ces adaptations ont permis de limiter le rapport de pouvoir entre l'adulte et les enquêtées et enquêtés sur le terrain.

Les analyses produites par les enfants co-chercheuses et co-chercheurs à partir des dessins recueillis ont permis de confirmer les premières interprétations de l'équipe de recherche. Leurs conclusions concordaient également avec certains résultats d'études au niveau international (Cox, 2005 ; Mitchell, 2006 ; Ganesh, 2011). Le travail d'analyse a toutefois été plus complexe face à des choix et arguments d'autres enfants (résultats finaux d'activités de classification d'images et justification). Dans ce cadre, les co-chercheuses et co-chercheurs ont passablement analysé les données depuis leur propre point de vue. Jonathan (12 ans) se prononce par exemple sur l'activité de classification d'images dans les termes suivants : « [...] sinon sur l'image 4, ils disent... après je suis assez d'accord que les gens ne s'arrêtent jamais pour laisser passer les piétons et... par contre je suis pas d'accord... ils auraient dû inverser la 7 et la 8 parce que la 8 les trams moi je trouve que c'est plus dangereux que de marcher au bord de la route ». Ils et elles se sont principalement focalisés sur les arguments des enquêtées et enquêtés, en faisant une comparaison avec leur propre vécu. Peu de pistes d'explication des résultats ont ainsi pu être retirées. Les raisons qui sous-tendent cette difficulté sont sans doute multiples : le matériau (choix final *versus* discussion de groupe), le temps à disposition (45 minutes), la proximité des expériences vécues par les enquêtées et enquêtés avec leur propre vécu, etc. Néanmoins, elle nous a permis de souligner une donnée clé : il n'existe pas de consensus absolu sur ce qu'est un

³² Reste à ce jour la question de la publication. Nous envisageons une co-publication non obligatoire avec les co-chercheuses et co-chercheurs.

chemin de l'école adapté aux enfants – ce qui représentait l'objectif ultime de la classification – les variations interindividuelles sont impérativement à considérer dans notre analyse.

Finalement, lors du travail sur les recommandations à l'attention des adultes, des autorités et du public pour penser un chemin de l'école le plus adapté possible aux enfants, les co-chercheuses et co-chercheurs ont mis un accent fort sur la sécurité routière et les défis que posent la circulation ou la cohabitation dans les espaces publics avec les véhicules motorisés. De manière intéressante, il s'agissait d'éléments qui avaient intentionnellement été peu abordés par l'équipe de recherche. Celle-ci souhaitait mettre l'accent sur l'agentivité des enfants et les possibilités de développement que représente le chemin de l'école ; l'attention n'avait effectivement pas été focalisée sur cette thématique sécuritaire. La participation des enfants comme co-chercheuses et co-chercheurs – et la façon dont ils et elles ne perçoivent pas nécessairement la sécurité comme un aspect négatif, mais surtout comme un des éléments à prendre en considération – nous a rappelé qu'il s'agit d'une dimension cruciale de leur expérience du chemin de l'école, et qu'elles se trouvent configurées par cela. À la plus-value en matière de qualité et de contenu s'ajoute un gain symbolique important, celui de l'authenticité et de la pertinence des recommandations lorsque celles-ci ont été élaborées en collaboration avec des actrices et acteurs concernés (voire notamment Smith *et al.*, 2002 ; Jardine et James, 2012).

3.2. L'expertise en question

Les avantages de l'implication active des enfants à la recherche sont également documentés ailleurs (voir notamment Ergler, 2017 ; Flutter, 2006 ; Porter *et al.*, 2010). À travers son investissement, l'enfant acquiert et améliore des compétences individuelles et/ou collaboratives, notamment l'estime de soi, le développement d'un esprit critique, la communication et le travail en équipe, l'écoute et la compréhension d'un point de vue opposé au sien ou complémentaire (Morrisette et Desgagné, 2009). Par ailleurs, les enfants peuvent développer des compétences scientifiques, telles qu'élaborer des hypothèses, formuler des pistes d'analyse et d'interprétation ou émettre des recommandations. Lorsque l'accompagnement est adéquat – l'espace sécurisant et stimulant, la voix facilitée et valorisée et le public à l'écoute – et le temps à disposition suffisant, les enfants sont capables de développer des concepts et des idées à partir de certaines données, de les traiter de manière critique et d'en tirer des conclusions.

À partir des notes personnelles des co-chercheuses et co-chercheurs inscrites dans leurs carnets de bord, nous constatons que les enfants ont aimé tenir ce rôle qui leur a permis de développer ou d'affiner certaines compétences. Plusieurs ont mis en évidence que, par leur participation à ce projet de recherche, ils et elles ont renforcé des compétences sociales, notamment se sentir plus à l'aise et s'exprimer devant les autres. Élise, 12 ans, écrit qu'elle a trouvé très intéressant de « chercher et partager avec mes amis des idées ». Au fil des séances, l'équipe de recherche a aussi pu observer une progression dans la capacité d'écoute des autres. Si lors de la première rencontre, les dix enfants ne portaient pas toujours une attention soutenue aux éléments exposés par les autres enfants, lors des troisième et quatrième séances, de l'intérêt pour la parole des

camarades et une plus grande aisance à prendre une posture différente des interprétations proposées par d'autres ont pu être notés. De même, le travail collaboratif a permis aux enfants de comprendre, même si cela n'a pas été toujours facile, que des enfants peuvent avoir des idées différentes des leurs dans d'autres contextes. Martin (12 ans) le résume bien : « suivant où les gens habitent, ils ont d'autres avis ».

L'équipe s'est néanmoins confrontée à un important défi, qui réside le décalage plus ou moins marqué entre une posture d'expertise dite « scientifique » et une forme d'expertise « profane » ou « expérientielle ». En effet, nous attendions des co-chercheuses et co-chercheurs qu'ils et elles développent, progressivement du moins, un discours général à propos des expériences enfantines le long du chemin de l'école. Nous avons cependant constaté qu'à certains moments, surtout lors de la comparaison entre données et l'élaboration des recommandations finales, les enfants ont rencontré des difficultés à s'extraire de leur propre vécu et à réfléchir de manière plus générale. Cette expérience est confirmée par plusieurs études qui montrent que les enfants, en particulier les plus jeunes, peinent parfois à développer une pensée au-delà de leurs propres points de vue et expériences immédiates :

Children's level of engagement with and contribution to research processes is impacted inevitably by their limited literacy and numeracy skills as well as the fact that many children of that age find it difficult to think beyond their own immediate experience (Lundy et al. 2011, p. 731)

Ces éléments nous plongent dans le paradoxe productif de la recherche collaborative avec les enfants. D'une part, les bénéfices pour les enfants eux-mêmes, relevés par la littérature et notre expérience, soulignent le fait qu'ils et elles, en s'engageant activement comme co-chercheuses et co-chercheurs, entrent par là même dans un processus d'apprentissage, qui les éloigne progressivement de leur expertise « expérientielle ». À l'inverse, nous observons que cette évolution n'est pas linéaire et qu'elle prend du temps ; plaçant parfois les adultes dans une posture particulière, celle de devoir ramener une perspective critique ou nuancer les productions des co-chercheuses et co-chercheurs.

Si ce délicat équilibre semble constituer le cœur de la recherche collaborative, il soulève la question de savoir dans quelle mesure les représentantes et représentants d'une expertise « scientifique » ne souhaitent-ils et elles pas que les co-chercheuses et co-chercheurs maintiennent une forme d'expertise bien distincte pour leur accès privilégié à « l'authenticité » ou « la véracité » de l'objet étudié. Dans le cas qui nous occupe, plusieurs pistes amélioratives sont envisagées pour permettre aux enfants de gagner en distance critique, tout en maintenant un apport prédominant de leur expertise expérientielle et informée par et au fil du processus de recherche. La première piste serait de faire participer les enfants également à la phase de collecte de données et pas seulement aux phases pré- et post-collecte, ce qui permettrait aux enfants d'être concrètement confrontés à d'autres expériences que les leurs. La deuxième serait d'employer des formulations plus générales dans les phases d'analyses – telles que « tout le monde », « plusieurs enfants », etc. – pour soutenir les enfants dans une réflexion non centrée sur les circonstances immédiates ou sur les expériences particulières. En dernier lieu, il serait intéressant d'envisager la participation d'enfants dont les expériences sont très différentes du

contexte exploré. Cela permettrait aux enfants d'être confrontés à des situations nouvelles, suscitant des questionnements qui ne trouvent réponse dans leurs propres expériences.

4. CONCLUSION

L'analyse et la compréhension du chemin de l'école comme tiers-lieu gagnent en pertinence épistémologique et méthodologique lorsque les enfants ne sont pas pris comme simple objets d'étude mais comme des actrices et acteurs, non seulement concernés par la problématique, mais aussi informés de première main et expertes et experts en la matière. Outre les développements théoriques du projet présenté ici, le statut de co-chercheuse et co-chercheur confié aux enfants lui donne une dimension nouvelle et exploratoire, qui produit des résultats de recherche tout à fait probants. Le processus de co-production de connaissances et d'analyses mis en place est désormais verbalisé et documenté sur les plans méthodologique et éthique dans et par une démarche réflexive.

Nous retiendrons quelques leçons pour de prochaines expériences de recherche collaborative, en particulier pour le cas d'un projet conduit *par* les enfants, dans lequel les enjeux présentés ci-dessus se joueraient différemment. La question du temps à disposition pour permettre aux enfants de pleinement entrer dans le rôle de co-chercheuse ou co-chercheur est cruciale, puisqu'elle a des conséquences aussi bien sur la qualité des apports que sur les bénéfices que les enfants eux-mêmes peuvent retirer du processus. Le deuxième élément à relever est qu'il est essentiel de faciliter la participation des co-chercheuses et co-chercheurs avec des activités intéressantes, sensées, variées et adaptées, c'est-à-dire conçues dans une perspective pédagogique. Finalement, il importe tout particulièrement de définir clairement en amont l'apport effectif visé par toutes les parties en présence, autrement dit comment se construit la « co-expertise ». Cette définition, qui devrait être faite en présence de toutes et tous, est une condition nécessaire pour assurer une « influence effective » de chacune et chacun et ne pas tomber dans une réappropriation des apports, sans prise en compte de leurs caractéristiques propres.

Au-delà des quelques nuances apportées et des défis à relever pour une participation effective, cette expérience de recherche collaborative est résolument positive. Elle représente même une avancée certaine – voire révolutionnaire – dans les réflexions et pratiques de la recherche transdisciplinaire. Celle-ci est en effet encore majoritairement orientée hors du domaine de l'enfance, qui est perçu comme quantité ou espace négligeable et ostentatoirement négligé lorsque l'enfant reste défini-e avec persistance comme une ou un adulte en miniature, immature et dénué de toute expertise académique. Fortement inspirée par les droits de l'enfant à l'expression de son point de vue, en l'occurrence un droit à la recherche, cette nouvelle voie transdisciplinaire permet d'ouvrir un double questionnement à développer dans un futur proche. En quoi consiste réellement la notion d'expertise, peut-elle être réservée à une communauté scientifique qui en fait un principe purement disciplinaire, sacré, autonome, décontextualisé et non-partageable ? Faut-il reprendre cette notion, la déconstruire et la redéfinir dans une perspective ouverte et transdisciplinaire, fondée sur le respect de la diversité des formes d'expertise interne/externe, scientifique/profane et mue par des valeurs de partage, de tolérance

et de collaborat on ? Dans le même esprit, l'idée de participation, si chère aux droits de l'enfant, ne devrait-elle pas également être revisitée afin de sortir des discours et des pratiques qui se contentent de répéter le concept sans mettre effectivement les enfants aux commandes des enjeux et processus qui les concernent directement ?

FAITS SAILLANTS

1. Lorsque les adultes mettent à disposition des enfants un espace favorable à l'expression individuelle ou de groupe et des outils facilitant la parole sous différentes formes, ils et elles peuvent prendre part à toutes les étapes du processus de recherche. Ils et elles ne sont pas que des sujets de recherche, ils et elles deviennent de vrais co-créateurs et co-créatrices d'analyses et d'interprétations.
2. Les outils proposés ont permis de rééquilibrer les rôles entre l'équipe de recherche et les enfants qui ont pris une place plus centrale dans les étapes entourant la collecte des données. Le fait que plusieurs enfants ont aimé le déroulement des séances et ont aimé travailler avec le matériel et se sont sentis à l'aise nous permet d'envisager que le dispositif élaboré était approprié.
3. Enfin, avoir valorisé et rendu publique la participation des enfants dans la recherche, en plus de leur avoir offert une récompense, semble avoir permis de clore l'expérience en cohérence avec une éthique de la recherche sur et avec les enfants.

RÉFÉRENCES

- Alderson, P. (2001). Research by children. *International Journal of Social. Research Methodology*, 4(2), 139-153.
- Ancori, B. (2009). Expertise et citoyenneté : les grecs anciens et nous. D' l'agora antique aux forums hybrides modernes. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(3), 485-529. doi: <https://doi.org/10.3917/rac.008.0485>
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 2616-224.
- Bradbury-Jones, C., & Taylor, J. (2015). Engaging with children as co-researchers: challenges, counter-challenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2). doi: <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.864589>
- Cameron, H. (2005). Asking the tough question: a guide to ethical practices in interviewing young children. *Early Child Development and Care*, 175(6), 597-610.
- Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *Am J Community Psychol*, 46, 115-123.
- Chombart de Lauwe, M. J., Bonnin, P., Mayeur, M., Perrot, M., & De La Soudière, M. (1976). *Enfant en-Jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*. Paris: Editions du Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS).
- Christensen, P. H. (2004). Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. *Children & Society*, 18(2), 165-176. doi:

<https://doi.org/10.1002/chi.823>

- Christensen, P. H., & Prout, A. (2002). Working With Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Clark, J., Laing, K., Tiplady, L., & Woolner, P. (2013). *Marking connections: theory and practice of using visual methods to aid participation in research*. Research Centre for Learning and Teaching, Newcastle University.
- Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant (RS 0.107).
- Cox, S. (2005). Intention and Meaning in Young Children's Drawing, *JADE*, 24(2), 115-125.
- Danby, S., & Farrell, A. (2004). Accounting for Young Children's Competence in Educational Research: New Perspectives on Research Ethics. *Australian Educational Research*, 31(3), 35-49.
- Darbellay, F. (2015). Rethinking inter- and transdisciplinarity: undisciplined knowledge and the emergence of a new thought style. *Futures*, 65, 163-174.
- Darbellay, F., Moody, Z., Camponovo, S., Berchtold-Sedooka, A., & Jaffé Ph.D. (en préparation). The way to and from school: mixed methods in interdisciplinary perspective. *Children's Geographies*.
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more?. *Qualitative Research*, 5(4), 417-436.
- Dona, G. (2006). Children as Research Advisors: Contributions to a "Methodology of Participation" in Researching Children in Difficult Circumstances. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 2(2), 20-32.
- Ergler, C. R. (2017). Advocating for a More Relational and Dynamic Model of Participation for Child Researchers. *Social Inclusion*, 5(3), 240-250.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Early Childhood Research*, 8(2), 175-192.
- Flutter, J. (2006). This place could help you learn: participation in creating better school environments. *Educational Reviews*, 58(2), 183-193.
- Ford, K., Sankey, J. & Crisp, J. (2007). Development of children's assent documents using a child-centred approach. *Journal of child health care*, 11(1), p. 19-28.
- Ganesh, T. G. (2011). Children-Produced Drawings: An Interpretative and Analytic Tool for Researchers. Dans E. Margolis & L. Pauwels, *The SAGE Handbook of Visual Research Methods* (p. 214-240). London, UK: SAGE.
- Gillett-Swan, J., & Sargeant, J. (2017). Unintentional power plays: interpersonal contextual impacts in child-centred participatory research. *Educational Research*, 60(1), 1-16.
- Gillett-Swan, J., Robertson, M., & Graham, L. (2019, Septembre), *Moving the needle on student wellbeing at school through voice inclusive teacher-student partnerships*. Communication présentée à la conférence du ECER 2019, Hamburg, Germany.
- Jardine, C., & James, A. (2012). Youth researching youth: benefits, limitations and ethical considerations within a participatory research process. *International Journal of Circumpolar Health*, 71(1). doi: <http://dx.doi.org/10.3402/ijch.v71i0.18415>
- Kellet, M. (2011). *Researching with and for children and young people*. Centre for Children and Young People: Background Briefing Series, 5. Lismore: Centre for Children and Young People, Southern Cross University.
- Kellet, M. (2005). Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century?.

- ESRC National Centre for Research Methods. doi: <http://oro.open.ac.uk/id/eprint/7539>
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- Lundy, L., & McEvoy, L. (2012). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, 19(1), 129-144.
- Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working With Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education & Development*, 22(5), 714-736.
- Mason, J., & Danby, S. (2011). Children as Experts in Their Lives: Child Inclusive Research. *Child Indicators Research*, 4(2), 185-189.
- Matthews, H., Limb, M., & Taylor, M. (2000). The "street as thirdspace". Dans S.L. Holloway & G. Valentine (Eds.), *Child'en's Geographies: Playing, Living, Learning* (63-79). London: Routledge.
- Melton, G. B., Ben-Arieh, A., Cashmore, J., Goodman, G. S., & Worley, N. K. (2014). *The SAGE Handbook of Child Research* (1st Ed.). London: Sage Publications.
- Mitchell, L. M. (2006). Child-Centred? Thinking critically about Children's Drawings as a Visual research Method. *Visual Anthropology Review*, 22(1), 60-73.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ?. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), p. 35-49.
- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), p.118-144.
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in Research with Children and Young People about their Social Environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61.
- Oldenbourg, R. (1999). *The great place: cafés, coffee shops, community centers, beauty parlors, general sores, bars, hangouts, and how they get out through the day* (2nd Ed.). New York: Paragon House.
- Porter, G., Hampshire, K., Abane, A., Munthali, A., Robson, E., Mashiri, M., & Maponya, G. (2010). Where dogs, ghosts and lions roam: learning from mobile ethnographies on the journey from school. *Children's Geographies*, 8(2), 91-105.
- Smith, R., Monaghan, M., & Broad, B. (2002). Involving young people as co-researchers: facing up to methodological issues. *Qualitative Social Work*, 1(2), 191-207. doi: <https://doi.org/10.1177/1473325002001002619>
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165.
- Willumsen, E., Vegar Hugaas, J., & Studsrød, I. (2014). The Child as Co-researcher – Moral and Epistemological Issues in Childhood Research. *Ethics and Social Welfare*, 8(4), 332-349.

[Page blanche laisse intentionnellement]

Chapitre 10. Le dispositif méthodologique et l'analyse des données

Le dispositif méthodologique se base sur une approche mixte visant à la triangulation des données, et combine les méthodes qualitatives avec les méthodes quantitatives (Hussein, 2009 ; Yeasmin & Rahman, 2012). Suivant Caillaud et Flick (2016), cette technique permet « d'appréhender un objet de recherche d'au moins deux points de vue différents [...] et de dépasser l'application de recettes toutes faites, prêtes-à l'emploi » (p. 227). Elle et il considèrent cette alliance comme étant une bonne stratégie pour étudier les expériences sociales et leurs représentations, tout en apportant de l'authenticité et de la validité scientifique aux résultats finaux (voir aussi Nor et al., 2011).

La combinaison des méthodes qualitatives et, dans une moindre mesure quantitatives, nous a permis de récolter une grande diversité de données complémentaires et de construire ainsi une image plus aboutie et holistique des expériences des enfants sur le chemin de l'école (Hemming, 2008 ; Olsen, 2004). Selon Alexander :

By combining multiple observers, theories, methods, and empirical materials, researchers can hope to overcome the weakness or intrinsic biases and the problems that come from single-method, single-observer, single-theory studies. Often the purpose of triangulation in specific contexts is to obtain confirmation of findings through convergence of different perspectives. The point at which the perspectives converge is seen to represent reality. (cité dans Yeasmin & Rahman, 2012, p. 154)

Ce Chapitre expose d'abord en détail les outils qualitatifs et quantitatifs structurant le dispositif méthodologique appliqué pour la production des données. Il décrit ensuite les phases de traitement et d'analyse des données.

10.1 Les méthodes qualitatives

10.1.1 La démarche documentaire et les observations non-participantes

Une recherche documentaire des règlements décrivant et organisant le chemin de l'école des élèves de neuf établissements scolaires participant à l'enquête a été conduite entre janvier-mars 2018, avant la réalisation des observations non-participantes. L'identification des différentes sources comprenant les informations relatives aux déplacements des élèves a été principalement conduite par l'équipe de recherche. Les directions d'école ont été sollicitées pour vérifier l'exhaustivité des documents récoltés. Une analyse approfondie, à l'échelle nationale, cantonale et communale, a servi de base pour la création de la grille d'observation des moments précédant l'arrivée et suivant le départ des enfants de l'école.

Durant le mois de mars 2018, deux observations non-participantes sur le trajet vers et depuis l'école ont été conduites pour chaque étude de cas. Ce type d'observations se caractérise par l'observation d'une situation, d'activités sociales, d'interactions entre groupes sociaux divers, tout en limitant l'implication directe du chercheur et de la chercheuse dans le phénomène

observé (Jorgensen, 1998 ; Liu & Maitlis, 2010). Il s'agit d'une méthode utilisée pour sonder le terrain de recherche. Selon Carpiano (2009), « this method is ideal for a researcher interested in familiarizing her/himself firsthand with a location being studied. It is incredibly useful for assessing or mapping features of the social and physical environment » (p. 266). Toutefois, l'observation non-participante est limitée dans l'interprétation des expériences et des perceptions des sujets quant à leurs interactions avec l'entourage et l'environnement (Liu & Maitlis, 2010). Pour ce motif, elle est souvent employée, comme c'est notamment le cas dans cette thèse, en parallèle d'autres outils de collecte de données.

Grâce à cet outil, nous avons récolté les informations concernant la durée des moments de transitions (de la maison à l'école et vice-versa), les activités enfantines qui se produisent lors de ces moments, la présence ou non d'adultes (parents, corps enseignant, patrouilleuses, chauffeur-euses, etc.) dans la cour d'école ou dans les lieux proches de l'établissement scolaire, la présence ou non de véhicules de parents qui accompagnent leurs enfants ou encore l'organisation des arrivées et des départs du transport scolaire (présence d'arrêts de bus, horaires, activités que les enfants font en attendant le bus, etc.). Deux membres de l'équipe ont rempli la grille d'observation avec des notes prises à la main et les ont complétées par des photos des moments de transition école-maison.

10.1.2 L'approche mosaïque : le dessin, l'entretien mobile et le Diamond Ranking

En nous concentrant principalement sur les expériences des enfants et la valeur qu'ils y accordent, nous nous sommes inspiré-es de l'approche mosaïque développée par A. Clark (2010) et J. Clark (2012). Celle-ci repose sur la parole et le point de vue de l'enfant en tant qu'expert-e de sa vie (Clark & Statham, 2005). Elle associe des méthodes verbales et/ou visuelles, individuelles et collectives, qui facilitent et encouragent la communication de l'enfant, tout en lui permettant de s'exprimer librement et de manière diversifiée, en regard avec ses compétences, intérêts et préférences (Lambert et al., 2013).

Une triangulation de méthodes – en l'occurrence qualitatives – nous a permis de recueillir des informations complémentaires sur le vécu des enfants sur le chemin de l'école. Ainsi, trois activités, respectivement 1) le dessin, 2) l'entretien mobile et 3) le classement d'images (*Diamond Ranking*) ont été proposées dans cet ordre aux participant-es à l'enquête. Nous les décrivons ci-après. Cette succession de moments de co-production de données a permis à l'enfant de se forger une opinion plus organisée et approfondie de l'objet d'étude.

10.1.2.1 Les dessins d'enfants

Le dessin représente une activité amusante et familière pour l'enfant qui peut devenir, dans la recherche participative avec de jeunes enfants – un outil privilégié d'expression (Coates, 2002 ; Fargas-Malet et al., 2010 ; Jolley et al., 2004 ; Literat, 2013). Grâce aux traits graphiques, aux images et symboles, l'enfant projette sur la feuille de papier ses idées, ses pensées, ses sentiments et divers éléments en les ordonnant par ordre d'importance (Cox, 2005 ; Drory, 2018). Ainsi, on peut plus facilement accéder aux représentations et perceptions de

l'enfant à propos de la thématique explorée (Brissot, 2019) et « se faire une idée de la manière dont un enfant est en relation avec lui-même et avec le monde qui l'entoure » (Drory, 2018, p. 49). Ce type d'activité ne nécessite pas de capacités sociales, verbales, cognitives ou techniques particulières requises par d'autres méthodes visuelles, comme la prise de photo. De nombreuses thématiques, dont les expériences dans les espaces publics (Hüttenmoser, 2004 ; Ross, 2007), les représentations de Dieu (Dandarova, 2013), les représentations de genre dans les professions adultes (Ganesh, 2011) ou encore la santé et le bien-être personnel (Mitchell, 2006) ont été explorées à l'aide de cette méthode.

Le dessin d'enfant est la première activité proposée à nos participant-es. L'objectif de cette activité est la réalisation et description par les enfants d'un dessin représentant leur chemin de l'école ou une partie de celui-ci. Cette activité, tout comme celle de groupe (*Diamond Ranking*), se sont déroulées dans des salles mises à disposition par l'école et qui sont normalement utilisées par les élèves dans le cadre de cours de musique, d'activité manuelles ou créatives, ou de religion. Ces lieux ont permis de créer un contexte de travail « neutre » et plus informel que celui typiquement instauré à l'école (Fargas-Malet et al., 2010). L'activité de dessin a été conduite en présence d'un ou deux membres de l'équipe de recherche et elle a duré environ 45 minutes. Même si des précautions ont été adoptées afin de garantir une production personnelle et unique, à savoir une distance raisonnable entre les tables et la mise à disposition d'un matériel de dessin individuel pour chaque enfant, nous avons constaté une certaine influence réciproque dans les représentations de certains enfants et de leurs voisins et voisines. Comme le montre en effet Cox (2005), la co-présence de plusieurs enfants dans le même endroit les expose à de possibles reproductions de la même thématique : « Sometimes, one of the children made a change to her drawing in response to the marks made by the other child » (p. 119). Néanmoins, les narrations formulées par chaque enfant à propos du contenu du dessin ont permis de surmonter ce problème. En outre, elles ont permis de ne pas tirer d'interprétations erronées des productions graphiques des enfants. Les explications, complémentaires aux représentations imagées et symboliques, ont été prises en considération lors de la phase d'analyse des données.

10.1.2.2 L'entretien mobile

Une deuxième méthode qualitative utilisée est l'entretien mobile qui combine la marche et l'entretien semi-structuré classique. Concrètement, il s'agit d'une forme d'entretien dans laquelle le chercheur ou la chercheuse « accompany individual informants on their "natural" outings as - through asking questions, listening and observing - actively explore their subject's stream of experiences and practices as they move through, and interact with, their physical and social environment » (Kusenbach, 2003, p. 463). Selon les diverses disciplines qui l'appliquent, telles que l'anthropologie, la sociologie, la géographie, les études de la santé, l'architecture, etc., elle peut également être qualifiée de « *go-along* » (Carpiano, 2009 ; Kusenbach, 2003), d'« *interview mobile* » (Griffin, 2019 ; Porter et al., 2013), d'« itinéraires accompagnés » (Monnet et al., 2016) ou encore de « parcours commentés » (Thibaud, 2001). Les divers travaux qui ont appliqué cette méthode (voir par exemple Carpiano, 2009, Garcia et al., 2012 ; Lee & Ingold, 2006, Monnet & Arias, 2016 ; Monnet et al., 2020 ; Petiteau & Pasquier, 2001 ; Porter

et al., 2013) montrent que le fait de marcher à côté de la personne interviewée facilite l'accès « *in situ* [...] and at the same time » (Kusenbach, 2003, p. 463) aux expériences individuelles et collectives ainsi qu'aux représentations que les participant-es élaborent à partir de leurs actions et des interactions qu'elles et ils tissent avec autrui et avec les espaces qu'elles et ils investissent. Cependant, Lee et Ingold (2006) soulignent que pour comprendre les expériences des gens il n'est pas suffisant de s'appuyer sur leurs discours, mais qu'il est également nécessaire d'observer et d'analyser la place de leur corps dans l'espace, les gestes produits ainsi que les choix situationnels faits. Les auteurs affirment :

The positive ways in which urban walkers choose and find routes around their city attest to the importance of creativity in everyday walking [...] by creating routes, walkers inscribe their own loves into the city [and] the meaning of the place is constituted by their bodily presence. (pp. 76-77)

Pour étudier les vécus des enfants sur le chemin de l'école, un entretien individuel (sur le chemin allé ou retour) est réalisé avec chaque participant-e. Tous les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un enregistreur audio. De manière complémentaire, nous avons pris des notes à propos des contextes géographique, situationnel, temporel, etc. et des événements particuliers qui se sont déroulés lors de l'échange. La durée moyenne des entretiens mobiles est d'environ de 10-15 minutes chacun. Sur les chemins plus longs (plus de 5 kilomètres), l'entretien a parfois duré 30-40 minutes. Dans certains cas, lorsque l'enfant manifestait le souhait de poursuivre son récit, les échanges se sont prolongés après le déplacement effectif entre la maison et l'école. L'adulte s'est entretenu avec l'enfant dans la cour d'école ou devant la maison de l'enfant. Dans certains cas, d'autres enfants – principalement des ami-es ou des copains et copines de classe de l'enfant interviewé – se sont mêlé-es à notre conversation. Dans le respect des considérations éthiques de la recherche avec les enfants, nous avons précisé oralement à ces enfants « externes » à l'enquête que leurs voix étaient enregistrées par un magnétophone dans le cadre d'une recherche universitaire et que leurs prénoms ni aucune information portant à leur identification sera divulguée (Morrow, 2008). En outre, nous leur avons demandé un consentement verbal explicite. Certains enfants ont accepté d'être enregistré, d'autres au contraire se sont éloignés de nous.

Un article au sujet de l'entretien mobile a été rédigé dans le cadre de cette thèse (ici même Publication n° 2). Il détaille la façon dont nous avons appliqué cette méthode pour explorer les expériences des élèves sur le chemin de l'école. Un deuxième projet utilisant l'entretien mobile, dénommé dans ce cas particulier « ethnographie en mouvement », est exposé dans cette publication. L'objectif principal de cette contribution est de montrer l'importance de comprendre les vécus des personnes dans et avec l'espace, *in situ*. Les plus-values de l'utilisation de cette méthode, telles que le support à la parole, la dimension du silence comme source d'informations ou encore l'enjeu éthique du rééquilibrage des rôles entre enfant et adulte-chercheur-euse sont approfondis. Sur la base d'exemples concrets tirés du corpus des données récoltées dans les deux projets de recherche, nous montrons comment cette méthode permet un accès plus direct, voire intime, aux représentations, aux expériences ainsi qu'aux

émotions ressenties sans que celles-ci soient dénaturées par le regard externe du chercheur ou de la chercheuse.

10.1.2.3 Le Diamond Ranking

Le *Diamond Ranking* est une méthode visuelle de collecte de données (« thinking skills tool ») qui se fait en petits groupes de 5-6 personnes. Souvent utilisé dans les classes d'école, cette activité permet aux participant-es de se positionner face à une thématique donnée et d'exprimer leurs opinions, leurs sentiments et leurs valeurs (Clark, 2012 ; Clark et al., 2013). L'objectif de l'activité consiste à évaluer puis classer neuf ou douze photos ou images, représentant des idées ou différents points de vue en lien avec le sujet abordé. Le choix de classement se base principalement sur le degré d'importance, d'intérêt, de représentation ou de signification que s'en font les participant-es, en allant du plus au moins signifiant. La Figure 15 ci-dessous montre la structure du *Diamond-Ranking* à neuf entrées, qui peut être adapté afin de proposer douze entrées. Les photos qui sont placées au sommet (1) ont une priorité haute, celles au centre (3) représentent la moyenne et celles en bas (5) ont une faible ou aucune importance pour les participant-es. Entre ces trois catégories principales, il y a deux niveaux intermédiaires qui permettent aux enfants de placer les photos avec une priorité un peu plus haute (2) et un peu plus faible (4) que celles considérées comme « moyennes ».

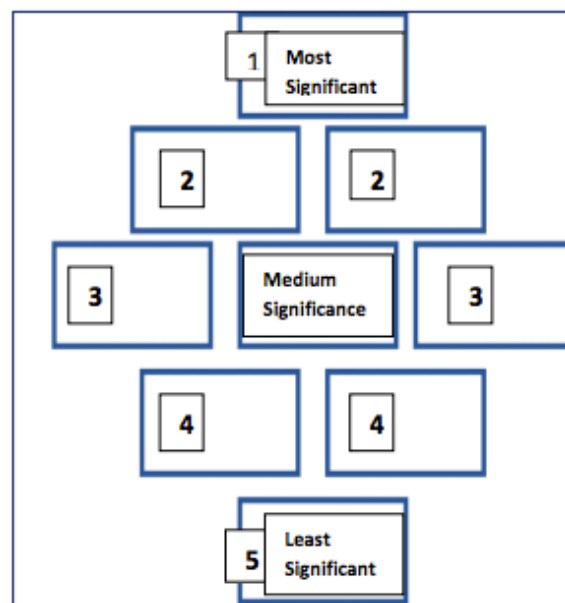


Figure 15 – Structure du Diamond Ranking (Clark et al., 2013, p. 6)

Lors du déroulement de l'activité, l'émergence d'opinions divergentes parmi les participant-es est possible. Par la discussion, la justification et la prise en compte de l'avis d'autrui, le groupe doit trouver un consensus qui met tout le monde d'accord (Clark et al., 2013). Les argumentations qui sont alors formulées fournissent des informations intéressantes et complémentaires au produit final de l'activité et sont à prendre en compte lors de son analyse.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons opté pour un *Diamond Ranking* à neuf entrées. Lors de chaque séance, l'attention est portée sur les commentaires des enfants concernant le placement des photos et les raisons de leur choix. Plusieurs photos (environ 25) ont été prises en amont par l'équipe de recherche lors des premières visites des études de cas mais également dans d'autres régions de Suisse. Ensuite, elles ont été présélectionnées par l'équipe de recherche en fonction des différents endroits et éléments illustratifs du chemin de l'école. Enfin, parmi ces 25 photos, le groupe d'enfants co-chercheurs et co-chercheuses a sélectionné – lors de la première séance – 16 images qui ont été successivement présentées aux enfants dans l'enquête de terrain (cf. Annexe 1).

Au total, 16 activités ont été menées parmi les neuf établissements scolaires. Pour faciliter les relations et le dynamisme des séances, des groupes de 5-6 enfants ont été créés selon l'âge des participant-es. Cette catégorisation visait à assurer l'expression de chacun et chacune sans que les plus âgé-es prennent le *lead* de l'activité par rapport aux enfants plus jeunes ou sur celles et ceux présentant plus de difficultés à s'exprimer en groupe (Côté, Lavoie et al., 2020). Toutes les activités ont été enregistrées à l'aide d'un enregistreur audio, car les apports des enfants constituent des informations importantes et complémentaires au corpus des données de la recherche (Clark et al., 2013). Des annotations concernant les principales motivations abordées par les participant-es ont été prises directement par l'adulte. Les transcriptions des séances et les photos des produits finaux des activités ont été ensuite traitées à l'aide du logiciel NVivo.

10.2 Publication n° 2

10.2.1 Fiche de synthèse

Référence : Camponovo, S., Monnet, N., Moody, Z., & Darbellay, F. (2021). Research with children in a transdisciplinary perspective – Co-producing of knowledge by walking. *Children's Geographies*.

Résumé : Based on a transdisciplinary perspective, this contribution aims to describe the methodological issues presenting themselves when walking is deployed as a tool to coproduce knowledge in a research project conducted with children. An analysis of two projects, one in Switzerland and the other in Spain, shows the relevance of working across a number of disciplines to study the movement of children and adolescents in their living environment. These research projects use a participatory methodological device, combining the interview and walking technique (mobile interview or accompanied itineraries) as a method of analysing and understanding the experiences of young social actors by prioritising their viewpoints. We also show how adopting a transdisciplinary approach to data coproduction enables the participants to inhabit the research through their physical presence and their words.

Mots-clés : Research with children, transdisciplinarity, coproduction, mobile interviews, walking as a research method, ethnography in movement.

Statut : Publié.

Research with children from a transdisciplinary perspective **Coproduction of knowledge by walking**

Introduction

There has been increased popularity over the last decade in involving the stakeholders directly concerned by the subject of study in the research process. While some understand this to be a transversal evolution, related to changing demands on science and the evolving role of knowledge institutions in societal development (Gibbons et al. 1994; Nowotny et al. 2001; Polk 2015), some disciplines or fields of study have applied this element with varying degrees and produced interesting outcomes. Recent developments in the fields of *Childhood Studies* and *Children's Rights Studies* highlight the benefits of carrying out research *with* and *for* children rather than *about* them. Research *with* children in particular is based on a more horizontal model of knowledge production, that recognizes children as the real experts on what it is like to “be a child” (Eckhoff 2019; Kellet 2005; Mason and Danby 2011). Combining children’s views of their experiences with the views of adult researchers (insider/outsider) allows research *about* children to move beyond possible replication (Bradbury-Jones and Taylor 2015) and produce original knowledge. Similarly, geographers, architects and town planners are increasingly mindful of the opinions of citizens in the study and design of urban spaces. In addition to taking an interest on places and spaces of children’s live, scholars in the field of children’s geographies have more directly focussed on how children and young people experience and access to particular places as well as the ways in which they negotiate their local spaces (Bourke, 2017; Horton et al., 2014; Pyry, 2015; Rooney, 2019). A genuine interest in the routes and pathways of urban areas gives direct access to the representations people have of their daily lives (Finaly and Bowman 2017; Nansen et al. 2015; Pierce and Lawhon 2015). The data obtained are likely to be closer to the events experienced, and therefore more spontaneous than when researchers are working with memories or accounts of daily itineraries.

In this article, we reflect on two research projects carried out not only from an interdisciplinary perspective – through which insights from various disciplines are combined (geography, anthropology, urban studies, childhood studies, children’s rights studies) to help fully understand children’s and young people’s experiences of mobility – but more specifically from a transdisciplinary perspective with a design to enable knowledge co-construction. Transdisciplinarity is here understood as a research process which integrates in its operation relevant stakeholders in a participative manner (Darbellay, 2015; Hadorn et al. 2008). Although the fields and scope of the two studies differ, they have important similarities in terms of the methodological devices used, which combine walking and interviews. The aim of this contribution is to critically analyse these devices from theoretical, ethical and practical viewpoints and the resulting outputs, to provide a planning framework for walking-research projects and to anchor this framework more broadly within transdisciplinary research.

The article has three parts. The first proposes a theoretical consideration of walking as a tool for knowledge co-production from a transdisciplinary perspective, including the central place of the actors directly involved in the object of study. The second part presents the two research projects, their methodological devices and related ethical challenges. Finally, we present the added value and pitfalls of walking as a transdisciplinary research tool for knowledge co-production with children.

1. Walking and talking with children and young people: a hybrid tool to coproduce knowledge

There is continuing interest in walking and talking as a research tool to understand location, in domains ranging from urban planning and architecture to childhood studies. Combining this approach with the interview technique has also been shown to be productive in accessing the experiences and feelings of participants. When conducting research with children, there are many benefits of a combined approach: it allows researchers to consider both the specificities of space and mobilities as objects of study of children as research actors, and to alleviate power issues between researchers as children. Children are too often thought of as informers rather than co-producers of their own narrative.

The following section provides a non-exhaustive overview of works previously undertaken from this perspective, as an analytical framework for the two studies presented later. We also argue that approaches of this kind support transdisciplinary research.

A combination of techniques

The last number of years has seen a resurgence in the use by some architects and city planners of walking as a technique to understand a location. Le Maire (2013) traces this ‘tradition’ back to the late 19th century with the work of Geddes, who deployed citizens as experts of the field. In the field of anthropology, Pétonnet (1987, 2002) has shown the importance of walking around in the company of research participants in their usual surroundings to access the significance they give to their experiences and actions (see also Arias 2017; Lee and Ingold 2006; Porter et al. 2010). Several researchers emphasise the heuristic value of walking and ask that the feedback of the town’s inhabitants be considered, by accompanying the inhabitants on their daily journeys, and observing how they form ties with each other and their surroundings (Chaudhury et al. 2019; Ingold 2013; Mycock 2019; Nansen et al. 2015; Pierce and Lawhon 2015).

Walking – which includes stopping, deviating, and turning back – becomes inseparable from book-based knowledge: it is a tool used to understand and analyse urban dynamics, but also serves to organise and transfer knowledge. The researcher can fully immerse him/herself in the feel of the participant’s experiences. Walking and talking with the actor during her/his journey not only means that the researcher learns the details of the journey itself, but also the individual

feelings and experiences of each person as they walk. When the research results are later being compiled, the participant can then be called upon to distribute this knowledge to a wider audience. In recent years, this step is often included in the participatory city planning process.

Combining the technique of the interview and walking as a research method to access the experiences of actors in the spaces they occupy every day has different names and can take different forms: *mobile interview* (Griffin 2019; Porter et al. 2010), walking interviews, ‘go-alongs’ (King & Woodroffe 2017; Kusenbach 2003, Jones et al. 2008), walk-around (Griffin et al. 2016), itinerary method (Petiteau 2008) or accompanied itineraries (Arias 2017; Monnet et al. 2020). With some degree of variation, these tools can be said to mix the interview technique and participant observations to explore the connection between self and place. They are used across different disciplines to examine the representations people give to their surroundings, their actions and interactions or certain concepts, such as health or safety (see Mycock 2019; Pierce and Lawhon 2015). There are many benefits of this combination compared with the simple *in situ* conversation. As Trell and Van Hoven (2010) argue, interviews may produce information which: “[...] is based only on one’s mental image of the place, or one’s memories. It is challenging then to capture small nuances, multi-sensual dimensions and embodied practices of people’s place experiences using only the interview method” (94).

Interestingly, walking and talking with the subject gives direct access (situational and temporal) to a specific event, place or object, and to the significance attached to it by subjects. Walking and talking raises the importance of places along the route which become active triggers, and are therefore “constitutive co-ingredients” (Anderson 2004) of knowledge production. They enable co-production of situated data by stimulating collaborative knowledge between the place, the research participants and the researcher. The data generated by walking interviews is abundant, diverse, detailed, and multisensory, which demonstrates, according to King and Woodroffe (2019, 1270), “that they are a valuable, valid, feasible, and empowering means of conducting qualitative inquiry”.

Walking interviews with children

As with adults, walking with children and young people can support researchers who are striving to study their subjects’ mobilities, related experiences and relationship with their surroundings. When combined with talking – e.g. mobile interview or accompanied itineraries – it gives the added benefit of mitigating some of the shortcomings of the face-to-face interview alone. It is well established in literature that any power issues existing between a researcher and an observed subject are multiplied many times when the subject is a child (Collings, Grace, and Llewellyn 2016; Christensen 2004; Powell et al. 2019; Skelton 2008). The sit-down and face-to-face interview setting, traditionally in a question-and-answer format, can exacerbate these issues, particularly if the interview takes place in a location where adults have official authority, such as a school. Shoulder-to-shoulder conversation (Griffin et al. 2016) makes space for different forms of expression (showing, listening, etc.), spontaneous comments, time for silence, variation in pace, the freedom to escape the researcher’s gaze or short interactions with

peers. Moreover, the child may have complex memories about the spaces they go to or have been through which may be connected to particular norms, feelings, individuals, etc.

When the researcher is completely led by the subject (the most child/young person-centred form), this production tool gets to the heart of the child's habits by allowing him/her to do what he/she usually does or wants to do. The adult researcher follows the child throughout their journey, listening to and observing the situational context. According to Carpiano (2009), "the go-along allows [...] learning about the local area via the interplay of the respondent's ideas and the researcher's own experience of the respondent's environment. Consequently, the go-along allows a more inclusive process where the respondent becomes more of a participant in the interview than simply a subject that is being interviewed" (19). The hybrid combination of the walking interview and observation in the field offers many benefits when researching the relation between children and space. Maximum consideration is given to the specificities of both the object and the subject of study, increasing the theoretical and ethical robustness of the research.

However, the walking interview presents ethical challenges and risks that the researcher must be prepared to confront. For example, in the framework of the project on the way to and from school, the research had to deal with the unexpected entrance of outsiders (children and adults too) into the conversation. This situation poses ethical challenges about the identity of these people during the transcription of data and successive analysis. Faced with, the researcher therefore explained to the external personal the research context and that their voice was going to be recorded. An *in situ* verbal permission was sought, while guaranteeing the anonymity of their saying; some children agreed to be recorded, others preferred to leave the conversation. In another situation, the researcher had to take out his adult-positioned priority due to a situation that could have endangered the child. In such cases, the power relationship is challenged and this can have repercussions on the normal continuity of the conversation, as the child sees the status of the researcher as that of the parents and professionals. The child's speech could be influenced by such events and the rest of the conversation could not be as spontaneous as before.

A transdisciplinary perspective

One form of transdisciplinary research is based on the central idea that knowledge can be shared and co-produced, not just between researchers from different disciplines, but also with the direct involvement of the albeit non-scientific actors concerned (Bammer et al. 2020; Christensen 2004; Jung 2015; Sime 2008; Van Buggenhout 2020). Transdisciplinary research aims to understand the world through the dialogue between the scientific and academic world and the world of social, political, and cultural reality: this reciprocal collaboration between researchers and social actors (children, adolescents, adults) feeds each step of the research process, adding value to the final results and conclusions, and therefore to its relevance to both science and society (Hirsch Hadorn et al. 2008). Transdisciplinarity can also fosters mutual learning between experts of different levels and to lead to a comprehensive and integrated understanding of a co-constructed research topic, an understanding which is jointly formulated.

The studies which we reflect upon hereafter rely on a transdisciplinary perspective in the sense that they focus on participatory forms of knowledge production and the inclusion of multiple disciplines. Children are approached as knowledgeable participants as opposed to a ‘box’ from which useful information is extracted: “participation therefore can be considered in terms of ongoing processes where children [and adolescents] and their perspective are actively involved with[...]” (Gillett-Swan and Sargeant 2018, 22). Children as experts of their daily lives are invited to think about their own experiences, uses of space, interactions with their milieu, developing a critical view and providing relevant and valuable information (Camponovo et al. 2020; Willumsen et al. 2014). Having young people actively participating and co-producing the data makes the practices and realities they experience more accessible, and limits the impact of the filter applied by adults with their own understanding and interpretation of the world (see Pohl et al. 2017; Tobias et al. 2019).

If there is support for the idea of more contextualised research processes (with participation by children and adolescents to create reliable knowledge), it is worth reflecting on the methodological tools underlying these approaches. The question guiding the considerations below is how the hybrid tool of walking and talking with subjects can both support and enhance transdisciplinary research.

2. Discovery by walking and talking: two research examples

The two transdisciplinary research projects described here use methodological devices through which the subject-actors play a substantive role in terms of co-constructing knowledge. In keeping with a participatory model, the research process of both projects includes actors which are the subject of the study. A primary objective is to obtain a clear understanding of the representations, actions, thoughts and opinions of children and adolescents.

The research projects presented below combine the technique of the interview and walking as a research method. In both cases, the hybrid tool is not the only one used but is part of a wider research protocol that applies other complementary methods, such as focus groups, drawing, non-participant observation, etc. As Nansen et al. (2015) have shown, “employing a multi-method approach such as this has been shown to provide children with a range of opportunities to participate; to offer insights into children’s perspectives and experiences; and to allow for cross-checking data and, thus, providing more robust findings” (470).

The first study, part of the multi-institutional project (*Adopciones y acogimientos en España: desafíos, oportunidades y dificultades familiares y sociales durante la infancia y la adolescencia*)³³ aims to understand what connects, or fails to connect, a sample of young people with Catalan society. The project was carried out in Barcelona, Spain, and involved young children and adolescents (aged 10 to 20) who had been adopted internationally. A subsection

33 *Adoptions and Fosterages in Spain : Tracing Challenges, Opportunities and Problems in the Social and Family Lives of Children and Adolescents*, filed by Diana Marre of the research group AFIN, Universitat Autònoma de Barcelona, financed by Spanish Ministry of Economy and Competitiveness between 2013 and 2015 [CSO2012-39593-C02-01].

of the project related to the pathways they take as they walk unaccompanied by adults around the city, to understand how they move us in the urban space, and conversely how it affects and conditions their behaviours (Monnet et al 2016). Before embarking on accompanied itineraries with 18 of them, we worked with groups of primary school children (aged 9-11) from two state schools, located where the Old Town meets the new town. The research required the children to complete questionnaires, and then to participate in individual and/or group interviews to investigate their autonomy in the city. We were immediately confronted with the problem of getting them to talk about their typical journeys and possible explorations of the city (Monnet and Arias 2016). In the second phase, we worked with their adoptive families, who were contacted outside the school setting to accompany their children on walks. We followed them on at least two of their daily trips, often carrying a notepad and sometimes a video camera. The participants' parents also took part in the research with interviews conducted in their homes. The method we used owes a lot to the propositions of Augoyard (2010), Petiteau and Pasquier (2001) in which, for the two last authors, a photographer was also presented and the entire conversation was recorded during the walk. In our study, only one researcher accompanied the young participant(s); taking pictures was not systematic and was done in different ways, always negotiating beforehand with the young people. Sometimes the researcher took photos of elements pointed out by the participants or filmed moments of the journey. Although we are convinced, like Pyyry (2015), that pictures (photographic or video) produced by young people allow for a multisensory practice that can deepen participant engagement in youth research, only few participants agreed to take photographs of the things they liked or disliked on their daily journey. The pictures taken were, however, a conversation starter to better understand their feelings about certain parts of their journey.

The aim of the second project (*Exploring the way to and from school with children: an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place*)³⁴ is to explore the experiences and practices of children when they travel between home and school. In this research, the journey to school is considered as an interface between the child's two main living environments (home and school), and research into this examines the plurality of the individual and collective experiences that each child has throughout the journey, and through which s/he is a social actor. This role means the child is contributing to the co-construction of this interstitial space. In Switzerland, primary school children make the journey between school and home around four times a day, so it is seen as an ordinary activity embedded in the child's everyday life (Porter et al. 2010). It represents moments which are full of experiences, allowing the child to form or even strengthen ties with his/her environment and to influence his/her habitual surroundings. It is also a space for fun or release, important for physical and psychological well-being. To reflect the diversity of children's realities during their journey,

34 Request n° CR1111_166050 filed by Dre Zoe Moody (HEP-VS), Prof. Philip D. Jaffé (CIDE) and Prof. Frédéric Darbellay (CIDE) : « Exploring the way to and from school with children: an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place ». Specialised Committee on Interdisciplinary Research (CoSP-ID), Swiss National Fund (FNS).

three different regions of the Swiss Alps were used as fields of study, across nine case studies, in the cantons of Les Grisons (German-speaking), Le Tessin (Italian-speaking) and Le Valais (French-speaking). These regions have geographical and political similarities, but differ in other ways such as language and culture. A total of 71 primary school pupils (aged 8-12) took part in the research. To ensure variety of the children's routes to school, three different schools from each canton were chosen in a variety of settings (urban, suburban and rural/mountain). The 71 participants' journeys are equally heterogeneous, ranging from a minimum of ten minutes to a maximum of half an hour on foot, and covering distances of between 500 metres to 5 kilometres. They travel alone or with friends or classmates, without parents, and using different modes of transport (walking, bicycle, scooter or school/public transport).

To gather the viewpoints of the children on their way to/from school, the "mosaic" methodological approach was used. It combines three participatory tools deployed consecutively and encourages the child to express him/herself freely and form a personal opinion on a single topic raised repeatedly (Clark 2010; Trell and Van Hoven 2010). The mobile interview is one of the methods proposed to talk about the journey; other elements are drawing the route and giving a narrative of it, and an activity known as *Diamond Ranking* (Clark et al. 2013) in which pictures are ranked and prioritised, but these tools will not be described further here. In our research, each child followed the route between his/her home and school, or vice versa, accompanied by a member of the research team, but in the absence of parents. To avoid interference with the participants' daily routine, they were free to choose their own means of transport (walking, bicycle or scooter) and their companion. In some cases, this freedom had an impact on the quality and quantity of data produced; some children focused more on riding well or paying attention to traffic than on conversing with the researcher. Others found it difficult to match the pace of the bike or scooter to that of the adult and as a result, the recorded audio was not always audible. In these situations, field notes made after the ride by the researcher were essential in completing the transcripts of the recorded interactions.

In some situations, children who were not participating in the research project joined the conversation. This made it difficult for the adult researcher to follow the dynamics of the conversation closer to the children's culture. There are also ethical issues relating to incursions of this kind. Just as the mobile interview enables the researcher to enter the subject's reality and actual experiences *in situ*, then outsiders or "regulars" can also join the conversation at any point. In the case of the journey to school, several children meet their friends and companions along the way. How can their voices be included in the data? Is the verbal consent of the subject sufficient to meet the ethical issues around participation in the research? Or should this outsider be excluded? In our project, when friends of the interviewee joined the conversation, the researcher informed them about the study and asked for their explicit consent at being recorded, guaranteeing their anonymity in any data produced.

Although interventions like this could initially be considered a pitfall of the hybrid research tool, data analysis reveals how comments made by outsiders complement the overall content of the conversation and help answer research questions. Therefore, in this project, data co-

produced with regulars were integrated anonymously (using for example “child”, “friend”) to protect the identity of all children including those outside our sample.

The mobile interviews intersected periods of verbal interaction – ranging between pre-determined open questions (non-directive interview guide) and spontaneous context-based questions (on the here-and-now) – with moments of listening or observing their surroundings en route. The observations allowed the researchers to analyse the way children and young people’s routines take shape and evolve throughout the journey, and also to understand how children socialise among themselves and with the community they share this time and space with, showing the different ways in which they express their agency³⁵.

3. Methodological considerations of walking interviews as a transdisciplinary research tool

We recognise that there are many methods for involving children in research. In the research projects presented here, the mobile interview or accompanied itineraries were used to co-produce knowledge with children and young people about their experiences in space. Through empirical examples, we will discuss the added values and pitfalls of this method in transdisciplinary research with children.

Encouraging speaking and accepting the unexpected

It is difficult to understand and interpret the experiences of people in a particular setting if they are only studied via observation: “solitary observations of a field setting, whether conducted from a distant or a close vantage point, fail to access the environmental perception and experience of (other) members” (Kusenbach 2003, 461). Merging the walk with the classic interview creates a good opportunity to examine the behaviours of subjects *in situ* by directly accessing the interpretations they give to their own actions, and the actions of other people present. This cohesion puts the researcher in contact with the reality of the field: accompanying the interviewee on his/her journey helps the researcher access the moments in the interviewee’s daily life formed from present or past experiences and emotions, which develop in time and space (Lee and Ingold 2006; Kusenbach 2003; Porter et al. 2010). Moving through a space side by side often makes conversation easier, and data which tends to be difficult to acquire using more traditional means, such as observation without intervention or face-to-face interview, can be obtained. For example, a 14-year-old boy who sees a red car passing remembers the day he left the orphanage, because it reminds him of the car in which he travelled to move in with his adoptive parents. This trigger allows the boy to express his feelings about a situation which would have been difficult to obtain in a conventional interview setting. A certain point on the journey has suddenly converged with his life trajectory; the urban and biographical pathways intertwine. A familiar context to children and young people, such as the way to and from school or the urban spaces they usually frequent, facilitates talking. Moving around familiar spaces

35 Agency is defined as “children’s ability to construct and determine their own social lives, the lives of those around them, and the societies in which they lived” (James and Prout 1997, 8).

and talking directly with children and young people about what they are doing, their emotions, etc., enhances their perspective and increases the possibility of showing what they value and what is important to them. In this informal context to which they belong, children and young people can feel more comfortable in communicating freely – verbally and through their actions and reactions – without the fear of having to meet adult expectations.

Mobility is central to people’s narratives and provides meaningful insight into their experiences by showing how they shape their life: “the mundane mobilities of the everyday, reflected in the individual narratives [...], incorporate substantial dynamic and embodied encounters with place [...] and encourages conversation, companionability and the sharing of understanding” (Porter et al. 2010, 92-101). So when we cross the square where Joan (aged 13) often plays without his mother, he greets a man. This act leads the researcher to discover that Joan had been told off by his mother a few days before when he had done the same thing in her presence; seeing her son greet this stranger led her to imagining the most extreme scenarios, and she reprimanded him, saying he must never speak to strangers. When she had finished reprimanding him, Joan reassured his mother, explaining that this person was the grandfather of a child with whom he often plays in the square, so personally known to him. This is evidence of his own social connections, and his own inclusion in the community. Again, it would have been difficult to elicit this information in a different context.

In addition to this opportunity, the mobile interview and accompanied itineraries leave a certain amount of freedom in the interviewee’s response (Guibert and Jumel 1997): even though the researcher may have a pre-defined interview guide with the main topics to be covered and possible open questions, unexpected situational elements may at any time produce triggers or new subjects of conversation (Carpiano 2009; Trell and Van Hoven 2010). During the mobile interview with Élodie (aged 11), for example, a black cat crosses the road in front of us. The girl suddenly diverts the conversation by explaining that she often meets animals on the way to school and that she likes to stop and stroke them. In the discussion that followed, raising a concern, she unexpectedly changes the subject to show the researcher a place on the road that she thinks is dangerous and where she has to cross. Children are very anchored in the here-and-now, spontaneously associating their ideas in a situational context: information which might have remained unspoken is unexpectedly revealed during the *in situ* conversation. The context is not just used by the researcher as a “source of discussion” or a pretext for removing the imbalance in the relationship between protagonists. The actors themselves flag and highlight the elements of greatest importance to them, using them as markers of their daily experiences. By doing this, they are actively contributing to the co-construction of the conversation by drawing attention to elements which could be overlooked, or seem uninteresting to the interviewer. Walking in context becomes a catalyst of a dynamic conversation, and therefore a source of information which is difficult to examine using other investigative tools (see also Cele 2006). Based on the results of another research project aimed at exploring routine and cultural relationships between groups of young people in public spaces, Ross and al. (2009) also highlighted this free conversation: “the interactions that took place on the move were dynamic, characterized by a freer-flowing dialogue, moving from topic to topic, returning to previous

topics, allowing unstrained gaps and pauses. The pressure to converse was removed somewhat from these research encounters” (619).

The importance of silence in the research

The silence which sometimes intervenes during interviews is considered a marker of conflict (Masson and Haas 2010). It can be seen as a problem, as a sign of stress or fatigue, lack of interest or even disagreement of the interviewee with the questions asked or, more generally, a refusal to talk about a topic raised in the conversation. However, an increasing number of researchers are highlighting the importance of silence in the research process (MacLure et al. 2010, Torbenfeldt Bengtsson and Fynbo 2018) or in an interview situation (Mazzei 2004). They do not view silence as an obstacle in the smooth advancement of the research, but as an element to be questioned and incorporated into the analysis. It is considered a voluntary action by the participant (unlike the first attitude in which it is seen as a sign of difficulty or a lack of ideas) with many possible meanings: “the silences are not always veiled, nor are they always unintentional, but they can often be deliberate or purposeful, a choosing not to speak” (Mazzei 2004, 20).

Thierry (aged 12) uses silence in his mobile interview as a signal to the researcher: he does not want to give any more details on a topic that he finds personal. He explains that he enjoys the journey to school without adults because “*that’s when we have privacy. When I talk to my mates, we talk the language of school, not family*”. When the researcher tries to find out what topics they discuss, or what he gets up to with his friends in the absence of adults, Thierry stops talking. He looks at the researcher and starts to laugh: he uses the strategy of the smile combined with silence to show the researcher that naturally things happen on the way to school, but he does not want to talk about them. The researcher reminds him that the contents of the discussion will be anonymous, and it is up to him whether he wants to talk or not. After a few seconds of silence, the child says that sometimes they mess around, then he falls silent once again. The researcher understands that he does not want to talk about this anymore and changes the subject.

Consideration of the child’s right to speak, as contained in article 12 of the CRC, lies in the right to silence: “the importance of recognizing a child’s rights to silence as an accepted communication choice is essential in supporting a child’s rights to express themselves at their level of preference” (Gillet-Swan and Sargeant 2018, 122). Silence (“chosen silence”) can therefore be employed strategically to indicate that the speaker does not wish to give further information: “certain silences can therefore show resistance to disclosing thoughts, behaviours and knowledge which is private and must remain so” (Masson and Haas 2010, 9). Like Thierry, Tina (aged 10) uses her right to silence to delve no further into the question asked by the researcher. During the mobile interview, the girl was with a friend who often walks with her. When asked, “What do you talk about on your way to school?”, both girls hesitate before answering. They look at each other and start to laugh, and then the girl’s friend says: “*I don’t think we can say*”. Later, Tina explains her reticence at answering the previous question: she says that it’s very important for her to walk to school without adults because she and her friend can share secrets that they would not tell anyone else. In this context, silence serves as an

instrument of resistance, as a “form of agency that works the gap between ‘what goes without saying’ and ‘what cannot be said’” (Visweswaran 1994, as quoted in MacLure et al. 2010, 498).

Silences are indeed the signs of situations which we do not want to expose, but also the trace of things that cannot be said face to face to avoid embarrassment, or things that are forgotten, unacknowledged or not known. Silence provides a space for exchange and negotiation to co-construct knowledge (Losonczy 2002). It shrinks the gap in mutual observation and encourages trust between speakers, as well as allowing exploration and self-exploration, and presenting opportunities for relationships in which the body also speaks and acts. Silence also indicates acceptance of the slow pace which gives the other party time to ponder his/her thoughts and gestures, the unsaid things. Active listening, which includes acknowledging silence, is a basic methodological element of mobile interviews and accompanied walks in which listening and observation are inseparable and mutually reinforcing. In situations like this, silence maintains the flow of the interaction; it signals knots and tensions; it helps strengthen the links between speakers, and is a space for negotiating what is or is not meaningful to the speaker. Sometimes silence is broken by the participants singing or calling out to friends or acquaintances; some do this to try to feel closer to other people, while it marks a desire for distance in others. It is certainly easier to walk in silence than to meet it head on in a static conversation. Silence is an exercise of the right not to reply as acknowledged by research protocols, which are harder to respect in a more traditional interview setting.

Moving beyond power inequality and placing the child at the centre

The main methodological issues of transdisciplinary research are continuous collaboration and negotiation between speakers at every stage of the research process. The aim is not that the speakers remain fixed in their positions, but that they feel able to negotiate their standpoint; this enables constant, mutual learning that leads to a clearer grasp of reality. Walking with a young person goes some way to balancing the power relations between the adult (researcher) and the child. The feeling of being totally involved with their bodies and words creates a more symmetrical relationship between the researcher-adult and child-adolescent-research subject, and researchers can develop strategies to restore the power balance between themselves and the child, who is both their subject and research partner (Mason and Urquhart 2011). This method means that the child is not just seen as a subject to be interviewed; he or she is given a more central place in the research process (Carpiano 2009). The partners therefore establish a more even, balanced relationship, and the child’s opinion is taken seriously, devoid of value judgment, and with a direct connection to the child’s environment. This opinion may be examined in terms of its position in the conversation.

As part of a transdisciplinary approach using walking, adults and children are co-constructing the research project through true partnership: “research participants contribute their subject expertise and the researcher his or her academic and methodological expertise” (Heath et al. 2009, 74). Walking and talking in the streets allows for risk-taking and alleviates the feeling of being interrogated, while stimulating children and young people to clarify and interpret things that are important to them. More informal discussion gradually reverses roles: the children and

young people become the guide of the adult and the adult becomes the guided. Walking alongside the young people, guided by them in transitional spaces gives access to their habits and rituals in a very concrete and sometimes even intimate way, thanks to a shared experience which can generate a form of complicity between the walkers. Conducting transdisciplinary research and reducing power inequalities gives access to knowledge in context, and in turn to the meaning ascribed to that knowledge by its authors (Masson and Haas 2010). Researchers have two roles in this process: they are responsible for the project's direction and the robustness of the methodology applied at every stage, and in charge of fostering the emergence, disclosure and translation of what is co-constructed between them and participants, and of accepting the unexpected. While it is true that the methodology must allow a degree of flexibility, these roles carry a very clear epistemological and research ethic, and should also anticipate the emergence of other possible scenarios. We do not just see knowledge being furthered under these conditions, but also the co-creation of a new scientific culture (Anderson 2004).

The difficulty in working with the adopted children in Barcelona was convincing them to participate in the study and then commit to the project. It was not easy to find time in their often very busy lives, and once the work began, some subjects were not comfortable with the proposed protocol; they considered it too intrusive for their friends and often chose an itinerary with the researcher only. However, participants who saw the process to its conclusion felt increasingly comfortable and sometimes forgot that the meetings were part of a research project. One subject's mother even asked us what happened on these walks through the town as her son came home calmer and more relaxed. She found the approach much more effective than sessions with the psychologist and would have liked the meetings to continue.

As the project progressed, the researchers gradually became part of the landscape of the journey to or from school. Walking with the children allowed the researchers to join their "community" (see also Carpiano 2009) and be party to interactions which would not occur through observation alone. This sharing of experiences encouraged bonds to form between the researchers and the children, which in some cases led to the children sharing intimate secrets. One participant, Lucio (aged 9) told the researcher that he had thrown balloons full of water through the window of a house and then run away so as not to be caught. He said he had never told anyone about the prank, especially his parents as he was afraid of getting into trouble. Creating a good feeling with the actors of the research allowed the researcher to get inside their experiences and access personal and previously untold accounts. Walking together creates an environment conducive to intimacy.

In other cases, we observed that one mobile interview was not enough to overcome the power imbalance between adult and child. Some children were very shy when they were on their own with the researcher, who was a "stranger" to them. The conversation did not progress spontaneously nor was it centred in the here-and-now, but was more framed by questions and immediate yes or no answers. According to Griffin et al. (2016, 24), "The success of an interview is highly dependent on how comfortable the participants feel with the researcher and with the way the researcher interacts with them". We indeed observed that when the same child was not being directly interviewed but present at another participant's interview, they joined in

the conversation more easily and spontaneously, relating their experiences of the journey in their own words. We also noted that combining various tools of expression, such as drawing and talking about it or a group discussion on photos, encouraged the quieter children to speak up. The mobile interview can be used in tandem with other qualitative methods in a complementary approach to reduce the limitations of the various tools. In this case, a combined approach produced information that was complementary and new to the study which could not have been obtained using just one method.

Conclusion

There is no one perfect method for conducting transdisciplinary research with children, but there are many which can be used. It must be stressed however that the level of access to the representations, practices, thoughts and feelings of children differs depending on which tools are used. We have seen that walking with children and adolescents provides opportunities for speaking out more readily, for observing them and understanding their relationship with their surroundings. It allows the intimacy of their accounts, practices and experiences to be accessed more easily.

In both the studies described here, children and adolescents have occupied a central, active place in the data production process. From the very beginning of their engagement with the process, they have been considered as capable subjects, essential to understanding the themes being investigated. Both the mobile interview and accompanied itineraries allow the adoption of a holistic approach which highlights the personal and collective practices of individuals, and then examines the significance they represent (Mason and Haas 2010). This type of approach enables more direct access to the meaning that participants give their experiences, without misrepresenting them and best reflecting their reality. Choosing to walk literally in the steps of children and adolescents produces integrated and contextualised socio-cultural data. This process of co-producing data and knowledge develops with the flow of verbal and non-verbal exchange, shaking up the conventional researcher-research participant relationship: “social relations [...] are not enacted in situ but are paced out along the ground” (Ingold and Vergunst 2008, 1). Sensations, feelings, emotions, and memories come into play through their physical presence and their words, bringing us closer to the realities of children which cannot always be rationalised. Viewpoints are discussed and commented on, not to determine who holds the truth about a subject, but to understand the connections young people make with their environment, both physical (their surroundings: the buildings, streets, squares and other urban or rural features, as well as plants and animals) and social (relationships between peers, parents, and children, with other adults, etc.).

At the heart of the research approach used here lies the notion of travelling together. The researcher is moving through surroundings which are unfamiliar to him/her, whereas the children are the experts of their experiences in their usual environment. The particular physical features, both positive and negative, of the space travelled can present a perfect excuse for diverting or steering the conversation to invigorate and/or reenergise it and reveal unexpected

aspects which might be difficult to attain by other means. Improvising and tinkering with transdisciplinarity become integral elements of the research protocol, with the children and adolescents actively involved in the flow of the research. When the young research subjects display surprise, ask questions and/or make observations, they are influencing the topics of discussion, pointing out areas of interest and qualifying the researcher's expectations. Accompanying children on their routine daily journeys allows observation and analysis of how they negotiate their place in their city or village, and more broadly in society, while asserting their right to use and reinterpret the space. While the place of children in the transdisciplinary research process has been clarified in this article, the issue of incorporating their voices into a presentation and dissemination of research findings is crucial. How do we contemplate and organise a joint public communication of results involving researchers and children and adolescents? How do we best utilize the results, starting perhaps with presenting recommendations and concrete actions to the public authorities and parents who genuinely take children's evaluations and views into account? How can children become involved as co-writers of scientific publications, and their right to the research and visibility in its outputs recognised? These questions are currently being investigated and tested and could ultimately lead to a transformation in transdisciplinary research itself.

Lastly, it seems that the hybrid nature of this tool calls for several possible improvements, or areas of development, to further reinforce the quality of participation and resulting co-produced data. We therefore propose four possible areas of exploration: the first have already been utilised, more or less intentionally by the researchers, and the last have yet to be tested to determine their value.

The first area to explore is combining the mobile interview tool with other data production methods, as was the case in both research projects included here. Another idea would be to set up walking focus groups to study the diversity of representations of the same journey. Group discussion would give access to information, debated *in situ* by the participants, on the variety of use and significance of the space for young people. A third possibility would be to photograph, sketch or draw key places or situations in the individual mobile interview, and then discuss the images with the participant(s) and others in a different setting. The last proposal, based in the digital world of today's young people (Galli and Renucci 2020), would be to build the mobile interview into an app so participants can record snapshots of their journey (different types, e.g. images, sounds, mapping, etc.). These elements would be used to reconstruct the narrative of their "environmental wholeness" (Bourke 2017), but also can serve as the basis for discussion between the young people in which every participant can describe their journey to the others and the adult-researchers, collectively appraising the places they pass through.

References

- Anderson, J. 2004. "Talking whilst walking: A geographical archaeology of knowledge." *Area* 36 (3): 254-261.

- Arias, D. 2017. "Etnografía en movimiento para explorar trayectorias de niños y jóvenes en Barcelona." *Revista de Antropología social* 26 (1): 93-112.
- Augoyard, J.-F. 2010. *Pas à pas; Essai sur le cheminement quotidien en milieu urbain*. Bernin: A la Croisée.
- Bammer, G., M. O'Rourke, D. O'Connell, and al. 2020. "Expertise in research integration and implementation for tackling complex problems: when is it needed, where can it be found and how can it be strengthened?" *Palgrave Communications* 6 (5): 1-16.
- Bourke, J. 2017. "Children's experiences of their everyday walks through a complex urban landscape of belonging." *Children's Geographies* 15 (1): 93-106
- Bradbury-Jones, C. and J. Taylor. 2015. "Engaging with children as co-researchers: challenges, counter-challenges and solutions." *International Journal of Social Research Methodology*, 18 (2). doi: <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.864589>
- Camponovo, S., Z. Moody, F. Darbellay, A. Berchtold-Sedooka, and P.D. Jaffé. 2020. "Une approche transdisciplinaire du chemin de l'école : les enfants comme co-chercheuses et co-chercheurs." In, *La méthodologie de la recherche centrée sur l'enfant : recueillir et restituer la parole des enfants et des adolescent-e-s*, edited by Isabel Côté, Kévin Lavoie, Renée.-Pier Trottier-Cyr 247-273. Presses de l'Université de Laval.
- Carpiano, R.M. 2009. "Come take a walk with me: The "Go-Along" interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being." *Health & Place* 15: 263-272.
- Cele, S. 2006. *Communicating place, methods for understanding children's experiences of place*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Chaudhury, M., E. Hinckson, H. Badland and M. Oliver. 2019. "Children's independence and affordances experienced in the context of public open spaces: a study of diverse inner-city and suburban neighbourhoods." *Children's Geographies*, 17 (1): 49-63.
- Christensen, P.H. 2004. "Children's participation in ethnographic research; issues of power and representation." *Children & Society* 18: 165-176.
- Clark, A. 2010. "Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives." *Am J Community Psychol* 46: 115-123.
- Clark, J., K. Laing, L. Tiplady, and P. Woolner. 2013. *Making connections: theory and practice of using visual methods to aid participation in research*. Research Centre for Learning and Teaching, Newcastle University.
- Collings, S., R. Grace, and G. Llewellyn. 2016. "Negotiating with Gatekeepers in Research with Disadvantaged Children: A Case Study of Children of Mothers with Intellectual Disability." *Children & Society* 30 (6): 499-509. doi:<https://doi.org/10.1111/chso.12163>
- Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant (RS 0.107).
- Darbellay, F. 2015. "Rethinking inter- and transdisciplinarity: Undisciplined knowledge and the emergence of a new thought style." *Futures* 65 (1): 163-174.
- Eckhoff, A. 2019. "Participation Takes Many Forms: Exploring the Frameworks Surrounding Children's Engagement in Participatory Research." In *Participatory Research with Young Children*, edited by Angela Eckhoff, 3-19. Springer International Publishing.
- Finlay, J.M, and J.A Bowman. 2017. "Geographies on the Move: A Practical and Theoretical Approach to the Mobile Interview." *The Professional Geographer* 69 (2): 263-274.

- Galli, G. and F. Renucci (eds). 2020. *Pharmaphone: la voix des adolescents*. Paris-Bruxelles: De Boek supérieur.
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, and M. Trow. 1994. *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary society*. London: Sage Publications.
- Gillett-Swan, J., and J. Sargeant. 2018. "Assuring children's human right to freedom of opinion and expression in education." *International Journal of Speech-Language Pathology* 20 (1): 120-127.
- Griffin, K.M. 2019. "Participatory Research Interviewing Practices with Children". In, *Participatory Research with Young Children*, edited by Angela Eckhoff, 55-71. Springer
- Griffin, K.M., M.K. Lahman, and M.F. Opitz. 2016. "Shoulder-to-shoulder research with children: Methodological and ethical considerations." *Journal of Early Childhood Research* 14 (1): 18-27. doi: <https://doi.org/10.1177/1476718X14523747>
- Guibert, J., and G. Jumel. 1997. *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Heath, S., R. Brooks, E. Cleaver, and E. Ireland. 2009. *Researching young people's lives*. London: Sage.
- Hirsch Hadorn, G., Hoffmann-Riem, H., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Joye, D., & Pohl, C. (Eds.). (2008). *Handbook of transdisciplinary research*. Springer.
- Horton, J., Christensen, P., Kraftl, P., & Hadfield-Hill, S. (2014). "'Walking ... just walking': how children and young 'people's everyday pedestrian practices matter." *Social & Cultural Geography*, 15 (1): 94-115
- Ingold, T. 2013. *Une brève histoire des lignes*. Paris : Zones sensibles.
- Ingold, T. and J.L. Vergunst. 2008. "Introduction". In: *Ways of walking: ethnography and practice on foot*, edited by Jo Lee Vergunst and Tim Ingold, 1-19. Aldershot: Ashgate.
- James, A. and A. Prout, 1997. *Constructing and reconstructing childhood Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Routledge.
- Jones, P., G. Bunce, J. Evans, H. Gibbs, and J. Ricketts Hein. 2008. "Exploring space and place with walking interviews." *Journal of Research Practice* 4 (2). Retrieved from <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/150/16>
- Jung, J.-K. 2015. "Community through the eyes of children: Blending child centered research and qualitative geovisualization." *Ch'ldren's Geographies* 13 (6): 722-740. doi: doi.org/10.1080/14733285.2014.964666
- Kusenbach, M. 2003. "Street phenomenology. The go-along as ethnographic research tool." *Ethnography* 4 (3): 455-485. doi:<https://doi.org/10.1177/146613810343007>
- Lee, J., and T. Ingold. 2006. "Fieldwork on Foot: Perceiving, Routing, Socializing." In: *Locating the Field. Space, Place and Context in Anthropology*, edited by Simon Coleman and Peter Collins, 67-86. Berg: Oxford.
- Le Maire, J. 2013. "Arpenter, guider, jalonner, la marche, outil des processus participatifs en architecture et urbanisme du XXème siècle." *C LARA* 1: 133-148.
- Losonczy, A.-M. 2002. "De l'énigme réciproque au co-voir et au silence.", in *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive*, edited by Christian Ghasarian, 9-102. Paris: Armand Colin.

- MacLure, M., R. Holmes, L. Jones, and C. MacRae. 2010. "Silence as Resistance to Analysis: Or, on Not Opening One's Mouth Properly." *Qualitative Inquiry* 16 (6): 492-500.
- Mason, J., and S. Danby, S. 2011. "Children as Experts in Their Lives: Child Inclusive Research." *Child Indicators Research* 4 (2):185-189.
- Mason, J., and R. Urquhart. 2001. "Developing a model for participation by children in research on decision making." *Children Australia* 26 (4): 16-21.
- Masson, E., and V. Haas. 2010. "Dire et faire: l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche." *Bulletin de psychologie* 505: 5-13.
- Mazzei, L.A. 2004. "Silent Listeners: Deconstructive Practices in Discourse-Based Research." *Educational Researcher* 33 (2): 26-34.
- Monnet, N., S. Camponovo, and Z. Moody. 2020. "Co-producción de conocimiento al caminar con niños, niñas y adolescentes. Miradas cruzadas entre dos investigaciones llevadas a cabo en Suiza y España." *Sociedad E Infancias* 4: 43-53. doi: <https://doi.org/10.5209/soci.67798>
- Monnet, N., and D. Arias. 2016. "Se déplacer sans adultes en ville : récits d'autonomie de jeunes barcelonais." *Jeunesse : Young People, Texts, Cultures* (Special Issue of *Jeunesse* on Mobility) 8 (1): 89-110.
- Monnet, N., B. San Roman, and D. Marre. 2016. "Étrangers dans leur ville : les jeunes issus de l'adoption internationale à Barcelone." *Ethnologie française* 2 : 335-346. Author 3 in press.
- Mycock, K. 2019. "Playing with mud- becoming stuck, becoming free? ... The negotiation of gendered/class identities when learning outdoors." *Ch'ldren's Geographies* 17 (4): 454-466.
- Nansen, B., L. Gibbs, C. MacDougall, F. Vetere, N.J. Ross and J. McKendrick. 2015. "Ch'ldren's interdependent mobility: compositions, collaborations and compromises." *Ch'ldren's Geographies* 13 (4): 467-481.
- Nowotny, H., P. Scott, and M. Gibbons. 2001. *Re-thinking science: Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Petiteau, J.-Y. 2008. "La méthode des itinéraires ou la mémoire involontaire." In *L'habiter dans sa poésie première; Actes du colloque de Cerisy-la-Salle*, edited by Augustin Berque, Alessia de Biase and Philippe Bonnin, 102-115. Paris: Editions Donner Lieu.
- Petiteau, J.-Y, and E. Pasquier. 2001. "La méthode des itinéraires : récits et parcours." In *L'espace urbain en méthodes*, edited by Michèle Grosjean and Jean-Paul Thibaud, 63-78. Marseille: Ed. Parenthèses.
- Pétonnet, C. 1987. "L'anonymat ou la pellicule protectrice." *Le temps de la réflexion* VII (La ville inquiète): 247-261.
- Pétonnet, C. 2002 [1975]. *On est tous dans le brouillard*. Paris: Ed. du C.T.H.S.
- Pierce, J. and M. Lawhon. 2015. "Walking as Method: Toward Methodological Forthrightness and Comparability." *The Professional Geographer* 67 (4): 655-662. doi: <https://doi.org/10.1080/00330124.2015.1059401>
- Pohl, C., P. Krütli, and M. Stauffacher. 2017. "Ten Reflective Steps for Rendering Research Societally Relevant." *GAIA* 26 (1): 43-51.
- Polk, M. 2015. "Transdisciplinary co-production: Designing and testing a transdisciplinary research framework for societal problem solving." *Futures* 65: 110-112.

- Porter, G., K. Hampshire, A. Abane, A. Munthali, E. Robson, M. Mashiri, and G. Maponya. 2010. "Where dogs, ghosts and lions roam: learning from mobile ethnographies on the journey from school." *Children's Geographies* 8 (2): 91-105.
- Powell, M. A., A. Graham, M. McArthur, T. Moore, J. Chalmers and S. Taplin. 2019. "Children's participation in research on sensitive topics: addressing concerns of decision-makers." *Children's Geographies* 18 (3): 325-338. doi: <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1639623>
- Pyyry, N. 2015. "'Sensing with' photography and 'thinking with' photographs in research into teenage girls' hanging out." *Children's Geographies* 13 (2): 149-163.
- Rooney, T. 2019. "Weathering time: walking with young children in a changing climate." *Children's Geographies* 17 (2): 177-189
- Ross, N.J., E. Renold, S. Holland, and A. Hillman. 2009. "Moving stories: Using mobile methods to explore the everyday lives of young people in public care." *Qualitative Research* 9: 605-623.
- Sime, D. 2008. "Ethical and methodological issues in engaging young people living in poverty with participatory research methods." *Children's Geographies* 6 (1): 63-78. doi: doi.org/10.1080/14733280701791926
- Skelton, T. 2008. "Research with Children and Young People: Exploring the Tensions between Ethics, Competence and Participation." *Children's Geographies* 6 (1): 21-36. doi: <https://doi.org/10.1080/14733280701791876>
- Tobias, S., M.F. Ströbele, and T. Buser. 2019. "How transdisciplinary projects influence participants' ways of thinking: a case study on future landscape development." *Sustainability Science* 14: 405-41.
- Torbenfeldt Bengtsson, T. and L. Fynbo. 2018. "Analysing the significance of silence in qualitative interviewing: questioning and shifting power relations." *Qualitative Research*, 18 (1): 19-35.
- Trell, E-M. and B. Van Hoven. 2010. "Making sense of place: exploring creative and (inter)active research methods with young people." *Fennia* 188 (1): 91-104.
- Van Buggenhout, M. 2020. "Street child spaces: belonging, conflict and resistance in the city of Durban through the eyes of street youth." *Children's Geographies* 18 (1):96-109, doi: doi.org/10.1080/14733285.2019.1668911
- Willumsen, E., J. Vegar Hugaas, and I. Studsrod. 2014. "The Child as Co-researcher – Moral and Epistemological Issues in Childhood Research." *Ethics and Social Welfare* 8 (4): 332-349.

[Page blanche laissée intentionnellement]

10.3 La méthode quantitative

10.3.1 Les questionnaires

Deux questionnaires différents ont été transmis aux principaux responsables de l'organisation du chemin de l'école des enfants, à savoir la direction de l'école (cf. Annexe 2) et les parents des enfants constituant l'échantillon (cf. Annexe 3). L'objectif du questionnaire était double : d'un côté, connaître les raisons sous-jacentes aux modalités organisationnelles et les enjeux liés à la gestion des déplacements des enfants entre le domicile et l'école et, de l'autre, faire émerger les représentations des adultes sur le chemin de l'école de leur fille ou fils. Les adultes étaient aussi invités à s'exprimer à propos de l'inclusion d'enfants à BEP dans une école ordinaire.

Les deux questionnaires ont été élaborés par l'équipe de recherche suite aux observations non-participantes des neuf études de cas. Ils ont été traduits dans les trois langues du projet : en italien par une membre de l'équipe de recherche et en allemand par un collaborateur externe de l'Haute École pédagogique de Brigue. Les trois versions (français, italien et allemand) ont été successivement soumises à des collaborateurs et collaboratrices du Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE) de l'Université de Genève, afin de tester l'outil de collecte de données, vérifier la pertinence des questions et la qualité de leur traduction ainsi que pour évaluer le temps nécessaire pour y répondre.

Au final, le questionnaire soumis aux directions d'école comprenait 34 questions et celui à destination des parents des enfants 41 questions. Les deux versions ont été conçues pour être remplies en environ 20-30 minutes. Des questions ouvertes y ont été intégrées en parallèle de questions fermées (oui/non ou à choix multiple), elles offrent des espaces libres pour ajouter des commentaires personnels ou complémentaires.

La soumission des questionnaires a eu lieu à différents moments de la période de collecte de données : entre avril-mai 2018 pour les neuf directions d'école, entre septembre-octobre 2018 pour les 67 familles de 71 enfants participant au projet et au printemps 2019 pour les parents des sept enfants à BEP. Les questionnaires ont été soumis principalement en version informatique via la plateforme LimeSurvey. Cette plateforme informatique nous a paru la plus pertinente parmi d'autres pour diverses raisons : (1) la possibilité de créer différents types de questions (ouvertes et fermées) comprenant ainsi des cases à cocher et des espaces pour les commentaires ; (2) l'option de proposer le questionnaire en plusieurs langues et (3) son efficacité organisationnelle. De plus, ce dispositif permet d'envoyer des invitations et des rappels par mail facilitant un suivi optimal de la participation des répondant-es pour l'équipe de recherche. Enfin, cette plateforme permet aux participant-es de s'arrêter, sauvegarder les réponses et terminer plus tard (LimeSurvey, n. d.). Pour les familles qui le souhaitent (32 sur 74 familles au total), une version papier et une enveloppe pour le retour leur ont été envoyées par courrier. Une feuille annexée fournissait les indications à propos des objectifs du questionnaire, de la procédure de remplissage et du retour du document, tout en rappelant la confidentialité des données récoltées.

Les réponses ouvertes en langue allemande et italienne ont été traduites afin de faciliter leur traitement. Les réponses fermées ou à échelle multiple ont été transposées dans un fichier Excel nous permettant ainsi de créer des graphiques ou schéma facilitant la lecture et l'interprétation des données. Les commentaires aux réponses ouvertes ont été traités et analysés dans le logiciel NVivo, comme toutes les autres données qualitatives récoltées dans le cadre de cette thèse.

10.4 Traitement et analyse des données

10.4.1 Le Codebook

Dans le cadre de cette recherche, nous avons récolté un nombre élevé de données empiriques venant de sources différentes à la fois qualitatives et quantitatives. Nous rappelons que le corpus de données comprend les sources écrites des règlements (nationaux, cantonaux et communaux) régissant l'organisation des déplacements des élèves sur le chemin de l'école, les observations non-participantes (au total 18) des neuf études de cas, 71 transcriptions d'entretiens mobiles, 16 transcriptions des activités de classement d'images (*Diamond Ranking*) avec en annexe les photos des produits finaux, neuf questionnaires adressés aux responsables d'école, ainsi que 67 questionnaires complétés par les parents d'enfants participant à l'enquête. Nous rappelons aussi que les données récoltées auprès des élèves des classes inclusives et de leurs familles ont été traitées séparément et qu'elles ont fait l'objet d'une analyse distincte.

Pour organiser le traitement et l'analyse collective de ce corpus, l'équipe de recherche a élaboré un *Codebook*. Une première version de cet outil a été construite à partir du cadre théorique du projet et des hypothèses de recherche. Dans une perspective inductive et au fur et à mesure du traitement de données, le *Codebook* a subi plusieurs modifications. De nouvelles catégories thématiques ont été ajoutées afin d'intégrer les données qui n'entraient pas strictement dans une des classifications préétablies. D'autres ont été fusionnées ou supprimées afin de ne pas créer de confusions lors du traitement et de l'analyse des données. Au final, le *Codebook* (cf. Annexe 4) comporte sept méta-catégories : dans les deux premières 1) *Contexte multidimensionnel* et 2) *Description de son propre chemin* sont rassemblées les informations concernant la façon dont le chemin de l'école est réglementé et organisé. Les autres cinq méta-catégories, respectivement 3) *Apprentissage, jeu et créativité* ; 4) *Interactions, groupe et identité* ; 5) *Représentation, émotion et sentiment* ; 6) *Santé* et 7) *Sécurité*, représentent les dimensions constitutives du chemin de l'école comme objet d'étude à part entière. Chaque méta-catégorie englobe également des sous-catégories déclinées en indicateurs. Les liens et les allers-retours entre ces catégories ont permis de montrer le caractère intégrateur et la complexité du concept de chemin de l'école en tant que tiers-lieu.

10.4.2 Le logiciel d'analyse NVivo

Toutes les données récoltées, sauf celles de nature quantitative obtenues grâce aux questions fermées, ont été transférées et traitées dans le logiciel d'analyse qualitative NVivo. Il s'agit d'un logiciel qui facilite le travail d'analyse du matériel volumineux provenant de sources variées, telles que des documents Word ou PDF, des images, des fichiers audio ou vidéo, des tableaux de données ou encore des pages Web (Lauwerier, 2016). Selon Tesch, cet outil se base sur un principe d'analyse appliquant :

Une démarche de décontextualisation-recontextualisation du corpus. Cette décontextualisation consiste à sortir de son contexte un extrait du texte afin de le rendre sémantiquement indépendant, dans le but de créer des catégories ou de thèmes regroupant tous les extraits traitant d'un sujet en particulier. [...] La recontextualisation, quant à elle, est obtenue en amalgamant les codes ou les catégories préalablement décontextualisé pour en faire tout intelligible et porteur de sens. (cité dans Deschenaux & Bourdon, 2005, p. 7)

Autrement dit, il permet de rassembler dans un seul endroit toutes les ressources récoltées, de les organiser sur la base de nœuds ou sous-nœuds thématiques (concepts thématiques, informations personnelles, lieux, etc.), de faire des requêtes permettant d'interroger les données et analyser l'influence d'une variable sur un nœud thématique défini (grâce au croisement matriciel). Les résultats peuvent enfin être extraits sous divers formats (tableaux, matrices, rapports d'analyse, etc.) (Lejeune, 2016). Pourtant, comme plusieurs le remarquent (Deschenaux & Bourdon, 2005 ; Lauwerier, 2016 ; Lejeune, 2016 ; Roy & Garon, 2013), ce logiciel n'est pas un substitutif du chercheur ou de la chercheuse. Il ne remplace donc pas le travail d'élaboration du codage et sa mise en œuvre par le chercheur ou la chercheuse, mais il constitue plutôt un soutien au traitement et à l'analyse des données récoltées.

En plus des caractéristiques propres au logiciel, d'autres arguments nous ont conduit-es à privilégier cet outil parmi d'autres logiciels qualitatifs existants. Un premier élément concerne la diversité des types d'analyse qui peuvent être conduits, telles que l'analyse thématique, de contenu ou encore par théorisation ancrée (Deschenaux & Bourdon, 2005 ; Lejeune, 2016). Ceci permet de questionner les données de façon inductive (à travers la découverte et la compréhension du phénomène étudié) ou déductive (démarche par vérification d'hypothèses ou de variables) à partir de différents points de vue (parole des enfants, parole des adultes, littérature théorique, etc.). Un autre avantage est que cet outil permet de traiter le corpus de données sans devoir formater au préalable les différentes sources (Deschenaux & Bourdon, 2005) ou traduire les documents dans une seule langue (Roy & Garon, 2013). NVivo permet de garder les ressources dans leur langue originale. Toutefois, pour assurer un travail de traitement et d'analyse d'une qualité identique pour toutes les études de cas réalisées, nous avons traduit les transcriptions de tous les entretiens (individuels et collectifs) menés en suisse allemand. L'harmonisation des données italophones en langue française n'a pas été nécessaire puisque ces dernières ont été traitées principalement par la chercheuse italophone (moi-même). Toutefois, des annotations des parties traitées synthétisant les informations principales ont permis et facilité la mise en commun avec les autres membres de l'équipe de recherche. De

plus, ce logiciel est le seul qui offre une version « serveur » permettant de travailler à plusieurs sur le projet en même temps « sans avoir à faire plusieurs copies » (Roy & Garon, 2013, p. 168).

Dans le cas de cette recherche, une collaboratrice a joué un rôle fondamental pour m'aider à apprendre à utiliser NVivo et me conseiller au fur et à mesure de l'avancement du traitement et de l'analyse des données. Comme le dit Lejeune (2016), « la disponibilité d'un-e collègue maîtrisant déjà l'un des outils entre lesquels on hésite » (p. 195) peut devenir un élément complémentaire au choix final du logiciel. Finalement, étant donné le caractère interdisciplinaire de cette thèse, ce logiciel s'avère être le plus pertinent puisqu'il permet de traiter de ressources provenant de disciplines très variées. D'autres logiciels, comme par exemple ATLAS.ti pour les domaines de l'éducation, de la nutrition ou de la sociologie et HyperResearch pour le domaine de l'éducation uniquement sont plus spécifiques pour certaines disciplines et moins adaptés pour d'autres (Roy & Garon, 2013).

10.5 Synthèse : Phases du processus de recherche

Le Schéma 1 synthétise les diverses méthodes de production de données mobilisées dans le cadre de cette recherche selon les grandes phases du processus de recherche, afin d'aider le lecteur et la lectrice à se représenter de manière globale l'approche méthodologique mixte et transdisciplinaire appliquée.

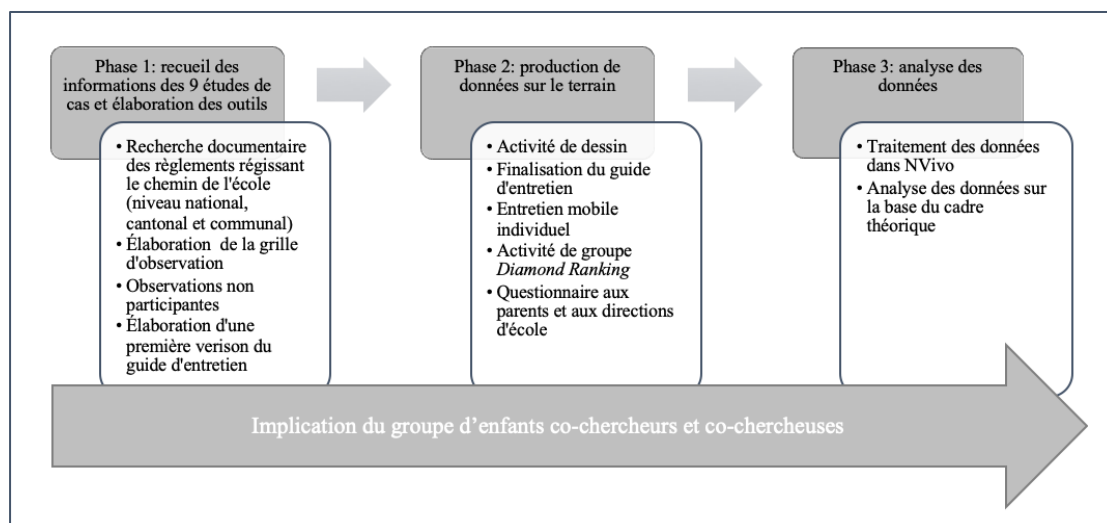


Schéma 1 – Design des phases du processus de recherche

PARTIE 3. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET ANALYSE

Cette troisième partie présente les analyses des trois dimensions observées en lien avec le chemin de l'école : le jeu, l'apprentissage informel et l'*agency*. Si nous les avons analysées séparément, nous montrerons néanmoins comment ces trois dimensions sont complémentaires pour étudier les expériences des enfants sur le chemin de l'école. Leurs interrelations bidirectionnelles et réciproques sont représentées dans la Figure 16 ci-après.

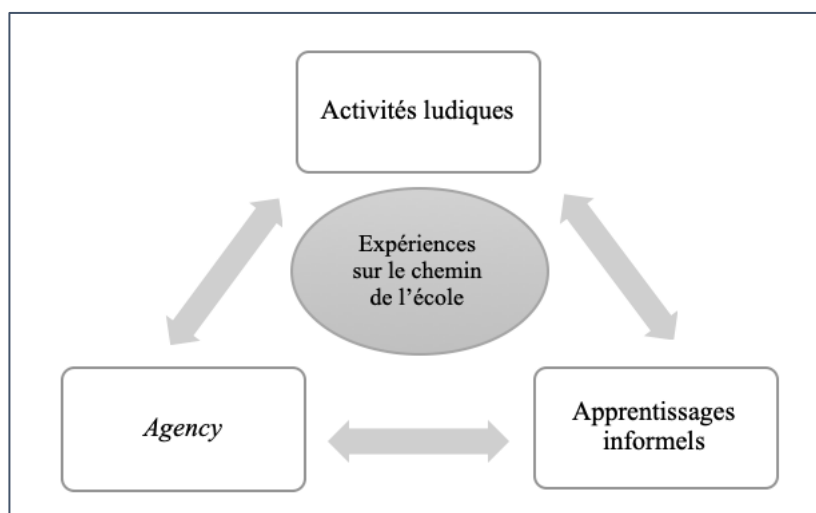


Figure 16 – Relations bidirectionnelles entre les trois dimensions d'analyse

Cette partie se structure en quatre chapitres. Le Chapitre 11 analyse la dimension du jeu sur le chemin de l'école. Le chapitre suivant (Chapitre 12) présente les apprentissages informels observés sur le parcours des 71 enfants participant au projet de recherche. La dimension de l'*agency* est approfondie dans le Chapitre 13. Enfin, le Chapitre 14 présente les résultats et les conclusions du module spécifique portant sur les expériences d'élèves à BEP sur le chemin de l'école.

Quatre publications complètent le contenu des chapitres respectifs. La Publication n° 3 traite de la thématique des activités ludiques sur le chemin de l'école en rapport au droit au jeu reconnu par la Convention (art. 31, CNUDE). La question des apprentissages informels réalisés lors des déplacements entre le domicile et l'école est abordée dans la Publication n° 4. Elle explore en parallèle comment ce trajet peut devenir un tiers-lieu éducatif complémentaire aux deux sphères éducatives principales des enfants que sont la famille et l'école. La Publication n° 5 porte sur la thématique de l'*agency* enfantine et plus spécifiquement sur l'influence des adultes sur l'expression de l'*agency* dans ce tiers-lieu particulier. La dernière Publication (n° 6) présente les observations réalisées à propos des élèves à BEP.

L'objectif premier de cette thèse étant d'étudier le chemin de l'école comme un tiers-lieu conçu et ponctuellement fréquenté par les adultes mais vécu et expérimenté au quotidien par les enfants, les résultats présentés ci-après sont tirés principalement des discours et des productions de ses premières usagères et premiers usagers, les enfants. La perspective

phénoménologique est ainsi privilégiée. Elle permet de comprendre les expériences subjectives vécues et les perspectives des participant-es à partir de la dimension narrative de leur expérience (Byrne, 2001 ; Giorgi et al., 2017 ; Meyor et al., 2005). Les dessins et les extraits d'entretiens permettent d'accompagner le propos et de démontrer l'unicité et la particularité des expériences vécues sur le chemin de l'école. Ils contribuent aussi à comprendre la signification et la valeur que ce tiers-lieu a pour l'enfant. Des informations complémentaires relatives à l'organisation des déplacements des enfants sont aussi présentées. Elles sont issues des questionnaires soumis aux parents et aux directions d'école. L'intégration de ces données permet d'appréhender la conception et la perception qu'ont les adultes des espaces vécus par les enfants. Au besoin, des informations tirées des observations ethnographiques *in situ* lors de l'accompagnement de l'enfant sur son chemin de l'école sont introduites et fournissent des détails précieux pour mieux contextualiser les récits des enfants.

Chapitre 11. Les activités ludiques sur le chemin de l'école

L'analyse du nœud thématique « Activités ludiques » produite dans le logiciel NVivo permet de répondre à la question de recherche suivante : « Quelles sont les principales activités ludiques visibles sur le chemin de l'école ? ». Avant de présenter les résultats de nos analyses notons que le chemin de l'école ne couvre pas uniquement la distance entre le domicile et l'école. Les alentours du lieu de départ et de destination, qui comprennent le quartier d'habitation des enfants ainsi que la cour d'école, sont à considérer comme constitutifs du chemin puisqu'elles sont imprégnées de comportements et d'activités propres aux enfants et significatifs pour elles et eux. En effet, dans les zones à proximité de la maison ainsi que dans l'espace de la cour d'école se poursuit ce qui se passe lors des déplacements et influence les comportements de l'enfant. Dès lors, le chemin de l'école considéré comme tiers-lieu doit également intégrer les pratiques, les attitudes et les émotions des enfants dans ces deux espaces spécifiques. C'est seulement une fois que les enfants franchissent la porte de la maison ou de l'établissement scolaire que leur expérience du chemin de l'école se termine, et ce jusqu'à la sortie suivante. Pour cette raison, l'analyse détaillée des activités ludiques produites sur le chemin de l'école ainsi que dans les deux espaces spécifiques susmentionnés est présentée de manière distincte dans deux sous-chapitres (voir les points 11.1 et 11.2)

11.1 Les catégories d'activités ludiques observées sur le chemin de l'école

Les catégories d'activités ludiques³⁶ visibles sur le chemin de l'école sont identifiées à partir de l'analyse des 71 dessins d'enfants et des récits produits lors des entretiens mobiles individuels. Plus précisément, dix enfants reproduisent dans leur dessin des espaces de jeux, tels que des terrains de football et des places de jeux aménagées (sept enfants) ; des installations spécifiques dans leur quartier, comme un panier de basket ou des balançoires (deux enfants), alors qu'un enfant évoque le jeu dans la description de son dessin. Dans les entretiens mobiles,

³⁶ Pour rappel, les concepts d'« activité ludique » et de « jeu » sont utilisés comme synonyme dans le corps du texte.

34 enfants sur 71 (soit près de la moitié) parlent du jeu, qui représente un total absolu de 57 mentions.

À partir de ces données et en nous appuyant sur la littérature (Caillois, 1967 ; Château, 1954 ; Hewes, 2007 ; Larsen, 2015 ; Piaget, 1945/1978 ; Vygotsky, 1978 ; Wallon, 1968), nous avons créé un tableau présentant les catégories de jeu mentionnées par les participant-es sur leur chemin d'école.

Le Tableau 8 présente et organise par nombre de mentions les huit catégories d'activités ludiques abordées par les enfants, à savoir : 1) *Jeu physique-moteur* ; 2) *Jeu avec des éléments* ; 3) *Jeu de règles* ; 4) *Jeu d'exploration* ; 5) *Jeu symbolique* ; 6) *Jeu de compétition* ; 7) *Jeu de construction* et 8) *Autres*. Ces catégories sont illustrées par des exemples concrets de formes de jeu tirés des productions des enfants en lien avec chaque catégorie. La dernière catégorie, 8) *Autres*, permet de regrouper les activités qui ne sont pas vraiment considérées comme ludiques mais qui sont identifiées comme des sources de plaisir et de divertissement par les enfants. Cette catégorie regroupe ainsi des activités telles que chanter, lire ou aller acheter des bonbons. Dans cette catégorie sont aussi regroupées les mentions dans lesquelles les enfants ne précisent pas à quel type d'activité ils ou elles font référence en parlant uniquement de « jeu ». Notons que, comme le précise Caillois (1967), certaines activités pourraient être rattachées à plusieurs catégories. Nous avons toutefois fait le choix de les attribuer à la catégorie la plus explicite dans le propos des répondant-es. Par exemple dans la catégorie portant sur jeu physique-moteur, l'activité de courir ou de rouler peut prendre la forme d'un jeu de compétition, alors qu'un jeu de construction peut être réalisé avec des éléments naturels, comme c'est le cas de la construction de cabanes ou d'arches en bois.

Catégorie	Exemples d'activités ludiques	Nombre de mentions
1) JEU PHYSIQUE – MOTEUR <ul style="list-style-type: none"> • Par l'exercice • Par le mouvement 	<ul style="list-style-type: none"> • Rouler (à vélo, avec la trottinette) • Courir, sauter, grimper, faire la luge, etc. • Jeu d'équilibre • Jeu de courage 	19
2) JEU AVEC DES ÉLÉMENTS <ul style="list-style-type: none"> • Naturels • Minéraux 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu avec l'eau, la neige, les cailloux, etc. • Jeu avec des installations (place de jeu) 	14
3) JEU DE RÈGLES <ul style="list-style-type: none"> • Spontanées (évolutives et modifiables) • Transmises (fixes et socialement reconnues) 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de coopération • Jeu d'adresse (jeu d'action ou de vérité, cache-cache, jeu du loup, etc.) 	3
4) JEU D'EXPLORATION <ul style="list-style-type: none"> • Par les perceptions sensorielles 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de découvertes (environnement ; passages secrets, etc.) 	3
5) JEU SYMBOLIQUE <ul style="list-style-type: none"> • Par imitation • Mise en scène, « faire semblant » 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de rôles (maman, papa, animaux, etc.) 	2

6) JEU DE COMPÉTITION <ul style="list-style-type: none"> • Régi par des règles établies et acceptés • Jeu structuré 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de compétition à vélo 	1
7) JEU DE CONSTRUCTION <ul style="list-style-type: none"> • Par manipulation 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu d'assemblage • Jeu de fabrication 	1
8) AUTRES	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu pas précisé • Acheter des bonbons sur le chemin • Chanter • Lire • Faire des bêtises • Regarder les vidéos sur le téléphone portable • Aller sur la tombe de son cochon d'Inde 	14
TOTAL DE MENTIONS		57

Tableau 8 – Catégorisation des activités ludiques sur le chemin de l'école

De manière générale, les répondant-es identifient les activités ludiques, à travers les données présentées dans le Tableau 8 notamment, comme étant la forme d'interaction privilégiée entre elles et eux sur le chemin de l'école. Même si les espaces publics ne sont pas considérés comme des lieux adaptés pour jouer puisqu'ils sont perçus comme trop dangereux (Blinkert, 2004 ; Godillon & Cloutier, 2018) – point de vue partagé par 44 parents sur 67 répondant-es – nos données montrent que lorsque les enfants se retrouvent seul-es dans ce tiers-lieu, celui-ci peut devenir le théâtre de multiples activités ludiques et d'amusement. Ce constat confirme les résultats de plusieurs chercheurs et chercheuses qui affirment que les enfants développent tout type d'activité dans n'importe quel lieu et avec n'importe quel matériel ou élément structural à leur disposition (voir Abu-Ghazze, 1998 ; Legendre, 2011 ; MacDougall et al., 2009 ; Tonucci, 2020).

À partir des données, nous relevons aussi que la plupart des activités ludiques, et tout particulièrement les courses à vélo ou à pied, se font en mouvement et couvrent l'ensemble des déplacements des enfants ; sans doute en raison du fait que leur but premier est de rejoindre l'école ou le domicile. Toutefois, les enfants occupent leur temps avec des activités pour rendre ces déplacements « contraints » plus appréciables et amusants. D'autres activités, en particulier les jeux symboliques et les jeux de construction ou encore les jeux d'adresse, ont lieu à des moments et dans des lieux précis, notamment à l'arrêt du bus, à proximité d'une fontaine située le long du trajet ou encore dans la forêt.

La catégorie du *Jeu physique-moteur* est la plus abordée par les participant-es (19 sur 57 mentions au total). À titre d'exemple, dans son dessin du chemin de l'école (cf. Figure 17), Alice³⁷ (9 ans, Losone) se représente avec son ami, avec qui elle partage toujours le chemin de l'école. Le garçon attend la fille à leur point de rencontre établi à l'avance. Comme l'indique

³⁷ Pour garantir l'anonymat des données, tous les prénoms insérés dans le corps du texte sont fictifs.

le descriptif du dessin, « *D'habitude nous allons en trottinette. C'est amusant !* »³⁸, celle-ci a du plaisir à utiliser sa trottinette durant son trajet et de pouvoir le faire à plusieurs.

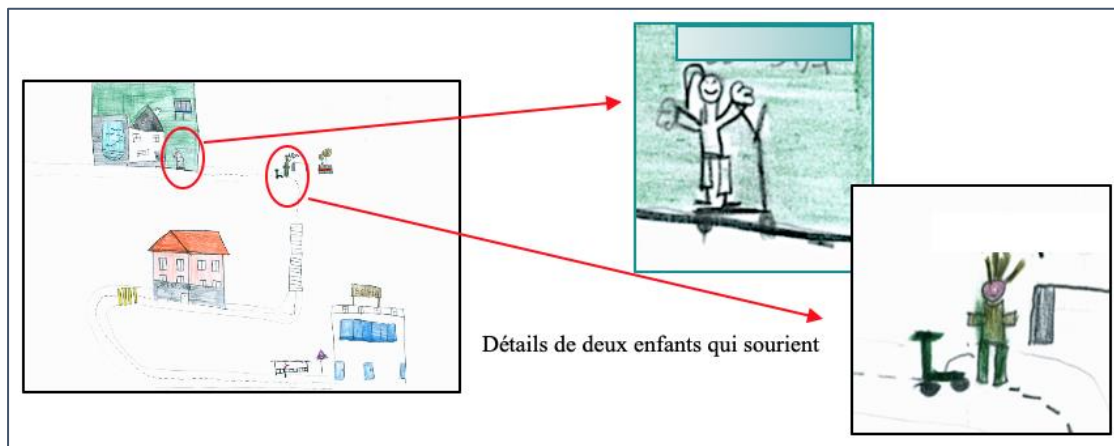


Figure 17 – Dessin du chemin de l'école de Alice (9 ans, Losone)

Un engin pour se déplacer n'est pas uniquement source de plaisir. Il peut être utilisé par les enfants comme un moyen pour développer d'autres activités sur le chemin de l'école. Seule, à deux ou en groupe, en roulant en vélo ou en trottinette, les enfants évoquent des jeux d'équilibre à vélo ou marchant sur le bord du trottoir ou encore des sauts et des dérapages avec leur véhicule (voir Publication n° 3).

D'autres enfants encore associent les activités présentant un caractère physique et moteur, comme courir et rouler, avec le fait de se mettre à l'épreuve. En effet, certains passages étroits sont utilisés par les enfants pour mettre à l'épreuve leur courage ou leurs habiletés physiques, notamment à travers des activités d'équilibre.

La deuxième catégorie d'activités ludiques identifiée est celle des *Jeux avec des éléments*. Plus précisément, les *éléments naturels*, tels que les cailloux ou les pierres, l'eau et la neige en hiver sont les plus mentionnés par les enfants (8 sur 14 mentions au total). Les fontaines sont citées à plusieurs reprises comme source d'amusement et sont notamment identifiées comme des lieux pour faire des bêtises entre copains et copines. Ces bêtises peuvent être vues tant comme divertissantes que comme dérangeantes voire désagréables. C'est le cas de Tina (10 ans, Bellinzona) qui partage le chemin de l'école avec sa meilleure amie et sur lequel elle rencontre d'autres enfants de la même école. Elle raconte que souvent des garçons prennent de l'eau dans leur bouche à la fontaine qui se trouve le long du chemin et les poursuivent en essayant de leur cracher dessus. Les deux filles trouvent cela désagréable.

Les éléments de la nature sont également des sources de plaisir lorsque l'enfant fait le chemin tout-e seul-e. Nous constatons que pendant les mois d'hiver, d'autres activités de divertissement sont initiées par les enfants sur le chemin de l'école. Faire de la luge, glisser sur la pente amenant à l'école ou encore se lancer des boules de neige le long du trajet ou à l'arrêt

³⁸ Notre traduction de : « Di solito andiamo con il monopattino. È divertente! ».

de bus sont les activités mentionnées par quatre enfants. Des témoignages d'enfants sont présentées de manière plus approfondie dans la Publication n° 3.

D'autres enfants, six au total, utilisent plutôt des *éléments structurels* comme source d'amusement. Si nous analysons les dessins d'enfants, 9 enfants sur un total de 71 reproduisent des places de jeu ou des espaces aménagés destinés aux activités ludiques, tels que le terrain de football ou de basket. Parmi ces neuf enfants, seul-es deux en font mention lors de l'entretien mobile et affirment s'y arrêter pour jouer quelques minutes avant de rentrer à la maison. Les autres participant-es n'en parlent pas. Deux autres enfants y font référence uniquement lors de l'entretien individuelle avec la chercheuse, mais sans le reproduire dans leur dessin. Les quatre enfants – tous les quatre des garçons – précisent que c'est surtout en fin de journée après 16h00, alors qu'ils ont plus de temps plutôt le matin ou en début d'après-midi que ces activités ont lieu. Voici ce que raconte un enfant : « *On s'arrête parfois à quatre heures mais jamais à une heure quand nous partons [de la maison]. À 16h00 on va au parc ou on rentre chez nous ou parfois on va jouer chez un copain* »³⁹ (Mattia, 9 ans, Tegna). À partir de leurs récits, nous constatons aussi qu'il ne s'agit pas d'une habitude mais plutôt de quelque chose d'occasionnel, souligné par l'usage d'expressions telles que « des fois » ou « pas souvent » pour montrer qu'il ne s'agit pas d'une routine. Il est aussi intéressant de constater que la place de jeu à laquelle les enfants s'arrêtent ne se trouve pas forcément à proximité directe de leur habitation. Des distances entre 250 et 500 mètres, voire plus importantes sont calculées entre le domicile des enfants et la place de jeu fréquentée. Cette distance limite ainsi la surveillance de part des adultes sur ce que font les enfants et leur offre donc une plus grande liberté pour expérimenter, explorer, découvrir et se laisser surprendre (voir Tonucci, 2020). Ne se sentant pas sous la surveillance stricte des adultes, les enfants témoignent d'une utilisation « créative » des installations à leur disposition qui peut différer de celle prévue par les adultes. Par exemple, Thierry (12 ans, Fully) raconte aller à la place de jeu avec son petit frère : « *On joue au ping-pong, on monte là-dessus [en indiquant une installation de jeux], on monte sur les arbres* ».

Il est intéressant de constater qu'en dehors des quatre enfants qui nous expliquent s'arrêter quelquefois à la place de jeu, d'autres mentionnent ce lieu au cours de la discussion avec la chercheuse mais depuis nos observations ethnographiques nous relevons ne s'y arrêtent jamais pour jouer. En analysant en détail leurs discours, nous remarquons en effet que même si les enfants passent à côté de la place de jeu, lieu supposément idéal pour le jeu enfantin, nos participant-es ne partagent pas cet avis. Il convient de s'interroger au sujet des raisons pour lesquelles les enfants ne s'arrêtent pas pour jouer à la place de jeu sur le chemin de l'école. L'analyse approfondie des discours montre que pour ces enfants les places de jeu rencontrées sur le chemin de l'école ne constituent pas des lieux d'intérêt. L'inquiétude d'être en retard à l'école, de rentrer trop tard à la maison ou encore l'inadéquation des installations sont les principales explications fournies par les enfants. Une fille par exemple raconte que même s'il y a une place de jeu sur son parcours, elle ne s'arrête jamais car « *sinon je vais être en retard* »⁴⁰ (Matilda, 9 ans, Seewis). Cette motivation est également abordée par plusieurs groupes lors de

³⁹ Notre traduction de : « Ci fermiamo qua alle quattro, ma non alla una quando partiamo [da casa]. Alle 4 o andiamo al parco o torniamo a casa... o non lo so certe volte andiamo dal nostro amico ».

⁴⁰ Notre traduction de : « Nein, ansonsten komme ich noch zu spät ».

l'activité de classement d'images (*Diamond Ranking*) en référence à la Photo n° 15 (Place de jeu, cf. Figure 18).



Figure 18 – Photo n° 15 de l'activité du *Diamond Ranking*, Place de jeu

Les groupes affirment que la peur d'être en retard – surtout à l'école – influence leur choix de s'arrêter à la place de jeu. D'autres enfants expliquent encore que les installations conçues par les adultes et mises à leur disposition ne sont pas toujours adaptées à leur âge (8-12 ans) mais plutôt à celles d'enfants plus jeunes. Voici ce qui dit une fille à propos de la place de jeu sur son chemin de l'école : « *Je ne m'arrête jamais car c'est pour les enfants qui font la crèche !* » (Claire, 11 ans, Fully). Ces données rejoignent les résultats obtenus par d'autres chercheurs et chercheuses (Blinkert, 2004 ; Czalczyńska-Podolska, 2014 ; Gayet, 2005 ; Jansson, 2015 ; Veitch et al., 2006) qui constatent une inadéquation des aménagements des espaces publics dédiés aux enfants.

Deux autres enfants utilisent d'autres éléments structurels présents sur le parcours, tels que des piquets délimitant le trottoir pour les pétions ou encore la fontaine, comme source d'amusement.

Les catégories de *Jeu de règles* et de *Jeu d'exploration* se partagent le troisième rang des activités les plus abordées par les enfants, avec chacune un total de trois mentions-descriptions. À travers le *Jeu de règles* se distinguent le *jeu de règles spontanées* et inventées par les participant-es, lesquelles sont donc évolutives et modifiables dans le temps et selon le contexte de jeu, et le *jeu de règles transmis*, construit autour de règles stables, non modifiables et socialement reconnues. Le jeu du cache-cache et ses variantes, le jeu d'action-vérité et les jeux de mains, associés aux jeux de faire semblant, sont les quatre types d'activités mentionnées et décrites par les enfants. Par exemple, Naomi (9 ans, Tegna) évoque une adaptation du jeu du

loup qu'elle a inventée avec ses copines, renommée le jeu de la « lave ». Les filles prétendent qu'il y a de la lave qui coule dans la rue et qu'elles doivent trouver des endroits surélevés dans un temps limité avant que l'une d'entre elles, qui assume le rôle de « prédatrice » les attrape.

Concernant la catégorie de *Jeu d'exploration* nous préférons utiliser le mot « activité » plutôt que « jeu », puisque les découvertes réalisées par les enfants sur le chemin de l'école sont davantage le fruit de la curiosité et de l'envie d'explorer que d'un véritable jeu initié volontairement. Dans les récits des enfants, nous observons qu'au travers de leurs activités, elles et ils découvrent de nouvelles choses aussi bien dans un état d'esprit ludique et d'amusement que dans un état d'esprit plutôt sombre, notamment lorsqu'elles et ils découvrent des animaux morts sur la route. Même si cette catégorie de jeu est peu mentionnée par nos participant-es, nous considérons que le fait de n'être pas strictement surveillé-es par les adultes dans ce tiers-lieu particulier leur permet de découvrir l'environnement naturel et social caractéristique de leur chemin de l'école en fonction de leur temps à disposition, de leurs envies et de leurs intérêts. Même si plusieurs parents indiquent à leurs enfants le meilleur parcours à prendre pour rejoindre l'école, c'est en réalisant quotidiennement le trajet seul-e ou en compagnie d'autres enfants, que l'enfant s'aventure, trouve des raccourcis et des alternatives aux trajets fixés par les adultes. Elle et il découvre ainsi des particularités de son chemin ou du lieu où elle et il habite de façon informelle (voir Publication n° 4).

Au quatrième rang, nous trouvons le *Jeu symbolique* avec deux mentions-descriptions. Nous observons que dans le bus scolaire et public, la conversation n'est pas la seule activité occupant le temps de déplacement entre le domicile et l'école. Même si la possibilité de mouvement est limitée à cause de l'espace restreint et des règles de comportement à respecter, certains enfants développent d'autres activités rendant leur trajet plus amusant. Le jeu symbolique, de fiction ou *mimicry* selon les auteur-es, peut se faire dans un espace limité et qui ne demande pas une grande liberté de mouvement mais plutôt de la créativité et de l'imagination chez l'enfant (voir par ex. Caillois, 1967 ; Wallon, 1968). Dans ce type de jeu, l'enfant est la comédien-ne, le metteur et la metteuse en scène du jeu, en définissant les rôles de chacun-e et le scénario de la situation.

Parmi les données analysées, nous identifions une fille (Adriana, 9 ans, Losone) qui explique jouer aux « chatons » avec une amie pendant les déplacements en bus. Elles font semblant d'être des chats et inventent des scénarios inspirés aussi bien de la vie quotidienne que de leur imagination du moment. Nous observons dans le récit d'une autre participante que les jeux de rôles sur le chemin de l'école n'ont pas exclusivement pour objectif de s'amuser mais peuvent aussi constituer un rôle à jouer, nécessaire mais endossé de manière consciente et volontaire. Celle-ci étant la plus âgée dans le groupe d'enfants avec qui elle réalise souvent ses déplacements Sayana (9 ans, Seewis) assume le rôle de superviseure, voire d'adulte, vis-à-vis la sécurité des enfants plus jeunes. Comme un adulte, elle les rend attentifs et attentives face à la dangerosité de la voie ferrée qui longe le chemin des écolier-ères. Le jour de l'entretien, en traversant ce passage, Sayana dit :

Ici, parfois quand ça sonne ici, je dois... près du train, je surveille mon frère et tout le monde. Nous attendons ensuite, puis je leur dis de ne pas y toucher, car il y a de l'électricité et c'est dangereux !⁴¹

À travers ses propos, nous identifions une certaine fierté à jouer ce rôle. Au contraire, lorsqu'elle se retrouve seule sur le chemin de l'école, elle profite de ce moment de solitude et de calme pour regarder les alentours du paysage caractérisant son village.

Au cinquième rang nous trouvons deux autres catégories – le *Jeu de compétition* et le *Jeu de construction* – décrites par une participante et permettant d'identifier la variété d'activités ludiques sur le chemin de l'école en fonction de la modalité de déplacement. Pour ce qui concerne le *Jeu de compétition*, Lorenza (10 ans, Losone) raconte que lorsqu'elle se retrouve avec ses ami-es sur le chemin de l'école, elle profite de l'absence des adultes pour expérimenter et jouer avec les autres. Lors de l'entretien mobile, elle précise : « *Nous faisons des compétitions, voir qui arrive premier sur la descente qui conduit à l'école. J'arrive toujours deuxième ou souvent aussi première. ... parce que j'ai un vélo plus grand que mes copains. [...]* »⁴². Nous observons qu'à travers ce type de jeu, Lorenza a développé la capacité de se réjouir de ses victoires et, au contraire d'accepter les défaites lorsqu'elle n'est pas la gagnante. À propos de la catégorie *Jeu de construction*, le chemin de l'école ne semble pas être un espace que les enfants investissent pour construire de nouvelles choses. Une seule fille raconte avoir construit une cabane sur son chemin de l'école. Cela peut s'expliquer par le fait que les enfants, comme déjà affirmé précédemment, s'arrêtent peu le long de leurs trajets pour jouer, mais privilégient le jeu en marchant ou en roulant.

Enfin, sous la catégorie *Autres* nous avons regroupé les mentions, telles que « jouer » ou « jeu » (trois mentions au total) et celles qui ne rentrent pas dans les catégories présentées auparavant. Ces dernières ressemblent six types d'activités, à savoir : chanter et faire des bêtises (avec trois mentions chacune), lire (deux mentions) et utiliser le téléphone portable, visiter la tombe de son cochon d'Inde et acheter des bonbons avec une seule mention chacune. Comme le soulignait Oldenbourg (1999), les magasins et les commerces du quartier jouent un rôle dans l'expérience que les enfants font de leur espace. Ceux-ci fonctionnent comme des « good old places [where] children's involvement in activities such as shopping gave them the chance to get to know the shop-keepers and the other customers, and to have intergenerational contacts » (Karsten, 2005, p. 280).

Chanter leurs chansons préférées ou fredonner des chansons pour se préparer à la leçon de musique à l'école sont d'autres activités considérées comme positives et mentionnées exclusivement par les enfants qui utilisent un moyen de transport passif. En groupe ou seul-e, l'enfant occupe le temps de ses déplacements avec des chants pour le faire passer plus vite. Le

⁴¹ Notre traduction : « Manchmal wenn es hier läutet, muss ich [...] hier beim Zug passe ich auf meinen Bruder auf, also auf alle. Wir warten dann und dann sage ich ihnen, sie sollen das nicht berühren, weil dort Strom ist und das gefährlich ist ».

⁴² Notre traduction de : « Facciamo delle gare, chi arriva prima alla discesa per andare a scuola e io arrivo sempre seconda o anche spesso e volentieri prima ... Perché ho la bici più grande dei miei compagni [...] ».

chant est à la fois source de socialisation et d'esprit de groupe, et une occupation pour combler la solitude, surtout pour les enfants qui se déplacent seul-es.

Les bêtises, qui présentent souvent un caractère transgressif (voir Chapitre 13), sont d'autres activités divertissantes observables sur le chemin de l'école, mais qui sont cachées aux parents, en faisant ainsi de ce tiers-lieu un espace propre aux enfants. Par exemple Lucio (9 ans, Losone) raconte avoir lancé un ballon rempli d'eau à travers une fenêtre ouverte et avoir ensuite fui ailleurs. En racontant ça, il demande à la chercheuse de ne rien dire à sa mère parce qu'il s'agit d'un secret. L'enfant est conscient qu'il serait réprimandé si sa mère venait à l'apprendre.

D'autres exemples complémentaires sont présentés de manière détaillée dans la Publication n° 3 faisant partie du corpus de cette thèse (voir le point 11.4). Dans une perspective orientée autour des droits de l'enfant, cette publication questionne la dimension du droit au jeu dans ce tiers-lieu particulier. Dans un premier temps, elle présente les données récoltées auprès des enfants et expose d'une manière complémentaire aux données présentées ici les différentes formes d'activités ludiques visibles sur le chemin de l'école. Elle revient ensuite, à partir des réponses aux questionnaires des parents, sur les enjeux limitant les activités ludiques sur le chemin de l'école. Cette analyse permet ainsi de répondre à la deuxième question de recherche lié à la dimension des activités ludiques, à savoir les facteurs influençant la réalisation de ces pratiques lors des déplacements entre le domicile et l'école. Enfin, en accord avec le droit de faire entendre la parole des enfants dans toute question les concernant (art. 12, CNUDE), l'article souligne la nécessité d'intégrer les enfants dans toute politique portant sur les décisions en matière d'aménagement des espaces publics, de circulation et d'urbanisme, afin que leur droit au jeu soit effectivement reconnu et mis en œuvre.

11.2 Les catégories d'activités ludiques relevées dans la cour de l'école ou dans les alentours du quartier d'habitation

Comme annoncé ci-dessus, d'autres formes d'activité ludique sont observées dans la cour de l'école et à proximité des habitations des enfants. Les données présentées ci-après sont tirées des entretiens mobiles en référence à ces deux lieux spécifiques. Ces discours sont complétés par les formes de jeu observées durant les moments d'attente dans la cour de récréation à l'arrivée de l'enfant participant à l'enquête. En effet, plusieurs autres formes de jeu ont pu être observées. Celles-ci sont prises en considération pour compléter nos analyses. La parole des participant-es est cependant toujours mise en avant.

Parmi les 71 participant-es, 24 enfants font référence à des activités ludiques (pour un total de 30 mentions) ayant lieu dans la cour de l'école et dans les environs du quartier d'habitation. Plus précisément, 20 enfants (pour un total de 22 mentions) expliquent jouer dans la cour de l'école en attendant le début des cours ou l'arrivée du bus (public ou scolaire). Sept autres enfants, sur un total de huit mentions, disent plutôt jouer dans leur quartier ou à proximité de leur immeuble après l'école en fin de journée.

Les activités évoquées par les enfants ont été regroupées sur la base des catégories identifiées précédemment. La typologie de jeu est également précisée afin de relever la différence d'activités produites dans les différents lieux investigués (la cour de l'école, le quartier d'habitation et le chemin de l'école). Quatre catégories principales ont été identifiées, à savoir 1) *Jeu physique-moteur* ; 2) *Jeu de règles* ; 3) *Jeu symbolique* et 4) *Jeu avec des éléments*. Comme précédemment, la catégorie 5) *Autre* a été ajoutée pour faire référence aux jeux non explicités par les enfants. Le Tableau 9 présente, par ordre d'occurrences, les différentes catégories et les exemples de jeu s'y rattachant, observables à ces deux extrémités du chemin de l'école.

Catégorie	Exemples de jeux	Dans la cour	Dans le quartier	Total de mentions
1) JEU PHYSIQUE – MOTEUR	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de ballon • Jeu avec le vélo ou la trottinette 	4	4	8
2) JEU DE RÈGLES	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de cache-cache 	4	1	5
3) JEU SYMBOLIQUE	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de rôles 	1	-	1
4) JEU AVEC DES ÉLÉMENTS	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu avec la neige 	1	-	1
5) AUTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Pas précisé 	12	3	15
TOTAL DES MENTIONS		22	8	30

Tableau 9 – Types d'activités ludiques dans la cour de l'école ou dans les alentours du quartier d'habitation

Tout d'abord une première différence est à relever par rapport aux activités ludiques réalisées sur le chemin de l'école. Les catégories *Jeu d'exploration* et le *Jeu de construction* ne figurent pas parmi les activités évoquées dans la cour et aux alentours du quartier d'habitation des enfants. Les catégories *Jeu symbolique* et *Jeu avec des éléments* sont quant à elles évoquées une seule fois chacune et comme prenant place dans la cour de l'école.

Comme sur le chemin de l'école, la principale source d'amusement des enfants dans la cour d'école ainsi que dans le quartier est le *Jeu physique et moteur*. Toutefois, des différences sont observables par rapport au type de jeu produit. Dans la cour d'école, les jeux de ballon, comme le football ou le basket, sont les plus évoqués par les enfants, surtout en attendant d'entrer en classe. Ce type de jeu implique également par nature le jeu de règles et plus précisément celui de compétition. En effet, dans ce type de jeu, deux équipes différentes se battent pour obtenir le plus grand nombre de goals ou de paniers. Ces jeux prennent aussi place à proximité de la maison lorsque les enfants rentrent de l'école. Contrairement à ce que nous avons observé sur le chemin de l'école, les jeux avec le moyen de déplacement (vélo et trottinette) n'est mentionné qu'une seule fois par un seul enfant. Le manque d'observation de cette activité d'amusement dans la cour d'école peut s'expliquer par le fait que plusieurs écoles étudiées interdisent aux élèves de rouler en vélo, trottinette, skate-board ou rollers dans la cour.

Le *Jeu de règles* est la deuxième forme ludique plus visible dans la cour d'école. Celle-ci n'est pas mentionnée par les enfants parmi les activités réalisées dans le quartier d'habitation. Le jeu du cache-cache et plus précisément sa variante italophone appelée « Rialzo » sont notamment évoqués par les participant-es. Ce jeu se base sur des règles définies et socialement partagées. Trois enfants venant de la même école mentionnent le « Rialzo » comme étant le jeu plus fréquemment choisi en attendant l'arrivée du bus à midi et en fin de journée. Nous constatons que l'environnement de la cour de récréation de ces enfants, caractérisé par nombreux éléments architecturaux, comprenant murs, bancs, arbres, etc., se prête bien à cette forme d'activité ludique. Il est intéressant aussi de constater que les mêmes enfants ne jouent pas à ce jeu lorsqu'elles et ils attendent le bus le matin (à 08h00) et au début d'après-midi (à 13h00) à l'autre arrêt, situé à proximité de l'école primaire. Elles et ils vont plutôt jouer à la place de jeu installée à proximité.

Enfin, les données montrent que lorsque les enfants ont la possibilité de se rendre à l'école en avance ou de rester dehors plus longtemps après l'école, il leur est alors possible de se rencontrer dans un climat informel, en plein air, et de se livrer à des activités divertissantes investies physiquement et émotionnellement. D'ailleurs, la cour de l'école devient une forme de tiers-lieu de socialisation. Toutefois, comme nous le montrerons plus loin, certaines écoles ne permettent pas à leurs élèves d'investir trop prématurément la cour ou s'y attarder longtemps après l'école. Cette mesure souhaitée par la direction d'école exerce une influence directe sur la possibilité des enfants d'avoir un lieu à investir pour réaliser leurs activités ludiques et d'initier des activités présentant une période plus importante, comme les matchs de football ou de basket.

11.3 Analyse selon les variables d'influence

Dans cette partie, nous analysons les catégories d'activités ludiques identifiées par rapport aux cinq variables, à savoir (a) le contexte géographique ; (b) le genre ; (c) l'âge des enfants ; (d) la distance du chemin et (e) le moyen de déplacement, pouvant expliquer l'émergence ou l'absence des jeux sur le chemin de l'école.

Concernant les activités ludiques identifiées dans la cour de l'école ou dans les alentours du quartier d'habitation nous constatons que, seulement les trois premières variables (a, b, c) exercent une influence plus ou moins marquante sur l'émergence des jeux dans ces deux zones à proximité. Nous considérons que la distance du trajet et le moyen de déplacement n'exercent pas une influence directe sur la typologie d'activité ludique développée. Nous supposons que ce sont plutôt les règles formulées d'une part par la direction de l'école et d'autre part par les parents qui conditionnent la possibilité de l'enfant d'interagir avec ses ami-es, copains et copines dans ces deux lieux et ainsi d'initier des activités ludiques amusantes. C'est pour ce motif que les deux dernières variables ne sont pas analysées en détail par rapport aux deux zones à proximité du chemin de l'école.

11.3.1 Contexte géographique

Concernant la variable « *contexte géographique* » (cf. Annexe 5, Tableau 1) par rapport aux activités ludiques sur le chemin de l'école, nous relevons que ce sont plus particulièrement les enfants des zones péri-urbaines, avec 21 mentions sur 57, qui évoquent les jeux, alors que cette dimension n'apparaît respectivement que 17 et 19 fois chez leurs camarades des zones urbaines et rurales/de montagne.

Cependant, l'analyse de la répartition des mentions parmi les diverses catégories d'activités ludiques dans la cour de récréation et dans les alentours du quartier d'habitation ne montre pas de différence significative en fonction de la variable étudiée (cf. Annexe 6, Tableau 1). Plus précisément, nous observons que les 9 enfants issu-es du contexte urbain mentionnent 13 fois leurs jeux dans les deux espaces délimitant le chemin de l'école ; les 8 enfants des zones péri-urbaines y font référence 9 fois et les derniers 7 enfants habitant dans des zones rurales/de montagne y font référence 8 fois. Sur la base de ces données nous ne pouvons pas affirmer que le contexte géographique exerce une influence marquante sur les activités ludiques développées par les enfants dans ces deux espaces spécifiques.

Ainsi nous pouvons affirmer que c'est vraiment le chemin de l'école que les enfants peuvent faire leur, en créant un monde à elles et eux. Dans les alentours du lieu de départ et de destination, l'existence d'une certaine forme de standardisation, surtout liée à l'utilisation de l'espace, la présence de règles précises ou de la masse, etc., norme et contrôle la pratique du jeu chez les enfants.

L'analyse de chaque catégorie d'activité ludique relevée sur le chemin de l'école et dans les zones de proximité écarte des divergences dans plusieurs catégories. Sur le chemin de l'école le *Jeu physique et moteur* est mentionné le plus souvent par les enfants des zones péri-urbaines (10 mentions). Tandis que ce sont plus les enfants des centres-villes (3 enfants sur 4) qui jouent majoritairement à ce type de jeu dans les alentours du quartier d'habitation et ce sont celles et ceux habitant dans des zones péri-urbaines qui développent le plus ce type d'activité physique et motrice, et spécifiquement le football, dans la cour de l'école. Nous remarquons donc une influence de la présence des installations mises à disposition des écolier-ères quant à leur choix de jeu en attendant le début des cours. Le seul enfant du contexte de montagne qui évoque le jeu physique et moteur y fait référence en parlant du temps passé dans le quartier avec ses ami-es après l'école.

Concernant la catégorie *Jeu avec des éléments* sur le chemin de l'école, nous ne relevons pas de différences significatives entre les trois zones. Toutefois, si nous analysons les éléments avec lesquels les enfants jouent, une différence est observable : les enfants des zones urbaines et péri-urbaines font principalement référence à des éléments structurels et architecturaux tandis que celles et ceux qui habitent dans des zones de montagne se réfèrent plutôt à des éléments de la nature. L'analyse approfondie du contenu des récits d'enfants montre que celles et ceux qui habitent dans des régions plus éloignées du centre citent plus régulièrement des éléments de la nature, et principalement la neige (le contexte alpin de la recherche permet sans doute d'expliquer cela). Dans la catégorie *Jeu de construction*, nous relevons que la construction d'une cabane dans la forêt est évoquée par une habitante d'une zone de montagne.

La troisième catégorie, *Jeu de règles*, est surtout visible sur le chemin de l'école des élèves des contextes péri-urbains. Cette donnée est confirmée en partie aussi dans les espaces à proximité. Ce type de jeu est mentionné principalement par les enfants habitant en contexte péri-urbain, et plus particulièrement par ceux et celles issu-es d'une étude de cas spécifique (Tegna), ainsi que par les enfants habitant au centre-ville. Les premiers y jouent le plus dans la cour de l'école, tandis que les enfants des centres urbains les évoquent également dans leurs propres quartiers.

Les catégories *Jeu d'exploration*, *Jeu symbolique* et *Jeu de compétition* sur le chemin de l'école ne sont pas attribuables à un contexte particulier. Ce constat est également valable pour les catégories de *Jeu symbolique* et *Jeu avec des éléments* dans les zones de proximité. Toutefois, le faible nombre de mentions, qu'une seule fois par catégorie, ne nous permet pas d'affirmer qu'il s'agit d'une tendance significative.

La catégorie *Autres* qui, nous le rappelons, regroupe les activités de lecture, de fredonner des chansons, faire des bêtises, d'achat de bonbons, caractérisées de bêtises, etc. ainsi que les jeux qui n'ont pas été explicitement identifiés par les participant-es, est évoquée le plus fréquemment par les enfants des zones rurales/de montagne. Les autres deux zones comprennent plutôt des « jeux non précisés » et le chant.

Il est intéressant de constater que le jeu avec la neige (appartenant à la catégorie *Jeu avec des éléments de la nature*) est évoqué seulement par les enfants des régions de montagne. Aucun enfant des zones urbaines ou péri-urbaines ne mentionne la neige comme source d'amusement sur le chemin de l'école. Comment pouvons-nous expliquer ce résultat ? Depuis des années, sont observés dans le monde entier des changements climatiques liés au réchauffement climatique ainsi qu'à l'augmentation des précipitations dans toutes les saisons. Dans le rapport *Scénarios climatiques pour la Suisse* de 2018, l'Office fédéral de météorologie et de climatologie MétéoSuisse observe un changement des précipitations qui seront plus abondantes dans le futur. En outre, « dans les régions de basse altitude, il neigera moins et plus rarement » (p. 12). Ce constat peut nous aider à expliquer le fait que les enfants des zones urbaines et péri-urbaines sont moins confronté-es, en termes de quantité et de fréquence, à la neige que leurs pair-es habitant dans des zones de montagne. De plus, lorsque la neige arrive en basse altitude, elle ne reste pas longtemps en raison de températures clémentes.

L'analyse des entretiens d'enfants indique un changement de modalité pour se rendre à l'école en cas de mauvais temps (pluie et températures basses) : plusieurs enfants qui d'habitude privilégient une mobilité douce (marche, vélo, trottinette) sont accompagné-es en voiture par les parents ou utilisent un moyen de transport public. Ce constat est également confirmé dans les réponses de leurs parents qui évoquent la variation de la modalité de déplacement de leur enfant en fonction des jours de la semaine ou de la période de l'année (Q14 du questionnaire soumis aux familles). Les conditions météorologiques et plus spécifiquement le mauvais temps, avec la pluie, la neige ou de forts orages sont mentionnés par 25 des 67 parents comme l'une des causes principales de la variation de la modalité pour se rendre à l'école. Dans ces situations

particulières, 16 enfants sont accompagné-es en voiture ou utilisent le transport public ou scolaire et 9 favorisent les déplacements à pied. La marche est plutôt utilisée en cas de pluie et de neige tandis que le vélo et la trottinette sont favorisés en cas de beau temps. Voici quelques exemples de commentaires formulés par les parents :

- *« En cas de pluie ou si les routes sont gelées ;*
- *Car postal : uniquement en cas de forte pluie ou de neige ; Voiture privée : s'il n'y a pas d'autre moyen ;*
- *Si vraiment les routes sont trop mauvaises ou que le temps est trop mauvais ;*
- *S'il pleut et que je suis disponible c'est en voiture, sinon à pied. Même cas s'il neige. L'hiver c'est plutôt à pied ou trottinette ;*
- *En hiver s'il y a de la neige ou beaucoup de gel, il fait un ou deux trajets à pied sinon je vais le chercher en voiture ».*

Parmi ces 25 parents, nous relevons que 20 habitent dans des zones de plaine, respectivement 5 en centre urbain et 15 dans des régions péri-urbaines. Les autres cinq familles habitent en montagne. Cela corrobore notre hypothèse de départ, à savoir qu'en cas de mauvais temps (pluie et neige) les enfants des zones urbaines et péri-urbaines sont plus susceptibles d'être conduit-es à l'école en voiture de prendre le bus que les enfants des zones de montagne. Cette variation a par conséquent une influence, comme le révèlent nos données, sur la possibilité de l'enfant de vivre le chemin de l'école dans d'autres conditions que celles de beau temps et d'être en contact et de jouer sous la pluie ou avec la neige.

Nous supposons que les contextes plus éloignés du centre-ville, entourés par la nature offrent aux enfants des endroits attractifs et plus sécurisés où elles et ils peuvent développer une plus grande diversité d'activités ludiques en toute autonomie. Toutefois, nos données indiquent que les enfants des zones rurales/de montagne ou de montagne sont ceux et celles qui évoquent le plus rarement le jeu sur le chemin de l'école (32% des répondant-es) et qui ne le mentionnent que 19 fois, contrairement aux enfants des zones péri-urbaines (21 mentions) et de celles et ceux des zones urbaines (17 mentions).

Est-ce que les enfants des zones rurales/de montagne entretiennent d'autres activités ludiques sur le chemin de l'école ? Pour répondre à ce questionnement, une analyse approfondie des dessins et des récits des enfants par rapport aux nœuds thématiques « environnement naturel » et « animaux » a été réalisée. Elle montre que les enfants des zones de montagne ont un contact privilégié avec leur environnement naturel et les animaux par rapport aux enfants venant des zones de plaine. Lors de l'entretien mobile, 14 enfants de la montagne sur un total de 25, disent rencontrer ou avoir des contacts directs avec des animaux sur le chemin de l'école. Au contraire, seulement 6 enfants sur un total de 18 participant-es des zones urbaines font référence à l'environnement naturel et aux animaux, qui sont respectivement abordés par 10 et 12 enfants (sur un total de 28 enfants) des zones péri-urbaines.

Nous pouvons donc affirmer que les caractéristiques propres du contexte de montagne, à savoir une plus grande diversité de faune et de flore, permettent aux enfants d'avoir des

interactions plus importantes avec l'environnement et de créer des relations avec des animaux qui sont considérées comme aussi divertissantes que le jeu. Ce contexte particulier offre ainsi aux enfants d'une part un cadre particulier pour développer les activités ludiques et d'autre part favorise la création d'autres types de relations divertissantes, plus intimes et profondes.

Une autre différence relative à la typologie de jeu peut être observée en fonction du contexte. En effet, nous constatons que les enfants élevés dans le contexte urbain développent des activités plus calmes, plus tranquilles, que leurs pair-es habitant dans des zones péri-urbaines. Les premier-ères occupent leur temps en chantant, en jouant avec l'eau des fontaines, en regardant quelques vidéos sur leur téléphone à l'arrêt de bus ou en faisant des jeux de mains. Peu d'enfants, à savoir 5 sur 12 répondant-es, évoquent le fait d'expérimenter ou de faire des courses (à pied, à vélo ou en trottinette). Au contraire, les enfants du contexte péri-urbain (10 sur 14) profitent de leurs trajets et de l'absence des parents pour faire des courses de vitesse, des jeux de courage, ou pour expérimenter leur équilibre et leur habilité en faisant des sauts et des dérapages avec le vélo et la trottinette.

Nous supposons que les enfants habitant au centre-ville sont plus attentifs et attentives sur le chemin de l'école en raison de leur exposition au trafic routier plus élevée que pour les enfants habitant dans des zones péri-urbaines ou de montagne. Cette supposition est renforcée par le constat que les écoles situées en centre-ville sont entourées par des routes principales avec beaucoup de circulation. Les enfants parcourent leurs chemins principalement à côté de ces routes, le long du trottoir. Au contraire, les établissements primaires des zones péri-urbaines et rurales/de montagnes sont situés dans des zones plus périphériques, où la circulation est limitée.

Sur la base de ce constat, une question complémentaire se pose : Est-ce que les enfants habitant dans un contexte urbain sont plus sensibles à la sécurité routière ? Pour y répondre, nous avons analysé les données récoltées dans le cadre de l'activité de classement d'images (Diamond Ranking) des groupes d'enfants des contextes urbains. Parmi les quatre groupes participants, nous relevons que le choix de classement des certaines photos se base sur des motivations en liées à la sécurité routière des piétons. De manière générale nous constatons que pour les enfants des zones urbaines l'existence d'un trottoir, d'un feu de signalisation, de panneau limitant la vitesse de circulation ou indiquant la présence d'enfants sur la route ou encore la présence de patrouilleur-euses aux croisements les plus dangereux sont considérés comme des éléments sécurisants sur le chemin de l'école. Le passage sous-voie, malgré une faible luminosité, est également considéré comme un élément permettant de traverser la route en toute sécurité. Au contraire, l'absence de trottoir, la présence d'un chantier, la forte circulation, la présence de bus ou de trams sont identifiés comme de possibles dangers sur la route.

Nous revenons en détail sur les photos les plus marquantes qui ont suscité des commentaires au sujet de la sécurité parmi les quatre groupes d'enfants du contexte urbain. À propos de la Photo n° 3 (Campagne, cf. Figure 19) plusieurs enfants du contexte urbain relèvent la présence d'un panneau qui signale la présence d'enfants sur la route. Voici un extrait du

groupe d'enfants : « Ce chemin est joli [...] Parce que c'est indiqué que c'est le chemin de l'école. "Attention, enfants," le panneau noir indique ça » (Coire).



Figure 19 – Photo n° 3 de l'activité du Diamond Ranking, Campagne

Pour la Photo n° 4 (Passage piéton avec feu de signalisation dans un centre urbain, cf. Figure 20), la présence du feu de signalisation et du passage piéton est considérée comme un élément positif qui sécurise la traversée de la route pour les enfants.



Figure 20 – Photo n° 4 de l'activité du Diamond Ranking, Passage piéton avec feu de signalisation dans un centre urbain

Un groupe d'enfants indique qu'il s'agit d'un chemin idéal pour les jeunes piétons, car le passage est bien éclairé et que les voitures s'arrêtent au feu de signalisation (Coire). Toutefois, un autre groupe de la même ville fait une remarque intéressante : « *elle [la ville] n'a que des rues à nouveau. Et puis il y a des gens qui ne s'arrêtent jamais* ». Une fille remarque en effet que certain-es conducteur ou conductrices ne laissent que trop rarement traverser les piétons, ce qui constitue un dérangement, notamment pour les plus jeunes et lorsqu'il n'y a pas de feu de signalisation. Un autre groupe aborde ce sujet en ajoutant :

il y a des voitures et il y a un feu rouge mais il n'y a personne qui va contrôler [...] au feu rouge il y a des enfants, ils courent [...] Du coup, ils [les conducteurs] peuvent écraser les enfants. (Sierre)

La Photo n° 8 (Gare dans un centre urbain, cf. Figure 21) est celle qui a suscité un plus grand nombre de commentaires par rapport à la sécurité. Sur la totalité des 16 activités de groupe, cette photo a été classée par trois groupes sur la ligne du centre « middle », par deux groupes dans l'avant-dernière ligne (« low ») et pour sept en dernier (« bottom »). Quatre groupes, dont trois venant du canton du Tessin, éliminent cette photo du classement final.



Figure 21 – Photo n° 8 de l'activité du Diamond Ranking, Gare dans un centre urbain

Si nous analysons en détail les résultats des groupes d'enfants habitant dans un contexte urbain, cette photo a été choisie par trois groupes sur quatre du contexte urbain, en la plaçant à des endroits différents sur l'image du diamant. Deux groupes l'ont classée en troisième et quatrième ligne et un autre en dernière ligne. Cependant, les motivations données par les divers groupes portent toutes sur le même sujet : si pour certains le cadre général de l'image est joli à voir, la présence de nombreux trams est estimée comme un potentiel danger parce que, comme un enfant le précise : « *On n'entend pas non plus les bus électriques, ils fonctionnent avec l'électricité* » (Ben, 11 ans, Coire). La présence de rails et de nombreuses personnes est aussi vue comme une source de danger possible. Amélien raconte : « *Il y a beaucoup de personnes qui sortent du tram. Je dois faire attention parce qu'il y a plusieurs rails* » (12 ans, Sierre).

Si nous revenons à la question posée précédemment, à savoir si les enfants du contexte urbain sont plus sensibles à la sécurité routière, les données présentées permettent de montrer une sensibilité différente de ces enfants par rapport aux dangers et à la présence d'éléments liés à la sécurité routière par rapport aux enfants habitant dans des zones péri-urbaines et de montagne. Si pour les enfants du contexte urbain ces marqueurs de sécurité sont considérés comme importants, les enfants des zones plus périphériques n'ont pas toujours le même avis. Ces derniers font plutôt référence aux éventuels dangers qui peuvent arriver sur la route plutôt qu'aux avantages liés à la présence de ces marqueurs (panneau limitant la vitesse de circulation ou indiquant la présence d'enfants sur la route, feu de signalisation ou encore la présence de patrouilleuses) sur leur chemin. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'elles et ils sont moins confrontés à la présence et utilisation de ces éléments que les enfants vivant dans un contexte urbain. En lien avec les activités ludiques, nous supposons que les enfants du contexte urbain, confrontés à un contexte plus mouvant et rapide, développent des activités leur permettant de rester vigilants à ce qui se passe autour d'eux et elles. Les jeux moteurs et

physiques, tels que les compétitions, les jeux d'équilibre, les jeux d'expérimentation ou encore les jeux de course demandent une plus grande concentration pour l'enfant afin d'être plus performant-e. De ce fait, ces types de jeu peuvent être des sources de distraction et de danger plutôt que d'amusement pour l'enfant. Aussi, ils sont moins fréquents sur les chemins de l'école des enfants des zones urbaines que sur les chemins en zones péri-urbaines ou encore plus éloignées.

11.3.2 Genre

La variable « *genre* » par rapport aux activités ludiques sur le chemin de l'école (cf. Annexe 5, Tableau 2) montre un écart entre le nombre de mentions par les filles (60% ; 34 mentions sur 57) et celles des garçons (40% ; 23 mentions sur 57). Il est intéressant de constater que, à la différence des résultats obtenus par Dasen (1988) dans son étude sur les jeux et les activités quotidiennes des enfants africain-es, nos données ne montrent pas de distinction notable de genre dans la typologie de jeu sur le chemin de l'école. S'il est supposé que les filles soient plus orientées vers des jeux traditionnellement considérés comme plus féminins et moins « sportifs », comme les jeux de rôles, les jeux de mains, les jeux de poupées, etc. et les garçons vers des jeux plus masculins liés à la motricité, tels que courir, construire, jouer au football, jouer à la console ou encore faire des compétitions, nos données montrent que cette distinction – possiblement stéréotypées – n'est pas observable sur le chemin de l'école. Au contraire, les résultats montrent que les filles mentionnent presque autant de fois que les garçons le fait de se livrer à des jeux de nature physique, comme des courses à vélo ou à trottinette, présentant un caractère compétitif. D'ailleurs, le jeu de construction, traditionnellement considéré comme plutôt masculin, est mentionné par une fille. Selon la neurobiologiste Vidal (2015), les filles et les garçons ont les mêmes potentialités en ce qui concerne les fonctions cognitives, motrices et les capacités de raisonnement, de mémoire, d'imagination ou encore de créativité, et ce pour tout type d'activité. De même, nous n'observons pas une différence de genre dans la catégorie des *Jeux avec des éléments*. Tant les filles que les garçons utilisent des éléments de la nature ou des éléments architecturaux pour s'amuser lors de leurs déplacements. Toutefois, une différence liée au genre est visible dans les *Jeux de règles* et les *Jeux symboliques*, qui sont plutôt mentionnés par les filles (aucun garçon n'y fait référence).

Cette tendance d'une prédominance du genre féminin sur la mention d'activités ludiques est observable aussi dans les deux zones à proximité de la maison et de l'établissement scolaire (cf. Annexe 6, Tableau 2). Sur un total de 24 enfants qui expliquent jouer dans la cour de l'école avant le début des cours et, plus tard, l'après-midi, dans les environs de leur habitation, nous constatons que 13 d'entre eux et elles sont des filles, pour un total de 17 mentions, et 11 des garçons, pour un total de 13 mentions. C'est principalement au contexte de la cour d'école qu'elles et ils font référence. Peu d'enfants, seulement six, dont quatre filles et deux garçons, évoquent les activités ludiques dans leur quartier.

À partir de nos observations, nous formulons l'hypothèse que le chemin de l'école offre un espace dans lequel les filles et les garçons peuvent se mélanger, leur permettant ainsi de se confronter à d'autres activités ludiques que celles typiquement visibles dans la cour de l'école

ou dans le quartier et de pouvoir choisir d'y adhérer ou pas. Les expériences faites sur le chemin d'école leur permettent de réévaluer certains jeux et de les tester. Nous supposons aussi que la présence d'enfants d'âges et de cultures différents ainsi que le contexte structurant le chemin promeut cette diversité des jeux entre le domicile et l'école. Comme l'explique encore Vidal (2015), l'environnement physique, social, familial et culturel influence la façon dont l'enfant grandit et par conséquent les choix qu'elle et il fait. L'opportunité qu'offre le chemin de l'école d'un contact favorisé avec les pair-es et d'autres enfants permet, d'après nos observations, à l'enfant de sortir des stéréotypes genrés liés aux jeux et cela principalement pour les filles. Nos données montrent qu'être en mouvement autorise peut-être les filles à explorer des formes de jeux qui leur sont moins fréquemment proposées par leurs pair-es ou les adultes dans d'autres contextes. Inversement, la transgression de la norme de genre semble plus difficile pour les garçons peu habitués à investir des formes de jeux plus « féminins », telles que le jeu symbolique. Toutefois, la nature des données produites dans le cadre de cette recherche ne permet pas d'analyser en profondeur ce nivellement d'activités ludiques sur le chemin de l'école. Des approfondissements futurs sont à envisager pour étudier si cette tendance est également visible dans d'autres lieux, par exemple à la maison. Il sera intéressant d'explorer la présence ou l'absence de stéréotypes de genre et d'âge plus classiques dans les activités ludiques menées dans divers contextes (à la maison, dans les espaces publics, dans la salle de sport, etc.).

11.3.3 Âge

En analysant le jeu en fonction de la variable « *âge* » sur le chemin de l'école (cf. Annexe 5, Tableau 3), nous constatons que ce sont les enfants les plus âgé-es, (11 ans, 20 mentions sur 57) et ceux de 9 et 10 ans (avec respectivement 16 et 15 mentions sur 57) qui font le plus de référence aux activités ludiques sur le chemin de l'école. Les enfants plus jeunes, de 8 ans, ne mentionnent que 6 fois le fait de jouer dans ce tiers-lieu. Comment s'explique cette différence ?

Nous ne considérons pas que le temps plus court passé par ces enfants sur le chemin de l'école en totale autonomie par rapport aux participant-es plus âgé-es influence l'émergence d'activités ludiques puisque ces enfants ont montré lors des entretiens mobiles une bonne connaissance de leur chemin ainsi qu'une confiance suffisante pour réaliser ces trajets en l'absence d'adultes, et ce au même titre que les autres enfants participant à l'enquête. Nous favorisons plutôt l'hypothèse liée à l'influence de la modalité de déplacement et de la présence d'autres enfants le long du parcours sur les activités ludiques spontanées des enfants les plus jeunes.

Si nous analysons la modalité de déplacement que les enfants de 8 ans adoptent pour rejoindre l'école, nous observons que trois enfants, parmi les cinq répondant-es, utilisent le vélo ou la trottinette. Un enfant favorise les déplacements à pied et un autre combine une brève partie active, à pied ou à vélo selon les jours, à une plus longue en bus scolaire. Nous supposons que pour les plus jeunes enfants qui se déplacent à vélo ou en trottinette, le but principal est celui d'être attentif à la circulation. Se livrer à une activité distrayante comme le jeu pourrait être

dangereux. De plus nous remarquons que les trois enfants ne sont en compagnie de leurs amies que sur une partie limitée du trajet. Souvent, elles et ils se retrouvent rapidement seul-es. La seule fille qui partage la totalité de son chemin avec ses camarades explique que l'activité principale lors des déplacements est la conversation, tandis que le jeu est plutôt développé dans la cour d'école avant d'entrer en classe. Concernant la jeune fille qui a un trajet combiné (Alison, 8 ans, Tegna), nous relevons qu'elle réalise seule la partie active, c'est-à-dire à pied de son chemin. Une fois dans le bus, elle préfère s'asseoir toute seule, à la suite de moqueries d'autres enfants. Ce comportement hostile de part de certains enfants est aussi confirmé par une autre participante au projet et par sa mère dans le questionnaire. Lors de l'entretien mobile, Alison raconte qu'auparavant, elle jouait avec ses amies en attendant l'arrivée du bus. Toutefois, il y a eu à plusieurs reprises des conflits qui l'ont poussée à décider d'arrêter de jouer. D'autres activités, comme regarder le paysage par la fenêtre du bus et échanger avec les poules qu'elle rencontre sur le chemin de la maison, sont privilégiées au jeu avec les autres enfants.

Sur la base de ces constats, nous considérons que la présence d'autres enfants sur le chemin de l'école influence l'émergence d'activités ludiques. Lorsque le nombre d'enfants avec qui partager le trajet et la durée de ce dernier est limité, le développement d'activité ludique et surtout la possibilité de la conduire à son terme avant de devoir se quitter sont rares, voire absentes.

A contrario, nous constatons que ce sont les enfants les plus jeunes, âgés de 8 ans jeunes (10 sur 30 mentions au total) qui mentionnent le plus d'activités ludiques aux deux extrémités de leur chemin de l'école et spécifiquement dans la cour de l'école (cf. Annexe 6, Tableau 3). Puis les enfants de 10 ans avec 9 mentions sur un total de 30 et ensuite nous identifions les enfants de 11 et 9 ans avec respectivement 6 et 5 mentions sur un total de 30. Nous considérons que le contexte de la cour de l'école, avec la présence de nombreux enfants qui se réunissent au même endroit et qui peuvent partager des intérêts communs, favorise l'émergence de nombreuses activités ludiques et cela surtout chez les enfants plus jeunes. Confrontés à un contexte nouveau, le jeu peut devenir pour les nouveaux et nouvelles arrivés un vecteur pour socialiser et créer des nouvelles amitiés.

11.3.4 Distance du chemin

Si nous analysons les activités ludiques sur le chemin de l'école à travers la variable « *distance du chemin de l'école* », (cf. Annexe 5, Tableau 4) nous constatons que les distances intermédiaires (ni très courte, ni très longue) sont en général les plus favorables au jeu. Plus précisément, c'est sur les chemins couvrant des distances entre 1 et 5 kilomètres et entre 500 et 1000 mètres que les enfants mentionnent le plus de formes de jeu, respectivement 21 et 20 sur 57 mentions. Sur les parcours plus courts (moins de 500 mètres) et plus longs (plus de 5 kilomètres) les enfants abordent respectivement 7 et 9 fois des activités ayant un caractère ludique.

Ces deux distances ne favorisent pas nécessairement les activités ludiques sur le chemin de l'école pour deux raisons. D'une part, le temps réduit d'interaction entre les enfants ne permet pas de terminer l'activité ludique initiée et d'autre part, les trajets plus longs sont réalisés principalement de manière passive (en transport public et scolaire). Ce moyen de transport limite la liberté de mouvement et par conséquent l'expression du jeu. Toutefois, d'autres activités, également plaisantes pour l'enfant émergent dans ce type de contexte, comme les jeux de mains ou le chant et d'autres, plus individuelles, comme la lecture.

11.3.5 Moyen de déplacement

En ce qui concerne la variable « *moyen de déplacement* » sur le chemin de l'école, les données montrent (cf. Annexe 5, Tableau 5) que les enfants qui se déplacent de manière active ont tendance à avoir plus de liberté (de se bouger et d'être créatifs et créatives) sur le chemin de l'école que les enfants qui utilisent un transport passif (transport public ou scolaire). Plus précisément, les enfants qui se déplacent activement le long du trajet mentionnent plus fréquemment des activités ludiques (41 sur un total de 57 mentions) que ceux et celles qui sont conduit-es à l'école (16 sur 57 mentions). Un seul enfant qui combine les deux modalités cite le jeu sur le chemin de l'école. Les enfants qui utilisent le bus ont moins de liberté de mouvement sur le plan spatial et temporel : elles et ils doivent rester assis-es et attaché-es et passent la plupart du temps à discuter avec leurs ami-es ou voisin-es de siège ou encore à regarder le paysage défiler. Pour ces enfants, le jeu est davantage évoqué lors de l'attente à l'arrêt de bus.

Nous constatons que parmi les enfants du canton du Grisons, à la différence des autres régions alpines explorées, aucun enfant n'évoque de jeux d'expérimentation ou les jeux physiques avec leur moyen de déplacement. Dans ce canton, seul un enfant va à l'école à vélo/trottinette ; la majorité (16 enfants sur 23) se déplace à pied et les autres utilisent un moyen passif, le bus public (6 enfants au total). Deux enfants seulement font référence à des modalités alternatives à la marche, à savoir le bob et les skis, et les identifient comme une source de plaisir. Toutefois ce n'est qu'occasionnellement et en hiver qu'elles et ils utilisent ces moyens alternatifs pour rejoindre l'école. Comment expliquer ces divergences ?

Parmi les trois études de cas aux Grisons, deux sont catégorisées comme appartenant au contexte rural/de montagne, pour un total de 16 enfants. Dans ces deux établissements scolaires, nous observons que les élèves n'utilisent pas le vélo ou la trottinette pour aller à l'école. Ces moyens de transport sont en revanche les principales sources de jeux physiques et moteurs évoqués par les enfants des zones urbaines et péri-urbaines. Les enfants des Grisons privilégient la marche (14 enfants sur 16) et deux utilisent le transport public en raison du fait qu'ils et elles habitent dans une commune de la vallée autre que le lieu de scolarisation.

À Seewis, les enfants n'utilisent pas d'engin pour se déplacer en raison des règlements d'établissement. La proximité avec la route cantonale et l'absence d'une piste cyclable sont les principales motivations interdisant l'utilisation du vélo sur le chemin de l'école pour les élèves de cette école. Cela est également précisé lors de notre rencontre avec le directeur de l'école. Même si un parc à vélos/trottinettes est à disposition des enfants à proximité du Cycle

d'Orientation, situé de l'autre côté de la route, le directeur ne recommande pas l'utilisation de ces moyens de déplacement, en soulignant la fréquentation de la route et la limitation de vitesse qui n'est pas toujours respectée. Pour cette raison, aucune place de parc n'est présente dans la cour d'école de Seewis. Le directeur explique encore qu'au début de l'année scolaire, les familles des élèves reçoivent une circulaire présentant les zones où les enfants ont le droit de circuler à vélo sur le chemin de l'école. Les enfants qui fréquentent l'école de Seewis ne rentrent pas dans ces zones identifiées. Cependant, un chemin d'écolier-ères a été mis en place pour que les élèves utilisent le trajet identifié comme le plus sûr et connu par les familles. Ce chemin est fréquenté par presque tous et toutes les écolier-ères de l'école.

Dans l'école de Scharans, au contraire il n'existe pas d'interdiction effective quant à l'utilisation du vélo ou de la trottinette de part de la direction de l'école. Toutefois aucun-e élève utilise ces modalités pour accomplir ses déplacements. Nous avançons l'hypothèse que la topographie du territoire, caractérisée par nombreuses pentes dans le centre du village et ses alentours, rend l'utilisation du vélo et de la trottinette difficile et fatigante pour les enfants d'école primaire. Pour cette raison, la marche est privilégiée. De plus, la directrice d'école a expliqué que vu la durée réduite des trajets, ses écolier-ères préfèrent se rendre à l'école à pied. Cette donnée a été par la suite confirmée dans les dessins d'enfants, dans lesquels aucune reproduction de vélo ou de trottinette n'a été réalisée.

Nous observons donc que les dispositions figurant dans le règlement scolaire ainsi que la topographie ont une influence sur la modalité de déplacements des enfants. Par conséquence, elles ont un impact sur la possibilité pour l'enfant d'expérimenter et de mettre à l'épreuve ses habilités physiques à travers les activités ludiques.

11.3.6 D'autres facteurs d'influence

En analysant les données récoltées relatives à d'autres facteurs impactant les activités ludiques dans la cour de récréation ou à proximité du lieu d'habitation trois questions ont surgi. Ces questions sont présentées ci-après.

Premièrement, comment les différences de formes de jeu observée dans la cour ou dans le quartier d'habitation par rapport à celles observées sur le chemin de l'école peuvent-elle s'expliquer ? Les conclusions d'une étude conduite par Legendre (2011) dans une école de Paris auprès d'enfants âgés entre 6 et 11 ans permettent d'apporter des éléments de réponse. L'objectif de l'étude était d'investiguer quels étaient les espaces publics privilégiés par les enfants pour jouer à l'extérieur et en plein air. Le chercheur a identifié quatre dimensions principales caractérisant les espaces, à savoir (1) leur nature privée-publicue ; (2) la présence ou l'absence d'équipements de jeux ; (3) leur environnement minéral ou végétal et (4) la proximité ou l'éloignement du domicile.

Sur la base de nos données, nous considérons que la seconde dimension (présence-absence d'équipements de jeux) peut nous aider à expliquer la différence des formes de jeu développées dans la cour de l'école et aux environs du quartier d'habitation par rapport aux activités ludiques qui émergent sur le chemin de l'école. Les observations non-participantes

ainsi que les moments passés à discuter avec les enfants dans la cour d'école avant ou après les heures d'enseignement nous ont permis de relever que toutes les cours des écoles « cas d'études » sont aménagées avec des équipements de jeux mixtes. Trois établissements scolaires, à savoir les cas de Sierre, Bellinzona et Seewis, disposent d'une cour principalement bétonnée, équipée d'installations classiques, telles que des cages de football et des paniers de basket. Les écoles rénovées ou de récemment construites, comme c'est le cas de Coire, Fully, Losone, Scharans et Vollèges, présentent des cours de récréation alternant espaces verts et surfaces en béton, aménagées avec des installations classiques. Les cours d'école de Losone, Vollèges et Scharans disposent également d'une place de jeu avec des toboggans, des balançoires et d'autres éléments en bois. Dans les cas de Losone, Tegna et Vollèges, l'accès à la place de jeu est limité pendant des heures d'école et libre pendant les jours fériés et les weekends. Le cas de Tegna est le seul à présenter une grande cour caractérisée par un terrain vert équipé de cages de football et d'une place de jeu. Un petit espace bétonné et couvert est utilisé par les enfants uniquement lorsqu'il pleut.

Sur la base de ces observations, nous considérons que ce type d'aménagement encourage d'une part l'émergence de jeux à la fois plus sportifs, de coopération/compétition, comme le football et le basket et d'autre part de jeux basés sur des règles établies et reconnues, comme le jeu de cache-cache ou encore le jeu « Rialzo ». De plus, nous estimons que le fait de se retrouver à plusieurs dans la cour d'école facilite la formation d'équipes de jeu diverses selon l'âge, le sexe et le plaisir rencontré, et donc l'émergence de ces formes d'activités ludiques dans la cour d'école plutôt qu'ailleurs. Nous observons en outre que ce lieu semble être favorable au développement de jeux de rôles. Si une seule répondante mentionne ce type de jeu lors des entretiens mobiles, nous observons que plusieurs autres enfants participent à cette activité. Nous avançons l'hypothèse que les jeux de rôles sont plus faciles à réaliser dans la cour d'école plutôt que lorsque les enfants sont en mouvement car elles et ils sont tous réunis au même endroit et au même moment. L'absence de distractions liées à la route, aux éventuels dangers, etc. permet aux enfants de concentrer leur énergie et leur créativité sur l'objectif de créer une histoire imaginaire et de la mettre en scène. Nous supposons également l'influence du contexte scolaire et des jeux réalisés au cours des leçons de gym sur les formes de jeu initiées par les enfants dans la cour avant et après l'école, surtout en ce qui concerne les jeux sportifs.

Concernant le quartier d'habitation, dans les témoignages d'enfants et les observations réalisées lors des entretiens mobiles, nous remarquons que peu de quartiers parmi ceux des 71 participant-es à l'enquête disposent d'aménagements spécifiques pour jouer, comme une place de jeu ou un terrain de football. Toutefois cela ne limite pas les enfants pour se livrer à des activités plaisantes et divertissantes aux alentours de leur habitation. Nous observons que les jeux de ballon, comme le football et le basket ou les jeux avec le moyen de déplacement (vélo et trottinette) sont les principales activités ludiques mentionnés par les enfants dans ce lieu spécifique. Amélien (12 ans, Sierre) raconte : « *En haut du [nom du quartier], il y a quand même de l'herbe. Quelquefois on y joue au foot avant de rentrer à la maison* ». Une autre fille explique :

*Alors du lundi au vendredi, on étudie surtout, mais sinon on joue chez moi ou chez Bryan. Sinon on va sonner à toutes les portes et demander si les enfants viennent jouer. Ensuite, on joue avec les vélos ou les trottinettes.*⁴³ (Yeva, 11 ans, Coire)

Rakel (10 ans, Coire), quant à elle, explique jouer régulièrement au basket avec ses voisin-es. Un panier est installé dans la cour de son immeuble et les enfants se réunissent souvent à cet endroit pour jouer après l'école. Nous supposons que contexte spatio-temporel a une grande importance pour elle, aussi bien sur le plan social que de pour le partage d'expériences. Cette supposition est le fruit de l'analyse approfondie du dessin de Rakel (cf. Figure 22) dans lequel cette dernière choisit volontairement de reproduire uniquement son quartier, et plus précisément son immeuble et le panier de basket où elle et ses voisin-es se retrouvent pour jouer.



Figure 22 – Dessin de Rachel (10 ans, Coire)

Lors de l'entretien, elle évoque également d'autres jeux, comme des jeux de règles, dans son quartier : « *Parfois, on joue aussi à 14-14, on doit compter à moins de quinze, puis on ne peut faire que trois pas et quand on les a tous trouvés, c'est à eux de compter* »⁴⁴.

En plus de favoriser la socialisation et le partage d'expériences ludiques, nous remarquons qu'à travers le jeu, les enfants peuvent développer un sentiment d'attachement, voire une identité partagée, collective. Dans les cas étudiés, les enfants, en se réunissant souvent après l'école aux alentours de leur maison pour jouer, développent un sentiment d'attachement au lieu, voire une identité de quartier, de voisinage (voir aussi Guérin-Pace, 2007). En analysant en détail les discours des enfants, nous constatons qu'elles et ils utilisent fréquemment des

⁴³ Notre traduction de : « Also Montag bis Freitag sind wir meistens am Lernen, aber ansonsten bei mir oder bei Bryan. Wir gehen überall läuten und fragen, ob die Kinder spielen kommen. Dann spielen wir mit den Velos oder den Kickboards ».

⁴⁴ Notre traduction de : « Manchmal spielen wir auch 14-14. Wir müssen von 15 abwärtszählen und dann dürfen wir nur drei Schritte machen und wenn wir alle gefunden haben, dann sind sie dran mit Zählen ».

expressions liées au quartier, comme le terme « voisin-es », et parlent explicitement de leur « quartier », des « rues », ou des « enfants proches », etc. De même, le pronom « nous/on » est souvent utilisé en référence au contexte du quartier, lorsque les participant-es font référence à des enfants qui habitent à proximité et avec lequel-les elles et ils jouent après l'école ou partagent le chemin. Nous supposons donc qu'un sentiment d'attachement au quartier et un sentiment positif vis-à-vis des enfants du voisinage s'est développé, ce que les enfants traduisent spontanément et à plusieurs reprises dans leur discours. De plus, nous relevons qu'à travers le jeu, les enfants s'approprient des espaces « creux » de leur quartier, en le rendant vif par leurs jeux et leurs cris, et en contribuant ainsi à leur donner une utilité (voir aussi Blinkert, 2004 ; Legendre, 2011).

Ces résultats sont aussi visibles sur le chemin de l'école, sur lequel nous avons constaté une plus grande diversité d'activités ludiques produites par les enfants. En effet, le long du trajet, les enfants utilisent des éléments naturels (p.ex. caillou, neige, bâtons, etc.) ou structuraux (fontaine, murs, etc.) ou encore leur moyen de déplacement (vélo, trottinette ou bob) comme sources pour s'amuser. Comme le constate Legendre (2011) :

Des éléments de l'environnement qui peuvent paraître insignifiants aux yeux des adultes (une entrée d'immeuble, un muret, un lampadaire, une plaque d'égout, etc.), constituent pour les enfants de petites niches où ils peuvent se regrouper et des points d'ancrage à partir desquels ils développent des jeux faisant appel à l'imagination. (p. 33)

La diversité des éléments définissant l'environnement du chemin de l'école nous porte à affirmer que les enfants ont plus de liberté, d'imagination et de créativité sur le chemin de l'école que sur la cour d'école ou à proximité de leur habitation. Ces lieux définis manquent d'imprévisibilité et de changements caractérisant au contraire les tiers-lieux du chemin de l'école.

La deuxième question posée se focalise sur les jeux menés dans la cour d'école. Plus précisément elle vise à analyser à quels moments de la journée, c'est-à-dire avant ou après les cours, les enfants jouent le plus dans la cour et pour quelles raisons. À partir de nos observations non participantes des moments d'arrivée et de départ des élèves de la cour d'école et des observations réalisées lors des entretiens mobiles, nous constatons que les enfants y jouent plus le matin et en début de l'après-midi qu'en fin de matinée ou de journée. Lors des entretiens mobiles, certains enfants racontent partir en avance de la maison pour avoir plus de temps pour jouer et profiter de leurs copains et copines. Par exemple, une fille raconte : « *L'après-midi je pars à 1 heure et j'arrive à 1h10, 1h15, et puis on a le temps de jouer avec les copines et de parler de tout* » (Clara, 11 ans, Vollèges). Un autre enfant, Elias (10 ans, Bellinzona), explique partir plus tôt de la maison car ce faisant il a plus de temps pour parler et jouer avec ses ami-es, ce qu'il ne peut plus faire en classe. Suite à une question de la chercheuse, un autre enfant explique : « *Oui, j'arrive en général 10 minutes avant la sonnerie pour jouer avec mes copains* » (Kevin, 10 ans, Sierre).

Pour comprendre pourquoi les enfants ne s'attardent pas longtemps pour jouer dans la cour après l'école, nous avons analysé les règlements scolaires fournis par les directions d'école. Parmi les neuf établissements participant à l'enquête, quatre (Sierre, Bellinzona, Fully et Losone) évoquent l'interdiction formulée aux écolier-es d'y rester après les heures d'école. Plus précisément, dans l'agenda des élèves de l'école de Sierre, soumis, approuvé et signé par les parents et les élèves au début de l'année scolaire, il est écrit que « La règle émise par la Direction des écoles stipule que les élèves doivent arriver au plus tôt 10 minutes avant le début de la classe et de ne pas trainer dans la cour après la fin de l'école » (p. 126). Cette indication a été ajoutée suite au constat du nombre croissant d'élèves qui investissent la cour avant et après l'école. Plus bas, le règlement précise que les enfants qui restent dans la cour de l'école après la fin des cours ne sont pas sous la surveillance ni sous la responsabilité du corps enseignant. Lors de notre rencontre avec le responsable, ce dernier nous a expliqué que depuis quelques années, les enfants sont plus souvent livré-es à elles- et eux-mêmes pendant la pause de midi ou à la fin des cours, en raison notamment de l'évolution de la structure et de l'organisation familiale (augmentation des familles monoparentales, des familles dans lesquelles les deux parents travaillent en même temps, élargissement des horaires de travail, etc.). Pour cette raison, le directeur souligne l'importance de sensibiliser les parents au fait qu'en dehors des horaires d'école la responsabilité des enfants leur incombe, même si les enfants sont sur le sol de l'établissement scolaire et que les enseignant-es sont encore présentes.

Dans le cas de Fully, le Chapitre 3 du Règlement des écoles primaires fait référence au comportement et attitudes des élèves. Il contient une information tirée de l'Art. 10 du droit scolaire suisse relatif au chemin de l'école et qui énonce que : « Les parents veilleront à ce que leur enfant n'arrive pas trop tôt à l'école. Après l'école, les élèves et les parents ne s'attarderont pas dans les cours des bâtiments durant les horaires scolaires » (Art.10.2). Dans un document transmis aux parents des élèves de Bellinzona et de Losone, il figure une note demandant aux parents de ne pas laisser partir trop tôt leurs enfants de la maison.

D'autres écoles communiquent des informations complémentaires. Dans le règlement scolaire des écoles primaires de Terra di Pedemonte, dont fait partie l'établissement primaire de Tegna, il est précisé que les élèves doivent respecter les horaires scolaires et qu'elles et ils n'ont pas l'autorisation d'entrer dans le bâtiment scolaire au-delà de 15 minutes avant le début des cours. Cela n'est possible qu'avec une autorisation spéciale et accordée à l'avance par la direction et l'enseignant-e de référence. Aucune indication ne précise si les élèves sont autorisés à s'attarder dans la cour après la fin des cours. De son côté, l'école de Vollèges informe les parents de la possibilité pour les élèves d'arriver à l'avance ou de rester en classe après l'horaire officiel pour faire leurs devoirs ou organiser la journée du lendemain. Pendant ces deux périodes « prolongés », le corps enseignant-es est présent et surveille les enfants. Toutefois, le règlement d'école précise que leur responsabilité « débute et suit l'horaire qui est transmis dans le plan de scolarité » (p. 7)⁴⁵. Aucune référence n'aborde la possibilité ou non de rester dans la cour

⁴⁵ Règlement d'école et Charte de l'élève écoles enfantines et primaires de la commune de Vollèges (dernières modifications apportées en 2013)

d'école. Dans ces deux cas particuliers, une question se pose et serait intéressante à investiguer en profondeur. Nos données ne nous permettent néanmoins pas de le faire. La question de l'aménagement des cours de ces deux établissements (équipement de jeu destinés à l'enfance, place de jeu) impacte-t-il l'autorisation accordée aux enfants d'y rester plus longtemps après les heures de cours ? Elle se pose par le fait que ces lieux deviennent publics en dehors des horaires de scolarisation.

A contrario, certaines écoles ne donnent aucune information spécifique concernant la possibilité pour les élèves d'accéder à l'avance ou de rester dans la cour d'école. C'est le cas des trois écoles primaires du canton du Grisons. Aucune école fait référence à cette question dans les documents transmis aux familles ou sur leur site web. La seule information au sujet des horaires indique que les enfants doivent respecter les horaires de l'école et que cela est appartient aux parents d'y faire attention.

La dernière question fait référence aux activités ludiques dans les quartiers d'habitation des participant-es. Est-ce que les activités extra-scolaires de l'enfant, les contraintes scolaires (devoirs) et familiales peuvent être la cause du peu de jeux observables à proximité du lieu d'habitation ? L'objectif est ici d'observer si ces diverses contraintes exercent une influence sur la possibilité de l'enfant de trainer le long du chemin ou à proximité de la maison pour jouer après l'école. Cette question reprend le constat de divers chercheurs et chercheuses (Karsten, 2005 ; Rivière 2016 ; Skår & Krogh, 2009) qui affirment qu'aujourd'hui les enfants passent la plus grande partie de leur journée dans des structures d'accueil ou en participant à des activités organisées. Par conséquent les espaces aux alentours du quartier ou les rues de la ville ne sont plus investis par les enfants qui, par leurs activités et leurs cris donnent vie à ces lieux. Comme Lidèn observe « the neighborhood areas which were once occupied by children after school hours are now deserts as many children now participate in afterschool care » (cité dans Skår & Krogh, 2009, p. 341).

Les enfants, qui expliquent jouer à proximité de leur quartier, disent qu'elles et ils le font principalement le soir, après la fin de l'école. Kevin (10 ans, Sierre) dit par exemple :

Dans ce quartier il y a énormément d'enfants. Peut-être 13 enfants. Je joue souvent devant le bâtiment de ma maison. ... jusqu'à 20h00, même s'il fait presque nuit. Parce qu'on sait que c'est un quartier tranquille.

Une participante, interrogée sur les règles liées à l'heure de rentrée de l'école, répond : « Non non par contre pour. [...] avec les copines après. [...] je peux jouer avec les copines jusqu'à 6h00 le soir » (Clara, 11 ans, Vollèges).

Toutefois, plusieurs enfants indiquent qu'avant de pouvoir sortir pour jouer, elles et ils doivent faire leurs devoirs d'école. Voici un extrait de de l'entretien de Zoe (11 ans, Vollèges) :

Chercheuse : « Après le bus, parfois tu t'arrêtes quelque part avant rentrer chez toi ?
Zoe : Je vais toujours chez moi d'abord

Chercheuse : *C'est parce que ce sont tes parents qui te disent ?*
Zoe : *Oui, je dois faire mes devoirs ».*

Une autre fille (Yevea, 11 ans, Coire) aussi fait allusion à cette priorité des devoirs scolaires sur la possibilité de rester dehors pour jouer avec ses ami-es du quartier.

L'accent porté sur éducation des enfants par rapport à la possibilité de passer du temps à l'extérieur et de s'amuser avec leurs ami-es est également notable dans les réponses fournies par les parents à la question n° 16, à savoir : « Dans quelle mesure votre enfant a-t-il/elle de la flexibilité par rapport à l'heure d'arrivée à la maison ? ». Pour certaines parents, la flexibilité de temps accordée aux enfants sur le chemin de l'école varie en fonction de différents facteurs, que sont les devoirs scolaires, les activités extrascolaires, la période de l'année (hiver ou été) ou encore la météo. Parmi les 67 familles participantes, 25 parents indiquent fixer un horaire précis d'arrivée à la maison, tout en accordant une tolérance établie entre 10 et, au maximum, 30 minutes de retard. Après ce laps de temps, les parents commencent à s'inquiéter. Une minorité de parents (7 sur 67) accorde une flexibilité plus importante si elle est prévue à l'avance. Voici quelque commentaire fourni par les parents à ce propos :

- *« En accord avec l'un ou les deux parents et dans le respect des engagements extrascolaires, tu peux t'arrêter après l'école pour jouer avec tes amis ;*
- *Pas grand-chose en principe, sauf si elle demande et obtient une autorisation, par exemple pour s'arrêter et jouer chez un ami ;*
- *Assez de flexibilité selon les jours de semaine, selon les devoirs et les lieux de repas. Rentrée assez vite en début de semaine (beaucoup de devoirs, dîner chez grands-parents), plus de flexibilité en fin de semaine (moins de devoirs, dîner à la maison) ».*

Enfin, 16 parents expliquent n'accorder aucune flexibilité à leurs enfants qui doivent rentrer directement à la maison après l'école.

Nous constatons que les réponses des parents tendent à rejoindre les résultats de l'étude intergénérationnelle conduite par Karsten (2005) et portant sur les expériences ludiques des enfants – présentes et passés (celles vécues par leur parents) – dans trois régions urbaines d'Amsterdam. La chercheuse montre un changement dans le rapport de l'enfant avec les espaces publics et surtout une réduction du temps de jeu et d'interaction sociale en plein air. Cette conclusion a également été mise en évidence par Skår et Krogh (2009) dans leur recherche menée en Norvège. Les chercheurs montrent en effet que l'utilisation par les enfants de zones naturelles situées à proximité du domicile a considérablement changées au fil des années. Elle est passée d'activités spontanées et auto-initiées par les enfants à des activités planifiées, organisées et contrôlées par les adultes. Les auteurs expliquent que « children's usage of their neighbourhood today is influenced by parallel and diverse new types of childhoods, individually separated and segregated in terms of the organisation of time and space » (p. 349). Karsten (2005) montre aussi que si dans les années 1950 et 1960 le jeu était dominant dans les espaces extérieurs, aujourd'hui celui-ci est autant visible à l'intérieur, surtout au sein de l'habitation. De plus, l'offre d'activités de loisirs organisés, comme les cours de football, de

musique, etc., a contribué à la réduction du temps libre passé à l'extérieur chez les enfants, impactant également leur socialisation. La présence réduite d'enfants dans la rue limite les interactions entre groupes d'enfants d'âges et genre différents. Aujourd'hui les enfants interagissent principalement avec les enfants de leur équipe de football ou de leur groupe de gymnastique, en réduisant ainsi l'hétérogénéité des groupes d'enfants (Skår & Krogh, 2009).

L'influence des activités organisées et planifiées sur la possibilité de trainer sur le chemin de l'école ou de rester dehors à jouer se confirme dans notre enquête. Comme le montrent certaines réponses des parents, ainsi que les récits d'enfants, lorsque ces derniers ont des activités planifiées, le temps accordé à l'enfant pour rentrer à la maison est limité au seul déplacement. Le récit d'une participante en témoigne : « *Le jeudi je dois faire très vite parce qu'après je dois aller à la danse et le mercredi aussi parce que je joue du piano* »⁴⁶ (Alison, 8 ans, Tegna). De plus, nous constatons que la modalité de déplacement est également influencée. Si normalement les enfants vont à l'école à pied, à vélo ou à trottinette, lorsqu'elles et ils ont quelque chose à faire après l'école, elles et ils privilégient plutôt la marche parce que les parents viennent les chercher à la sortie de l'école pour les conduire au lieu du rendez-vous. Voici ce que raconte Jasper (8 ans, Tegna) à ce sujet : « *Par exemple le lundi je vais à pied, chaque deux semaines, parce que j'ai le cours de batterie après et c'est ma mère qui vient me chercher avec la voiture* »⁴⁷. Un autre enfant, Patrick (10 ans, Losone) explique à la chercheuse que les jours de son entraînement d'hockey il ne rentre pas avec le bus d'école mais que sa mère va le chercher pour le conduire à l'heure à son entraînement.

⁴⁶ Notre traduction de : « il giovedì devo correre subito perché devo andare a balletto e il mercoledì anche perché devo andare a pianoforte ».

⁴⁷ Notre traduction de : « Perché tipo il lunedì io devo andare a piedi ogni due settimane perché ho il corso di batteria e mia mamma mi viene a prendere in macchina ».

[Page blanche laissée intentionnellement]

11.4 Publication n° 3

11.4.1 Fiche de synthèse

Référence : Camponovo, S. (2021). Le jeu libre sur le chemin de l'école : un besoin fondamental ou une activité frivole pour l'enfant ? *Revue Canadienne des Droits des Enfants*, 8(1), 73-90.

Résumé : Le chemin de l'école fait partie du quotidien de tout enfant scolarisé. Il se révèle être l'un des rares moments non structuré et non strictement surveillé par les adultes où les enfants sont libres et autonomes. Issu d'un projet de recherche portant sur les expériences enfantines sur le chemin de l'école dans trois cantons suisses, cet article étudie plus spécifiquement les activités ludiques qui s'y déroulent. Ce faisant, une considération est mise en évidence. D'une part, les données montrent que le chemin de l'école offre aux enfants un tiers-lieu de liberté, d'amusement pendant lequel elles et ils peuvent se livrer dans des jeux spontanés et autodirigés. D'autre part, elles dévoilent l'influence – plus ou moins marquée selon les cas – de contraintes parentales sur l'organisation de ces déplacements qui par conséquent réduisent la marge de liberté de l'enfant. Leur droit au jeu est donc mis en question.

Mots-clés : droits de l'enfant, droit au jeu libre, chemin de l'école, recherche participative, contraintes parentales.

Statut : Publié.

Le jeu libre sur le chemin de l'école : Un besoin fondamental ou une activité frivole pour l'enfant ?

Introduction

La diminution du temps accordé aux jeux libres à l'extérieur ainsi que la réduction de la mobilité indépendante soulèvent aujourd'hui des appréhensions face au rapport de l'enfant avec son environnement physique et social (Alexander et al., 2012, 2014 ; Legendre, 2011 ; Skår & Krogh, 2009 ; Veitch et al., 2008). Ces appréhensions sont généralement relatives à la santé des enfants et des jeunes et plus particulièrement, dans les sociétés occidentales industrialisées, elles sont liées au constat d'une diminution des activités spontanées "en plein air" (Burdette & Whitaker, 2005 ; O'Brien & Smith, 2002 ; Singer et al., 2009). Le temps passé à l'extérieur est en effet l'un des facteurs corrélés positivement avec le degré d'activités physiques et cognitives (Gaussot, 2002 ; Talu, 2018) ainsi que la participation à la vie citoyenne (Camas Garrido, 2018). Le jeu libre en représenterait la plus grande part (Burdette et al., 2004). D'ailleurs, plusieurs chercheurs et chercheuses ont constaté un passage progressif du jeu enfantin de l'extérieur vers l'intérieur. Nous sommes confronté·e·s aujourd'hui à une 'domestication' du temps libre et des activités ludiques chez l'enfant. Dans une étude portant sur les pratiques urbaines des enfants dans deux villes, Rivière (2016) montre comment le développement des technologies (internet, réseaux sociaux, etc.) a engendré un "recentrage des sociabilités enfantines vers le domicile" (p. 11) rendant ainsi le fait "d'être ensemble" pas indispensable. Ainsi, le monde virtuel permet, voire facilite dans certaines circonstances, le contact et le jeu à distance. Cela renvoie à ce que Glevarec (2010) décrit sous l'appellation "culture de la chambre", c'est-à-dire l'aboutissement du passage, et successivement d'une spécialisation, des activités enfantines produites à l'extérieur vers l'intérieur du foyer. Ainsi, les enfants participent de plus en plus à des activités, solitaires ou d'équipe, surveillées par les adultes, telles que regarder la télévision, jouer aux jeux vidéo ou encore jouer au football plutôt que de profiter de jeux libres et/ou à l'extérieur. En écho, Singer et al. (2009) parlent de "disappearance of childhood" (p. 308). Selon les auteur·e·s, à cause du déclin du jeu libre, faute d'espaces extérieurs sûrs et de temps non structuré, les enfants semblent être catapultés trop rapidement dans les rigueurs de la vie adulte et le fonctionnement de plus en plus complexe de la société. La restriction d'activités libres à l'extérieur caractérisant la période de l'enfance est motivée par différents facteurs. La sécurité est la cause la plus souvent citée par les parents lorsqu'ils doivent s'exprimer sur les raisons les menant à limiter les opportunités de jeu à l'extérieur pour leur enfant (Holt et al., 2015 ; Valentine & McKendrick, 1997), suivie de l'engagement de l'enfant dans des activités extrascolaires, telles que les cours de natation, de football, de musique, de danse, etc. (O'Brien & Smith, 2002 ; Skår & Krogh, 2009), les contraintes familiales (Glenn et al., 2012) ou encore les informations et images négatives véhiculées par les médias (Backett-Milburn & Harden, 2004 ; Herrador-Colmenero et al., 2017).

Si l'on s'intéresse plus spécifiquement au contexte suisse et aux questions relatives au temps octroyé pour le jeu libre et à celles liées à la mobilité indépendante, le chemin de l'école offre l'un des rares moments non structuré et non systématiquement surveillé par les adultes où les enfants peuvent agir librement et de manière autonome.

Cet article se focalise sur une partie de résultats récoltés dans le cadre du projet interdisciplinaire mené dans trois cantons alpins suisses "*Exploring the way to and from school : An interdisciplinary approach of children's experiences of the third place*"^{vi} : celles portant sur les activités ludiques spontanées évoquées et observées le long du chemin de l'école. La plupart des enfants suisses d'école primaire (8-12 ans) cheminent seuls ou en compagnie de leurs camarades sur les trajets les menant de leur domicile à l'école et vice-versa. Cette contribution montre comment ces déplacements peuvent offrir un tiers-lieu d'aventure où les enfants peuvent s'engager dans des activités autodirigées et amusantes et qui sont fortement liées à leurs besoins fondamentaux. Afin de répondre aux besoins des enfants et d'actualiser leurs droits, une analyse des contraintes potentielles limitant la possibilité de jouer librement sur le chemin de l'école est finalement proposée.

Le jeu sur le chemin de l'école

Le jeu sur le chemin de l'école : entre plaisir et droit reconnu

Le jeu est une activité universelle qui caractérise l'enfance. À tout moment et n'importe où, dès que l'occasion se présente, l'enfant s'engage dans des activités ludiques les plus variées (MacDougall et al., 2009). Bien qu'une définition unanime du "jeu" n'existe pas en raison des différentes théories travaillant à ce sujet et des fonctions attribuées par les divers·e·s auteur·e·s à cette activité, des caractéristiques communes peuvent être identifiées, à savoir l'universalité, la liberté, la finalité et encore le plaisir (Wynnkamen, 2014). La définition proposée par Ferland (2003) permet de les regrouper. L'auteure définit le jeu comme une "attitude subjective où plaisir, curiosité, sens de l'humour et spontanéité se côtoient ; cette attitude se traduit par une conduite choisie librement et dont on n'attend aucun rendement spécifique" (p. 34). Bien qu'il existe diverses classifications de jeux, les divers chercheuses et chercheurs distinguent généralement deux grands types d'activités ludiques, à savoir les jeux "libres" et ceux dits "structurés". Les jeux structurés comportent des règles conventionnelles, s'organisent autour de celles-ci et leur issue désigne, généralement, gagnant(s) et perdant(s). Quant aux jeux "libres" (ou "actifs" selon les auteur·e·s), ils correspondent à des activités spontanées, intrinsèquement motivées, plaisantes et non structurées, poursuivies pour leur propre intérêt, sans récompense extérieure et ne comprenant que peu de contraintes formelles (Alexander et al., 2012 ; Brockman et al., 2011). Ces activités libres peuvent prendre des formes variées, qui vont de jeux de simulation, à des jeux d'imagination ou encore à des jeux symboliques (jeux d'imitation, de « faire semblant ») et revêtir également, comme mis en évidence par Holt et al. (2015), une composante physique. Les auteur·e·s précisent que le jeu libre fait également référence à :

a specific type of physical activity play that refers to child-initiated spontaneous and voluntary activities that include bursts of moderate-to-vigorous physical activity such

that metabolic activity is well above resting rate (e.g. running, climbing, chasing, play fighting, bike riding, playing in playgrounds, open spaces, or natural environments). (p.73)

Par sa motivation intrinsèque, le jeu représente une source primordiale de plaisir et d'amusement chez l'enfant, tout en constituant aussi une composante essentielle à son développement (Clerc-Georgy, 2020 ; Hewes, 2007). C'est au travers et par l'activité ludique que l'enfant développe et affine de nombreuses compétences physiques, motrices, cognitives, sociales, linguistiques, affectives, émotionnelles, sensorielles, culturelles ou encore organisationnelles (Burdette & Whitaker, 2005 ; Cardinal, 2010 ; Martens et al., 2018 ; Pellegrini, 2009). Tout en s'amusant, il – seul ou en contact avec les autres – interroge, teste, prend des risques tout en se confrontant à un monde qui pourrait à priori paraître mystérieux, mais qui par l'action de l'enfant lui devient de plus en plus compréhensible et proche de sa réalité. Ainsi le jeu permet de créer un pont entre le familier et l'inconnu (Ferland, 2003). Plusieurs chercheurs et chercheuses (Gray, 2016 ; Yogman et al., 2018) le montrent : le jeu libre et autogéré est crucial pour que l'enfant puisse explorer, interagir et se familiariser avec les règles, les valeurs et les normes qui régissent la vie sociale, il découvre les divers rôles sociaux et de nouvelles cultures et idées tout en se les appropriant de sa façon (Winnikamen, 2014). Ainsi, il participe activement à la vie quotidienne en tant qu'acteur social : les capacités développées dans les activités ludiques permettent à l'enfant de s'exprimer, d'apprendre à se situer dans la hiérarchie sociale ainsi "qu'à intérioriser les normes et les valeurs tant culturelles que sociales qui y sont transmises" (Ville de Genève, 2012, p. 14).

Outre le fait qu'il représente une activité sérieuse et essentielle à l'enfant et à son développement, le jeu répond également à un droit fondamental reconnu par la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant (CNUDE, 1989, article 31). L'importance du jeu pour le bien-être de l'enfant a été également relevée dans l'Observation générale n° 17 (2013), dans laquelle le comité des droits de l'enfant a porté l'accent sur l'importance du jeu dans le quotidien de l'enfant. Le jeu est ainsi considéré comme un soutien pour l'agentivité enfantineⁱⁱ – 'agency' en anglais –, tant dans son présent que dans son futur : il soutient l'enfant "to actively participate as experts in their own lives, develop leadership skills, express their views, be listened to, and be active in decision-making process" (Colucci & Wright, 2015, p. 94).

Curry Messer (2012) propose de lire le droit au jeu (art.31) au travers d'une approche compréhensive. Il existe une interdépendance réciproque entre les divers droits reconnus par la Convention, dont la mise en pratique de l'un apporte une signification aux autres. Par conséquent, le droit au jeu ne devrait ni être isolé des autres dispositions, ni être dépourvu de sa légitimité comme droit à part entière. Gastaud (2013) le souligne, ce droit est "[...] à tort, "relégué" à un rang inférieur dans la hiérarchie des droits conformément à la conception générale" (p.39). Considéré comme un "passe-temps frivole" (Cardinal, 2010, p.47), le jeu libre peut, selon les adultes et en particulier les parents, réduire le temps à disposition pour exercer d'autres droits – le droit à la santé (art. 24) ou le droit à l'éducation (art.28) pour n'en citer que quelques-uns – qui sont considérés plus importants notamment du point de vue du principe d'intérêt supérieur de l'enfant, tel que reconnu par l'article 3 de la Convention.

Cependant, l'application de l'article 31 a des effets bénéfiques souvent sous-estimés ou méconnus pour l'enfant. Il permet également d'exercer d'autres droits participatifs, à savoir le droit d'exprimer son opinion (art.12), la liberté d'expression (art.13), la liberté de pensée, de conscience et de religion (art.14) et la liberté d'association (art.15). Le jeu devient ainsi un support d'expression et d'action pour l'enfant, lui permettant de participer activement à la construction de son environnement et de revendiquer son statut d'acteur social. Le droit au jeu constitue également un corollaire à l'éducation des enfants, même si, comme le précisent Colucci et Wright (2015), ils ne sont pas toujours conscients des conséquences que leurs actions peuvent avoir sur l'environnement et des apprentissages qu'ils en retirent. C'est particulièrement le cas lorsque cette influence réciproque et les apports personnels et sociaux que l'enfant en tire se font par et au travers une activité ludique.

Reconnaître le caractère plein et entier du droit au jeu s'avère être fondamental pour garantir les droits reconnus par la Convention (Gastaud, 2013 ; Hewes, 2007 ; IPA, 2014). Un équilibre entre les conditions temporelles et spatiales pour que puisse avoir lieu le jeu libre et la volonté protectionnelle des adultes doit donc être trouvé. Offrir des périodes suffisamment longues et créer des espaces sécurisés, variés et stimulants où les enfants ont la possibilité d'expérimenter, de se confronter à des défis, d'exprimer leurs émotions, d'interagir et participer librement et, de manière plus générale, de faire ce qu'ils veulent sans la supervision stricte des adultes facilitera leur prise de conscience face à leurs potentialités d'acteurs sociaux.

Le chemin de l'école : un terrain de jeu et d'aventure pour les enfants

Plusieurs auteur·e·s (Glevarec, 2010 ; Holt et al., 2015 ; Karsten, 2005) montrent qu'aujourd'hui il y a moins de présence d'enfants dans les espaces publics que dans les décennies passées. Les enfants passent une grande partie de leur temps assis sur un banc d'école ou à participer à des activités principalement planifiées, organisées et surveillées par les adultes (Frost, 2012 ; Hansen Sandseter et al., 2020 ; Rivière, 2016). Les rares lieux où la ludicité non surveillée prend place sont souvent virtuels (Gray, 2011; Witten et al., 2013). La forte densification des zones urbaines, l'augmentation de la circulation et par conséquent la crainte du risque d'accident ont rendu plus difficile l'accès des enfants aux espaces publics (Torres, 2020). Les conditions de vie de l'enfant de plus en plus stressantes et focalisées principalement sur l'aspect éducatif (Colucci & Wright, 2015 ; Hewes, 2007) exercent aussi une influence. Comme le souligne Legendre (2011),

Les activités des enfants sont de plus en plus encadrées et s'inscrivent dans des agendas quotidiens et hebdomadaires très contraignants qui les conduisent à fréquenter un 'archipel d'espaces' non connectés entre eux nécessitant l'accompagnement des parents. Cette évolution traduit par un accroissement des distances entre les lieux d'actions des enfants, qui s'accompagne dans le même temps d'une réduction des déplacements autonomes ainsi que d'une diminution de la fréquentation des espaces publics de proximité. (p. 32)

Toutefois, comme précisé avant, les enfants ont besoin de temps et surtout d'espace leur permettant de jouer et de découvrir de manière autonome. Dans son rapport annuel de 2016, l'association suisse exclusivement consacrée à l'enfance, ProJuventute (2017), rappelle que les enfants "ont le droit de se défouler, de se détendre et de passer du temps avec d'autres enfants sans être surveillés par des adultes" (p. 14).

Même si les espaces publics, et la route notamment, ne sont pas considérés aujourd'hui comme des lieux adaptés pour jouer à cause de leur potentielle dangerosité (Godillon & Cloutier, 2018), une étude de Legendre (2011) conduite dans des écoles primaires parisiennes explore, à partir de la voix des enfants, les espaces utilisés principalement lorsqu'ils jouent à l'extérieur. L'analyse a révélé des profils de lieux de jeux très différents influencés à la fois par les caractéristiques individuelles des enfants, à savoir l'âge, le genre, la localisation du domicile ou encore le type de logement, par la variété des pratiques, ainsi que par les besoins et les attentes des enfants eux-mêmes. Les principaux lieux évoqués étaient le parc public, l'aire de jeu, la rue/sentier ou chemin, le terrain de sport ou le terrain scolaire et la forêt. D'autres recherches montrent les bénéfices que l'enfant peut tirer de la possibilité d'explorer de manière autonome le quartier, de rentrer seul ou en compagnie de ses copains ou copines après l'école ou encore de sortir jouer avec ses ami·e·s. Une enquête menée en Ecosse sur la mobilité indépendante – c'est-à-dire sans la supervision d'un adulte – montre comment le trajet d'école favorise les interactions sociales et environnementales des enfants (Ross, 2007). Plus récemment, Moody et al. (2015) ont étudié les différentes formes de la mobilité autonome infantile en Suisse. Les résultats montrent que la possibilité de se promener sur le chemin de l'école a un impact positif sur le plan mental et physique de l'enfant en qualité d'espace de liberté pour socialiser, penser, découvrir agir, rire et jouer. Dans cette veine, le chemin de l'école pourrait être également considéré comme une "aire intermédiaire d'expérience" au sens de Winnicott (1975), promouvant l'émergence de jeux symboliques et permettant ainsi aux enfants de comprendre plus aisément le monde adulte.

Le concept de *third place* (Oldenburg, 1999) mobilisé dans le cadre de notre projet de recherche permet d'étudier le chemin de l'école en tant que lieu interstitiel offrant aux enfants de nombreuses possibilités pour se rencontrer, interagir ainsi que jouer et cela surtout lorsque les écolier·ère·s ne sont pas accompagné·e·s par leurs parents le long du trajet (Moody et al., 2018). Les lieux traversés, les installations à disposition, la topographie, ainsi que la créativité et l'imagination de l'enfant sont autant de supports pour développer des activités spontanées et autodirigées selon leurs envies et intérêts. Le caractère plaisant caractérisant les activités ludiques développées rend également les trajets entre le domicile et l'école plus amusants et moins routiniers. En sus d'offrir un tiers-lieu de jeu libre, le chemin de l'école peut aussi représenter un espace pour ne "jouer à rien" (Ville de Genève, 2012), où l'enfant prend du temps pour lui-même, méditant et laissant libre court à son imagination et à ses pensées. Les actions véhiculées par les multiples formes de jeu permettent aux enfants de devenir de véritables artisans de l'environnement structurant les chemins d'école.

Méthodologie

Les participant·e·s au projet de recherche ont été sélectionné·e·s dans trois canton alpins suisses, à savoir les Grisons (germanophone), le Tessin (italophone) et le Valais (francophone). L'intérêt de ces trois cantons porte sur la possibilité de comparer des régions qui présentent des similitudes au niveau des caractéristiques topographiques (alternance entre zones de plaine et vallées) et des différences sur les plans linguistiques, culturels ainsi que politiques. Cette diversité intercantonale a permis de mettre en évidence la variété des parcours scolaires et des pratiques enfantines le long des déplacements et les points de convergence entre les expériences individuelles.

Dans chaque canton, trois établissements primaires ont pris part à l'enquête, constituant un total de neuf études de cas. Pour garantir une représentativité de l'hétérogénéité des chemins de l'école, les participant·e·s ont été recruté·e·s à partir d'une liste anonymisée d'une trentaine d'élèves fournie par chaque direction d'école sur la base de divers critères prédéfinis, tels que le sexe et l'âge des enfants, la distance du trajet entre le domicile et l'école et la modalité de déplacement (marche, vélo, trottinette, transport scolaire et public ou encore en combinant divers modalités – marche et transport public par exemple). Une dernière condition était que les enfants accomplissent leurs trajets d'école de manière autonome, c'est-à-dire sans être accompagnés par leurs parents. À partir de chaque liste, l'équipe de recherche a sélectionné – de manière aléatoire – 10 enfants et leur a transmis la lettre d'invitation à participer au projet. Au total, 71 enfants, dont 39 filles et 32 garçons (élèves âgé·e·s entre 8 et 12 ans) ont accepté d'y prendre part.

L'adoption d'une approche centrée sur le point de vue de l'enfant en tant qu'acteur et expert de ses propres vécus et expériences ainsi que la triangulation de méthodes qualitatives d'investigation - "approche mosaïque" Clark (2010) - ont permis d'obtenir des informations détaillées au sujet du chemin de l'école à différents moments du processus de recherche. Trois activités ont été proposées aux participant·e·s sur une période de deux mois (entre septembre et décembre 2018). La première activité était la réalisation d'un dessin de leur chemin vers l'école ou d'un moment particulier de celui-ci ainsi qu'une narration du chemin même. Ensuite, chaque enfant a pris part à une *interview mobile* (Carpiano, 2009 ; Monnet et al., 2020) : un membre de l'équipe de recherche a accompagné l'élève sur le chemin vers ou de l'école en lui posant des questions ouvertes et contextualisées afin de découvrir comment elle et il vit ses déplacements. Même si la conversation était orientée principalement sur « l'ici et maintenant » du contexte situationnel, les principaux axes d'étude, tels que la socialisation, les jeux développés et les obstacles possibles à leur mise en œuvre et les émotions ressenties ont systématiquement été abordés. La troisième activité proposée était une activité de groupe (4-5 enfants maximum par séance). Un *Diamond Ranking* (Clark et al., 2013) a été réalisé avec pour objectif de classer des images, de la plus à la moins agréable, illustrant des situations possibles sur le chemin de l'école. Après le classement des photos, une discussion visait à découvrir les motivations des choix des enfants. La combinaison de divers outils de production de données a facilité la libre expression des participant·e·s tout en améliorant leur implication dans le projet

(Hemming, 2008) : certains enfants sont plus à l'aise avec le dessin, d'autres en racontant leurs expériences à un·e adulte lors de l'entretien réalisé en marchant et d'autres encore lors de l'activité de groupe en présence d'autres enfants.

Afin de récolter des avis complémentaires à ceux des enfants, les parents des participant·e·s ainsi que les directeur·rice·s des établissements scolaires adhérents au projet ont également pris part à l'enquête. Elles et ils ont répondu à un questionnaire portant sur les enjeux liés à l'organisation familiale ou institutionnelle des enfants. La représentation du chemin de l'école comme possible tiers-lieu de jeu pour les enfants a également été investiguée. Les informations récoltées ont permis de mieux comprendre de quelle manière les sphères scolaire et familiale influencent plus ou moins directement les déplacements des enfants sur le chemin de l'école.

Dans le respect des principes de l'éthique de recherche participative (Morrow, 2008), tou·te·s les adhérent·e·s au projet, enfants compris, ont donné leur accord explicite après avoir pris connaissance des objectifs du projet et des engagements liés. Même si les enfants avaient signé un formulaire de consentement, au début de chaque activité un membre de l'équipe de recherche demandait à l'enfant un nouveau consentement verbal pour poursuivre son engagement ainsi que son autorisation d'être enregistré. Les données audio ont été transcrites et rendues anonymes. La totalité de données récoltées, sauf les réponses quantitatives des questionnaires adultes, ont été organisées sur la base de nœuds thématiques (concepts thématiques) dans le logiciel d'analyse qualitative NVivo. Des analyses croisées entre nœuds thématiques et divers autres critères (contexte géographique, âge de l'enfant, distance du trajet, moyen de déplacement par exemple) sur un nœud défini a permis d'établir des similitudes ou différences entre les chemins d'école investigués.

Présentation et analyse des données

En plus d'être un espace social où la conversation est l'activité privilégiée sur le chemin de l'école, nous remarquons que le jeu libre – sous ses formes les plus variées - représente une autre activité fréquemment développée par les écolier·ère·s le long de ces trajets. Ainsi, il devient un espace de mise en scène de nombreuses activités ludiques non structurées dont l'enfant est le principal acteur et planificateur de celles-ci.

De manière générale, nous constatons que la plupart des enfants évoquent avoir du plaisir sur les trajets les conduisant depuis chez eux à l'école ou vice-versa. L'analyse des données a permis de relever de nombreuses formes de jeu libre, délimitées à des moments et des lieux précis sur le trajet ou qui couvrent la totalité de déplacement. Aux questions "Qu'est-ce que tu aimes faire sur le chemin de l'école ?" ou "Qu'est-ce que tu fais lorsque tu es avec tes ami·e·s sur le chemin ?", plusieurs enfants répondent en faisant référence à diverses catégories d'activités ludiques. Ici, nous retenons celles qui sont le plus fréquemment mentionnées, à savoir : a) le jeu moteur, physique avec le moyen de déplacement ; b) le jeu des règles fixes ou inventées par les enfants et enfin c) le jeu avec des éléments de la nature.

a) Le jeu moteur, physique avec le moyen de déplacement

Les activités qui revêtent un caractère physique, telles que marcher, rouler (avec le vélo ou la trottinette) ainsi que courir (Holt et al., 2015), sont les plus évoquées par les participant·e·s comme étant les activités rendant leurs déplacements plus divertissants et cela surtout lorsqu'ils sont en compagnie de leurs ami·e·s. Plusieurs enfants affirment bien aimer aller à l'école à vélo ou en trottinette car ils peuvent jouer, voire expérimenter leur sens de l'équilibre, faire des sauts ou des dérapages, des compétitions de vitesse, etc. Un enfant raconte : *“J'aime bien ici, parce que je peux aller vite et puis j'aime bien là, parce que là je passe à vélo pour faire des dérapages sur les graviers”* (Kevin, 10 ans)ⁱⁱⁱ. Un autre enfant explique que la chose plus amusante est la possibilité de faire le parcours en trottinette car *“[...] je roule tranquillement [...] je peux faire des sauts, je peux la conduire moi-même, je peux conduire vite, je peux conduire lentement [...] des fois j'y vais aussi avec mon frère”* (Ben, 11 ans). Comme suggéré par Ferland (2003), nous voyons ici comment l'enfant est le “maître” de son activité, en définissant les règles du jeu (dans le cas particulier de la vitesse du roulement et du partenaire) sans devoir faire appel aux adultes.

Sur le terrain nous constatons aussi que les éléments structurant l'environnement, tels qu'un muret, un trottoir, des escaliers ou encore des piquets de délimitation du trafic, deviennent des supports aux jeux (voir aussi Abu-Ghazze, 1998 ; Legendre, 2011). Par exemple, lors de l'entretien mobile, un participant montre à l'enquêteuse comment il fait le slalom avec son vélo et sans les mains entre les piquets délimitant le passage pour piétons qui se trouvent sur la descente qui mène à son école. Le jeu, ainsi montré, est utilisé par les enfants pour se mettre à l'épreuve, pour montrer ses diverses habilités physiques ou de courage à leurs compagnes et compagnons d'aventure (Cardinal, 2010). Un autre raconte qu'il aime marcher sur la limite de la bordure du trottoir et qu'il est en concurrence avec son ami pour voir qui peut marcher le plus longtemps sans tomber sur la route. Une fille dit aimer faire des compétitions de vitesse à vélo avec ses ami·e·s, parce qu'elle gagne la plupart du temps, mais aussi pour avoir l'occasion d'expérimenter des choses qu'elle ne ferait jamais en présence de ses parents. Elle précise : *“Nous essayons des petites choses, comme par exemple rester debout sur le vélo [...] parce que je me sens plus libre”* (Lorenza, 10 ans). Comme le suggère Hewes (2007), “the opportunities for physical challenge, risk and rough, uneven surfaces, with opportunities for the development of physical strength, balance and coordination” (p.128) sont d'autres caractéristiques qui ajoutent du plaisir à l'activité ludique.

b) Le jeu des règles (fixes ou inventées par les enfants)

Diverses formes de jeu, fondées sur des règles établies, modifiées ou encore inventées par les enfants eux-mêmes, telles que le jeu de rôle, le jeu d'action-vérité, le jeu de main ou de cache-cache, se développent tout au long des déplacements entre l'école et le domicile. Par exemple, à la question “Avec tes copains tu profites de faire des choses que tu ne ferais pas en présence de tes parents ?”, un enfant répond : *“Ben oui ! Des fois on joue à un jeu où on doit choisir une action ou vérité, on doit dire quelque chose et on doit répondre mais on n'est pas obligé de le faire [...]”* (Noan, 9 ans). Le fait que les parents ne soient pas présents permet aux

enfants de se questionner à propos de sujets personnels ou de se mettre à l'épreuve par des actions interdites en présence d'adultes. Des variantes de jeux plus classiques, comme le cache-cache sont également vues sur le chemin de l'école. Par exemple, une fille explique qu'elle joue souvent avec ses amies au jeu de la "lave", qui se déroule de la manière suivante : une fille parmi le groupe crie "lave" et les autres doivent trouver, dans un temps limité, un endroit surélevé pour échapper à la lave qui coule sur la route et qui est incarnée par la fille qui essaye de prendre les autres. Ces exemples montrent comment le jeu résulte de l'expression de l'imagination créatrice chez l'enfant : "when children play in natural environments, their play is more diverse and includes imaginative and creative play" (Singer et al., 2009, pp. 287-288). Limiter l'utilisation de l'espace public par l'enfant et par conséquent sa possibilité de développer librement des activités de jeu restreint sa créativité qui représente pourtant un facteur clé de la croissance de l'enfant (Van der Kooij, 2007).

Nos données montrent toutefois que même lorsque les écolier·ère·s se déplacent en bus scolaire ou public, elles et ils trouvent des opportunités d'être créatif·ive·s, développant diverses formes de jeu qui rendent leur trajet plus divertissant. Une fille qui prend le bus en compagnie d'autres enfants du même village raconte : "*Je m'amuse beaucoup car il y a une amie avec laquelle je joue aux 'chatons' "*" (Adriana, 9 ans). Il s'agit d'un jeu de rôle classique dans lequel les deux filles font semblant d'être des chats et vivent des situations tirées de la vie quotidienne.

c) Le jeu avec des éléments de la nature

Des éléments de la nature, tels que des pierres ou des bâtons peuvent servir de support au jeu. Une fille qui chemine souvent seule sur le trajet raconte : "*C'est drôle ici, parce que chaque fois que l'on marche, on heurte une pierre, ça fait des vagues et on tombe, c'est drôle pour moi*" (Rakel, 10 ans). Une autre fille raconte avoir construit une cabane sur son chemin et qu'elle y rend souvent après l'école. Elle dit : "*Alors nous avons déjà construit une cabane ici une fois [...] On y allait souvent avec le cochon d'Inde et on y mettait des décorations*" (Lila, 11 ans). L'eau, et plus précisément les jets d'eau des fontaines, sont souvent utilisés par les enfants pour se chamailler. Une fille raconte : "*Il y a souvent deux garçons qui nous suivent [...] ils prennent de l'eau de la fontaine et après nous la crachent dessus !*" (Tina, 10 ans). Une autre fille dit : "*en été on passe souvent là avec mes ami·e·s et puis eh tu sais là le mardi des fois il y a les jets... et puis on s'amuse bien des fois avec l'eau*" (Miryam, 11 ans). Ainsi, les divers éléments naturels, tels que l'eau, les pierres ou encore les bâtons, deviennent des catalyseurs du jeu tout en permettant aux enfants d'avoir un contact direct et physique avec leur environnement (voir aussi Kellert, 2002 ; Martens et al., 2018).

Enfin, nous remarquons que les activités plaisantes et auto-initiées par les enfants varient selon les saisons. En hiver, les enfants s'amuse en faisant de la luge, en glissant sur la pente pour aller à l'école ou encore en se lançant des boules de neige le long du chemin ou à l'arrêt du bus. Un enfant explique : "*Je vais en fait en hiver jusqu'au virage, puis je marche le long du trottoir jusqu'au virage. Là, il y a une pente raide et je peux m'asseoir avec le pantalon de ski et glisser vers le bas*" (Floran, 10 ans). À son tour, une fille dit qu'elle prend la luge ou le bob en hiver pour aller à l'école.

La plupart des activités spontanées sur le chemin de l'école se font en mouvement. Cela s'explique sans doute en raison du fait que le but premier de trajets scolaires est, pour les enfants, de se déplacer entre l'école et la maison. Les activités "en mouvement" développées rendent les déplacements "contraints" plus appréciables, mais sans perdre trop de temps. Peu d'enfants indiquent en effet être en retard sur le parcours pour profiter de jouer avec ses ami·e·s.

d) Les possibles obstacles au jeu sur le chemin de l'école

Les données tirées à partir des questionnaires soumis aux parents font ressortir les principaux facteurs qui limitent le potentiel du jeu, et de manière plus générale, le temps libre des enfants sur le chemin de l'école. Les adultes évoquent trois raisons principales qui limitent ce temps : (1) l'organisation plus serrée du quotidien de l'enfant et/ou des parents ; (2) la valeur accordée à la visée éducative des activités structurées plutôt qu'au jeu libre et (3) la faible adaptabilité de certaines zones publiques pour les enfants. Bien que ces données font référence à l'espace particulier du chemin de l'école, nos observations rejoignent celles réalisées par d'autres chercheurs et chercheuses travaillant sur les espaces publics (voir Brockman et al., 2011 ; Glenn et al., 2012 ; Rivière, 2016) et qui montrent une réduction du temps et d'activités enfantines spontanées dans les rues, les espaces et les parcs publics.

Les réponses des parents montrent que les activités extrascolaires organisées ont une influence sur le temps disponible des enfants pour rentrer à la maison ainsi que sur l'organisation générale du déplacement. Pour certains parents, la flexibilité du temps accordé varie en fonction de différents facteurs, à savoir les devoirs scolaires, les activités extrascolaires, la période de l'année (hiver vs été) ou encore la météo. La plupart des parents définissent un horaire d'arrivée à la maison, tout en accordant à leurs enfants une tolérance entre 10 et 30 minutes de retard maximum. Après cette marge, ils reconnaissent commencer à s'inquiéter, comme le montrent ces deux extraits : *"Après un retard d'environ 30 minutes : inquiétant"* ou encore *"Je laisse 30 minutes depuis la fin du cours. Au-delà je vais à sa rencontre"*. Un petit nombre de parents laissent plus de temps aux enfants pour rentrer chez eux, mais cela doit être prévu à l'avance. Un parent écrit : *"En accord avec l'un ou les deux parents et dans le respect des engagements extrascolaires, tu peux t'arrêter après l'école pour jouer avec tes amis"*. Un autre encore : *"Assez de flexibilité selon les jours de semaine, selon les devoirs et les lieux de repas. Rentrée assez vite en début de semaine (beaucoup de devoirs, dîner chez grands-parents), plus de flexibilité en fin de semaine (moins de devoirs, dîner à la maison)"*.

Les propos de certains parents soulignent que la pression de la réussite scolaire est primordiale et empêche l'enfant de « traîner » longtemps sur le trajet d'école pour jouer et socialiser avec les ami·e·s. Cela est aussi confirmé par une fille qui dit : *"Je vais toujours chez moi d'abord [...] je dois faire mes devoirs"* (Zoe, 11 ans). Une autre participante raconte que les devoirs priment sur la possibilité d'aller jouer après l'école. Lors de l'entretien mobile, elle précise que les jours où elle n'a rien à faire, elle peut profiter de rester plus longtemps à l'extérieur pour jouer avec ses ami·e·s. Certains parents révèlent qu'ils n'accordent aucune flexibilité à leurs enfants : *"Pas trop flexible, je veux qu'il rentre de suite après l'école"*. Cela peut aussi s'expliquer par la forte sensibilité parentale vis-à-vis de la sécurité de l'enfant dans l'espace public. La préoccupation, toujours croissante, des situations ou accidents inattendus

qui peuvent survenir, limite les opportunités pour les enfants de rester à l'extérieur et de s'engager dans des activités non planifiées surtout en l'absence de la surveillance d'adultes. D'autres éléments, à savoir les caractéristiques (âge et sexe) et le tempérament de l'enfant, la présence éventuelle de personnes inconnues ou de gangs sur la route ou encore le statut socio-économique de la famille peuvent éclairer les décisions parentales en matière de surveillance et modalité de déplacement sur le chemin de l'école (voir Babey et al., 2009 ; Grégoire-Labrecque et al., 2020).

Outre les contraintes parentales, l'architecture urbaine des espaces destinés aux enfants ne répond pas toujours aux besoins et aux attraits des jeunes usagers et usagères. À la question : "Tu t'arrêtes jouer à la place de jeu sur ton chemin ?", certains enfants affirment ne pas s'arrêter parce que l'installation d'équipements de jeu ne sont pas adaptés à leur âge. Une fille témoigne : "*Je m'arrête jamais car c'est pour les enfants qui vont à la crèche !*" (Claire, 11 ans). L'inadéquation de l'équipement de jeu des parcs publics a également été mise en évidence dans d'autres recherches (voir Czalczyńska-Podolska, 2014 ; Jansson, 2015). À l'opposé, d'autres enfants disent qu'ils s'arrêtent quelque fois mais uniquement le soir après l'école. Un enfant explique : "*je peux m'arrêter 5 minutes pour faire par exemple de la tyrolienne*" (Noan, 9 ans) et un autre encore : "*Je m'arrête un petit moment au parc pour jouer, mais des fois à la fin d'école. À midi en général non [car] j'ai moins de temps pour manger*" (Kevin, 10 ans).

Enfin, notons que le droit au jeu sur le chemin de l'école est ainsi contraint de multiples façons : les activités structurées et programmées, la réticence parentale de l'utilisation de la part des enfants des espaces publics comme lieux d'amusement, la pression scolaire ou encore la méconnaissance des divers apports positifs que le jeu libre a sur le développement et bien-être de l'enfant. Ces contraintes restreignent ainsi la possibilité de découvrir, d'expérimenter, d'interagir et d'apprendre au travers le jeu, tout en limitant par conséquent l'agentivité des enfants en tant qu'acteurs sociaux d'un tiers-lieu à eux (voir Camponovo, 2020 ; Yogman et al., 2018).

Discussion et conclusion

Nous avons montré que les adultes et les enfants ont une perception différente de la sécurité dans l'espace public. Cela se vérifie également sur le chemin de l'école impactant considérablement la possibilité pour les enfants d'y développer des activités ludiques. Si les adultes le perçoivent comme plutôt dangereux à cause des dangers qui peuvent y survenir et donc adoptent ce que Wyver et ses collègues (2010) définissent de "surplus safety" les enfants par le fait qu'ils l'habitent tous les jours, le considèrent au contraire plutôt sûr. Lorsque les enfants se déplacent sans leurs parents, seuls ou en compagnie de leurs ami·e·s, le chemin de l'école peut devenir un tiers-lieu favorable à de nombreuses activités ludiques initiées et dirigées par eux-mêmes. Outre rendre les cheminements plus plaisants, les diverses formes de jeu libre permettent de rendre ces espaces, principalement planifiés, structurés et organisés par les adultes, plus proches de la réalité enfantine.

Sur le chemin de l'école grâce et au travers des activités ludiques qu'ils initient les enfants exercent leur droit au jeu. En outre, ils ont la possibilité, de façon interactive et ludique, de découvrir les milieux structurant leur environnement et entourage, d'y construire du sens par

leur utilisation pour enfin en tirer des nouveaux apprentissages. Toutefois, pour pouvoir se confronter à ces espaces et les comprendre, l'enfant a besoin de temps pour agir et se les approprier. Les espaces publics très sécurisés ou comme les appelle Noschis (2006) "trop isolés" éloignent l'enfant de tout événement possible et imprévu qui peut se passer dans la rue en lui empêchant ainsi de jouer librement son rôle d'acteur social. L'auteur précise que, comme les adultes, les enfants ont besoin de ces éléments pour vivre pleinement leur agentivité : ils ont besoin de pouvoir "circuler librement, au milieu de tous, observer, imiter, jouer, courir, aider, rire et aussi de faire réprimander, punir, renvoyer mais en affirmant, par-là même, son rôle d'acteur urbain" (p. 42).

La réflexion avancée par Jacobs (1961) et plus récemment reprise par Holt et al. (2015) de créer des "eyes on the street [...] to promote direct observation and interaction among individual in a neighborhood" (p. 84) augmenterait, d'une part, le sentiment de sécurité parentale concernant les déplacements autonomes de l'enfant et son utilisation de l'espace public, mais, d'autre part, il limiterait leur instinct inné d'être et d'agir. Lorsque les enfants se sentent trop surveillés par les regards d'adultes (parents, personnel enseignant, commerçants voisins, etc.), ils limitent leurs actions et comportements afin de se conformer aux normes et valeurs du monde adulte (Wyness, 2018). Ce changement d'attitude a été également mis en évidence à certains moments de notre enquête. Lorsque les enfants se sentent "seuls", ils s'aventurent dans des activités plus variées qui sont brusquement interrompues sous le regard des adultes.

Comme montré dans cette contribution, lorsqu'on offre aux enfants suffisamment de temps et d'espaces pour exercer librement leur droit au jeu (art.31), ils pratiquent à la fois de façon involontaire, aussi leur liberté d'expression, de pensée et de réunion avec des enfants issus de groupes sociaux différents (art. 13, 14 et 15) et leur droit de participer à la vie sociale (art.12). L'importance des autres droits inscrits dans la CNUDE est ainsi reconnue et leur influence sur le développement et le bien-être de l'enfant garantie.

À la différence des activités structurées et planifiées par les adultes, le jeu libre permet à l'enfant de devenir le maître de son activité par l'engagement total – du début jusqu'à la fin – de celle-ci. Pourtant cet engagement est indirectement influencé par les règles et les normes sociales et culturelles d'arrière-plan. La présence d'autres enfants ou d'adolescent·e·s peut également stimuler ou à l'inverse restreindre l'*agency* des enfants. De facto, les enfants sont des acteurs sociaux dont l'expression de leurs droits a une forte composante relationnelle; autrement dit ils ne sont pas complètement isolés. Cette interdépendance avec d'autres personnes et avec l'environnement se lit dans la description d'un 'bon' environnement pour jouer à savoir un environnement qui incorpore "natural elements; opportunities for risk and challenge; places to express emotions; stimulation for the senses; chances for social interactions; interesting and varied physical and human environments ? and sufficient space to do what is wanted" (IPA, 2014, p.2).

Pour conclure, nous revenons aux questions de départ, à savoir que le jeu fait partie de l'être enfant, lui permettant aussi de s'approcher et comprendre le monde des adultes. Dans ce sens, un chemin de l'école adapté aux besoins des enfants en la matière devrait soutenir la

mise en œuvre du droit au jeu libre des enfants. En ce sens, il s'avère primordial d'encourager une collaboration entre toutes les parties (enfants, parents, communauté, urbanistes, etc.) afin de créer des espaces non entièrement structurés qui permettent à la fois de garantir la sécurité de ses jeunes usager·ère·s tout en donnant libre expression à leurs intérêts et créativité (voir Monnet & Boukala, 2018). La participation des enfants à la planification et à l'amélioration de leurs quartiers est non seulement conforme au droit des enfants de faire entendre leurs voix dans les décisions qui les concernent, comme le prévoit l'article 12 de la CNUDE, mais elle permet également de créer des espaces qui répondent réellement à leurs intérêts (voir Ergler et al., 2015; Freeman et al., 2017) tout en reconnaissant l'importance des activités libres et non structurées dans le quotidien des enfants pour leur bien-être physique et social.

Références

- Abu-Ghazze, T.M. (1998). Children's use of the street as a playground in Abu-Nuseir, Jordan. *Environment and Behavior*, 30(6), 799-831.
- Alexander, S.A., Frohlich, K.L. & Fusco, C. (2012). Playing for health? Revisiting health position on children's play. *Health Promotion International*, 29(1), 155-164.
- Alexander, S.A., Frohlich, K.L., & Fusco, C. (2014). Problematizing "Play for health" Discourses through children's photo-elicited narratives. *Qualitative Health Research*, 24(10), 1329-1341.
- Babey, S.H., Hastert, T.A., Huang, W., & Brown, E.R. (2009). Sociodemographic, Family, and Environmental Factors Associated with Active Commuting to School among US Adolescents. *Journal of Public Health Policy*, 30(1), 203-220.
- Backett-Milburn, K., & Harden, J. (2004). How children and their families construct and negotiate risk, safety and danger. *Childhood*, 11, 429-447.
- Brockman, R., Russel, J., & Fox, K.R. (2011). Children's active play: self-reported motivators, barriers and facilitators. *BMC Public Health*, 11(461), <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-461>
- Burdette, H.L., Whitaker, R.C., & Daniels, S. (2004). Parental report of outdoor playtime as a measure of physical activity in preschool-aged children. *Archives of Paediatric and Adolescent Medicine*, 158, 353-357.
- Burdette, H.L., & Whitaker, R.C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation and affect. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 159(1), 46-50.
- Camas Garrido, L. (2018). Children's play and democratic culture. *International Journal of Play*, 7(3), 308-321. <https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1532707>
- Camponovo, S. (2020). Les enfants sur le chemin de l'école : tiers-lieu et agency. *Revue des sciences sociales*, 63, 120-127.
- Cardinal, F. (2010). *Perdus sans la nature. Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier ?* Québec, Canada: Éditions Québec Amérique
- Carpiano, R.M. (2009). Come take a walk with me: the "Go-Along" interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being. *Health & Place*, 15, 263-272.

- Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *Am J Community Psychol*, 46, 115-123.
- Clark, J. Laing, K., Tiplady, L. & Woolner, P. (2013). *Making connections: theory and practice of using visual methods to aid participation in research*. Newcastle, UK: Research Centre for Learning and Teaching, Newcastle University.
- Clerc-Georgy, A. (2020). Jeu, imagination et apprentissage dans une perspective historico-culturelle. *A.N.A.E*, 165, 1-9.
- Colucci, E., & Wright, L. (2015). Moving Children's Participation Forward Through Article 31 – the Right to Play. *Canadian Journal of Children's Rights*, 2(1), 94-110.
- Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant [CNUDE] (RS 0.107)
- Curry Messer, A. (2012). La mise en œuvre des droits de l'enfant par le jeu et par le sport. In P. Meyer-Bisch (Ed.), *L'enfant témoin et sujet* (pp. 171-185). Zürich, Suisse: Schulthess.
- Czalczyńska-Podolska, M. (2014). The impact of playground spatial features on children's play and activity forms: An evaluation of contemporary playgrounds' play and social value. *Journal of Environmental Psychology*, 38, 132-142.
<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.01.006>
- Ergler, C., Smith, K., Kotsanas, C., & Hutchinson, C. (2015). What Makes a Good City in Preschoolers' Eyes? Findings from Participatory Planning Projects in Australia and New Zealand. *Journal of Urban Design*, 20(4), 461-478.
<https://doi.org/10.1080/13574809.2015.1045842>
- Ferland, F. (2003). *Le modèle ludique. Le jeu, l'enfant ayant une déficience physique et l'ergothérapie* (3^{ème} éd.). Montréal, Canada: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Freeman, C., Ergler, C. & T Guiney (2017). Planning with preschoolers: City mapping as a planning tool. *Planning Practice & Research* 32(3), 297-318.
- Frost, J.L. (2012). The changing culture of play. *International Journal of Play*, 1(2), 117-130.
<https://doi.org/10.1080/21594937.2012.698461>
- Gastaud, B. (2013). Le droit au jeu est-il un droit mineur? *Journal du droit des jeunes*, 327(7), 36-39.
- Gaussot, L. (2002). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. *ERES Spirale*, 24(4), 39-51.
- Glenn, N.M., Knight, C.J., Holt, N.L., & Spence, J.C. (2012). Meaning of play among children. *Childhood*, 20(2), 185-199.
- Glevarec, H. (2010). Les trois âges de la « culture de la chambre. *Presses Universitaires de France*, 40(1), 19-30.
- Godillon, S., & Cloutier, M.-S. (2018). Sur le chemin de l'école : perception de parents et d'enfant du primaire face au risque routier lors de la mise en place d'un Trottilbus au Québec. *Enfances Familles Générations*, 30.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463
- Gray, P. (2016). *Libre pour apprendre*. Coédition Actes Sud/Play Bac.
- Grégoire-Labrecque, G.; Lafantaise, V.; Trocmé, N.; Lacharité, C.; Li, P.; Audet, G.; Sullivan, R., & Ruiz-Casares, M. (2020) "Are We Talking as Professionals or as Parents?" Complementary views on supervisory neglect among professionals working with families

- in Quebec, Canada. *Children and Youth Services Review*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105407>
- Hansen Sandseter, E.B.; Cordovil, R.; Løge Hagen T., & Lopes F. (2020). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of Risk in Children's Play among European Parents and ECEC Practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111-129. <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1685461>
- Hemming, P.J. (2008). Mixing qualitative research methods in children's geographies. *Area*, 40(2), 152-162.
- Herrador-Colmenero, M., Villa-Gonzalez, E. & Chillón, P. (2017). Children who commute to school unaccompanied have greater autonomy and perceptions of safety. *Acta Paediatrica*, 106, 2042-2047.
- Hewes, J. (2007). The value of play in early learning: towards a pedagogy. In T. Jambor & J. Van Gils (Eds.), *Several Perspectives on Children's Play: Scientific reflections for Practitioners* (pp. 119-132). London, UK: Garant.
- Holt, N.L., Lee H., Millar, C.A., & Spence, C. (2015). "Eyes on where children play": a retrospective study of active free play. *Children's Geographies*, 13(1), 73-88. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.828449>
- International Plan Association [IPA] (2014). *Declaration on the importance of play*. <https://ipaworld.org/ipa-declaration-on-the-importance-of-play/>
- Jansson, M. (2015). Children's perspectives on playground use as basis for children's participation in local play space management. *The International Journal of Justice and Sustainability*, 20(2), 165-179.
- Karsten, L. (2005) It all used to be better? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3, 275-290.
- Kellert, S.R. (2002). Experiencing Nature: Affective, Cognitive, and Evaluative Development in Children. In P.H. Kahn and S.R. Kellert, eds. *Children and nature: Psychological, socio-cultural, and evolutionary investigations* (pp. 117-153). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Legendre, A. (2011). Les jeux de jeux extérieurs des enfants d'âge scolaire : des espaces de proximité aux espaces publics urbains. *Pratiques psychologiques*, 17, 31-48.
- MacDougall, C., Schiller, W., & Darbyshire, P. (2009). What are our boundaries and where can we play? Perspectives from eight- to ten-year-old Australian metropolitan and rural children. *Early Child Development and Care*, 179(2), 189-204.
- Martens, D., Friede, C., & Molitor, H. (2018). Nature Experience Areas: Rediscovering the Potential of Nature for Children's Development. In A. Cutter-Mackenzie, K. Malone, E. Barratt Hacking(eds) *Research Handbook on Childhood Nature* (pp. 1-31). Springer International Handbook of Education. Cham, Switzerland: Springer.
- Monnet, N. & Boukala, M. (2018). Urban Trajectories and Posturing: The Place of Children and Teenagers in the Makeup of the City. *Enfances, Familles, Générations*, 30.
- Monnet, N., Camponovo, S., & Moody, Z. (2020). Co-producción de conocimiento al caminar con niños, niñas y adolescentes. Miradas cruzadas entre dos investigaciones llevadas a cabo en Suiza y España. *Sociedad E Infancias*, 4, 43-53.
- Moody, Z., Darbellay, F., Jaffé, Ph.D., Camponovo, S., & Sedooka A. (2018). Le chemin de l'école comme tiers lieu. *Enjeux pédagogiques*, 30, 15-16.

- Moody, Z., Hirschi, C., Steiner, E., & Jaffé, Ph.D. (2015). Le chemin de l'école : enquête dans une commune valaisanne. *Résonance*, 7, 12-14.
- Morrow, V. (2008). Ethical Dilemmas in Research with Children and Young People about their Social Environments. *Children's Geographies* 6(1), 49-61.
- Noschis, K. (2006). La ville, un terrain de jeu pour l'enfant. *Enfances & Psy*, 33(4), 37-47. <https://doi.org/10.3917/ep.033.0037>
- O'Brien, J. & Smith, J. (2002). Childhood transformed? Risk perceptions and the decline of free play. *British Journal of Occupational Therapy*, 65, 123-128.
- Oldenburg, R. (1999). *The great good place: Cafés, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day* (2nd Ed.). Philadelphia, PA: Da Capo Press
- Observation générale n° 17 (2013) sur le droit de l'enfant au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives et de participer à la vie culturelle. https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.17_fr.pdf
- Pellegrini, A. D. (2009). "Research and Policy on Children's Play." *Child Development Perspectives*, 3(2), 131-136.
- ProJuventute (2017). *Rapport annuel 2016*. Zurich, Suisse: Fondation ProJuventute. [https://www.projuventute.ch/sites/default/files/2020-12/Rapport annuel 2016.pdf](https://www.projuventute.ch/sites/default/files/2020-12/Rapport%20annuel%202016.pdf)
- Rivière, C. (2016). « Les temps ont changé ». Le déclin de la présence des enfants dans les espaces publics au prisme des souvenirs des parents d'aujourd'hui. *Les Annales de la recherche urbaine*, 111, 6-17.
- Ross, J. (2007). « My Journey to School ... » : Foregrounding the Meaning of School Journey and Children's Engagements and Interactions in their Everyday Localities. *Children's geographies*, 5(4), 373-391.
- Singer, D. G., J. Singer, L, D'Agostino, H., & DeLong, R. (2009). "Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations: Is Free Play Declining?" *American Journal of Play*, 1(3), 283-312.
- Skår, M., & Krogh, E. (2009). Changes in children's nature-based experiences near home: from spontaneous play to adult-controlled, planned and organized activities. *Children's Geographies*, 7(3), 339-354. <https://doi.org/10.1080/14733280903024506>
- Talu, N. (2018). Symbolic creativity in play activity: a critique on playthings from daily life to toys. *International Journal of Play*, 7(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1436685>
- Torres, J. (2020). Why is it important to provide child- and youth-friendly streets? In J. Loebach, S. Little, A. Cox & P. E. Owens (Eds.) *The Routledge Handbook of Designing Public Spaces for Young People – Processes, practices and policies for youth inclusion* (pp. 52-63.). New York, NY: Routledge.
- Valentine, G. & McKendrick, J.H. (1997). Children's outdoor play: Exploring parental concerns about children's safety and the changing nature of childhood. *Geoforum*, 28(2), 219-235.
- Van der Kooij, R. (2007). Play in retro- and perspective. In T. Jambor & J. Van Gils (Eds.), *Several Perspectives on Children's Play: Scientific reflections for Practitioners* (pp. 11-27). London, UK: Garant.

- Veitch, J., Salmon, J., & Ball, K. (2008). Children's active free play in local neighborhoods: behavioral mapping study. *Health Education Research*, 23(5), 870-879. <https://doi.org/10.1093/her/cym074>
- Ville de Genève (2012). "Et si on jouait à rien?". *Les cahiers pédagogiques du SDPE*, 1. https://www.reiso.org/IMG/pdf/Brochure_Pe_dagogique_web_final.pdf.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris, France: Éditions Gallimard.
- Winnykamen, F. (2014). Le jeu. In A. Cartron & F. Winnykamen (ed), *Les relations sociales chez l'enfant, Genève, développement, fonction* (2^e éd., pp. 85-108). Paris: France, Armand Colin.
- Witten, K., Kearns, R., Carroll, P., Asiasiga, L., & Tava'e, N. (2013). New Zealand parents' understandings of the intergenerational decline in children's independent outdoor play and active travel. *Children's Geographies*, 11(2), 215-229.
- Wyness, M.G. (2018). The recognition and distribution of children's agency in the UK. In D. Dintner & R. Schneider (Eds.), *Transdisciplinary Perspectives on Childhood in Contemporary Britain. Studies in Childhood: 1700 to the present* (pp. 250-271). London, UK: Routledge.
- Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Little, H., Sandseter, E. B. H., & Bundy, A. (2010). Ten Ways to Restrict Children's Freedom to Play: The Problem of Surplus Safety. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(3), 263-277. <https://doi.org/10.2304/ciec.2010.11.3.263>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Michnick Golinkoff, R. (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*, 142(3). <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Notes

ⁱ Requête n°CR1111_166050 déposée par Dre Zoe Moody (HEP-VS), Prof. Philip D. Jaffé (CIDE) et Prof. Frédéric Darbellay (CIDE) « Exploring the way to and from school with children: an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place » auprès du Comité spécialisé en recherche interdisciplinaire (CoSP-ID) du Fonds national Suisse de la recherche scientifique (FNS).

ⁱⁱ L'agentivité enfantine, ou *agency* en anglais, est définie comme “ un processus d'engagement social à travers lequel les enfants expriment leur habilité à influencer leur vie sociale et celle des autres personnes et leur capacité à co-construire l'espace social dans lequel ils se développent” (Camponovo, 2020, p. 120).

ⁱⁱⁱ Pour rendre le corpus anonyme, les prénoms qui figurent ici sont fictifs.

11.5 Synthèse intermédiaire

Pour conclure, la mobilité autonome semble favoriser l'initiation et le développement de plusieurs activités ludiques sur le chemin de l'école. Ces activités ludiques contribuent à rendre les déplacements entre le domicile et l'école, à la fois contraints et rituels, plus amusants et hétérogènes, les rendant ainsi révélateurs d'une culture propre aux enfants. Comme le relève Delalande (2003), par le jeu en présence d'autres camarades, l'enfant développe une culture sociale partagée lui permettant de s'approcher ou distancer des groupes sociaux partageant son espace et de comprendre l'organisation sociale du monde qui l'entoure. Le jeu devient ainsi un moyen d'enculturation permettant à l'enfant d'apprendre et de s'approprier les règles sociales, les outils culturels, voire les comportements adultes de manière involontaire (Clerc-Gregory, 2018). Il permet une « prise sur le monde » par l'enfant qui, au travers du jeu, et surtout du jeu libre et spontané « interroge, par simulation, le monde des adultes et teste des réponses » (Noschis, 2006, p. 37).

Nos analyses montrent que lorsque l'enfant se déplace en l'absence d'adultes, elle et il observe, interagit et prend part à un environnement et un entourage plus vaste. Grâce à l'observation et à la confrontation à autrui, elle et il apprend à se reconnaître et à créer ainsi une identité propre et située par rapport aux autres et aux différents espaces. D'après Clerc-Gregory (2018), « Le jeu devient ainsi une forme privilégiée de l'appropriation d'outils et de modes de pensée que les enfants observent, imitent, testent, transforment, pour mieux les intérioriser » (p. 125). Si d'une part le jeu permet de s'approcher au monde mystérieux des « grand-es », de l'autre il permet d'affirmer la particularité du monde enfantin dans un environnement conçu et construit principalement par les adultes et les professionnel-les. Les données récoltées dans le cadre de cette recherche montrent que les pratiques ludiques développées sur le chemin de l'école encouragent l'esprit de découverte chez l'enfant ainsi que la prise de risque vis-à-vis de la nouveauté. Le jeu sur le chemin de l'école est ainsi employé pour expérimenter et démontrer ses propres habilités physiques aux autres. Les compétitions comme la course à pieds ou à vélo lors du trajet permettent, à l'instar de Château (1954), d'exprimer ses limites et de mettre à l'épreuve son courage. Nous remarquons aussi que le défis, le risque, la présence de surface rugueuses et inégales – offrant la possibilité de développer sa force physique, son équilibre et sa coordination – sont autant de caractéristiques qui rendent ces activités amusantes pour les enfants (voir Cardinal, 2010 ; Hewes, 2007).

Enfin, le chemin de l'école n'est pas un tiers-lieu neutre. Au contraire, il offre aux enfants des éléments naturels et structurels supportant la diversité des formes du jeu. Dans certains cas ces éléments sont identifiés comme étant la première source de plaisir par les enfants. Ainsi, les enfants s'occupent l'esprit avec ce qu'elles et ils ont à leur disposition et, fort-es de leur imagination et de leur créativité, utilisent ces éléments pour rendre leurs trajets moins routiniers et plus divertissants. Les lieux n'étant pas strictement contrôlés et surveillés par les adultes sont plus volontiers utilisés par les enfants comme espace de jeu que les terrains de jeux spécialement conçus à cet effet.

Jouer, et plus spécifiquement s'engager dans des jeux libres et spontanés, est bénéfique au bon développement de l'enfant et s'avère ainsi « essentiel et fondateur des possibilités d'apprentissages futurs » (Clerc-Gregory, 2018, p. 128). Le jeu crée, selon Vygotski, une zone de développement potentiel dans laquelle l'enfant va, d'une part, observer, explorer, tâtonner et expérimenter sa vie quotidienne et, d'autre part, mobiliser les savoirs construits lors des apprentissages formels et structurés de l'école et du contexte familial. Ce faisant, il identifie l'utilité et le sens des apprentissages formels. Le jeu est donc une « activité maîtresse » (Clerc-Gregory, 2020) de la période enfantine, à travers laquelle l'enfant apprend à penser en action, négocier, imaginer, intérioriser, s'approprier, s'autoréguler, prendre de la distance quant au réel et développer son imagination et sa créativité (cf. Vygotski, 1933/2016). Ces dimensions seront plus difficilement accessibles à l'enfant par la suite de son développement, lorsque le jeu libre et spontané laissera progressivement place à des activités organisées et structurées.

L'analyse des variables nous permet finalement de répondre à la question de recherche interrogeant les facteurs influençant plus ou moins la réalisation des pratiques ludiques sur le chemin de l'école. Nous relevons que le « *contexte géographique* » a une influence sur la manifestation du jeu sur le chemin de l'école mais pas dans la cour de l'école ou à proximité du quartier d'habitation. Plus précisément ce sont les enfants des zones péri-urbaines qui investissent le plus le jeu sur le chemin de l'école par rapport aux deux autres régions étudiées. Aux deux extrémités du chemin de l'école – la cour d'école et le quartier d'habitation – le jeu est identique dans les trois contextes. Cependant, une diversité de la forme de jeu peut être observée. Par exemple le *Jeu physique et moteur* est principalement évoqué à proximité de la maison des enfants des zones urbaines et de montagne, tandis qu'il est plus développé dans la cour de l'école pour celles et ceux habitant en contexte péri-urbain.

La variable « *genre* » semble suivre la même tendance : une différence est visible sur le chemin de l'école puisque ce sont surtout les filles qui le mentionnent. Dans la cour d'école et dans le quartier aucune différence de genre n'est visible. En outre, même si le long du chemin, ce sont plutôt les filles qui parlent de jeu, nous ne relevons pas de stéréotype dans les formes ludiques produites : les filles et les garçons s'engagent dans les jeux identiques. La variable « *âge* » montre une différence des jeux réalisés dans les différents environnements étudiés. Le long du chemin de l'école ce sont plutôt les enfants plus âgés (11 ans), qui parlent de jouer. Les plus jeunes (8 ans) mentionnent moins les activités ludiques, notamment puisque pour la plupart (dans notre échantillon), elles et ils réalisent leurs trajets en solitaire. En outre, ce sont surtout les enfants les plus jeunes qui jouent aux extrémités du chemin de l'école. Puisqu'ils et elles n'ont pas l'occasion de jouer lors de leurs déplacements, une fois arrivés dans la cour ou chez eux, elles et ils se rattrapent.

Les variables « *distance du chemin* » et « *moyen de déplacement* » ont une influence sur l'espace-temps couvrant le chemin de l'école. Les distances intermédiaires, à savoir entre 500 et 1000 mètres et entre 1 et 5 kilomètres, s'avèrent être les plus propices à l'émergence d'activités ludiques en raison du fait que ces distances soient principalement parcourues de manière active et qu'elles soient fréquentées par un nombre significatif d'enfants.

Chapitre 12. L'apprentissage informel sur le chemin de l'école

Pour rappel, le concept d'apprentissage informel fait référence à tout type d'acquisition de connaissances, de savoir et de savoir-faire réalisés à travers l'observation, l'écoute et la pratique en dehors des contextes éducatifs officiels, organisés et structurés. Il s'agit d'apprentissages qui découlent principalement des activités de la vie quotidienne et possédant un caractère non intentionnel pour l'apprenant.

12.1 Les catégories d'apprentissage informel relevées sur le chemin de l'école

À partir des discours des enfants lors des entretiens mobiles, quatre catégories d'apprentissages informels sont identifiées. Plus précisément, nous distinguons : 1) *Les apprentissages concernant l'environnement (spatial et naturel)* ; 2) *Les apprentissages portant sur l'organisation du déplacement* ; 3) *Les apprentissages portant sur des attitudes personnelles* et 4) *Les apprentissages liés au trafic routier*. À partir de nos analyses nous relevons que les apprentissages informels observables sur le chemin de l'école sont principalement, au sens de Schugurensky (2007), des apprentissages fortuits et tacites, à savoir des apprentissages dérivant d'expériences et présentant un caractère à la fois conscient et inconscient pour l'enfant. Le Tableau 10 permet de répondre à la question de recherche suivante : « Quels types d'apprentissages informels sont possibles sur le chemin de l'école ? ». Il donne un aperçu des types de savoirs et savoir-faire cités par les enfants et organisés en fonction des catégories identifiées. Au total, 54 enfants indiquent – pour un total de 82 mentions – apprendre de nouvelles choses durant leurs déplacements entre l'école et le domicile.

Catégorie	Exemples d'apprentissage	Nombre de mentions
1) APPRENTISSAGE CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT <ul style="list-style-type: none"> • Spatial • Naturel 	<ul style="list-style-type: none"> • Nom des arrêts de bus sur le trajet • Nom des rues ou du quartier • Aspects culturels de la commune ou village • Reconnaissance d'éléments naturels (fleurs, arbres, rivières, etc.) • Endroits particuliers (joli ou dangereux) • Découverte d'autres chemins possibles à emprunter • Entourage et alentours du chemin ou du quartier d'habitation • Orientation : points de repère 	44
2) APPRENTISSAGE PORTANT SUR L'ORGANISATION DU DEPLACEMENT	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité organisationnelle selon le temps, le moyen de déplacement et l'état physique • Capacité à estimer et gérer le temps de durée du trajet • Connaissance des horaires et organisation des transports (public et scolaire) • Négociation 	21
3) APPRENTISSAGE PORTANT SUR DES	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité gérer des situations complexes • Capacité à se débrouiller dans une situation imprévue 	13

ATTITUDES PERSONNELLES <ul style="list-style-type: none"> • Physico-cognitives 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacité à se projeter dans le rôle attendu • Comportement à adopter en présence d'autres personnes et d'autres espèces (animaux) • Relations sociales • Équilibre 	
4) APPRENTISSAGE LIÉ AU TRAFIC ROUTIER	<ul style="list-style-type: none"> • Plus grande sensibilisation aux dangers routiers 	4
TOTAL DES MENTIONS		82

Tableau 10 – Apprentissages informels sur le chemin de l'école

La catégorie des *Apprentissages concernant l'environnement (spatial et naturel)* est la plus mentionnée par les participant-es. Plus précisément, 37 enfants dans un total de 44 mentions-descriptions, affirment d'avoir fait de nouvelles acquisitions relatives à l'environnement relatif au chemin de l'école. Parmi les nombreuses découvertes que les enfants évoquent, nous relevons que celles les plus citées concernent la découverte du nom des rues, des arrêts de bus, des quartiers ainsi que des rivières le long du parcours. Lors de l'entretien mobile un enfant explique apprécier se rendre à l'école sans les parents qui le surveillent constamment, puisqu'il peut adapter la vitesse de marche selon ses envies. Ainsi il peut ralentir, voire s'arrêter sur le trajet pour « *observer beaucoup d'autres choses comme des nouvelles constructions* »⁴⁸ (Silvio, 10 ans, Bellinzona). Une autre participante, une fois montée dans le bus de ligne qui la conduit à la maison, énumère les noms des arrêts avant d'arriver au sien. Cette connaissance exacte des noms des arrêts est également visible dans le descriptif de sa reproduction du chemin de l'école. Elle décrit : « *Je pars à 7h25 pour prendre le bus à Noës. Il passe par Champsabé, Ehala, Rossfeld, Mc Donald, Les Tours, Glabery [Glariers], Bonne Eau, Liddes, Beaulieu, CFF et Borzuat. Je vais à l'école* » (Federica, 9 ans, Sierre).

D'autres enfants encore expliquent avoir découvert la diversité de la végétation et les éléments environnementaux qui entourent le chemin de l'école et d'avoir appris à la reconnaître. Par exemple, lors de l'entretien mobile une participante nomme la rivière qu'elle traverse chaque jour pour rejoindre l'école, tout en précisant que ce n'est pas quelque chose qu'elle a appris à l'école. Plus loin durant la conversation elle précise voir beaucoup de fleurs et savoir les reconnaître. Elle explique : « *Les fleurs qu'on peut souffler, on les appelle pissenlits* »⁴⁹ (Rakel, 10 ans, Coire).

Par rapport à l'environnement naturel, une autre participante raconte encore : « *À Valzeina, en haut, alors vraiment loin derrière, il y a de très vieux érables. Ils sont si grands qu'il faut être cinq personnes pour pouvoir "embrasser" un tel arbre. [...] Alors ils doivent bien protéger ces arbres* »⁵⁰ (Judy, 12 ans, Seewis).

⁴⁸ Notre traduction de : « Guardare tante altre cose come le nuove cose che stanno costruendo ».

⁴⁹ Notre traduction de : « Also die Blumen, die man pusten kann, die nennen wir Pustebumen (Haltestellenansage) ».

⁵⁰ Notre traduction de : « Oben in Valzeina, also recht weit hinten, dort hat es sehr alte Ahornbäume. Die sind so gross, man muss zu fünft sein, damit man so einem Baum «umarmen» (sie zeigt wie) kann. [...] Dann müssen sie die Bäume gut schützen ».

Nous relevons qu'en plus de connaître mieux l'environnement du chemin de l'école, les déplacements autonomes ont permis à certains enfants de développer une sensibilité écologique envers l'environnement. En traversant la forêt lors de l'entretien mobile, Jeffrey (11 ans, Coire), montre à la chercheuse les déchets sur le parcours et il adopte un ton critique vis-à-vis du comportement des personnes impolies qui jettent ces saletés dans la nature. Un autre enfant, Jasper (8 ans, Tegna) y fait également référence lors de son entretien. Pour sensibiliser les gens à ne pas jeter leurs déchets par terre, il a décidé d'afficher des pancartes sur lesquelles figure : « Jeter dans la poubelle ! » le long de son chemin de l'école. Ces données relatives à la sensibilité des enfants envers l'environnement naturel rejoignent les propos avancés par Kellert (2002) qui montrent qu'un contact quotidien avec l'environnement naturel l'enfant peut développer des valeurs moralistes reflétant « an ethical and spiritual affinity for nature, including sense of underlying, order, meaning, and the inclination to protect and treat nature with kindness and respect » (p. 131), valeurs qui, selon Cheng et Monroe (2012), laissent présager une conscience et un comportement écologique.

Les données montrent également que les déplacements en solitaire – c'est-à-dire sans les adultes – permettent également aux enfants de repérer d'autres parcours à emprunter pour rejoindre l'école ou à l'inverse pour rentrer chez soi, chemins qui ne sont pas ceux montrés par leurs parents et qui permettent donc à l'enfant de découvrir d'autres endroits et particularités de son environnement et du territoire. Par exemple, un garçon explique que :

Il y a plusieurs chemins, il y a là-bas, il y a là-bas, il y a là-bas, il y a là en haut [...] là-bas aussi il y a un chemin qui on tourne à gauche ou on prend celui-là et on tourne à gauche. En fait on peut faire tout et on arrive tout façon à la maison. [...] et mon préféré c'est celui de monter là-haut, descendre dans la forêt, revenir un peu près là-bas où il y a le saut dans les vignes, prendre le saut dans les vignes et puis. [...] et puis rentrer à la maison. (Thierry, 12 ans, Fully)

Cette connaissance détaillée des potentiels chemins à emprunter ainsi que des différents quartiers de sa commune est également visible dans son dessin du chemin de l'école. Voici la reproduction (cf. Figure 23) de Thierry dans il indique en rouge les divers trajets qu'il peut prendre pour aller à l'école ou rentrer chez lui.



Figure 23 – Dessin du chemin de l'école de Thierry (12 ans, Fully)

En outre, sans adultes, sur le chemin de l'école, les enfants peuvent découvrir de nouveaux passages ou des aspects culturels de la commune dans laquelle elles et ils habitent. Par exemple, un garçon raconte qu'en suivant ses amis, il a pris connaissance d'un passage, et donc d'une potentielle variante de son chemin, qu'il ne connaissait pas jusqu'alors. Il dit :

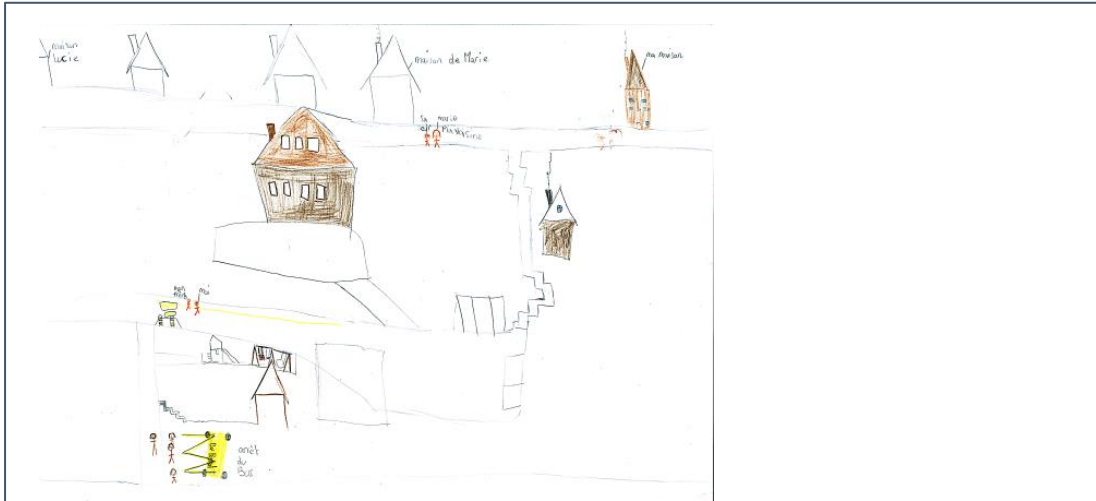
Bah c'était une fois [...] je pense qu'un jour j'étais avec un ami puis il est passé là-dedans. [...] parce qu'il y a beaucoup d'amis qui prennent l'argent et puis vont acheter les bonbons parce qu'il y a un kiosque. (Kenzo, 10 ans, Fully)

Dans la suite de son discours, Kenzo affirme que depuis ce jour-là, son frère et lui, empruntent ce passage « surtout le matin après la journée pas souvent mais surtout le matin parce qu'il fait froid et puis là-dedans il fait beau chaud ». Une autre fille raconte que grâce à ses déplacements autonomes elle a appris que chaque mardi est organisé un marché au centre de sa commune, information dont elle n'avait pas connaissance avant de le constater. Cette acquisition n'aurait pas été possible si ses parents la conduisaient à l'école en voiture comme auparavant lorsque sa famille habitait dans une autre commune. Elle raconte :

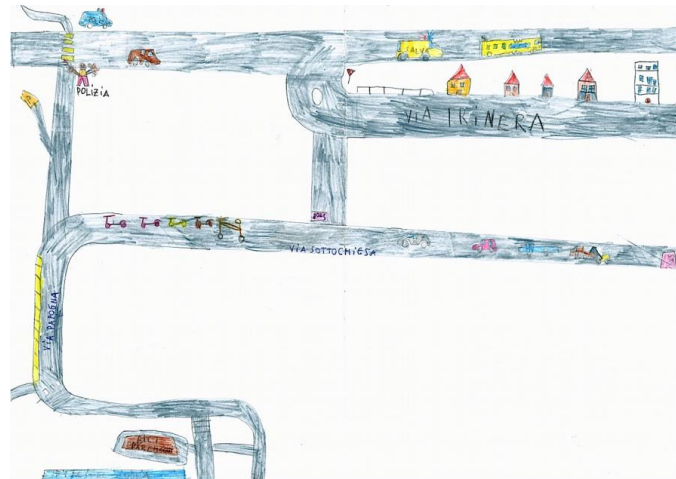
Quelquefois je n'apprends pas forcément des trucs qui peuvent m'être utiles mais j'apprends quand même des trucs. Par exemple avant les mardis il y a ici un mini village il y a de gens qui vendent des trucs. (Myriam, 11 ans, Fully)

Le constat que la mobilité autonome, douce principalement, adoptée sur le chemin de l'école favorise la découverte de l'environnement caractérisant ce tiers-lieu est également observable dans les dessins d'enfants. Comme les reproductions le montrent, les enfants sont

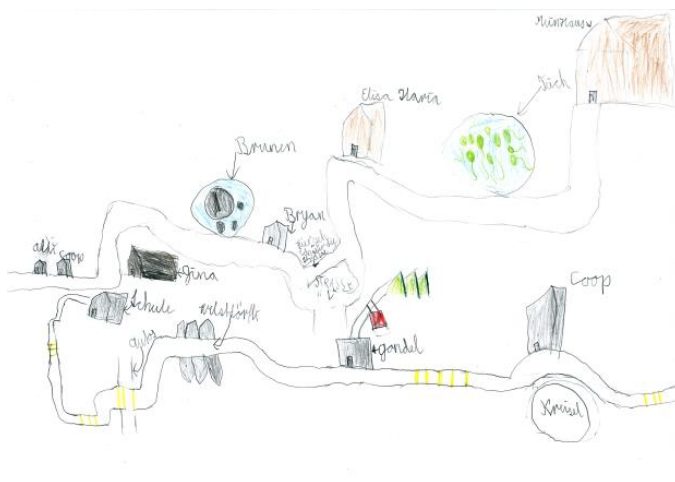
très attentifs et attentives de l'environnement définissant leur chemin de l'école et elles et ils s'en rappellent assez bien. Dans leur reproduction figurent leur propre habitation, la maison de leurs ami-es, les magasins, le poste de police, la bibliothèque, l'église, la crèche, la fontaine, le départ de la télécabine, les espaces verts, les places de jeu, les passages piétons et d'autres endroits encore. Certains enfants identifient et précisent avec une flèche de quel endroit il s'agit. Dans leurs reproductions (cf. Figure 24), les enfants démontrent également leur capacité à reproduire une image spatiale en étant fidèle à l'orientation des diverses endroits et éléments représentés. Le chemin de l'école permet donc aux enfants de connaître et de découvrir de nombreux aspects liés à leur environnement, tout en développant et en affinant leur capacité à s'orienter dans l'espace.



Dessin du chemin de l'école de Zoe
(11 ans, Vollèges)



Dessin du chemin de l'école de Bastian
(11 ans, Losone)



Dessin du chemin de l'école de Yeva
(10 ans, Coire)

Figure 24 – Trois représentations d'enfants du chemin de l'école présentant des éléments de l'environnement

Nous constatons également que la plupart des enfants (34 sur un total de 71 participantes) décrit son chemin de l'école de manière factuelle. Ce constat confirme encore qu'elles et ils connaissent leurs déplacements par cœur et que ceux-ci sont devenus quelque chose d'habituel dans leur quotidien. Voici quelques exemples tirés des dessins d'enfants (cf. Figure 25) qui montrent une bonne connaissance de l'enfant quant aux divers espaces investis sur son chemin de l'école et le descriptif détaillé des passages empruntés.

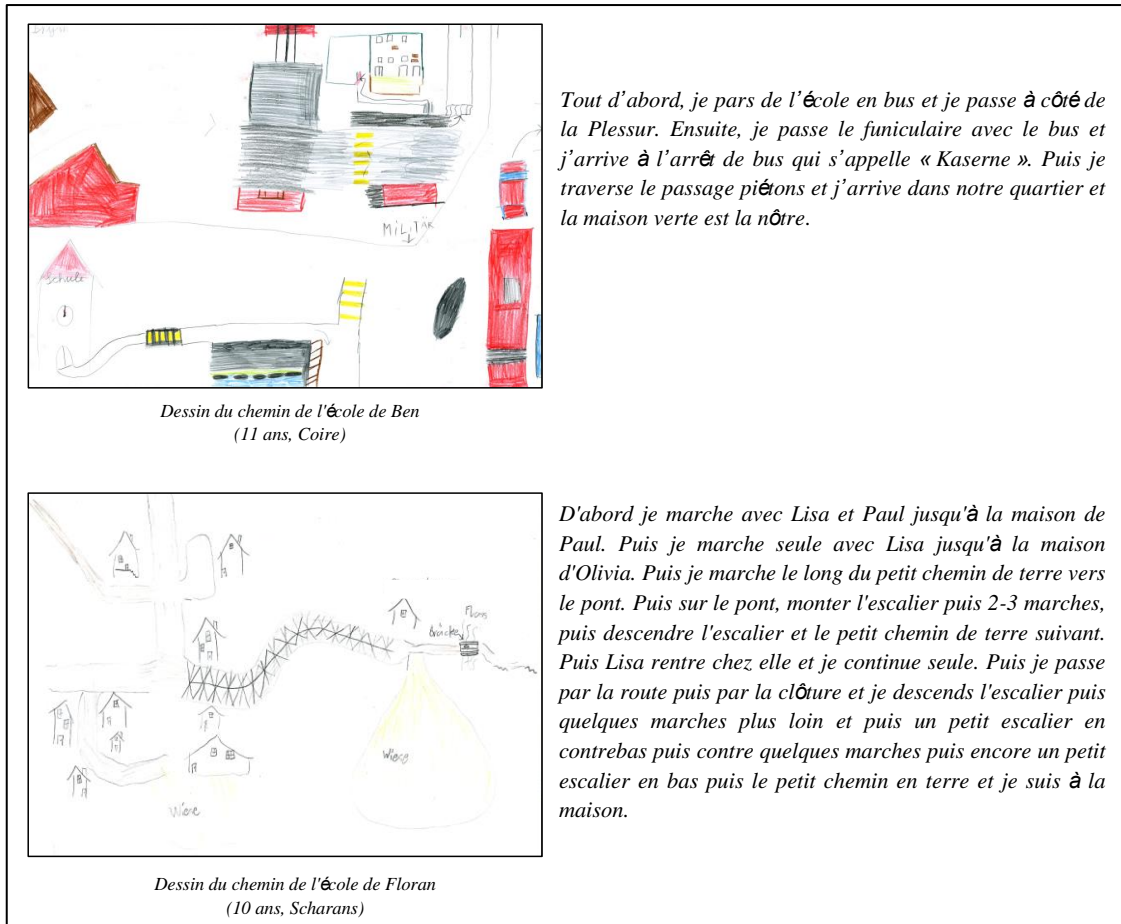


Figure 25 – Deux dessins d'enfants et leur descriptif illustrant la bonne connaissance de l'environnement par l'enfant

Les données présentées montrent que le chemin de l'école, lorsqu'il est parcouru au moyen d'une mobilité douce, offre aux enfants un tiers-lieu propice à se confronter à et à apprendre leur environnement architectural et naturel. Il leur permet également d'apprendre à s'orienter dans l'espace et dans le temps et à reconnaître certains endroits particuliers et caractéristiques qui peuvent devenir des points de repères pour l'enfant.

Concernant la deuxième catégorie identifiée, à savoir les *Apprentissages portant sur l'organisation du déplacement*, 19 enfants (21 mentions-descriptions au total) expliquent avoir appris à se déplacer de manière autonome sur le chemin de l'école. Elles et ils affirment également avoir appris à évaluer et estimer la distance et le temps nécessaire pour accomplir le trajet et avoir développé des connaissances quant à l'organisation (horaires et trajets) des transports scolaires ou publics utilisés. Par exemple, une participante, qui d'habitude prend le

bus public pour rejoindre l'école, estime le temps que son chemin pourrait prendre s'il était accompli à pied. Elle dit : « *Si on marche bien, ça prend peut-être 20 minutes* » (Tamara, 11 ans, Sierre). Une autre explique modifier son trajet lorsqu'elle n'a pas beaucoup du temps à disposition. Elle raconte : « *Je passe tout temps par ici ou alors quand je suis pressée et je passe juste de l'autre côté-là et puis après je reviens là parce qu'ici c'est plus long* » (Claire, 11 ans, Fully). Cette capacité à estimer la durée du chemin ou de certaines parties spécifiques de celui-ci et la capacité à évaluer la longueur du chemin s'observe également dans les dessins ainsi que dans les explications des dessins. Voici quelques exemples de narration relatives aux dessins des enfants.

*Mon trajet de l'école est donc de Coire à Arashka et je me rends en bus. Ensuite, je dois marcher 20 minutes ou quand je marche tout le trajet, cela me prend 30 minutes et encore 10 minutes et puis j'arrive. Avec le bus je n'y vais que quand il est très froid. Sinon je marche.*⁵¹ (Yohana, 12 ans, Coire)

*D'abord je dois aller jusqu'à notre boîte aux lettres. Ensuite ça dure environ 15 minutes en car postal pour aller à Grüşch (Usserfeld) et je dois aller à pied encore 10 minutes pour aller à l'école. Je passe devant une autre école, un pont, un terrain de jeu, un passage souterrain et un passage piéton. Et ensuite nous y sommes [à l'école].*⁵² (Nadia, 10 ans, Seewis)

Dans la Figure 26, qui représente le dessin de Kevin (10 ans, Sierre), nous pouvons voir une annotation (dans le cercle rouge) qui indique la longueur estimée de la première partie de son trajet.

⁵¹ Notre traduction de : « Also mein Schulweg geht von Chur nach Arashka und das fahre ich mit dem Bus, dann muss ich hinauflaufen und das geht 20min oder ich laufe alles hinauf und das geht 30min und dann nochmals 10min, dann komme ich an. Mit dem Bus gehe ich nur wenn es mega kalt ist und ansonsten laufe ich ».

⁵² Notre traduction de : « Zuerst muss ich zu unserem Briefkästen laufen (dort dürfen wir einsteigen) dann ungefähr 15 Minuten mit dem Postauto nach Grüşch fahren und dann noch ungefähr 10 Minuten zum Schulhaus laufen. Zuerst an einem anderen Schulhaus vorbei und dann über eine Brücke, am Spielplatz vorbei und unter der Unterführung durch den Zebrastreifen und dann sind wir dort ».

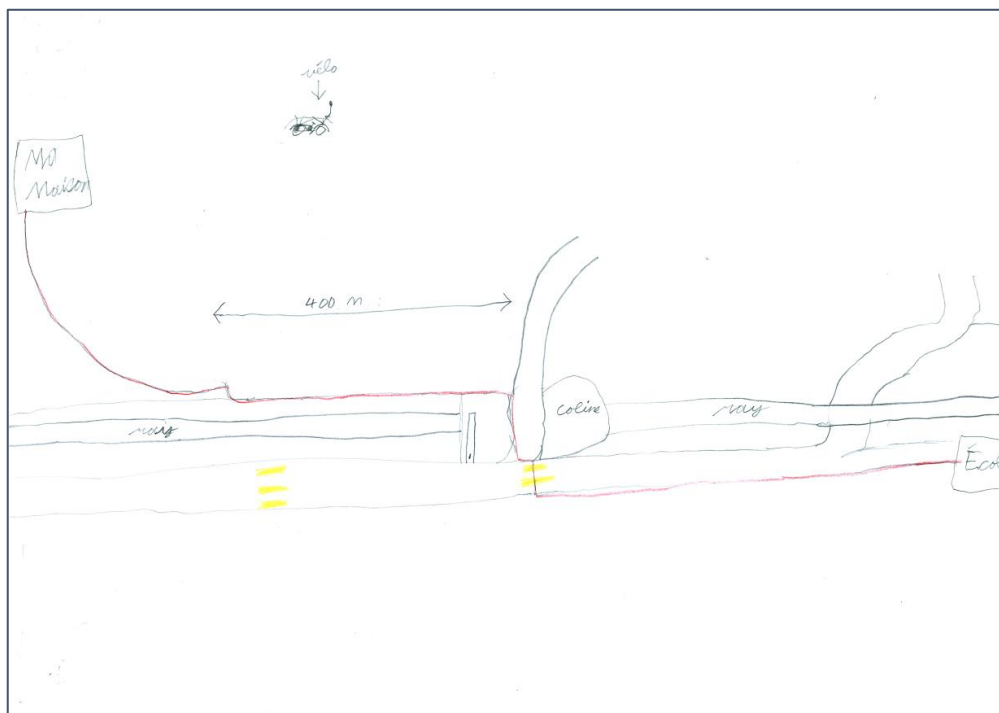


Figure 26 – Dessin du chemin de l'école de Kevin (10 ans, Sierre)

D'autres enfants affirment avoir appris à évaluer quel chemin est à favoriser selon leur état physique du moment, surtout en lien avec leur niveau de fatigue. Par exemple Mathis (10 ans, Sierre) explique que « *Quelquefois j'ai des sacs hyper lourds et puis je préfère à passer par les vignes. Parce que comme ça, c'est un petit raccourci* ». Les autres jours, il prend plus de temps pour faire son chemin de l'école, observer les alentours et surtout l'environnement naturel. D'autres enfants disent organiser leur chemin de l'école selon le moment de la journée ou encore les saisons. Liana (12 ans, Scharans) explique qu'en hiver, elle modifie son parcours puisqu'elle n'aime pas traverser la forêt : « *[...] il fait un peu sombre et qu'il y a plus de neige qui tombe des arbres, je trouve que c'est même un peu dangereux* »⁵³. Elle préfère donc marcher sur le bord de la route ou prendre le car postal jusqu'à la place du village. Au printemps, en été et en automne, elle prend toujours le chemin qui traverse la forêt parce qu'elle aime bien être en contact avec la nature. Sayana (9 ans, Seewis) modifie aussi son trajet. Lors de l'entretien mobile elle dit que de temps en temps, elle prend des raccourcis, surtout l'après-midi et jamais le matin parce que : « *il fait froid près du ruisseau* »⁵⁴. Nous observons que la fréquentation quotidienne du chemin de l'école a permis aux enfants d'apprendre les caractéristiques du parcours. Le degré de difficulté ainsi que les caractéristiques relatives à la période de la journée ou de l'année sont ainsi acquises et l'enfant utilise ces connaissances pour planifier de manière autonome son déplacement.

L'analyse des discussions des enfants lors des activités de groupe (*Diamond Ranking*) montre que des groupes font référence aux capacités organisationnelles en lien avec le chemin

⁵³ Notre traduction de : « Ehm im Winter nicht so, weil es ein bisschen dunkel ist und dann ist dort noch der Schnee, der von den Bäumen hinunterfällt, das finde ich eben ein bisschen gefährlich ».

⁵⁴ Notre traduction de : « Weil es beim Bach kalt ist ».

de l'école lorsqu'ils discutent sur l'emplacement des photos et ce surtout à propos de deux photos particulières.

La Photo n° 8 (Gare dans un centre urbain, cf. Figure 27) suscite des avis contradictoires chez les enfants venant d'un contexte rural/de montagne.



Figure 27 – Photo n° 4 de l'activité du Diamond Ranking, Passage piéton avec feu de signalisation dans un centre urbain

Pour certains la ville représente un endroit chaotique où il y a beaucoup de trains et bus, et par conséquent dans lequel il est facile de rater le train ou le bus. Il représente également un endroit présentant le risque de se perdre dans la foule car il y a trop de gens. Selon les enfants, dans ce contexte de bonnes compétences organisationnelles, comme savoir prendre un ticket, connaître les horaires des bus, la ligne à prendre, etc. sont nécessaires. D'autres enfants évoquent la difficulté des enfants citadin-es plus jeunes, pour se faire respecter par les plus grands dans les moyens de transport. Une participante avance toutefois un avis différent du reste du groupe. Elle affirme que le fait de réaliser un chemin dans la ville permet à l'enfant d'apprendre à se débrouiller, à faire face aux imprévus, aux situations qui se passent sur la route. Cela permet également de réfléchir sur ce qui se passe et de choisir ce qui convient le plus à l'enfant dans l'ici et maintenant. Pour ce groupe la Photo n° 8 représente donc à la fois un lieu favorable au développement et à la mise en pratique des compétences organisationnelles mais également un endroit propice à de potentielles situations inconfortables qui pourraient mettre à mal l'organisation de l'enfant. Concernant la Photo n° 14 (Chantier, cf. Figure 28) un groupe d'enfants du contexte urbain affirme que les chantiers présents sur le chemin de l'école ne représentent pas un problème. Dans la majorité des situations, elles et ils arrivent bien à gérer leur présence en modifiant le trajet et en étant plus vigilant-es à ce qui se passe autour d'elles et eux.



Figure 28 – Photo n° 14 de l'activité du Diamond Ranking, Chantier

La troisième catégorie, *Apprentissages portant sur des attitudes personnelles* a été évoquée par 13 enfants au total. Elle regroupe les habilités cognitives et physiques et les compétences relationnelles développées sur le chemin de l'école. Certains enfants affirment avoir développé des astuces sur leur trajet leur permettant de gérer en toute sécurité certains passages considérés comme dangereux désagréables à accomplir. C'est le cas de Naomi (9 ans, Tegna) qui explique avoir appris à regarder le reflet dans les vitres de l'école pour savoir à quel moment traverser la route. Une autre fille raconte que lorsqu'elle traverse à vélo la cour du Cycle pour aller à l'école, les adolescent-es tirent un ballon dans les roues de son vélo, ce qui est dangereux parce qu'elle pourrait tomber. Aussi, la fille a appris qu'en pédalant plus rapidement, les élèves n'arrivent pas à l'atteindre (Ophely, 8 ans, Fully). Un autre enfant, Jeffrey (11 ans, Coire) affirme avoir appris à gérer la forte circulation présente sur la première partie de son chemin de l'école. En mettant en pratique les apprentissages réalisés lors des cours de sensibilisation routière proposés à l'école, il arrive à gérer ses déplacements. Voici ce qu'il dit à ce propos :

*Là c'est assez dangereux et puis par exemple aussi au pont que nous avons traversé, là on voit d'abord très mal les conducteurs et ils ne s'arrêtent pas non plus. En ce moment c'est pitoyable! J'attends simplement qu'une voiture s'arrête vraiment, sinon c'est très dangereux [...].*⁵⁵

Nous observons aussi que cette attention portée à la circulation a permis à Jeffrey à reconnaître les gens venant de sa ville et à une échelle plus large de sa région en les opposant à celles et ceux venant des cantons limitrophes. Voici ce qu'il dit à ce propos : « *Il y a des gens, qui viennent de Zurich par exemple, c'est-à-dire des gens qui viennent d'un autre canton et donc les Zurichois sont connus pour ça, pour ne pas s'arrêter aux passages piétons !* »⁵⁶. En comparant le comportement des automobilistes et les plaques numérogiques aussi il a appris à distinguer celles et ceux qui viennent de sa région des autres – « les Zurichois » – et donc à adopter une attitude plus attentive lorsqu'il en rencontre sur son chemin de l'école. Nous considérons que l'identification du bon comportement adopté par les automobilistes de sa région est pour Jeffrey un indicateur d'appartenance, voire, selon Guérin-Pace (2006), d'identité territoriale. Selon l'auteur l'identité territoriale ne se limite pas uniquement au niveau du logement ou de la rue, mais elle se décline également à un espace plus étendu comme le quartier ou la commune allant jusqu'à une superficie plus grande, comme celle de la région, du pays ou même du continent. C'est le cas de Jeffrey qui ne considère les automobilistes qui roulent très vite et ne respectent pas les règles de circulation comme ne venant pas de sa région. Plus loin dans son discours il revient encore sur cette observation.

Certaines situations qui se passent sur le chemin de l'école peuvent également être favorables au développement de compétences physiques et motrices particulières. Un enfant raconte avoir appris à rouler sans poser les mains sur le guidon et à évaluer quelle vitesse choisir lorsqu'il doit affronter une montée à vélo et lorsqu'il roule à plat. Voici ce qu'il dit : « *Quand je monte je mets la vitesse la plus basse et je ne me fatigue pas* »⁵⁷ (Samir, 9 ans, Tegna). Ce type d'apprentissage d'habilités physiques peut également se réaliser lors des déplacements en bus. Un enfant qui prend quotidiennement le bus public pour aller à l'école explique qu'il a appris à garder son équilibre en restant debout tout au long du trajet. Il précise que c'est à cause du nombre élevé d'usagers et d'usagères, surtout présent-es le matin, qu'il a pu entraîner son équilibre (Ben, 11 ans, Coire).

Des habilités relationnelles peuvent être développées et affinées sur le chemin de l'école. Les données montrent que lors du trajet des conflits entre enfants peuvent éclater mais que les enfants arrivent à les gérer de manière autonome. C'est le cas par exemple de Doriane (11 ans, Vollèges). Elle raconte que parfois, lors des trajets en car postal, de petites disputes entre les enfants émergent mais sont facilement et rapidement réglées. Confrontée à ces situations, elle explique réagir de cette façon :

⁵⁵ Notre traduction de : « Dort ist es ziemlich gefährlich und dann beispielsweise auch noch dort bei der Brücke, die wir überquert haben, dort sieht man erstens die Autofahrer sehr schlecht und die halten auch nicht. Im Moment... miserabel! ».

⁵⁶ Notre traduction de : « . Es gibt Leute, die beispielsweise von Zürich komme, also Leute die aus einem anderen Kanton kommen und zwar Zürcher, die sind bekannt dafür, dass sie beim Zebrastreifen nicht anhalten ! ».

⁵⁷ Notre traduction de : « Quando salgo metto la marcia più bassa la e non faccio fatica ».

Bah, si je suis énervée que l'autre, parce qu'elle m'a fait quelque chose, je n'ai pas à défendre. Par contre j'essaie de lui parler. Mais si elle ne veut pas, après ce n'est plus mon problème moi. Si elle vient me pardonner, je pardonne [...] ça dépend des fois je ne pardonne pas, parce que je suis toujours énervée. Si on est tous énervées, en général je ne fais rien. J'attends et puis après ça arrête très vite.

Nous observons que le transport scolaire et public, en plus d'être un espace permettant aux enfants de se réunir et socialiser entre elles et eux, est aussi un espace dans lequel la confrontation avec les autres peut parfois engendrer des disputes. Dans le cas particulier de Doriane, celles-ci ne sont pas graves et n'engendrent pas de réactions fortes. Au contraire, comme elle l'explique, les enfants arrivent bien à gérer ces conflits et à y trouver une solution. Le chemin de l'école peut donc être aussi un tiers-lieu de discussion et de résolution de conflits lorsque ceux-ci sont ponctuels et n'engendrent pas de répercussions graves sur la ou les victimes.

Faire face à des situations de conflits de manière autonome, constructive et en privilégiant une gestion des conflits par les pairs plutôt que celle de l'adulte peut-être l'une des meilleures façons de développer des habilités précieuses, comme l'écoute, le respect mutuel, la communication respectueuse, la capacité à se mettre à la place de l'autre, l'empathie, l'autocontrôle, ou encore la verbalisation de ses propres émotions (Cartron, 2014 ; Winnykamen, 2014b). Une certaine forme de « sensibilité sociale » (Rothenberg, 1970, cité dans Cartron, 2014, p. 62) est ainsi développée, laquelle permet aux enfants de mieux s'adapter aux conflits et d'arriver à les dépasser. Selon Lévesque (2019) ces habilités relationnelles acquises grâce à la confrontation à autrui serviront à l'enfant tout au long de sa vie et lui permettront de devenir un adulte responsable.

Les données montrent aussi que sur le chemin de l'école les enfants n'interagissent pas uniquement avec des êtres humains mais aussi avec des animaux. Par ces rencontres, certains disent avoir appris à reconnaître leurs comportements et leurs besoins et à réagir de manière adéquate. C'est le cas par exemple de Jasper (8 ans, Tegna) qui, durant l'entretien mobile, explique rencontrer plusieurs animaux sur son chemin avec lesquels il entretient des relations diverses. Avec les animaux domestiques, comme les chats et les chiens, il interagit directement et physiquement. Myers et Saunders (2002) parlent de « animate » relation lorsqu'il y a un contact physique et réel avec l'animal et lorsque ce dernier est considéré comme un partenaire avec lequel interagir agréablement. Lorsque Jasper rencontre des chats et des chiens il s'arrête pour les caresser et il leur parle. Ces rencontres ont permis à l'enfant d'acquérir des connaissances liées aux caractéristiques propres à l'animal, comme leurs prénoms, le lieu où ils vivent, leurs habitudes, le moyen de s'approcher adéquatement d'eux etc., notamment en conversant avec leur propriétaire. Avec les animaux plus sauvages, comme les hérissons, l'enfant entretient une relation différente. Il s'agit plutôt d'une interaction indirecte établie sur la simple vision de l'animal sans aucune connexion entre les deux. Toutefois, comme le précise Servais (2007), le regard représente un autre mode de relation avec les animaux. Plus précisément, « il joue un rôle très considérable dans la régulation de l'interaction sociale » (p. 49) laquelle ne se base pas sur les règles et les rituels désignés par l'ordre social. Règles et

rituels qui semblent notamment être difficiles à mettre en place lors d'une conversation chez les partenaires les plus jeunes, comme les enfants. Comme le relève l'auteure, ce type de relation avec un partenaire animal permet de dépasser « la rigidité » des règles régissant une conversation entre êtres humains, permettant à l'enfant d'investir une relation avec celui-ci.

Elodie (11 ans, Fully) évoque également plusieurs rencontres, certaines plus agréables que d'autres, avec des animaux sur son chemin de l'école. Elle rencontre des animaux domestiques, principalement des chats et des chiens. Ces derniers sont plutôt source de peur, voire de danger pour elle. Dans son dessin, elle les identifie au moyen de l'appellation « chiens méchants ». Lors de l'entretien mobile, elle raconte :

Quand il y a avait des petits chiens [...] après c'est une maison [...] ah là j'ai dessiné la maison avec l'arbre [...] et où il y avait, les petits [chiens] sortent parce que les gens ne les attachaient pas et il y a avait un trou et ils peuvent passer parce que c'était cassé. Du coup ils passaient et puis moi j'avais peur. [...] Quand ils sortaient et que j'avais peur je faisais [...] je revenais en arrière et je faisais le tour entier après. Les chiens, ils sortent plus maintenant [parce que] ils sont attachés.

Cette peur est également évoquée par sa mère, qui considère le passage devant cette maison comme étant relativement dangereux à cause des réactions agressives des chiens lors du passage des gens. Si d'une part la mère considère cette situation comme un problème d'incivilité de part des propriétaires qui ne surveillent pas leurs animaux, de l'autre elle pense que celle-ci est source d'apprentissage pour sa fille puisqu'elle « apprend à gérer son stress et ses peurs » (réponse de la mère à la question n° 11 du questionnaire). Selon la mère, le fait que sa fille soit confrontée à cette situation en l'absence d'adultes lui permet d'apprendre à y faire face en totale autonomie.

Lorsque Elodie rencontre des chats, une autre forme d'interaction est à l'œuvre. Elle s'arrête pour les caresser, à l'exception des plus timides qui lui échappent comme elle le remarque bien. Elle dit apprécier particulièrement les chats noirs : « *Tous les chats noirs je les appelle Monsieur Midnight parce que c'est un jeu où il y avait un chat qui s'appelle Monsieur Midnight et maintenant j'adore les chats noirs* ».

Selon Servais (2007) les animaux doivent être considérés comme des partenaires sociaux à part entière au même titre que les êtres humains avec lesquels nous pouvons interagir par divers canaux de communication. Selon l'auteur, les êtres humains et les animaux forment un « système » dans lequel il y a « contagion et partage » (p. 49) réciproque d'émotions et de signaux. De plus, des réactions d'initiation et d'ajustement du comportement de l'humain sont visibles lors de contact avec des animaux (Myers & Saunders, 2002). Nous relevons qu'Elodie entretient principalement deux type de relations avec les animaux rencontrés sur son chemin parmi les quatre identifiées par les auteurs, à savoir : 1) animate », 2) intersubjective ; 3) linguistique et 4) de responsabilité. Avec les chats, et surtout les chats noirs, Elodie établit, tout comme Jasper, une relation principalement « animate », tandis qu'avec les chiens elle entretient une relation intersubjective, laquelle se fonde sur la capacité de l'individu à repérer les

différents signaux émis par l'animal. Dans le premier cas, Elodie instaure une relation affective qui l'amène à donner à l'animal le prénom de son jeu préféré. Avec les chiens des voisin-es, au contraire, elle crée plutôt une relation fondée sur la peur. À partir des comportements des animaux Elodie a su repérer leur agressivité et par conséquent développer un comportement d'alerte vis-à-vis ces chiens. Nous voyons donc que par le contact direct, Elodie a pu déchiffrer les comportements de ses partenaires « poilus » et développer deux relations différentes.

Enfin, quatre enfants disent d'avoir appris à être plus vigilant-es vis-à-vis du trafic routier (Catégorie 4). Pour elles et eux, le fait d'aller à l'école sans être accompagné-es par les parents leur a permis d'apprendre que la route est dangereuse et qu'elle requiert de la prudence de leur part. Par exemple un garçon qui habite dans une zone péri-urbaine raconte que malgré la venue annuelle de la police proposant des cours de sensibilisation routière, c'est depuis qu'il réalise le trajet seul et qu'il a été confronté à de nombreuses situations imprévues qu'il a appris à y réagir (Bastian, 10 ans, Losone). Toujours à ce sujet, un enfant dit : « *J'ai appris à ne pas marcher au milieu de la route, car il y a beaucoup de voitures qui vont très vite sur cette route* »⁵⁸ (Loik, 9 ans, Bellinzona). Même si la rue que parcourt l'enfant est à circulation réduite, l'enfant est très sensible face au non-respect de la vitesse des automobilistes. Un autre enfant répond à la question « Est-ce que tu as l'impression d'apprendre quelque chose de différent sur ton chemin de l'école de ce que tu apprends à l'école » : « *De faire beaucoup plus d'attention, d'avoir les yeux toujours sur la route !* »⁵⁹ (Leo, 10 ans, Tegna). Savoir gérer les risques liés au trafic routier, c'est apprendre diverses compétences, comme traverser une route avec ou sans le passage piéton, marcher le long d'une route sans trottoir ou encore être capable d'interagir de manière adéquate avec les véhicules rencontrés.

Les analyses montrent aussi que le chemin de l'école au-delà d'être un tiers-lieu d'apprentissages informels, représente également un lieu favorable aux bienfaits physiques et psychologiques pour les enfants. Les déplacements entre le domicile et l'école sont des moments très importants dans le quotidien de l'enfant, et lui permettent de se préparer à la journée d'école ou à leur retour à la maison.

Lors de l'entretien mobile, un enfant exprime son besoin d'aller à l'école à vélo, même si le trajet dure environ 30 minutes, car cela lui permet de décompenser afin d'arriver à l'école plus calme et prêt à assumer son rôle de « bon élève », en adoptant un comportement calme et en restant bien assis et prêt à écouter (voir aussi Bing & Monnard, 2015). Il explique :

*La partie que je préfère est la montée [sur le trajet maison-école] car elle m'apporte de l'énergie [...] je ne suis jamais fatigué car on reste beaucoup de temps assis à l'école, donc aller à l'école à vélo c'est comme faire du sport [...].*⁶⁰ (Jasper, 8 ans, Tegna)

⁵⁸ Notre traduction de : « Ho imparato di non andare in strada perché ci sono tante macchine che vanno veloce in questa strada ».

⁵⁹ Notre traduction de : « Di fare più attenzione, di avere gli occhi sulla strada ».

⁶⁰ Notre traduction de : « La parte che preferisco è la salita perché mi fa venire l'energia [...] Poi tutto il tempo a scuola che sono seduto sulla sedia non sono più stanco poi, quindi andare a scuola in bici è come fare sport ».

D'autres enfants évoquent également cette vision du chemin de l'école comme un tiers-lieu pour pratiquer une activité sportive avant et après l'école et qui leur apporte du bien-être physique et mental. Par exemple, Liana (12 ans, Scharans) affirme : « *C'est très strict à l'école, alors c'est comme une récupération, on pourrait dire. Avant de faire les devoirs, on peut encore juste se reposer* »⁶¹. Un autre enfant dit encore : « *Sur mon chemin de retour je dois marcher plus longtemps. Donc je peux me dégourdir les jambes. J'aime quand on n'est pas trop près de l'arrêt de bus* »⁶² (Anthony, 9 ans, Coire). Enfin, un autre garçon répond à la question de la chercheuse visant à savoir si le chemin de l'école lui permet de s'aérer et de se changer les idées en expliquant : « *Oui [...] autrement il y a ... bah je suis super épuisé* » (Thierry, 12 ans, Fully).

Lorsque nous avons demandé aux enfants si marcher ou rouler sur le chemin de l'école constitue une sorte de sport ou en quoi cette activité diffère des autres activités sportives pratiquées dans leur temps libre, certains enfants répondent :

- Kirsten : « *Oui, un petit peu...*
 Chercheuse : « *En quoi le tennis, par exemple, est-il différent du chemin de l'école ?*
 Kirsten : « *Eh bien, on se trouve juste dans un endroit (rires) et on bouge différemment que sur le chemin de l'école* »⁶³. (11 ans, Coire)

Une autre fille explique encore :

- Chercheuse : « *Alors, tu as l'impression que le chemin de l'école est en quelque sorte le sport que tu fais ?*
 Liana : « *Oui. [...] C'est juste que.... Ouais, on ne fait pas vraiment du sport consciemment, en fait. Parce que je n'ai pas l'objectif de faire du sport quand je me rends à l'école en marchant, mais plutôt l'objectif d'aller à l'école* »⁶⁴. (12 ans, Scharans)

Un seul enfant affirme que pour lui aller à l'école n'est pas équivalent à pratiquer un sport. Dans sa réponse nous comprenons que le fait qu'il marche chaque jour et à plusieurs reprises sur son chemin de l'école est devenu une habitude, voir au sens de Di Méo (2008) une routine, qui lui empêche de considérer ses déplacements comme un moment d'activité sportive.

- Floran : « *Je suis bon au football mais sinon, pas forcément expert...*
 Chercheuse : « *Alors, as-tu le sentiment que le chemin de l'école est aussi un moyen de faire du sport ? Ou tu ne crois pas ?*
 Florian : « *Non.*

⁶¹ Notre traduction de : « Es geht so, wenn man es in der Schule total streng hat, dann ist es so eine Erholung sagen wir nun mal. Bevor man sich an die Hausaufgaben macht, kann man sich noch ausruhen eigentlich ».

⁶² Notre traduction de : « Auf dem Heimweg muss ich noch mehr laufen. Also kann ich auch die Beine vertreten. Das mag ich, wenn man nicht zu nahe an der Bushaltestelle ist ».

⁶³ Notre traduction de : « Was ist denn am Tennis beispielsweise anders als auf dem Schulweg? Also, man ist halt auf einem Platz (lacht) und man bewegt sich anders, als auf dem Schulweg ».

⁶⁴ Notre traduction de : « Es ist eben mehr... Ja man macht eigentlich nicht bewusst Sport eigentlich. Denn ich habe nicht das Ziel Sport zu machen, wenn ich in die Schule laufe, sondern eher das Ziel in die Schule zu laufen ».

Chercheuse : *Pourquoi pas ?*
Floran : Parce que je le fais tous les jours, je marche ici depuis l'école
enfantine »⁶⁵. (Floran, 10 ans, Scharans)

Les divers exemples exposés montrent que le chemin de l'école est propice au développement de nouveaux savoir et savoir-faire de manière informelle. Dans ce tiers-lieu particulier la diversité entre sachant-e et non-sachant-e, souvent visible à l'école ou dans le rapport entre adulte-enfant à la maison se réduit, voir disparaît. Sur le chemin de l'école tout enfant guidé par sa curiosité et ses intérêts va chercher le savoir et les réponses à ses questions dans son environnement et son entourage. Ainsi le chemin de l'école devient un tiers-lieu éducatif complémentaire aux deux principales sphères éducatives de l'enfant, dans lequel l'enfant endosse le rôle d'acteur et d'actrice de son éducation, d'agent-e en quête de savoir. En reprenant Carré (2005/2020), « plus que l'acteur principal, le sujet social, enfant ou adulte, est ainsi appelé à devenir l'auteur de sa propre formation » (p. 104). L'enfant est donc au centre de ses acquisitions, de sa construction identitaire et de son développement.

12.2 Analyse selon les variables d'influence

12.2.1 Contexte géographique

Concernant la variable « *contexte géographique* » nous observons que ce sont les enfants qui habitent dans un contexte urbain qui évoquent le plus avoir appris quelque chose de nouveau sur le chemin de l'école (88% ; 16 sur 18 enfants). Ensuite viennent les enfants habitant dans des zones péri-urbaines (85% ; 24 sur 28 enfants) et finalement les enfants de zones rurales/de montagne (56% ; 14 sur 25 enfants). Toutefois, si nous regardons le nombre de mentions (cf. Annexe 7, Tableau 1), nous observons que ce sont ceux qui habitent dans un contexte péri-urbain qui mentionnent le plus souvent (38 mentions sur 82 au total) les apprentissages réalisés le long du trajet d'école. Ensuite nous trouvons les enfants des zones rurales/de montagne et celles et ceux habitants dans le centre-ville, avec respectivement 22 mentions sur 82 au total.

Si nous analysons en détail, nous ne relevons pas un grand écart entre les trois contextes explorés. En ce qui concerne la première catégorie, relative aux *Apprentissages concernant l'environnement du chemin de l'école*, nous dénombrons 16 mentions pour les enfants du contexte urbain, 17 mentions pour ceux et celles des zones péri-urbaines et 11 mentions pour le contexte rural/de montagne.

Pour la deuxième catégorie identifiée – *Apprentissage portant sur l'organisation des déplacements* – nous constatons une différence notable entre les enfants venant des zones urbaines et celles et ceux habitant dans les deux autres contextes investigués. Les premier-ères y font référence seulement deux fois dans leurs discours, alors que les enfants des zones péri-urbaines et des zones de montagne mentionnent ces types d'apprentissages respectivement 10

⁶⁵ Notre traduction de : « Weil ich ihn eigentlich jeden Tag laufe, schon seit dem Kindergarten bin ich hier hinaufgelaufen ».

et 9 fois. Il est intéressant de noter que, pour cette catégorie, même si parmi les répondant-es cinq utilisent le transport scolaire ou public pour accomplir leurs trajets, aucun enfant ne fait référence à des acquisitions en lien avec cette modalité de déplacement, comme connaître les horaires du bus, les noms des arrêts ou encore la description du trajet emprunté. Les enfants mentionnent plutôt des savoirs réalisés en lien avec le contexte environnemental et naturel sur la partie active de leur trajet, comme le nom des rues depuis l'arrêt de bus ou encore les types d'arbres présents dans l'environnement. Ce constat peut également s'expliquer, comme nous l'avons montré précédemment, par le fait que pendant les déplacements en bus les enfants s'occupent principalement en discutant, en chantant, en lisant ou en jouant avec leur voisin-e. D'autres apprentissages liés aux relations sociales, comme la gestion de conflits, l'écoute, etc. peuvent être réalisés pendant cette période de socialisation dans le transport passif. Peu d'enfants, 5 au total, disent avoir découvert des caractéristiques de l'environnement naturel en regardant par la fenêtre du bus pendant les trajets.

Concernant la troisième catégorie – *Apprentissage portant sur des attitudes personnelles* –, ce sont majoritairement les enfants des zones péri-urbaines (9 mentions au total) qui évoquent la capacité à se débrouiller tout seul et toute seule, les relations sociales ou encore le bon comportement à adopter. Les enfants du centre-ville et celles et ceux des zones de montagne y font référence que deux fois pour chacun des contextes.

À propos de dernière catégorie – *Apprentissage lié au trafic routier* – le même nombre d'enfants et de mentions (2 au total) est produit par les enfants habitant en contextes urbains et péri-urbain. Aucun-e participant-e du contexte rural/de montagne n'y fait référence. Nous pouvons expliquer le manque de répondants des zones de montagne par le fait que les enfants habitant dans les vallées latérales sont moins confrontés à une forte circulation et ont donc moins d'occasions pour développer et mettre en pratique leurs capacités et leur sensibilité face à la gestion du trafic.

12.2.2 Genre

Une légère différence est observable en fonction de la variable du « *genre* » (cf. Annexe 7, Tableau 2) : 29 filles et 25 garçons disent faire des nouvelles acquisitions sur le chemin de l'école. Toutefois, si nous analysons le nombre de mentions, ce sont les garçons qui disent apprendre le plus sur le chemin de l'école (42 mentions sur 82 au total, contre 40 mentions pour les filles).

Une différence est à noter en fonction des différentes catégories d'apprentissages informels identifiés. Plus précisément, ce sont les garçons qui mentionnent le plus souvent la première catégorie – *Apprentissage concernant l'environnement* – (24 mentions au total pour les garçons et 20 pour les filles) et les *Apprentissages liés au trafic routier* (4 mentions au total pour les garçons et aucune référence fait par le genre féminin). De leur côté, les filles font plus de mentions relatives à la catégorie liée à l'organisation des déplacements, 13 mentions au total par rapport aux 8 produites par les garçons. Une différence minime d'une seule mention est observée pour la catégorie relative à l'acquisition d'attitudes personnelles (7 mentions pour les

filles et 6 mentions pour les garçons). Nous considérons que ces écarts minimaux ne permettent pas vraiment de montrer l'influence de cette variable sur les potentiels apprentissages informels réalisés sur le chemin de l'école.

12.2.3 Âge

Si nous analysons la variable « *âge* », nous observons que ce sont principalement les enfants les plus âgé-es (10 et 11 ans et plus) qui mentionnent le plus de nouveaux apprentissages sur le chemin de l'école. Plus précisément, nous constatons que 85% (17 sur 20 enfants) de 11 ans et 83% (15 sur 18 enfants) de 10 ans disent avoir développé de nouvelles connaissances, suivi-es par les enfants de 9 ans (76% ; 13 sur 17 enfants) puis par les enfants les plus jeunes (8 ans) (56% ; 9 sur 16 enfants).

Cette tendance est également confirmée si nous analysons les données sur la base du nombre de mentions (cf. Annexe 7, Tableau 3). Ce sont les enfants les plus âgés (11 ans) qui mentionnent le plus souvent des apprentissages informels entre le domicile et l'école (27 sur 82 mentions au total), suivi-es par les enfants de 9 ans et de 10 ans, avec respectivement 21 et 18 mentions sur un total de 78 et enfin les enfants plus jeunes (8 ans) avec 16 mentions totales.

Ce constat correspond à ce que nous discutons dans la Publication n° 4, à savoir les difficultés que rencontrent les enfants pour prendre conscience des acquisitions informelles faites sur le chemin de l'école. Cela il est probable les enfants plus jeunes qui, surtout en début d'année, ne marquent pas de différences entre les divers espaces d'acquisition, spécifiquement entre l'espace du chemin de l'école et celui de l'école « du fait qu'ils et elles se trouvent en processus de découverte et de co-construction » (Camponovo & Moody, 2021, p. 320).

12.2.4 Distance du chemin

Concernant la variable « *distance du chemin* », nous remarquons que ce sont les chemins plus longs de 5 kilomètres (87% ; 7 sur 8 enfants) et ceux entre 1 et 5 kilomètres (85% ; 18 sur 21 enfants) qui sont les plus favorables à la réalisation de nouveaux apprentissages chez les enfants. Ensuite nous trouvons les trajets couvrant des distances entre 500 et 1000 mètres (73% ; 22 sur 30 enfants) et finalement les trajets plus courts, de moins de 500 mètres (58% ; 7 sur 12 enfants).

Si nous analysons les données selon le nombre de mentions (cf. Annexe 7, Tableau 4) nous relevons que ce sont les trajets couvrant des distances intermédiaires, c'est-à-dire entre 500 et 1000 mètres et entre 1 et 5 kilomètres sont les plus représentés, avec respectivement 33 et 27 mentions sur 82 au total. Les chemins de l'école de moins de 500 mètres et les plus longs, sont mentionnés respectivement que 13 et 9 fois.

Ces observations peuvent s'expliquer par le fait que les distances intermédiaires (500-1000 mètres et 1-5 kilomètres) sont accomplies par les enfants principalement grâce à une modalité douce. Ces modalités facilitent un plus grand nombre ainsi que la plus grande variété

d'apprentissages informels sur le chemin de l'école en lien avec l'« ici et maintenant » des situations vécues et le contact direct avec l'environnement naturel et social.

12.2.5 Moyen de déplacement

Si nous analysons la variable « *moyen de déplacement* », nous relevons que ce sont principalement les enfants qui se déplacent en transport public ou scolaire (94% ; 15 sur 16 enfants) qui expliquent apprendre de nouvelles choses lors de leur déplacement. Ensuite nous trouvons les enfants qui utilisent le vélo (90% ; 19 sur 21 enfants) et ceux et celles qui ont un trajet combiné, à savoir une partie en transport motorisé et l'autre à pied ou à vélo (75% ; 3 sur 4 enfants), puis les enfants allant à l'école à pied (56% ; 17 sur 30 enfants).

Cependant, l'analyse par nombre mentions présente une nuance (cf. Annexe 7, Tableau 5). Les enfants qui privilégient la mobilité douce, donc le vélo (31 mentions sur 82 au total) et la marche (28 mentions sur 82 au total) sont celles et ceux qui parlent le plus souvent de leurs apprentissages sur le chemin de l'école, comparativement aux enfants qui utilisent les transports publics ou scolaires (19 mentions sur 82 au total) ou qui se déplacent en combinant deux modalités (4 mentions totales).

Ces données vont à l'encontre de notre hypothèse de départ qui était la suivante : la mobilité douce permet aux enfants de vivre leurs déplacements de manière plus directe et intime, de façon plus calme, selon leur rythme et sans le stress des horaires de bus, etc. Cette modalité leur offre ainsi la possibilité de faire de nouvelles acquisitions de manière informelle par l'observation, l'écoute et l'action dans ce tiers-lieu particulier, le transport passif étant considéré comme un obstacle aux potentiels apprentissages sur le chemin de l'école.

Si nous analysons en détail les réponses de trois enfants qui réalisent un trajet mixte, dans deux cas nous observons que c'est à la partie réalisée à pied ou à vélo que font référence les enfants lorsqu'ils évoquent de nouveaux apprentissages. Plus précisément, un enfant fait référence aux éléments de la nature, comme les arbres et les fleurs qu'il voit en se rendant à l'arrêt du bus. Marchant seul, il s'agit d'un moment favorable pour observer l'environnement et découvrir la nature. Comme il explique « *Quelque fois je m'amuse à savoir ce que c'est comme plantes ou comme arbre* » (Mathis, 10 ans, Sierre). De même, un autre enfant réalisant une longue partie du chemin tout seul avant de rejoindre l'arrêt de bus explique profiter de ce moment pour regarder les environs, observer et apprendre beaucoup de choses quant aux nouvelles constructions, aux bâtiments (ex. restaurants) rencontrés sur son chemin. À la différence de ces deux enfants, une troisième explique qu'en parcourant le trajet quatre fois par jour avec le minibus et en regardant toujours dehors lors du trajet, elle a appris par cœur la route qui l'amène à l'école, située dans un autre village de la région. Elle explique qu'elle pourrait facilement se rendre à l'école toute seule à vélo, mais que ses parents ne le permettent pas parce qu'ils « *ont peur que je me blesse. Ils ont dit la prochaine fois, quand je serai plus grande* »⁶⁶ (Alison, 8 ans, Tegna).

⁶⁶ Notre traduction de : « I miei genitori hanno paura che mi faccio male. Hanno detto la prossima volta quando crescerai ancora un po' di più ».

Parmi les 15 enfants qui affirment réaliser des apprentissages informels et qui utilisent le bus (public ou scolaire) pour se rendre à l'école, nous relevons que sept d'entre elles et eux font référence à des apprentissages réalisés au sein même du moyen de transport alors que huit évoquent plutôt la partie du trajet active, même si celle-ci est relativement courte. Plus précisément les réponses de sept enfants indiquent qu'en se déplaçant avec le bus public ou scolaire, les nouveaux apprentissages s'étendent à une échelle plus large, celle de la commune ou de la ville et pas uniquement au quartier de résidence. Parmi les autres huit enfants qui mentionnent plutôt des apprentissages réalisés lors de la partie « active » de leur chemin (entre leur domicile et l'arrêt de bus), nous observons des apprentissages favorisant une meilleure connaissance du quartier d'habitation et relatifs à l'environnement naturel. Les enfants affirment d'avoir appris le nom du quartier et des principales rues parcourues en lisant les panneaux sur la route, les potentiels chemins alternatifs pour rejoindre l'arrêt de bus ainsi que les noms de rivières traversées. En plus, sur son chemin, l'enfant est plus directement en contact avec l'environnement naturel. Cela lui permet de connaître de nouvelles plantes, fleurs, ou le nom de la rivière qui traverse la ville. Ces apprentissages sont plus difficiles pour les enfants qui se déplacent uniquement par une modalité passive.

12.2.6 D'autres facteurs d'influence

Nous avons montré que plusieurs variables influencent les apprentissages informels sur le chemin de l'école. Plus spécifiquement le contexte géographique, l'âge, la distance entre le domicile et l'école et le moyen de déplacement agissent à la fois sur la quantité et le type de savoirs réalisés lors des déplacements autonomes. Dans les données récoltées, d'autres facteurs émergent également, à savoir : 1) la curiosité et les intérêts personnels de l'enfant, 2) la peur et le défi, 3) le soutien et le support d'autrui et enfin 4) la confiance en soi et la sécurité.

Nous relevons que la curiosité et les intérêts personnels et collectifs poussent les enfants à explorer leur environnement et à faire de nouvelles découvertes. Ces facteurs stimulent et encouragent les apprentissages informels. Le but de la curiosité et de la découverte étant pour les enfants le plaisir d'approfondir les aspects qui les intéressent et de devenir ainsi plus compétent-es et performant-es dans certains domaines. Par exemple, Alison (8 ans, Tegna) affirme aimer ramasser les cailloux sur son chemin de l'école, et plus particulièrement ceux qui brillent le plus, pour les amener à la maison et compléter sa collection. Elle explique partager cette passion pour les cailloux avec son père.

Nous observons aussi que la peur éprouvée par l'enfant lorsqu'il s'agit de passer par un endroit particulier ou de faire quelque chose d'anormal constitue aussi une source d'apprentissage. Les situations de dangers et d'imprévus qui peuvent survenir à n'importe quel moment sur le chemin de l'école représentent des défis pour les enfants parce qu'elles et ils doivent trouver des stratégies pour les surmonter. Les données montrent que les enfants apprennent à évaluer de telles situations émotionnellement stressantes, à y réfléchir et à trouver des solutions ou des alternatives pour les contrôler et les surmonter. Par exemple, Silvio (10 ans, Bellinzona) a appris qu'en passant devant une maison où il y a deux gros chiens, il doit

rouler plus lentement pour ne pas exciter les chiens qui aboient très fort dans le cas contraire. Au début Silvio était effrayé par ce passage, mais il a appris à adapter sa vitesse pour ne pas déranger les animaux. Une autre répondante raconte avoir appris à se comporter en présence des adolescent-es du cycle croisé-es sur son chemin. Claire (11 ans, Fully) explique que souvent elles et ils forment une sorte de barrière qui bloque le passage des autres piétons. Comme elle a peur de leur dire quelque chose, elle attend derrière elles et eux jusqu'à que le groupe arrive à un endroit spécifique où la rue s'élargit. Alors Claire accélère avec son vélo et arrive à les dépasser sans avoir aucun contact – ni physique ni visuel – avec le groupe.

Les frères et sœurs aîné-es, les ami-es et les adultes rencontrés sur le chemin, comme les patrouilleurs, les voisin-es ou encore les commerçant-es peuvent aussi encourager les apprentissages sur le chemin de l'école. Elles et ils peuvent accompagner l'enfant pour gérer les risques, pour s'orienter, pour socialiser ou encore pour trouver des intérêts communs. Dans les moments plus délicats, la présence d'autrui permet de rassurer l'enfant. C'est le cas Bastian (10 ans, Losone) qui explique que lorsqu'il va chercher son ami chez lui pour ensuite aller à l'école ensemble, il doit traverser un virage dans lequel il y a peu de visibilité « *il y a toujours une dame qui me dit "fais attention" et puis elle me dit quand je peux y aller parce qu'ici elles [les voitures] coupent le virage et c'est dangereux* »⁶⁷. Les conseils de la dame ont donc permis à Bastian de prendre conscience de ce passage potentiellement dangereux et d'apprendre à agir lorsque la dame n'est pas présente pour lui dire quand c'est le bon moment pour passer.

Enfin, nous constatons que les enfants qui parcourent leur trajet d'école sans la présence systématique d'adultes, montrent de la confiance en elles et eux-mêmes, en leur moyens et attitudes. La plupart des participant-es affirme se sentir en sécurité lors de leurs déplacements, même celles et ceux qui ont eu des petits accidents ou ont vécu des situations négatives. Ce sentiment de sécurité est principalement dû à l'habitude de parcourir quotidiennement leur chemin de l'école : les enfants sont devenu-es des expert-es pour reconnaître les endroits auxquels elles et ils doivent porter plus d'attention.

La confiance que les enfants ont en elles- et eux-mêmes et également encouragée et soutenue par la confiance que les parents leur accordent et qui joue un rôle fondamental dans la manière qu'à l'enfant d'appréhender le trajet entre le domicile et l'école. Il apparaît que le fait d'accorder à l'enfant une marge de temps plus importante que nécessaire pour accomplir ses déplacements, de lui laisser la liberté de choix du trajet à emprunter et avec qui l'entreprendre, ou encore de respecter le « mystère » de ce qui se passe sur le chemin de l'école sont des éléments permettant à l'enfant de comprendre que ses parents lui font confiance. Une telle confiance permet aux enfants d'acquérir un sentiment de sécurité essentiel aux apprentissages informels : elles et ils sont ainsi prêt-es à explorer, découvrir et se familiariser avec l'environnement qui les entoure, à tisser de nouvelles amitiés ainsi qu'à développer ou affiner leurs habilités motrices, à vélo ou en grim pant sur les arbres ou les murs.

⁶⁷ Notre traduction de : « E lì c'est sempre una signora che abita lì che ci dice sempre "fai attenzione" e mi dice quando posso andare... perché se no anche di qui tagliano dentro la curva e è pericoloso ».

12.3 Le chemin de l'école : un espace éducatif complémentaire

Nous avons montré que les enfants apprennent également beaucoup en dehors des contextes familiaux et scolaires. L'expérience directe permet à l'individu, et dans le cas présent à l'enfant, de quitter les modèles classiques de l'éducation et de devenir ainsi le constructeur et la constructrice de ses savoirs et savoir-faire plutôt que de rester un-e simple apprenant-e. Comme le suggère Kant (1803), « Le meilleur moyen de comprendre, c'est de faire. Ce que l'on apprend plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ceux que l'on apprend en quelque sorte par soi-même » (p. 45). Dans cette lignée, le paradigme de transmission et « de l'instruction » de la connaissance laisse la place à « une vision constructiviste de l'appropriation des savoirs ou de l'autonomie » (Carré 2005/2020, p. 106).

Carré (2005/2020) parle d'apprenance pour faire référence à l'attitude et aux pratiques individuelles et collectives propices à aux apprentissages. L'apprenance est définie comme :

Un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. [...] C'est dire que toutes les situations de la vie, tous les âges de l'existence et toutes les situations peuvent se prêter à l'apprenance, dans la mesure où le sujet social, tels que véritable "gourmet du savoir", est appelé à y faire son miel. (pp. 108-109)

D'après Carré, toute situation peut se prêter à l'apprentissage par l'expérience, par la mobilité, par soi-même et grâce à la présence de tierces personnes (formateurs/trices, homologues, ami-es, etc.). Le chemin de l'école en tant que tiers-lieu de mobilité et d'interaction sociale peut devenir un lieu favorable aux apprentissages informels et donc à l'expression de l'apprenance. Selon Vygotski (1934/2011a), il constitue ainsi une *zone proximale de développement* dans laquelle l'enfant apprend de nouveaux savoirs et savoir-faire, notamment grâce à la présence d'autres personnes, enfants et adultes (voir aussi Carré, 2005/2020). En cheminant sans la présence systématique d'adultes, elle et il apprend à évaluer les situations, à gérer l'espace et le temps lors de leurs déplacements, à négocier entre elles et eux ainsi qu'avec la famille la modalité de déplacement ainsi que le trajet à emprunter. L'enfant prend progressivement confiance en ses propres capacités à prendre des décisions situationnelles et à agir de manière autonome. De plus, confronté-e à des situations difficiles ou inédites, elle et il apprend à se débrouiller seul-e et à trouver des solutions à la fois innovantes et créatives.

Le chemin de l'école n'est pas exclusivement lieu de nouveaux apprentissages mais il peut devenir aussi un *third space* (Bhabha, 1994/2007), à savoir un pont permettant l'interaction des apprentissages formels et informels. En ce sens, il peut être considéré comme un tiers-lieu d'échauffage et d'interaction entre les savoirs scolaires et familiaux et ceux construits grâce à la pratique et aux relations communautaires (Idrus, 2015 ; Moje et al., 2004 ; Pane, 2009).

Ces questionnements font l'objet de la Publication n° 4 qui présente les types d'apprentissages informels possibles sur le chemin de l'école et comment ceux-ci peuvent être

complémentaires aux acquisitions formelles de deux sphères éducatives traditionnelles. Elle montre également la dualité de ce tiers-lieu particulier à la fois comme espace dans lequel se conformer aux rôles attendus à l'école et à la maison et comme espace de distanciation d'avec ceux-ci et dans lequel l'enfant devient co-constructeur ou co-constructrice de savoir.

12.4 Publication n° 4

12.4.1 Fiche de synthèse

Référence : Camponovo, S., & Moody, Z. (2021). Le chemin de l'école : un tiers-lieu vecteur d'apprentissages pour les enfants ? *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 43(2), 311-324.

Résumé : Les études de l'enfance (Childhood Studies) montrent que les enfants n'apprennent pas seulement au travers d'une éducation formelle ou non formelle, soit au sein de l'école ou au sein du foyer familial. Ils et elles apprennent également dans d'autres milieux et contextes au travers de leurs propres actions. Sur la base de données empiriques issues d'un projet de recherche inter- et transdisciplinaire sur le chemin de l'école, cet article met en lumière et questionne les apprentissages informels réalisés par les enfants dans cet espace. Premièrement, il montre comment le chemin de l'école permet aussi bien de se préparer et inversement de se distancier des rôles attendus à l'école et à la maison. Deuxièmement, une analyse des types d'apprentissages que font les enfants le long du chemin de l'école et complémentaires à ceux réalisés dans les sphères familiale et scolaire, est effectuée.

Mots clés : Chemin de l'école ; tiers-lieu ; espace éducatif ; apprentissage informel ; enfant acteur.

Statut : Publié

Le chemin de l'école : un tiers-lieu vecteur d'apprentissages pour les enfants ?

1. Introduction

Le chemin de l'école fait partie du quotidien des enfants : en Suisse, plus de la moitié des enfants scolarisés, entre 6 et 12 ans, parcourt quatre fois par jour le trajet les menant de chez eux à l'école et inversement (Mobilité piétonne suisse, 2016), que ce soit à pied, à vélo, en trottinette, en bus (public ou scolaire) ou encore en voiture. Que se passe-t-il durant ce déplacement et comment les enfants le vivent-ils ou elles ? Dans le cadre d'un projet de recherche financé par le Fond National Suisse de la recherche scientifique⁶⁸ ces questions sont explorées au travers du concept intégrateur de tiers-lieu au sens de Oldenbourg (1999), soit comme un espace de transition entre les deux principales sphères éducatives et de socialisation de l'enfance (Le Gall et Rougé, 2014 ; Matthews, Limb et al., 2000). Le tiers-lieu comme espace interstitiel a été étudié par divers chercheurs et chercheuses (voir notamment Carver, et al., 2014 ; Ping, 2015 ; Ross, 2007), lesquelles montrent que des espaces, externes et complémentaires aux deux pôles principaux et traditionnels structurant le quotidien de l'être humain, peuvent concourir à son développement (physique et mental), son éducation, son autonomisation progressive, son individualisation et socialisation, sa liberté (de penser et d'agir) ainsi qu'à son bien-être personnel.

Sur la base de ces constats, cet article explore l'hypothèse selon laquelle le chemin de l'école peut représenter un tiers-lieu vecteur d'apprentissages informels, au sens de Schugurensky, lesquelles « renvoient au processus d'acquisition de connaissances et de compétences hors des programmes officiels et non-officiels (sic.) des établissements [nous dirons “sphères” afin d'inclure la famille comme milieu d'éducation et de socialisation] éducatifs » (2007, p. 22). Trois formes d'apprentissages informels sont généralement reconnues – auto-dirigés, fortuits et socialisation – et perçues ici comme complémentaires aux autres apprentissages réalisés par les enfants, en d'autres contextes (notamment formels ou non formels), pour inclure une vision nuancée et non dualiste de l'apprentissage.

Reconnaissant la perméabilité entre les différentes sphères éducatives, cette contribution postule que les enfants peuvent acquérir des connaissances et compétences de manière plus ou moins intentionnelle et plus ou moins consciente, par l'expérience, sur le chemin de l'école. Dans des contextes où le stress généré par les dangers de la circulation et la dense fréquentation des lieux publics est limitée, les enfants peuvent acquérir sur le chemin de l'école des connaissances et compétences contribuant à leur développement et dont ils et elles se servent au quotidien. Nous retiendrons ici la représentation de et dans l'espace, les interactions avec les autres usagers et usagères du village ou de la ville, l'estimation du temps et de la vitesse, des connaissances sur la nature (reconnaître les plantes, les fleurs, etc.) ou encore l'autonomie et la

⁶⁸ Requête n° CR1111_166050 déposée par Dre Zoe Moody (HEP-VS), Prof. Philip D. Jaffé (CIDE) et Prof. Frédéric Darbellay (CIDE) « Exploring the way to and from school with children: an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place » auprès du Comité spécialisé en recherche interdisciplinaire (CoSP-ID) du Fonds national suisse (FNS).

confiance en soi. Ces apprentissages sont intégrés à leurs connaissances et habiletés préexistantes par l'expérience (Whitchurch, 2008).

Cet article se focalise ainsi sur les expériences des enfants sur le chemin de l'école, questionnant les apprentissages informels qui y sont réalisés et l'influence que ceux-ci peuvent avoir sur l'apprentissage plus généralement. Des réflexions théoriques autour du concept d'espace de transition comme espace d'apprentissage informel sont présentées dans la première partie de cet article, proposant un état de la littérature sur la question. Ces réflexions sont ensuite confrontées avec les données issues des neuf études de cas du projet de recherche, dans trois cantons alpins suisses (méthode et résultats). Après des clarifications d'ordre méthodologique, une typologie des formes d'apprentissages informels réalisés sur le chemin de l'école est ensuite proposée sur la base de l'analyse des discours et productions d'enfants.

2. Revue de la littérature

2.1. Le chemin de l'école : un espace-temps multidimensionnel

Le chemin de l'école peut être considéré, dans la lignée de Bing et Monnard (2015), comme un « binôme contrainte-convivialité » (p. 6). Certains enfants voient ce parcours comme quelque chose d'obligatoire, voire une routine, leur permettant d'entrer progressivement dans le rôle attendu à l'école ou inversement à la maison ; tandis que pour d'autres, il offre un espace-temps pour profiter d'être et de faire avec les autres, mais également pour expérimenter et prendre de risques vis-à-vis de codes et normes en vigueur dans les milieux scolaires, sociétaux et familiaux. Il est donc à la fois lieu de liberté, d'autonomie (Matthews, Limb et al., 2000) et un espace révélateur de normes et règles externes (Chombart de Lauwe, et al., 1976) que les enfants découvrent, testent et intègrent.

Des travaux ont par ailleurs montré que l'utilisation des espaces publics par les enfants peut donner à voir des représentations très distinctes de l'enfance : d'un côté, des « anges » à protéger des dangers de toutes sortes (accidents, enlèvements, violences, etc.) et de l'autre des « démons » à cadrer pour éviter regroupements (bandes, gangs), déprédations, nuisances sonores et autres types de désagréments. Ces représentations opposées conduisent toutes deux à une réglementation de l'espace (création d'espaces ou de chemins réservés aux enfants, limitation de mouvement ou du bruit, etc.) en fonction de standards adulte-centrés (Monnet et al., 2019) et dessinant physiquement la frontière entre les générations (Valentine, 1996). Ces réglementations plus ou moins explicites influencent les logiques d'habiter, de déplacement et d'aménagement (résidentiel et du trafic) de même que les pratiques et les mouvements des personnes qui l'habitent (voir Depeau, 2008 ; McMillan, 2007). La prise en considération des influences réciproques entre les micro- et macro- systèmes est ainsi cruciale pour appréhender la complexité des expériences enfantines dans cet espace de liberté contrainte, et plus particulièrement des apprentissages informels qui y sont potentiellement réalisés.

2.1.1. Devenir un élève : un rituel quotidien

Bing et Monnard (2015) soulignent que les espaces interstitiels

servent de sas pour entrer dans le rôle d'élève (ou en sortir) ; les [les élèves] faire traîner permet de maintenir un entre-deux qui autorise toutes les ambiguïtés dans la manière de se comporter ou non selon les attentes précises liées au métier d'élève. (p. 7)

Le chemin de l'école est un moment important où l'enfant se prépare aux attentes de l'école, telles que rester assis pendant une relativement longue durée, écouter, faire silence, travailler individuellement ou en collectif, etc. Il devient, comme l'écrit Stock (2003) un « lieu de projet » où l'individu, par son habiter temporaire, négocie ses divers rôles en fonction des situations auxquelles il est confronté. Pour certain·e·s enfants, comme nous le montrons ci-après, la possibilité de faire ces déplacements en l'absence de leurs parents, leur permet de se projeter, à leur rythme, dans le rôle attendu.

De manière complémentaire et lorsque c'est possible pour les enfants, marcher, courir, faire du vélo, se défouler, ou encore discuter avec ses camarades le long du trajet entre la maison et l'école sont des activités qui peuvent soutenir l'apprentissage scolaire. Plusieurs travaux ont en effet mis en évidence que le niveau de concentration et d'attention à l'école sont meilleurs et le niveau de stress est réduit après que l'enfant ait pu profiter d'un temps à l'extérieur, en contact avec son environnement dans lequel il a pu agir librement (voir notamment Mygind et al., 2018 ; Szczepanski, 2009 ; Taylor et Kuo, 2009). Dans une vision manichéenne, les milieux ruraux peuvent être vus comme une source de bien-être et de contact privilégié avec la nature tandis que les milieux urbains comme des lieux où les risques de dangers et d'accidents sont accrus. Des travaux le soulignent (voir Jutras, 2003 ; Mohamad Muslim et al., 2017), d'autres au contraire montrent le côté mystifié de cette vision (Matthews, Taylor et al., 2000 ; Valentine, 1997). D'autres encore montrent que certains milieux très ruraux (en Afrique par exemple, voir Porter et al., 2010) peuvent être extrêmement dangereux pour certains enfants. Dans le cadre et les limites de cette contribution, nous nous centrons sur les données récoltées dans trois cantons alpins suisses, présentant des zones urbaines, semi-urbaines, et rurales. Nos conclusions peuvent ainsi être représentatives d'autres régions où la densité de la population reste relativement faible voire moyenne.

Le chemin de l'école peut ainsi être considéré comme un espace qui peut contribuer au bien-être physique et mental à l'enfant tout en lui permettant de se préparer au mieux au rôle d'élève performant·e attendu à l'école. Marquant rituellement la fin de ce trajet, se mettre en rang, par deux dans la cour du bâtiment, baisser le ton de la voix, attendre plus ou moins calmement l'arrivée de l'enseignant·e pour ensuite entrer dans la classe sont autant d'actions accompagnant l'action quotidienne des élèves de sortir temporairement de leurs rôles multiples d'enfant, de membre d'une fratrie, d'ami·e, de copain·e et d'enfiler la casquette d'élève.

2.1.2. Vers une prise de distance des attentes scolaires, sociétales et familiales

Dans une forme de paradoxe complexe et de manière complémentaire au « lieu de projet » (Stock, 2003) qui permet à l'enfant d'entrer dans le rôle d'élève, le chemin de l'école peut à l'inverse devenir ce que nous nommons un « lieu d'être », qui favorise la prise de distance de l'enfant vis-à-vis des milieux cadrant son éducation. Durant les trajets scolaires, surtout ceux après l'école, l'enfant n'assume plus, provisoirement, ni le statut d'élève, ni celui d'enfant attendu·e à la maison (voir aussi Bing et Monnard, 2015). Au contraire, il et elle endosse

pleinement le rôle d'actrice, d'acteur et agent·e qui contribue activement à la construction de son être ainsi qu'à la redéfinition de ce tiers-lieu par ses actions, ses interactions et son autonomisation progressive (voir aussi Murray, 2007).

Ce « lieu d'être » interstitiel et habité temporairement est propice pour marquer sa propre résistance et/ou adhésion aux règles et valeurs régissant l'environnement. C'est dans ces espaces « entre deux » que l'enfant peut prendre de la distance vis-à-vis des normes imposées par les milieux scolaires, sociétaux et familiaux. Les effets de ses choix et actions comme parts actives de la construction de ses savoirs deviennent ainsi visibles (Le Gall et Rougé, 2014). Diverses études montrent comment les enfants s'approprient des espaces à travers des comportements transgressifs, permettant ainsi de revendiquer leur rôle d'actrice ou d'acteur social et d'agente ou d'agent actif. Dans une recherche conduite dans une école maternelle, Frouillou (2001) indique comment « les transgressions de l'ordre socio-spatial soulignent le rôle social des enfants dans la définition de l'usage de cet espace » (p. 1). Des comportements similaires sont également relevés dans la cour de l'école par Delalande (2001), laquelle met en évidence comment les enfants s'approprient l'espace de manière très différente de la façon dont l'espace a été conçu par les adultes (enseignant·e·s et architectes). Les objets et jeux sont détournés et on trouve parfois plus d'enfants dans les espaces « laissés pour compte » (par exemple vers les poubelles) que sur les jeux mis à leur disposition. Comme le relèvent Strong-Wilsons et Ellis : « children will often find uses for objects and spaces that adults do not anticipate or intend » (2007, p. 43).

Il ne faut pas voir en ces comportements des actes de résistance mais plutôt une finalité d'apprentissage. Comme nous le montrerons, ces situations de détournement ou transgression permettent à l'enfant d'apprendre de manière informelle à évaluer des situations, à prendre des risques (anticipés ou imprévus) et à trouver des solutions aux problèmes qui en résultent. Les espaces interstitiels comme « lieux d'être » permettent de mettre à l'épreuve l'éducation reçue : en s'inspirant des normes et codes sociaux des adultes, l'enfant apprend à les manipuler, à les intérioriser et à les adapter (voir aussi Delalande, 2003).

2.2. Apprendre à et de l'extérieur

Si une majorité des apprentissages informels se réalisent hors des établissements éducatifs (Schugurensky, 2007), la porosité de l'espace nous invite à considérer ce qui peut relever du formel ou non formel dans les sphères « informelles » et inversement. La littérature montre en effet que de nombreux apprentissages, de tous types, peuvent être réalisés à l'extérieur et que le rapport à l'environnement, au milieu, influence également les apprentissages. Ici, nous nous centrons dans un premier temps sur l'extérieur comme espace d'apprentissages informels puis nous focalisons ensuite sur les bienfaits de l'extérieur sur les apprentissages qu'ils soient formels, non formels ou informels.

2.2.1. L'extérieur comme espace d'apprentissages informels

Coq (1994, 1995) avance l'idée que les tiers-lieux jouent un rôle éducatif complémentaire à l'école et la maison. Bien que l'auteure reconnaisse le fait que ces deux sphères représentent les principales sphères éducatives de l'enfant, elle souligne qu'elles s'avèrent insuffisantes. D'autres lieux peuvent recouvrir le rôle de tiers-lieu éducatif lorsque les enfants peuvent y

accéder librement et les habiter. En effet, plusieurs chercheurs et chercheuses ont montré que l'espace interstitiel offre des contextes et des situations pour des nouvelles expériences, découvertes et acquisitions (Hüttenmoser, 2004 ; Kaufmann-Hayoz, 2010 ; Murray, 2007). La rue et l'environnement naturel deviennent ainsi des espaces d'apprentissage : ils sont lieux formateurs pour l'enfant qui « n'est pas un citoyen en devenir, un être inachevé, mais l'inspirateur, l'adjuvant et parfois le pédagogue qui promeut des reconfigurations [...] » des perspectives adultes, sociales et spatiales (Gayet-Viaud et al., 2015, p. 3). Ces lieux fournissent à l'enfant d'autres moyens promouvant ainsi des apprentissages transversaux et complémentaires à ceux enseignés à l'école ou transmis au travers du bagage culturel familial (Botturi et al., 2014 ; Coq, 1994, 1995). Étant de grands observateurs et observatrices et des explorateurs et exploratrices de ce que les entoure, les enfants guidé·e·s par leur curiosité apprennent à connaître et faire avec l'environnement autour d'eux et elles. Ils et elles modifient et adaptent leurs gestes « pour satisfaire un besoin de savoir et de comprendre [...] » (Gaudiau, 2003, p. 6). Ce faisant, l'enfant devient le premier exécutant, la première exécutante et bénéficiaire de son éducation.

Dans le cadre de ce projet, nous observons que le chemin de l'école en tant que tiers-lieu offre des opportunités pour l'enfant de se distancier de la forme typique d'apprentissages formel ou non formel, les renforçant parfois ou les complétant. Au cours du chemin, le pouvoir social et éducatif des adultes s'affaiblit. Les enfants habitent alors avec cette « bulle » de liberté, agissent et « font avec » l'espace autour d'eux ou d'elles. Bien que les contraintes pensées par les adultes soient présentes (temps à disposition, surveillance intermittente, code de la route, etc.), l'autorisation des adultes pour accomplir une action n'est pas requise et les enfants apprivoisent ainsi leur autonomie apprivoisée notamment en apprenant à gérer la prise de risque de manière consciente (Masse et al., 2014 ; Moody et al., 2015 ; New, 2013). Perrenoud (1994) souligne que le long du couloir entre la famille et le scolaire, « l'enfant conduit ses propres stratégies ; il prend des risques, forme des projets ; il gère des conflits et des alliances ; il discute, il négocie, il décide à l'instar de n'importe quel adulte » (p. 98). La rue en tant que tiers-lieu devient ainsi un lieu de « stage » ou d'exercice où les enfants peuvent jouer leur vie sociale et apprendre de celle-ci hors de la présence des adultes (Matthews Limb, et al., 2000, p. 65).

Plusieurs auteur·e·s ont montré que le contact direct avec l'environnement et les événements qui se produisent au quotidien soutiennent et, dans certains cas facilitent, le développement des compétences fondamentales pour l'éducation des enfants, telles que la communication, la collaboration, la créativité, la motivation, l'innovation (Mirrahimi et al., 2011 ; Strong-Wilsons et Ellis, 2007 ; White, 2012). Ce contact concourt en outre au développement d'un esprit critique chez l'enfant (Lamry, 2018 ; UNESCO, 2014). De manière plus spécifique, diverses recherches soulignent les bénéfices effectifs du contact avec le contexte naturel sur les apprentissages enfantins. Kuo et al. (2019) suggèrent que « experiences with nature do promote children's academic learning and seem to promote children's development as persons and as environmental stewards » (p. 2). Dans les environnements plutôt naturels et pas entièrement structurés, l'enfant utilise son corps et ses sens, ce qui lui permet ainsi d'expérimenter de manière autonome, spontanée et non supervisée et, par conséquent, d'apprendre à travers la pratique (Martens et al., 2018).

2.2.2. Les bienfaits du contact avec la nature pour l'apprentissage

D'autres chercheurs et chercheuses ont mis en évidence que le contact avec les environnements naturels s'avère être indispensable au développement de l'autonomie et de l'indépendance chez l'enfant : inscrit·e dans ces lieux peu ou pas organisés l'enfant prend petit à petit de la distance par rapport au monde adulte et développe progressivement un attachement à l'espace qui soutient son autonomisation (Laghout, 2003 ; White et Stoecklin, 1998). D'autres révèlent davantage d'autodiscipline et de maîtrise de soi chez les enfants qui ont des contacts réguliers avec l'environnement naturel et animal (Kuo et al., 2019 ; Taylor et Kuo, 2009). Des bénéfices liés au bien-être physique et mental sont également notés. Certains (FjØrtoft et Sageie, 2000) ont montré une corrélation entre les expériences en milieu naturel et l'acquisition d'habiletés motrices et physiques. Les enfants affinent davantage leurs capacités de coordination et d'équilibre lorsqu'ils et elles expérimentent et se déplacent dans des environnements plus naturels, pas entièrement aménagés et sans la supervision constante des adultes. Le contact direct avec la nature avant le début de cours est également un facteur favorisant l'apprentissage puisque des travaux soulignent qu'il permet d'augmenter le niveau d'attention et de concentration des élèves pendant le temps scolaire (Taylor et Kuo, 2009 ; Wells et Evans, 2003).

Les effets des espaces naturels sur le bien être mental des individus et plus précisément sur la réduction du stress ont été également montrés par nombreuses études. Alcock et al. (2014) indiquent que les espaces verts sont bénéfiques pour le bien-être mental des adultes et que ces résultats sont aussi visibles chez les enfants et les jeunes. En partant de constat qu'il existe un lien entre l'espace naturel entourant les établissements scolaires et la performance des élèves, Li et Sullivan (2016) avancent l'hypothèse que, lorsqu'elle existe, la vue sur des paysages verts aide les jeunes à se remettre de la fatigue et du stress scolaire. Les données récoltées auprès de cinq écoles publiques en Illinois, deux situées dans un contexte urbain et trois dans des zones suburbaines et rurales, révèlent que lorsque les élèves ont une vue sur un paysage naturel et vert, ils et elles réussissent mieux aux tests d'attention que celles et ceux ayant une vue sur un espace bâti ou dont la salle n'a aucune fenêtre. La vue sur des paysages verts permet aussi aux élèves de récupérer plus facilement après des expériences stressantes.

Une autre étude (Kelz et al., 2015) montre que – par suite d'une rénovation de l'environnement autour de l'école – la présence d'une végétation riche réduit le niveau du stress des élèves et améliore leur bien-être psychologique. De même, dans une enquête danoise (Mygind et al., 2018) qui explore l'impact des environnements naturels sur le stress des enfants pendant des situations alternant de périodes de repos, de charge mentale et de performance cognitive, les chercheur·e·s constatent que le contact avec l'environnement naturel apporte du bien-être mental à l'enfant. De plus, lorsque les élèves se trouvent dans un milieu naturel le niveau de cortisol – hormone révélatrice du stress – est moins élevé que lorsqu'ils et elles se trouvent en classe. Ce qui peut être mis en lien avec les résultats de recherches en neurosciences. Arnsten (2015) conclut que le stress entrave le fonctionnement de certains systèmes neurobiologiques impliqués dans les apprentissages.

Inversement, un chemin de l'école accompli entièrement sur le trottoir et entre des tours ou des environnements entièrement bâtis n'apporte pas le même niveau de bien-être. Dans un environnement présentant des niveaux élevés de circulation, de bruit et essentiellement

caractérisé par du minéral (voir Legendre, 2011), l'attention et le regard de l'enfant sont principalement dirigés sur les dangers potentiels de la ville et du trajet même plutôt que sur l'espace environnant, dans une visée de découverte. Cette attention constante sur ce qui peut arriver engendre du stress chez les jeunes usagers et usagères de la route (voir Dreger et al., 2015 ; Franklin et al., 2020). Ce stress doit ensuite être évacué à l'école à la maison, en amont d'un processus d'apprentissage. Si le temps ou l'espace n'est pas prévu pour permettre cette évacuation, le stress demeure et peut ainsi nuire, voire bloquer, les apprentissages enfantins.

3. Méthodologie de recherche

L'exploration par études de cas permet d'appréhender de manière qualitative et exhaustive les spécificités de chaque contexte, tout en offrant des éléments d'analyse rendant possibles des comparaisons entre cas et la compréhension des particularités uniques à chaque terrain investigué (Albarello, 2011). Dans ce projet, les neuf études de cas ont été réalisées dans trois cantons alpins – les Grisons, le Tessin et le Valais – couvrant les trois régions linguistiques de Suisse. La possibilité d'entreprendre des comparaisons inter- et intra-cas a ainsi été privilégiée. Au sein des trois terrains d'enquête (ici les cantons), trois contextes territoriaux contrastés ont été sélectionnés. Une zone urbaine, soit des villes à faible-moyenne densité (entre 17'000 et 45'000 habitant·e·s), une zone péri-urbaine et une zones montagneuse située dans les vallées latérales ont ainsi été retenus dans chaque canton. Les villes de notre échantillon présentent toutes des accès à un environnement naturel (plantes, animaux, etc. en bordure de route, dans les jardins des habitations, dans des parcs, etc.). Les périphéries sont plus disparates entre les terrains d'enquête, bien qu'elles soient souvent entourées par des espaces dédiés à la culture. Finalement, les villages de montagne retenus sont relativement peu peuplés (entre 850 et 1550 habitant·e·s) et souvent en lien avec la forêt.

Cinq à dix enfants par cas ont été invité·e·s à prendre part à la recherche. Pour garantir une diversité des chemins de l'école, des critères tels que l'âge (8-12 ans) et le sexe des enfants, la distance parcourue (300 mètres-9 kilomètres) et la modalité de déplacement ont été considérés afin de produire un échantillon hétérogène (voir Tableau 1). Nous avons aussi posé l'exigence que l'enfant réalise au moins une partie du trajet de manière autonome.

Tableau 1*Récapitulatif de l'échantillon*

GENRE			
Filles		Garçons	
39		32	
CONTEXTE GÉOGRAPHIQUE			
Urbain	Péri-urbain	Rural/de montagne	
18	28	25	
ÂGE			
8 ans	9 ans	10 ans	11 ans et plus
16	17	18	20
DISTANCE DU CHEMIN DE L'ÉCOLE			
Moins de 500 mètres	Entre 500-1000 mètres	Entre 1-5 kilomètres	Plus de 5 kilomètres
12	30	21	8
MODALITÉ DE DÉPLACEMENT			
À pied	Vélo/trottinette	Bus public et scolaire	Modalité combinée
30	21	16	4

Afin de documenter la manière dont les enfants de 8 à 12 ans vivent le chemin de l'école et ses particularités, nous avons opté pour une approche mosaïque (Clark, 2010), laquelle combine divers outils de production de données. Dans le but de mettre l'accent sur la parole des enfants en tant que premiers acteurs et premières actrices du chemin de l'école des dispositifs méthodologiques participatifs ont été privilégiés. Trois activités ont été proposées aux 71 participant·e·s : 1) le dessin du chemin de l'école et sa narration (activité individuelle) ; 2) l'entretien mobile sur le chemin de l'école (activité individuelle) et 3) le *Diamond Ranking*, une activité de groupe durant laquelle les enfants doivent classer des images. Pendant l'entretien mobile, la chercheuse a accompagné l'enfant le long de son chemin. Elle utilisait une grille d'entretien non directive, couvrant les principaux thèmes d'intérêt à aborder, tels que la socialisation, les endroits préférés ou craints, les compétences développées, les émotions ressenties, les difficultés rencontrées, les apprentissages réalisés ou encore la créativité. Dans une posture d'observation participante, la conversation se déroulait de manière libre et réactive aux situations de « l'ici et maintenant », principalement dirigée par l'enfant. Partir des perspectives des sujets impliqués permet d'accéder à leurs représentations, qui contribuent autant que leurs actions à la définition, construction et revendication de leur place dans les espaces qu'ils et elles habitent et traversent (Bidet et al., 2015 ; Migliore, 2014).

Les étapes précédant la co-production de données, en particulier la prise de contact avec les cas d'étude et les participant·e·s à la recherche ainsi que le processus de recherche lui-même ont

été construites et exécutées dans le respect de principes éthiques régissant la recherche avec les enfants et les êtres humains.⁶⁹ La participation des enfants s'est faite sur base volontaire et les données ont été traitées dans le respect de l'intégrité de la personne et des droits de l'enfant. Les données co-produites ont été traitées, catégorisées et analysées à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo.

4. Résultats

Les données co-produites avec les enfants participant·e·s indiquent que plus de la moitié d'entre eux et elles (54 sur 71 au total) affirme apprendre sur le chemin de l'école. Ci-après, nous présentons les principales catégories d'apprentissages informels relevés à partir des discours et productions des enfants. Ces catégories ont été identifiées de manière inductive, à partir des données : les similitudes et différences entre enfants et cas ont permis de faire émerger des types d'apprentissages informels illustrant une réalité complexe.

4.1. La capacité à se projeter dans le rôle attendu

Comme le montre la littérature, les espaces interstitiels en qualité de « lieux de projet » permettent aux enfants de revêtir leurs vêtements d'élèves. Nos données indiquent qu'il s'agit d'un processus conscient et actif. Certain·e·s enfants organisent d'ailleurs leur chemin de l'école par rapport à leur projection du rôle d'élève attendu à l'école. Par exemple, Jasper (8 ans) indique préférer se rendre à l'école à vélo ou à pied plutôt qu'en bus comme ses copains et copines car cela lui permet de « prendre de l'énergie pour la journée ». Il raconte qu'il apprécie surtout le chemin de l'aller car « La montée m'amène de l'énergie pour d'autres choses [...] je ne suis jamais fatigué car on reste beaucoup de temps assis à l'école [...] aller à vélo me permet de me dégourdir un peu » (Jasper ; traduction de l'italien). Cet extrait montre qu'en connaissant son besoin de bouger et d'énergie pour faire face à la journée à l'école, l'enfant profite d'accomplir son parcours activement pour ensuite répondre au mieux aux attentes de l'école.

D'autres enfants évoquent le chemin de l'école comme un espace-temps qui leur apporte bien-être physique et mental, soutenant le rôle d'élève ou, inversement, celui d'enfant attendu à la maison. Un enfant explique « Sur mon chemin pour aller à l'école, je peux me dégourdir les jambes. J'aime quand on n'est pas trop près de l'arrêt de bus » (Anthony, 9 ans ; traduction de l'allemand). Nos données montrent également que le chemin de l'école, en plus de permettre à l'enfant de se projeter dans le rôle d'élève attendu à l'école, lui offre également l'opportunité de se distancier de ce rôle et de se garder un moment pour soi. Par exemple, Liana raconte que le chemin de l'école est pour elle un moment de prise de distance où elle peut se détendre avant d'arriver à la maison. Elle raconte : « C'est très strict à l'école, alors c'est comme une récupération, on pourrait dire. Avant de faire les devoirs, on peut encore se reposer » (Liana, 12 ans ; traduction de l'allemand). Le chemin de l'école comme moment pour soi est aussi visible chez d'autres nombreux participant·e·s qui modifient leurs trajets, en prolongeant le parcours ou en réduisant la vitesse de la marche pour le plaisir de rester encore en compagnie

⁶⁹ Le projet a été validé sur un plan éthique par la Commission d'éthique de la faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève

de leurs copains et copines. Thierry (12 ans) explique par exemple qu'il varie souvent ses trajets par rapport à ses « potes » :

Si je rentre par exemple avec [prénom] il passe par là, avec [prénom] il passe par là ou là [en indiquant les rues], avec [prénom] il va là-bas du coup je rentre pas avec lui [car c'est du côté opposé de la commune] (Thierry).

Le chemin de l'école devient ici un espace-temps de pause et de socialisation où le rythme de marche ou de déplacement est choisi par l'enfant selon son désir et non subi.

4.2. L'autonomisation : compétences à se débrouiller et gérer des situations difficiles

De nombreux enfants font référence aux capacités développées sur le chemin de l'école pour gérer des situations difficiles. Ils et elles évoquent principalement des situations de conflits ou de bagarres à l'arrêt du bus ou dans le moyen de transport, des endroits difficiles et dangereux du point de vue du trafic dans lesquelles ils ou elles ont dû trouver des solutions pour les gérer, ou encore la coprésence des enfants de l'école primaire avec ceux du secondaire.

Ben (11 ans), qui utilise les transports publics de sa petite ville (17'000 habitant·e·s) pour accomplir ses déplacements, raconte que souvent il y beaucoup du monde et qu'il n'y a donc pas suffisamment des sièges pour s'asseoir : « J'ai appris dans le bus à garder mon équilibre et à rester immobile sans me tenir [...] parce que je ne peux me tenir nulle part. Et si je tombe, les autres me rattrapent ». Naomi (9 ans) raconte avoir développé une technique, relativement créative, pour voir si des voitures arrivent avant de traverser. Elle utilise les grandes baies vitrées de son école en zone périurbaine, qui se trouve de l'autre côté de la route, pour repérer le reflet des voitures. Elle a trouvé cette solution seule et cela lui permet de traverser en toute sécurité.

Ces deux exemples montrent que, même dans des situations difficiles et en l'absence des adultes, les enfants peuvent trouver des solutions innovantes et créatives à leur niveau pour faire face aux contraintes externes de leur environnement. Comme le montrent Mirrahimi et al. (2011), « outdoor environments are a significant source of inspiration for process of creative learning » (p. 392). Selon les auteur·e·s, l'environnement naturel permet aux enfants d'apprendre au travers de la mise en œuvre des divers sens et pas uniquement celui de l'écoute, passablement favorisé à l'école.

Faire le chemin de l'école en l'absence des parents permet également aux enfants d'apprendre à se débrouiller seul·e·s face à des situations inédites. Par exemple, Yohana (12 ans) qui habite au centre-ville raconte qu'un jour, à la pause de midi, elle a raté le bus pour rentrer à la maison. Elle s'est rendue dans un bar proche de l'arrêt pour demander de l'aide car autrement elle aurait dû attendre une demi-heure avant l'arrivée du bus suivant : « J'ai demandé si je pouvais appeler chez moi. [...] ils m'ont laissée appeler, et ensuite mon père est venu me chercher ». Dans un village de montagne, Clara (11 ans) raconte pour sa part une anecdote qui s'est déroulée sur le trajet en rentrant chez elle. Elle était en compagnie de sa copine et mangeait un bonbon. À un certain moment, sa langue a commencé à piquer et elle n'arrivait plus à respirer. Sa copine, qui était présente également le jour de l'entretien mobile, est allée chercher de l'aide en sonnant aux portes des maisons les plus proches. Heureusement, Clara a réussi à faire sortir le bonbon. À plusieurs reprises, les enfants évoquent avoir acquis des compétences

à partir des situations inattendues ; dans ce cas particulier, évaluer une situation et le niveau d'intervention requis, garder son calme et trouver des pistes d'action pour résoudre le problème.

Outre les compétences liées à l'autonomisation, nos données montrent que les enfants apprennent également à gérer des situations de disputes sans l'intervention des adultes. Le chemin de l'école est un espace-temps dans lequel des conflits (parfois entamés à l'école ou lors de la récréation) font résurgence. Toutefois, comme Doriane le souligne, il s'agit aussi d'une zone propice pour la résolution de ceux-ci.

Souvent quand il y a des disputes, par exemple, une personne contre tous, cinq sont ensemble et puis une personne toute seule. [...] Je suis énervée que l'autre, elle m'a fait quelque chose, [...] j'essaie de lui parler. Mais si elle ne veut pas, après ce n'est plus mon problème. Si elle vient demander pardon, je pardonne... [...] Si on est tous énervés, en général je ne fais rien. J'attends et puis après ça arrête. (Doriane, 11 ans)

4.3. La négociation

Une autre capacité que les enfants disent acquérir sur le chemin de l'école ou en lien avec celui-ci est celle de la négociation. Les enfants expliquent que ce sont principalement des négociations avec des copains et copines concernant les places dans le bus ou le « bon » parcours à emprunter. Dans le bus que les enfants prennent pour aller à l'école, la négociation concernant les places où s'asseoir est visible et cela surtout lorsqu'il y a des adolescent·e·s avec qui les élèves d'école primaire partagent les trajets. De point de vue des apprentissages, il n'est pas toujours aisé de déterminer s'il s'agit véritablement de l'apprentissage de la capacité à négocier ou s'il s'agit plutôt d'une application de la loi de plus fort : savoir s'imposer face à un·e autre plus faible (*effet Mathieu*).

En revanche, avec les adultes cette capacité est progressivement développée. Les élèves négocient avec leurs parents le choix de modalité de transport pour se rendre à l'école. Bastian (10 ans) raconte avoir dû discuter avec son père la possibilité d'aller à l'école à vélo comme ses copains et copines. Il explique qu'avant son père ne l'y autorisait pas par crainte du vol de son vélo neuf. L'enfant a réussi à convaincre son père en le rassurant et lui promettant de garer son vélo à un endroit sécurisé et de bien l'attacher. Avec le chauffeur de bus, elles portent sur l'emplacement de l'arrêt que les enfants tentent d'influencer pour se rapprocher au maximum de leur domicile. Nadia explique (10 ans) :

Là où je descends, je peux aller chez moi à pied. Ce n'est pas vraiment un arrêt. Plus loin il y a le terminus, vers l'église, là tout le monde descend. Il me laisse sortir entre deux arrêts de bus.

Finalement, des négociations ont lieu avec d'autres adultes (voisin·e·s, villageois·e·s) afin d'obtenir l'autorisation de passer par leur propriété ou de parquer la trottinette dans un coin de leur terrain par exemple.

4.4. Les compétences organisationnelles

Les enfants acquièrent également des compétences organisationnelles au travers des trajets scolaires sur la base d'une évaluation faite au préalable par rapport à la météo (froid, neige, pluie, glace, soleil, etc.), aux saisons (hivers, été) ou aux engagements personnels après l'école. Ces compétences permettent d'intégrer également des codes et normes liés à la sécurité. Par

exemple, Sayana (9 ans) raconte qu'elle ne prend des raccourcis pour aller à l'école que l'après-midi, car autrement elle devrait marcher à côté de l'eau et comme elle l'explique : « Il fait froid le matin près du ruisseau » (traduction de l'allemand). L'enfant a constaté qu'il n'est pas agréable marcher à côté d'une rivière le matin, quand il n'y a pas encore du soleil, et adapte ses pratiques. Elle choisit d'emprunter un parcours plus long mais plus agréable. Kenzo (10 ans) aussi organise son parcours par rapport à la météo : « S'il pleut trop, je vais en avance et je vais à pied. Parce qu'à vélo je risque de tomber quand il pleut beaucoup ». Dans la suite de la conversation, il évoque certaines difficultés qu'il rencontre sur son chemin, à savoir une montée très raide près de chez lui et une partie en gravier, impliquant qu'il organise ses déplacements différemment en fonction de la météo.

Jasper (10 ans) organise quant à lui ses déplacements par rapport aux engagements fixés après l'école. Normalement, il utilise le vélo, même lorsqu'il pleut, pour rejoindre l'école située dans un village différent de celui où il habite. Son trajet dure environ 20 minutes à vélo et 30 minutes à pied. Toutefois, lorsqu'il a une activité organisée après l'école et que sa mère vient le chercher, il décide de s'y rendre à pied pour ne pas laisser son vélo sans surveillance toute la nuit. Comme l'indique Gebhard « continuity and change arouse by seasons and weather, meeting the need of children for reliability, safety, orientation, and at the same time curiosity, imagination, and adventure » (2014, cité par Martens et al., 2018, p. 3).

En outre, le chemin de l'école s'avère être un tiers-lieu propice pour l'apprentissage de la gestion de l'espace et du temps. L'enfant s'approprie l'espace, le fait évoluer et le modifie par rapport à ses intérêts et envies du moment : il trouve des raccourcis, change le trajet selon le temps à disposition, s'arrête pour discuter ou jouer avec les copains et copines et transgresse les normes et codes adultes également. Comme montré ailleurs (Camponovo, 2020), le trajet scolaire représente aussi un espace-temps pour l'expression de *l'agency* enfantine, où l'enfant par ses pratiques revendique son rôle et son statut vis-à-vis du monde adulte. Si d'une part la transgression est utilisée pour marquer cette distanciation, elle soutient également les apprentissages informels possibles le long du parcours. Comme Hans (2008) le relève, « si apprendre nécessite de se plier à des règles [...] construire le savoir implique également de les transgresser. La transgression ouvre l'accès à l'autonomie et à la créativité, l'inventivité dans le domaine de l'apprendre » (p. 158).

4.5. Connaissance de l'environnement

Acquérir des savoirs concernant les contextes géographique et naturel des endroits traversés est également possible lorsque les enfants accomplissent leurs déplacements en l'absence des adultes et de préférence de manière active (à pied, à vélo et en trottinette). Certain·e·s participant·e·s affirment avoir développé des savoirs spécifiques au contexte, tels que le nom de rues qu'ils et elles parcourent, des pratiques ou caractéristiques propres au village ou encore la reconnaissance des éléments naturels avec lesquels ils et elles sont en contact.

En passant chaque jour à pied par le centre de la commune, une fille raconte avoir découvert que, les mardis, il y a le marché avec des stands. De manière très consciente, la jeune fille distingue ces apprentissages de ceux plus formels scolaires : « Des fois, j'apprends pas forcément des trucs qui peuvent m'être utiles mais j'apprends quand même des trucs. Par exemple les mardis il y a ici un mini village il y a des gens qui vendent des trucs » (Myriam,

11 ans). Judy (12 ans) indique quant à elle avoir appris une information intéressante, particulière à son village, en marchant sur le chemin qui la conduit à l'arrêt du bus. En haut du village, il y a trois grands vieux érables et elle a découvert qu'il faut au moins cinq personnes pour pouvoir les « embrasser ».

Dans son village de montagne, Lena (10 ans) modifie son trajet selon les périodes où il y a les vaches au pâturage, là où normalement elle traverse pour prendre des raccourcis. Durant son entretien mobile, elle précise : « Aujourd'hui on passe là parce qu'ils ont pas encore fauché, l'herbe est haute et après ils mettront toutes les vaches, alors on passera plutôt là ». Confrontée directement avec la réalité du pâturage en montagne, la fille a appris pour que les vaches puissent se nourrir, l'herbe ne doit pas avoir été piétinée.

Une différence peut être notée entre avec les apprentissages informels que les enfants peuvent réaliser sur le chemin de l'école en fonction des contextes urbain, péri-urbain et rural/de montagne. Les enfants habitant en centre-ville évoquent plutôt apprendre les noms de rues et le fait de lire les panneaux en affinant ainsi leur capacité à s'orienter. Les enfants habitant dans ce contexte ont également accès à la nature, mais comme le montre Legendre (2011) dans son étude conduit dans une petite ville à 30 kilomètres de Paris, il s'agit plutôt d'espaces verts urbains avec une « végétation domestiquée et entretenue » (p. 47). Alors que les enfants qui vivent dans des milieux péri-urbain et rural parlent davantage d'apprentissages par rapport à la nature et/ou aux animaux. Étant davantage en contact avec un environnement naturel, ces enfants apprennent plus que leurs homologues de la ville à reconnaître les fleurs, les rivières, les animaux qu'ils et elles voient ainsi que leurs habitudes. De plus, les enfants venant de la montagne et qui fréquentent l'école d'un autre village affirment apprendre aussi les noms des villages traversés en car postal. Un apprentissage du contexte géographique sur une échelle plus large, celle régionale, et pas uniquement au niveau de la ville est plus marqué chez les enfants du contexte montagnoux.

4.6. L'apprentissage des règles et leur transgression

Le chemin de l'école apparaît être un espace-temps d'apprentissage de règles culturelles qui se transmettent entre enfants et de génération en génération mais qui sont également transgressées dès que l'occasion se présente. Par exemple, Doriane, qui habite dans un petit village de montagne explique que normalement les sièges tout au fond du car postal⁷⁰ sont réservés aux élèves de 8H ou aux jeunes du secondaire. Toutefois, elle précise que quand il n'y a que les enfants d'école primaire « On peut choisir qui on veut et qui vient aux [aux places de] derrière. Là on fait une journée fille et une journée garçon. Là par exemple, les trois garçons aujourd'hui demain c'est les trois filles qui vont [aux places de] derrière » (Doriane, 11 ans).

Un enfant dans un contexte péri-urbain confie transgresser une instruction de sa mère, laquelle lui interdit de passer par la route en haut du village à cause de la densité de la circulation. L'enfant affirme que, certaines fois, il prend cette route pour accompagner son copain à la maison avant de rentrer chez lui. Cela reste un secret entre les deux enfants. Ces deux exemples parmi de nombreux autres montrent comment le chemin de l'école offre aussi

⁷⁰ Dans les villages de montagne inclus dans notre étude, les transports scolaires sont assurés par la ligne publique du car postal.

une occasion de consolider les amitiés : les enfants décident d'allonger leur trajet et le temps de celui-ci « là où leurs amis sont disponibles » (Bing et Monnard, 2015, p. 11).

Dans d'autres circonstances, modifier le chemin s'avère être une pratique pour transgresser les normes et codes dictés par les adultes. Par exemple, une fille désobéit à une règle établie par le directeur de l'école qui interdit aux élèves, en raison d'accidents survenus au préalable, de rouler avec le vélo sur une colline derrière l'établissement scolaire. Lors de l'entretien mobile la fille raconte cette désobéissance mesurée : « En réalité nous ne pouvons pas... mais vu que le font tous... je fais pareil » (Lorenza, 10 ans ; traduction de l'italien). D'ailleurs, cela lui procure du plaisir car elle roule plus vite avec son vélo : une « recherche de sensations fortes liées à une prise de risque que l'on peut interpréter comme un certain plaisir à se confronter à un danger » (Hans, 2008, p. 159).

5. Discussion et conclusion

Les données présentées dans le cadre de cet article montrent comment – dans certains contextes – le chemin de l'école peut représenter un tiers-lieu éducatif complémentaire aux deux sphères principales de vie de l'enfant, la famille et l'école. La mobilité autonome permet à l'enfant de s'appropriier l'espace, de faire de choix plus ou moins autonomes et de nouveaux apprentissages en lien avec les dimensions constitutives du chemin de l'école, telles que la topographie, l'environnement naturel, la sociabilité et la sécurité. Elle lui permet d'avoir des projets, d'anticiper ce qui vient dans un futur proche (métier d'élève), tout en « étant » et en vivant le moment présent (connaissance de l'environnement, transgression). La liberté que lui offre cet espace interstitiel s'avère être fondamentale dans l'évolution de l'autonomie (organisation, autonomisation, négociation) chez l'enfant ainsi que son bien-être physique et mental. Nous l'avons vu, tous ces éléments sont des facteurs d'influence importants des apprentissages réalisés en contexte scolaire également, et les enfants en sont plus ou moins conscient·e·s. Ainsi, le chemin de l'école comme tiers-lieu peut devenir un pont reliant les savoirs acquis au quotidien à ceux appris à l'école, voire un espace authentique d'interaction des apprentissages informels, non formels et formels.

Les apprentissages informels réalisés le long de ces trajets permettent de souligner les apports de ce tiers-lieu, comme lieu d'éducation informelle. Entre l'école et la maison, l'enfant a la possibilité de devenir co-constructeur et co-constructrice de ses savoirs et compétences grâce à sa curiosité d'explorer et sa capacité à conquérir les espaces qu'il ou elle traverse.

D'un point de vue plus subjectif et individuel, s'approprier un lieu c'est aussi l'investir, l'intégrer dans son vécu personnel en laissant des traces. Pour l'enfant, se construire un territoire, c'est chercher à disposer d'espace qui constituent autant de repères et de repaires, qui permettent d'exercer ses façons de faire et de penser, et ainsi d'avoir un moment de vie à soi. (Roucous, 2006, p. 23)

À l'issue de cette réflexion, la question de savoir si ces apprentissages pourraient aussi contredire ceux réalisés dans les établissements éducatifs mériterait d'être posée.

Il convient aussi de relever que si lors de leurs transitions entre les espaces les enfants apprennent les normes, les valeurs, les règles régissant ces espaces socio-culturels, il arrive qu'ils et elles ne perçoivent pas toujours clairement cette transition entre les deux sphères éducatives principales de leur vie. Il est même probable que les plus jeunes enfants confondent par moments les différents espaces, surtout en début d'année, qu'ils et elles fassent des erreurs

ou ne marquent pas des différences entre ces espaces du fait qu'ils et elles se trouvent en processus de découverte et de co-construction. Les difficultés rencontrées dans l'acquisition de ces apprentissages informels mériteraient sans doute d'être davantage explorées, de même que les expériences négatives – peu investiguées dans le cadre et les limites de ce projet – réalisées en la matière (apprentissage par la peur, la souffrance, l'échec, etc.).

Le chemin de l'école, propice aux apprentissages, devient également un apprentissage en soi, au sens où par les rituels et opportunités qu'il offre aux enfants au quotidien, par la répétition, le tâtonnement, les expériences, l'imitation, l'enfant apprend son chemin, l'apprivoise et s'y sent progressivement plus à l'aise : il ou elle le fait sien. Entre se projeter et profiter d'être pleinement, le chemin de l'école offre à l'enfant l'expérience concrète, qui peut se dérouler à son rythme, de l'apprentissage délicat qu'implique la condition enfantine dans nos sociétés occidentales : trouver l'équilibre entre être et devenir.

Références

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Alcock, I., White, M. P., Wheeler, B. W., Fleming, L.E., et Depledge, M. H. (2014). Longitudinal Effects on Mental Health of Moving to Greener and Less Green Urban Areas. *Environ. Sci. Technol.*, 48, 1247–1255.
- Arnsten, A. F. T. (2015) Stress weakens prefrontal networks: Molecular insults to higher cognition. *Nat. Neurosci.* 18, 1376–1385.
- Bidet, A., Boutet, M., Chave, F., Gayet-Viaud, C., et Le Méner, E. (2015). Publicité, sollicitation, intervention. Pistes pour une étude pragmatiste de l'expérience citoyenne. *Sociologies Dossiers*. <http://journals.openedition.org/sociologies/4941>
- Bing, J.-B., et Monnard, M. (2015, September). Sur le chemin et dans l'école. *EspacesTemps.net*. Works.
- Botturi, L., Aprea, C., et Crescentini, A. (2014). L'apprendimento tra contesti formali e informali. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 36(3), 379-383.
- Camponovo, S. (2020). Les enfants sur le chemin de l'école : tiers-lieu et agency. *Revue des sciences sociales*, 63, 120-127.
- Carver, A., Panter, J. R., Jones, A. P., et van Sluijs, E. M. F. (2014). Independent mobility on the journey to school: A joint cross-sectional and prospective exploration of social and physical environmental influences. *Journal of Transport et Health*, 1, 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.jth.2013.12.003>
- Chombart de Lauwe, M.-J., Bonnin, P., Mayeur, M., Perrot, M., et De La Soudière, M. (1976). *Enfant En-Jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*. Editions du CNRS.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *Am J Community Psychol*, 46, 115-123.
- Coq, G. (1994). L'importance d'un « tiers-lieu ». Extrait de « *Tiers lieu éducatif et accompagnement scolaire* ». *Migrants-Formation*, 99, 53-57.
- Coq, G. (1995). Tiers-lieu éducatif et accompagnement scolaire. *Ecarts d'identité*, 74, 6-8.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance*. Presses Universitaires de Renne.

- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrain*, 40, 99-114. <http://terrain.revues.org/1555>
- Depeau, S. (2008). Radioscopie des territoires de la mobilité des enfants en milieu urbain. Comparaison entre Paris intra-muros et banlieue parisienne. *Enfances, Familles, Générations*, 8. <https://doi.org/10.7202/018489ar>
- Dreger, S., Meyer, N., Fromme, H., et Bolte, G. (2015). Environmental noise and incident mental health problems: A prospective cohort study among school children in Germany. *Environmental Research*, 143, 49-54. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2015.08.003>
- FjØrtoft, I., et Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children. Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*, 48, 83-97.
- Franklin, M., Yin, X., McConnell, R., et Fruin, S. (2020). Association of the Built Environment With Childhood Psychosocial Stress. *JAMA Netw Open*, 3(10), <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.17634>
- Frouillou, L. (2001). Géographie d'un espace conçu pour les élèves, approprié par les enfants: L'école maternelle française. *Carnets de géographes*, 3. <https://doi.org/10.4000/cdg.2133>
- Gayet-Viaud, C., Rivière, C., et Simay, P. (2015). « Les enfants dans la ville », *Métropolitiques*. <http://www.metropolitiques.eu/Les-enfants-dans-la-ville.html>
- Gaudiau, F. (2003). *Comment les apprentissages moteurs aident-ils à la structuration de l'espace chez le jeune enfant de Maternelle?* [Mémoire inédit]. Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bourgogne. <https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2003/03-02sta03692.pdf>
- Hans, D. (2008). Limites, transgression et rapport au savoir à l'adolescence. *Nouvelle revue de psychologie*, 5(1), 157-168.
- Hüttenmoser, M. (2004). *Scendi e vivi. L'importanza del percorso casa-scuola. Un'analisi basata sui disegni dei bambini*. Centro di documentazione "Kind und Umwelt" (Bambino e ambiente), Muri/AG, Gruppo Convivenza Traffico in Capriasca (GCTC), Gruppo per la Moderazione del traffico della Svizzera italiana (GMT-SI). <http://www.kindundumwelt.ch/files/TessinScendiVivi.pdf>
- Jutras, S. (2003). Allez jouer dehors ! Contributions de l'environnement urbain au développement et au bien-être des enfants. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 44(3), 257-266.
- Kaufmann-Hayoz, R. (2010). Les transports du point de vue des enfants – sur le chemin de l'école primaire en Suisse. Dans, *Le chemin de l'école: une aventure! Planification et réalisation de chemins de l'école sécurisé*. Descriptif colloque ATE.
- Kelz, C., Evans, G.W., et Röderer, K. (2015). The restorative effects of redesigning the schoolyard: A multi-methodological, quasi-experimental study in rural Austrian middle schools. *Environment and Behavior*, 47(2), 119-139.
- Kuo, M., Barnes, M., et Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Front.Psychol*, 10(305). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>

- Laghout, R.D. (2003). Reconceptualizing quantitative and qualitative methods: A case study dealing with place as an exemplar. *American Journal of Community Psychology*, 32, 229-244.
- Lamry, J. (2018). *Les compétences du 21^{ème} siècle. Comment Faire la différence? Créativité, Communication, Esprit Critique, Coopération*. Dunoud.
- Legendre, A. (2011). Les jeux de jeux extérieurs des enfants d'âge scolaire: des espaces de proximité aux espaces urbains. *Pratiques psychologiques*, 17, 31-48.
- Le Gall, J., et Lionel R. (2014). « Osez les entre-deux ». *Carnets de géographes*, 7, 1-22.
- Li, D., et Sullivan, W.C. (2016). Impact of views to school landscape on recovery from stress and mental fatigue. *Landscape and Urban Planning*, 148, 149-158.
- Martens, D., Friede, C., et Molitor, H. (2018). Nature Experience Areas: Rediscovering the Potential of Nature for Children's Development. Dans A. Cutter-Mackenzie, K. Malone et E. Barratt Hacking (Dir.) *Research Handbook on Childhood Nature* (p. 1-31). Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51949-4_79-1
- Masse, M., Delessert, Y., et Dubath, M. (2014). Les espaces d'expression au sein des institutions qui accueillent des adultes ayant une déficience intellectuelle : typologie et participation. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 51-57.
- Matthews, H., Limb, M., et Taylor, M. (2000). The "street as thirdspace". Dans S. L. Holloway et G. Valentine (Dir.), *Children's Geographies: Playing, Living, Learning* (pp. 63-79). Routledge.
- Matthews, H., Taylor, M., Sherwood, K., Tucker, F., et Limb, M. (2000). Growing-up in the countryside: children and the rural idyll. *Journal of Rural Studies*, 16, 141-153.
- McMillan, T.E. (2007). The relative influence of urban form on a child's travel mode to school. *Transportation Research Part A*, 41, 69-79.
- Migliore, A. (2014). Espaces de transition. Explorations de l'autonomie à la sortie de l'enfance. *Revue des sciences sociales*, 51, 120-125. <https://doi.org/10.4000/revss.3457>
- Mirrahimi, S., Tawil, N.M., Abdullah, N.A.G., Surat, M., et Usman, I.M.S. (2011). Developing conducive sustainable outdoor learning: The impact of natural environment on learning, social and emotional intelligence. *Procedia Engineering*, 20, 389-396.
- Mobilité piétonne Suisse (2016). *Sur le chemin de l'école - Information et astuces pour les parents*. Künzler Bachmann Verlag AG.
- Mohamad Muslim, H.F., Hosaka, T, Numata, S., & Yahya, N.A (2017). Nature-related experience during childhood in urban and rural areas: The case of peninsular Malaysians. *Urban Studies Research*. <https://doi.org/10.1155/2017/7349219>
- Monnet, N., Boukala, M., et Marchand, A. (2019). Urban trajectories and posturing: The place of children and teenagers in the makeup of the city. *Enfances, Familles, Générations*. <https://doi.org/10.7202/1058681ar> SMASH
- Moody, Z., Hirschi, C., Steiner, E., et Jaffé, Ph. D. (2015). Le chemin de l'école : enquête dans une commune valaisanne. *Résonance*, 7, 12-14.
- Murray, L. (2007). *The journey to school: research findings*. University of Brighton.
- Mygind, L., Stevenson, M.P., Liebst, L.S., Konvalinka, I., et Bensten, P. (2018). Stress reponse and cognitive performance modulation in classroom versus natural environments: A quasi-experimental pilot study with children. *International Journal of Environmental research and Public Health*, 15. <https://doi.org/10.3390/ijerph15061098>

- New, R. S. (2013). Les écoles, espaces intentionnels pour l'enfance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, 41-52. <https://doi.org/10.4000/ries.3601>
- Oldenburg, R. (1999). *The great good place: Cafés, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day* (2ème éd.). Paragon House.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF Sciences Humaines.
- Ping, C. (2015). *Espaces numériques et tiers-lieu : amorce d'une réflexion*. <https://www.parcoursnumeriques.net/articles/actualites/espaces-numeriques-et-tiers-lieu-amorce-dune-reflexion>
- Porter, G., Hampshire, K. Abane, A., Munthali, A., Robson, E., Mashiri, M., et Maponya, G. (2010). Where dogs, ghosts and lions roam: learning from mobile ethnographies on the journey from school. *Children's Geographies*, 8(2), 91-105.
- Ross, J. (2007). «My Journey to School ...»: Foregrounding the meaning of school journey and children's engagements and interactions in their everyday localities. *Children's geographies*, 5(4), 373-391.
- Roucous, N. (2006). Ludothèque, un territoire de l'enfance. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(2), 15-32. <https://doi.org/10.3917/lse.392.0015>
- Schugurensky, D. (2007). «Vingt mille lieues sous les mers» : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27.
- Stock, M. (2003). Pratiques des lieux, modes d'habiter, régimes d'habiter : Pour une analyse triologique des dimensions spatiales des sociétés humaines. *Travaux de l'Institut Géographique de Reims*, 29-30(115-118), 213-229.
- Strong-Wilson, T., et Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40-47. <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>
- Szczepanski, A. (2009). *Outdoor education- Authentic learning in the context of urban and rural landscape- a way of connecting environmental education and health to sustainable learning- literary education and sensory experience. Perspective of the where, what, why and when of learning* (p. 83-98). Outdoor Environmental Education, Linköping University, Sweden. https://www.mgu.ac.jp/main/educations/library/publication/pre_hattatsu/no10/hatsurin_13.pdf
- Taylor, A. F., et Kuo, F. E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders*, 12(5), 402-409.
- UNESCO (2014). *Principes directeurs sur l'apprentissage au 21^{ème} siècle*. Bureau International d'Éducation.
- Valentine, G. (1996). Angels and devils: moral landscapes of childhood. *Environment and Planning D: Society and Space*, 14, 581-599.
- Valentine, G. (1997). A safe place to grow up ? Parenting, perceptions of children's safety and the rural idyll. *Journal of Rural Studies*, 13(2), 137-148.
- Wells, N. M., et Evans, G. W. (2003). Nearby nature. A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(2), 311-330.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities and blurring boundaries : The emergence of *Third Space* professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377-396.

- White, R. (2012). A sociocultural investigation of the efficacy of outdoor education to improve learner engagement. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(1), 13-23, <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.652422>
- White, R., et Stoecklin, V. (1998). *Children's Outdoor Play et Learning Environments: Returning to Nature*. <https://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml>

12.5 Synthèse intermédiaire

Les données présentées dans ce chapitre montrent que le chemin de l'école est un tiers-lieu d'apprentissage complémentaire aux deux principales sphères éducatives de l'enfance. Informel et accueillant, le chemin de l'école comme tiers-lieu offre de nombreuses possibilités d'apprentissage. Ici les enfants assimilent de nouvelles connaissances et mettent en pratique celles déjà existantes en les réadaptant au contexte situationnel. Elles et ils développent des savoirs étroits et détaillés sur l'environnement bâti, la flore et la faune (voir notamment Horton et al., 2014), elles et ils apprennent à interagir avec des enfants d'âges divers ainsi que d'autres personnes présentes sur le chemin et à se déplacer de manière autonome. Ces résultats reflètent les conclusions avancées par d'autres chercheurs et chercheuses travaillant sur les apprentissages informels (voir notamment Hüttenmoser, 2004 ; Murray, 2009 ; Ross, 2007), tout en y apportant un aperçu plus complet et détaillé des diverses catégories d'apprentissages possibles et des facteurs influençant leur acquisition dans ce tiers-lieu particulier.

Les données montrent aussi que les relations interpersonnelles établies sur le chemin de l'école permettent aux enfants de développer et fortifier les valeurs liées à l'amitié, aux relations sociales, au respect réciproque, à la tolérance, à l'écoute, à la prise en considération de l'autre ainsi qu'à la diversité. Grâce aux relations avec les pair-es et les enfants plus âgé-es sur le chemin de l'école, et surtout dans les transports publics ou scolaires, les enfants apprennent aussi à gérer les conflits, tout en découvrant les règles d'une saine cohabitation dans ce tiers-lieu. Ces résultats confirment ceux de Livingstone (1999) et Schugurensky (2000, 2007) qui soulignent que les milieux associatifs qui se créent par exemple sur le chemin de l'école, permettent et favorisent les apprentissages informels chez les enfants.

Les rencontres et les relations avec les adultes encouragent particulièrement les apprentissages liés aux règles sociales ou au bon comportement à adopter sur la route. Les adultes rencontrés sur le chemin de l'école sont des modèles pour les enfants. Ces derniers reproduisent les comportements des « grands » pour se conformer au monde des adultes et aux attentes sociétales, alors d'autres les transgressent tout en montrant leur appartenance à un groupe social différent.

Nos résultats remettent partiellement en cause l'hypothèse avancée par divers chercheurs et chercheuses (voir par exemple Hüttenmoser, 2004), selon laquelle les enfants qui utilisent un moyen de transport passif pour accomplir les déplacements entre le domicile et l'école apprennent moins de choses nouvelles que celles et ceux qui se déplacent à pied, à vélo ou à trottinette. Nos données montrent qu'une différence notable concerne le type d'apprentissages réalisés. Les enfants conduit-es à l'école développent des compétences plutôt liées aux relations avec d'autres personnes habitant la même ville, commune ou village, et pas uniquement entre enfants. Elles et ils apprennent à s'approcher et converser avec un public plus large, d'âges divers, par rapport aux enfants qui cheminent activement sur le chemin de l'école et qui partagent dans la plupart des cas leurs déplacements avec des camarades du même âge.

Les résultats montrent aussi que les enfants apprennent de diverses manières : certains apprennent en regardant et imitant les comportements d'autres enfants ou personnes présentes sur le trajet, d'autres en écoutant et d'autres encore en pratiquant. Nous remarquons aussi que les enfants apprennent en utilisant des objets de différentes façons. Ces diverses modalités d'acquérir peuvent être regroupées sous l'expression de *learning by doing* de Dewey qui renvoie aux apprentissages par l'expérience.

When we experience something we act upon it, we do something; then we suffer or undergo the consequences. We do something to the thing and then it does something to us in return: such is the peculiar combination. The connection of these two phases of experience measures the fruitfulness of experience. Mere activity does not constitute experience. (Dewey, 1916, cité dans Ord, 2012, p. 61)

L'observation, la pratique, l'action, l'expérimentation, le jeu ou encore la réflexion portant sur des situations vécues sur le chemin de l'école deviennent ainsi les médiateurs de nouveaux savoirs. Ceux-ci peuvent se faire individuellement, mais sont, la plupart du temps réalisés grâce à la présence d'autres personnes. Nos données le montrent et rejoignent les conclusions d'autres auteures et auteurs (Carré, 2005/2020 ; Kant, 1803), et montrent qu'en présence de tiers, les apprentissages informels « se développent par la pratique, c'est-à-dire sur le terrain et en faisant » (Khasanzyanova & Duceux, 2016, p. 57). De plus, elles montrent que certaines activités ludiques ont un potentiel éducatif informel. Au travers l'« agir tout seul-e », c'est-à-dire sans la constante supervision des adultes, et dans un esprit de divertissement, l'enfant découvre l'environnement autour de lui et elle et prend progressivement conscience de ses multiples habilités (sociales, physiques, affectives et cognitives) (Brougère, 2002 ; Kellert, 2002 ; Prezza et al., 2010 ; Renzi & Tonucci, 2013). Elle et il est ainsi le vrai acteur et la vraie actrice, constructeur et constructrice de son évolution (Carré, 2005/2020).

Les apprentissages réalisés sur le chemin de l'école ne sont pas toujours conscients pour les enfants (voir aussi Brougère, 2002). Certains participant-es ont témoigné de la difficulté à identifier un nouvel apprentissage lors de leurs déplacements. Si les enfants n'étaient pas conscient-es d'apprendre sur le chemin de l'école, la discussion avec chercheuse lors de l'entretien mobile leur a permis de réfléchir et de prendre conscience des nombreuses choses qu'elles et ils ont acquis ou peuvent acquérir dans le futur. D'autres au contraire ont rencontré de la difficulté à les identifier et d'autres disent de ne pas le savoir. C'est le cas lorsque ces apprentissages se produisent de manière inconsciente et non intentionnelle, ou sont considérés comme acquis. D'après Schugurensky (2000), l'apprentissage informel est souvent implicite, voire tacite et la plupart des enfants est inconsciente des apprentissages réalisés en dehors du contexte scolaire ou sans la présence d'un adulte qui explique concrètement quelque chose (Eraut, 2004). De plus, l'objectif primaire de la tâche sur le chemin de l'école, de rejoindre à l'heure le point de destination (l'école ou la maison), rend moins attentif-ves les enfants sur les apprentissages réalisés de manière souvent non intentionnelle. Ces apprentissages deviennent secondaires et conscients seulement après un processus de reconnaissance rétrospectif. Comme le précise Schugurensky (2000): « The awareness that an unintentional and unconscious learning experience took place (through socialization) could occur immediately after the

learning experience or many years after it, and the process of retrospective recognition can be internally generated or externally led » (p. 6).

Conduire l'attention des enfants, lors des entretiens individuels, sur ses propres pratiques, les événements vécus et les émotions ressenties leur a permis de revenir sur certains épisodes vécus, et d'y réfléchir. Cela a permis de rendre les enfants conscient-es des nombreuses acquisitions réalisées sur le chemin de l'école.

Chapitre 13. L'agency sur le chemin de l'école

13.1 Les formes d'agency relevées sur le chemin de l'école

Comme le souligne Durham (2011), si l'agency est une capacité désormais reconnue pour les enfants, il est problématique d'évaluer son existence ou son absence en termes de quantité puisqu'elle ne peut pas être mesurée. Il s'agit plutôt d'une notion qualitative et sa manifestation ne devrait pas être investiguée que de façon contextuelle. Aussi, l'étude de l'agency et de l'autonomie des enfants sur le chemin de l'école est circonscrite aux activités et comportements observés, mentionnés et produits par les enfants en l'absence d'une surveillance stricte de la part des adultes. Les contraintes sociales, publiques et privées sont également prises en considération pour analyser comment celles-ci influencent, de manière plus ou moins marquée, la capacité d'agir de l'enfant et, par conséquent, l'expression variable de son agency sur le chemin de l'école.

À partir des données récoltées et analysées, trois catégories d'agency ont été identifiées. Selon l'ordre de mention, l'agency des enfants peut être observée en lien avec : 1) *l'organisation des déplacements* ; 2) la capacité à agir avec l'environnement, que nous allons définir sous le terme de *transgression* et 3) *la capacité à négocier* entre enfants et avec d'autres adultes présentes sur le chemin (cf. Tableau 11).

Nous soulignons que même pour les enfants cheminent seul-es entre la maison et l'école, le soutien que l'adulte leur apporte quotidiennement est indispensable au développement de leur autonomie. Comme Rasse et Falk (2005) l'écrivent, « [...] un espace de liberté, la possibilité de prendre des décisions, d'exercer ses capacités out en lui indiquant avec précision les limites à ne pas transgresser » (p. 28).

Catégories	Exemples d'agency	Nombre de mentions
1) ORGANISATION DES DÉPLACEMENTS <ul style="list-style-type: none">IndividuelleCollective	<ul style="list-style-type: none">Liberté de choisir le chemin à emprunterLiberté de choisir le moyen de déplacementAutonomie dans la gestion du tempsOrganisation de rendez-vous avec d'autres enfantsOrganisation de déplacements avec d'autres enfants	79
2) TRANSGRESSION <ul style="list-style-type: none">IndividuelleCollective	<ul style="list-style-type: none">Modification du trajet indiqué par les parentsModification des règles dictées par les adultes (parents et direction d'école)Modification des règles routièresPassage par des chemins privésComportement dans le transport public et scolaire	23

3) NÉGOCIATION	<ul style="list-style-type: none"> • Des places dans le bus • De la modalité pour aller à l'école • De la permission de parquer le véhicule • De l'accord de passer par un endroit particulier 	12
TOTAL DES MENTIONS		114

Tableau 11 – Formes de l'agency observées sur le chemin de l'école

Les données montrent que 57 enfants sur un total de 71 participant-es et pour un total de 114 mentions font référence à des comportements faisant référence à leur *agency* et leur autonomie sur le chemin de l'école. Les trois catégories d'*agency* identifiées ci-dessus permettent de répondre à la question de recherche visant à savoir les modalités à disposition des enfants pour contribuer à la co-construction du chemin de l'école comme tiers-lieu.

Dans la première catégorie – *Organisation des déplacements* –, les enfants affirment (49 mentions sur 79) être complètement autonomes quant à l'organisation de leurs déplacements entre le domicile et l'école. En effet, le chemin de l'école représente une première opportunité pour les enfants de se déplacer de manière autonome dans les espaces publics. Elles et ils décident quel parcours adopter en fonction de la météo (froid, neige, pluie, glace, soleil, etc.), des saisons (hiver ou été) et du rythme de leur choix. En outre, les enfants montrent une grande autonomie quant à la façon de modifier le trajet selon leurs envies et intérêts, souvent en lien avec le plaisir de partager le chemin plus longtemps avec d'autres enfants, principalement leurs ami-es ou, à l'inverse, de rester plutôt seul-es et prendre un moment pour eux et elles. D'autres enfants encore modifient le chemin en fonction de leur envie de faire une descente ou une montée à vélo, de regarder quelque chose de particulier ou encore selon leur état de santé. Par exemple Leo (10 ans, Tegna) explique modifier son moyen de transport pour se rendre à l'école selon la douleur éprouvée à son genou, car la montée qu'il doit faire pour rejoindre l'école pourrait aggraver son état physique.

Il est également intéressant de constater que certains enfants s'organisent avec leurs ami-es : elles et ils se fixent des rendez-vous à des lieux et à des horaires précis. Des règles sont aussi fixées dans le cas où l'un-e d'entre eux ou elles est en retard pour le rendez-vous. C'est le cas par exemple de Kenzo (10 ans, Fully) qui explique avoir un rendez-vous fixé avec son ami au rond-point et avoir établi avec lui qu'après cinq minutes de retard de l'un ou de l'autre, ils peuvent partir pour ne pas être en retard à l'école. D'autres encore vont chercher leurs copains et copines à la maison. Par exemple Alice (9 ans, Losone) va chercher chaque matin et chaque début d'après-midi son ami chez lui pour ensuite aller ensemble à l'école. Nous observons qu'une certaine habitude de qui va chercher l'autre s'est instaurée chez les enfants.

Dans les récits des enfants nous constatons également un fort sentiment de liberté lié au fait de pouvoir faire des choix de manière autonome sur le chemin de l'école. Plusieurs enfants affirment apprécier faire leur trajet sans leurs parents en soulignant le fait qu'elles et ils peuvent faire ce qu'elles et ils souhaitent sans être toujours surveillé-es par les adultes. Ce faisant, les enfants affirment les différences entre leurs expériences et celles menées par le monde adulte

et « celebrate their feeling of belonging » à ce tiers-lieu particulier qui selon Soja (1996, cité dans Matthews et al., 2000) est « “won out” from the fabric of adult society, but are always in constant threat of being reclaimed » (p.64).

Cette forme d'*agency* est fortement reliée aux divers apprentissages faits sur le chemin de l'école. Les connaissances relatives à l'environnement caractérisant le parcours, le quartier, le village ou la commune, la capacité d'estimer son propre état physique ou quel chemin emprunter selon le temps et la saison notamment sont prises en considération par l'enfant lorsqu'elle et il doit faire des choix contextuels et autonomes. Ces connaissances lui permettent d'agir en tant qu'acteur et actrice et expert-e du chemin de l'école.

Concernant la deuxième forme d'expression de l'*agency*, la *transgression*, nous relevons que 22 enfants parmi nos 71 participant-es évoquent pour un total de 23 fois, des transgressions sur le chemin de l'école. Nous constatons que lorsque les enfants accomplissent ces transgressions, dans la plupart des cas, elles et ils sont conscientes de ce qu'elles et ils sont en train de faire. Une réflexion liée à leur action et aux éventuelles conséquences est identifiable dans les discours des enfants. Durant l'entretien, Elias (10 ans, Bellinzona) explique faire une petite transgression lorsqu'il est à pied et qu'il ne la ferait jamais en présence de ses parents. À un croisement présent sur son trajet : « Ici, certaines fois nous traversons au feu rouge. Pas lorsque nous sommes à vélo, mais à pied oui ! »⁷¹. Dans son récit nous constatons que l'enfant est conscient de son action transgressive, mais, fort de son habitude à prendre ce passage, il ne le considère pas particulièrement dangereux, notamment puisqu'il se trouve sur une route secondaire avec une bonne visibilité sur les voitures qui arrivent, lui permettant ainsi d'évaluer le bon moment pour passer de l'autre côté en faisant fi du feu de signalisation.

D'autres enfants utilisent la transgression comme moyen de se positionner face aux autres. Le sentiment de vouloir « être comme les autres » pousse l'enfant à modifier son comportement et donc à transgresser. Par exemple, pour Lorenza (10 ans, Losone), le chemin de l'école constitue un tiers-lieu de socialisation privilégié, mais aussi un tiers-lieu de transgression dans lequel elle se conforme aux comportements des autres enfants. Derrière la transgression consciente d'une règle établie par la direction de l'école, nous identifions un enjeu identitaire lié au fait d'être et de faire comme les autres. En effet, Lorenza explique : « Vu que tout le monde le fait, je le fais aussi ! »⁷². Par le partage d'une expérience commune, Lorenza favorise ainsi le développement d'une identité collective (Brewer, 2001). La transgression est aussi employée pour montrer aux camarades le courage et est utilisée comme vecteur pour se mettre à l'épreuve. Les actions transgressives permettent donc à l'enfant de se sentir membre d'un groupe d'enfants particulier et de construire une ou plusieurs identité-s de groupe.

Enfin, nous observons comment la non-surveillance systématique des déplacements d'enfants offre aux enfants la possibilité – voire la liberté – d'agir sur les normes et règles régissant ces tiers-lieux et de les rendre encore plus proches de leur réalité et de leurs besoins

⁷¹ Notre traduction de : « Qui certe volte passiamo con il rosso. Ma non quando siamo in bici, ma a piedi sì ! ».

⁷² Notre traduction de : « Lo fanno tutti e allora lo faccio anche io ! ».

d'aventure enfantine. Le chemin de l'école s'avère être un tiers-lieu propice à l'expression de cette autonomie enfantine (voir aussi Abebe, 2019 ; Kuczynski & DeMol, 2015). Comme le soulignent Renzi et Tonucci (2013) :

Si un enfant ne peut pas sortir seul de la maison, il ne pourra pas vivre l'émotion du risque, il ne pourra pas satisfaire ses curiosités et ses besoins de transgression (car on ne peut transgresser qu'avec ses compagnons et hors du contrôle des adultes).⁷³ (p. 21)

À propos de la *négociation*, la troisième catégorie identifiée, nous constatons que 12 enfants sur 71 participant-es y font référence. Les enfants évoquent principalement des négociations soit avec leurs camarades à propos des places dans le bus ou du bon chemin à emprunter, soit avec leurs parents quant à la modalité ou le moyen de transport à adopter pour se rendre à l'école. Par exemple Bastian (10 ans, Losone) raconte avoir négocié avec son père la possibilité de se rendre à l'école à vélo comme tous ses ami-es. Le père refusait de peur de voir le nouveau vélo de son fils se faire voler, avant d'accepter.

*Cela ne fait pas beaucoup de temps que je viens à l'école à vélo [...] mon père il ne me laissait pas avant [...] mais après je lui ai dit que j'allais bien fermer avec le cadenas et que rien se passerait normalement et à la fin il m'a laissé l'utiliser.*⁷⁴

La négociation a permis ici à l'enfant d'exprimer un désaccord vis-à-vis d'une règle imposée par le père. Au travers du dialogue et en assurant être un enfant responsable, Bastian a réussi à convaincre son père de lui donner l'autorisation d'aller à l'école en vélo. L'enfant a pu défendre et faire entendre son point de vue et ses intérêts pour atteindre son objectif.

D'autres enfants racontent avoir défini avec d'autres adultes, notamment leurs voisines ou d'autres villageois, l'autorisation de passer par leur propriété ou de parquer leur vélo ou trottinette à proximité de leur habitation. Adriana (9 ans, Losone) explique avoir demandé à une personne habitant à côté de l'arrêt de bus l'autorisation de parquer sa trottinette dans un petit coin derrière la maison lorsqu'elle est à l'école. Une autre fille, Lena (10 ans, Vollèges) raconte que sa sœur aînée et d'autres enfants plus âgés du village ont obtenu l'accord de la part de nombreux villageois pour traverser leur jardin ou des pâturages afin de raccourcir leur trajet. Cette permission se transmet de génération en génération. Cependant, Lena sait bien quand elle peut couper ou non le parcours en passant par les pâturages. Lors de l'entretien mobile elle précise : « *Aujourd'hui on passe là parce qu'ils ont pas encore fauché, l'herbe est haute et après ils mettront toutes les vaches, alors on passera plutôt là* ».

13.2 Analyse des ressources influençant l'expression de l'agency

⁷³ Notre traduction de : « Se un bambino non può uscire di casa da solo non potrà vivere il brivido del rischio, non potrà soddisfare le sue curiosità e i suoi bisogni di trasgressione (perché si può trasgredire solo con i propri compagni e fuori dal controllo degli adulti) ».

⁷⁴ Notre traduction de : « Non è da tanto che vengo a scuola in bici [...] mio papà non mi lasciava [...] alla fine però gli ho detto che la lucchetto bene e non succede niente alla fine me la fa usare ».

13.2.1 Contexte géographique

Une différence est observable quant à l'influence du « *contexte géographique* » sur l'expression de l'*agency* sur le chemin de l'école (cf. Annexe 8, Tableau 1). Les enfants habitant dans des zones péri-urbaines (63 mentions sur 114 au total) expriment plus leur *agency* sur le chemin de l'école que les enfants des zones urbaines (27 mentions au total) et rurales/de montagne (24 mentions au total).

Si nous analysons en détail les trois catégories d'*agency* identifiées, les enfants des zones péri-urbaines ont une plus grande liberté et autonomie d'agir et de faire de choix en lien avec l'organisation de leurs déplacements que les enfants des autres contextes étudiés. Ce sont celles et ceux qui évoquent le plus grand nombre de transgressions sur le chemin d'école par rapport aux autres participant-es. La troisième catégorie, relative à la négociation, présente un léger écart en étant plus visible chez les enfants venant des centres urbains (six mentions au total) par rapport aux enfants des zones périurbaines et rurales/de montagne avec deux et trois mentions respectivement.

13.2.2 Genre

De manière générale, la variable « *genre* » ne semble pas avoir une influence significative sur l'expression de l'*agency* des enfants sur le chemin de l'école (cf. Annexe 8, Tableau 2). Trente filles et 27 garçons parlent d'*agency* dans leur discours (62 et 52 mentions). Si nous regardons en détail les trois catégories relevées, nous remarquons que les filles parlent le plus de l'*agency* liée à l'organisation des déplacements (catégorie 1) et à la négociation (catégorie 3). Les garçons, même si la différence est ténue, abordent l'expression de leur *agency* sur le chemin de l'école à travers la transgression (catégorie 2), plus que dans les autres deux contextes.

13.2.3 Âge

À propos de la variable « *âge* » nous observons que ce sont les enfants plus âgé-es, de 10 et 11 ans, qui abordent le plus leur capacité d'agir et de faire des choix de manière autonome sur le chemin de l'école (cf. Annexe 8, Tableau 3). Plus particulièrement, à propos de la première forme d'*agency* observée, nous remarquons une augmentation progressive du nombre citations selon l'âge des enfants. Les plus jeunes (8 ans) y font référence 15 fois tandis que les plus âgés (11 ans) font 21 mentions au sujet de la capacité à influencer leurs déplacements entre le domicile et l'école.

Dans la deuxième catégorie, il est intéressant de constater qu'à la différence des deux autres catégories, les participant-es les plus jeunes évoquent autant que les enfants de 10 ans (7 mentions au total) des transgressions sur le chemin de l'école. Les enfants de 9 et 11 ans font moins de référence aux pratiques transgressives. Concernant la troisième catégorie, relative à la négociation, les données récoltées conduisent au constat que cette capacité est acquise à partir de 9 ans. À partir de cet âge les enfants deviennent de plus en plus conscient-es pour évaluer ce

qui se passe et elles et ils commencent à faire des choix personnels qui peuvent entrer en collision avec ceux des adultes, traduisant ce qu'ils croient être le mieux pour l'enfant (Winnykamen, 2014b). Les données récoltées montrent que la négociation est abordée à partir de l'âge de 9 ans et qu'elle se renforce chez les enfants plus âgé-es (10 et 11 ans), avec respectivement 6 et 4 mentions. Les enfants plus jeunes n'y font pas référence.

13.2.4 Distance du chemin

Comme pour les deux dimensions précédentes observées en lien avec le chemin de l'école, (le jeu et l'apprentissage informel), nous relevons que les parcours couvrant des distances intermédiaires sont les plus favorables à l'expression de l'*agency* chez les enfants (cf. Annexe 8, Tableau 4). Plus précisément, 23 enfants pour un total de 40 mentions réalisent des trajets d'une longueur entre 500 et 1000 mètres et 18 enfants pour un total de 43 mentions ont un trajet faisant entre 1 et 5 kilomètres. Les trajets plus courts (de moins de 500 mètres) ne concernent que 8 enfants pour un total de 17 mentions et ceux plus longs que 5 kilomètres ne concernent que 8 enfants pour 14 mentions au total. Si nous analysons en détail les trois catégories, nous ne relevons pas une grande différence de mentions entre ces deux distances représentatives. Toutefois, dans la troisième catégorie le trajet couvrant une distance entre 1 et 5 kilomètres semble être le plus favorable à l'expression de la négociation que les autres parcours. Le nombre restreint de mentions ne nous permet cependant pas de considérer ce résultat comme significatif.

13.2.5 Moyen de déplacement

L'analyse de la variable « *moyen de déplacement* » montre que le vélo et la trottinette (56 mentions pour un total de 21 enfants) sont les plus représentatives de l'expression de l'*agency* sur le chemin de l'école parmi les modalités de déplacements de nos participant-es (cf. Annexe 8, Tableau 5). En effet, les enfants qui utilisent le vélo ou la trottinette pour se déplacer ont une plus grande liberté et autonomie quant à l'organisation de leur parcours (44 mentions au total). Ces enfants sont celles et ceux qui évoquent le plus grand nombre de transgressions sur le chemin de l'école (12 mentions au total), alors que nous ne dénombrons que 4 mentions pour les enfants qui vont à pied, autant pour ceux et celles qui utilisent un transport passif et 3 mentions pour les enfants qui ont des chemins combinés. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que le véhicule-même (vélo et trottinette) est utilisé par les enfants comme support à la transgression (catégorie 2). Concernant la troisième catégorie, nous relevons qu'elle est mentionnée majoritairement par les enfants qui utilisent le transport scolaire et passif (9 mentions au total), puis par les enfants qui privilégient la marche (3 mentions au total). Les enfants qui vont en vélo et en trottinette et celles et ceux qui combinent diverses modalités de déplacement ne font aucune mention de négociation sur le chemin de l'école.

13.2.6 D'autres facteurs d'influence

Même si de différentes expressions de l'*agency* sont observables en fonction des cinq variables explorées, nous considérons qu'elles ne suffisent pas à expliquer la diversité de cette

expression sur le chemin de l'école. Comme la littérature le montre, l'expression de l'*agency* dépend de nombreux facteurs, à la fois personnels (âge, habilités, histoire de la famille), organisationnels, culturels, sociaux ainsi que spatiaux (Robson et al., 2007). Pour cette raison, nous nous sommes également focalisé-es sur les ressources, au sens de Kabeer (1999, 2005), en introduisant les dimensions familiales et institutionnelles définissant le tiers-lieu entre l'école et le domicile, comme étant d'autres facteurs – peut-être les principaux – liés à cette capacité d'agir de l'enfant.

Les questionnaires des parents, des directions d'école et l'analyse des règlements scolaires permettent d'éclairer la dynamique entre la reproduction et la transgression des normes, des règles et des valeurs familiales et scolaire sur le chemin de l'école. Les résultats tirés de cette analyse sont présentés dans la Publication n° 5 ci-après. Orienté dans une perspective sociologique, l'article présente dans un premier temps les normes et les contraintes familiales et scolaires influençant la mobilité indépendante des enfants sur le chemin de l'école et, par conséquent, l'expression de leur autonomie et *agency*. La question de recherche relative à l'incidence des sphères familiales et scolaires sur l'expression de l'*agency* chez l'enfant est ainsi investiguée. Dans la deuxième partie, nous proposons un aperçu global des diverses formes d'*agency* observées sur le chemin de l'école. Une attention particulière est portée sur la dimension sociale et collective de celles-ci. L'importance de l'identité collective, « *sui generis* » selon Garnier (2015), de l'identification à un groupe spécifique ou encore de la culture de pair-es sont discutées et permettent de montrer comment les enfants prennent des décisions et agissent de manière autonome, notamment à travers la transgression, par rapport aux règles et aux normes formulées par les adultes, les institutions ou, de manière générale, la société. Cette capacité d'agir et d'influencer des enfants leur permet ainsi de d'exprimer et de revendiquer leur monde d'enfants par rapport à celui des adultes.

13.3 Publication n° 5

13.3.1 Fiche de synthèse

Référence : Camponovo, S. (2020). Les enfants sur le chemin de l'école : tiers-lieu et agency. *Revue des sciences sociales*, 63, 120-127.

Résumé : Cet article étudie le chemin de l'école comme un possible tiers-lieu, soit un espace interstitiel permettant l'expression de l'agency enfantine. À partir des données produites dans le cadre d'un projet de recherche interdisciplinaire, réalisé dans trois cantons alpins suisses auprès de 71 enfants âgés entre 8 et 12 ans, nous montrons comment le chemin de l'école représente un lieu propice pour l'expression des capacités d'action individuelle et sociale favorisant l'autonomie de l'enfant. L'analyse des données révèle que, même si l'organisation du trajet scolaire demeure principalement de la responsabilité des adultes, les enfants ont une marge de manœuvre concernant le choix du parcours à effectuer et la modalité de déplacement (à pied, à vélo, en trottinette, en transport scolaire ou public). Différentes pratiques et formes d'agency sont alors visibles : des routines spécifiques à la culture enfantine se déroulent en alternance avec des actions plus transgressives qui permettent de distinguer le monde des enfants des normes et règles édictées par les adultes.

Mots-clés : chemin de l'école, agency, culture enfantine, transgression, socialisation.

Statut : Publié

Les enfants sur le chemin de l'école : tiers-lieu et agency

Dans les dernières décennies, de nombreuses recherches ont été conduites à propos des expériences enfantines et les activités menées par les enfants dans les espaces publics (la rue, les parcs publics, etc.). Toutefois, peu d'études portent sur la manière dont l'enfant transite entre ses principaux milieux de vie, comment il négocie quotidiennement ce passage et comment celui-ci impacte sa vie. À partir de la notion de tiers-lieu et des données récoltées dans le cadre du projet *Exploring the way to and from school with children: an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place*¹, nous partons de l'hypothèse de travail selon laquelle le chemin de l'école serait un lieu propice à l'expression de l'*agency* des enfants, celle-ci étant définie comme un processus d'engagement social à travers lequel les enfants expriment leur habilité à influencer leur vie sociale et celle des autres personnes et leur capacité à co-construire l'espace social dans lequel ils se développent. Les actions qui découlent de l'expression de l'*agency* des enfants sont configurées par les éléments contextuels (Abebe 2019), elles ont un impact direct et futur sur leurs trajectoires de vie et elles contribuent à l'organisation et la transformation des espaces cohabités (Garnier 2015), en l'occurrence le chemin de l'école.

Certains travaux menés dans les champs de recherche en études de l'enfance (*Childhood Studies*), en sociologie, en anthropologie et en sciences de l'éducation ont porté leur attention sur les pratiques enfantines dans les espaces habités par les jeunes, mettant en évidence leur capacité à agir dans ces lieux spécifiques (la maison, l'école et le voisinage). Des études conduites dans le contexte scolaire et focalisées sur les dimensions géographiques et spatiales de l'enfance ont relevé le caractère poreux des espaces familiaux et scolaires (Herrador-Colmenero, Villa-Gonzalez, Chillon 2017). Cette porosité permet de considérer l'espace comme une entité non strictement délimitée, favorisant les échanges réciproques entre l'individu et les différents espaces qu'il traverse, lesquels contribuent en retour au développement psychologique et social de l'enfant (James, Prout 1997). Des chercheurs et chercheuses montrent comment l'enfant contribue activement à la construction et la transformation de son environnement (Corsaro 1997, James, Prout 1997) ; ils et elles relèvent également l'existence d'un lien fort entre l'enfant et son milieu (Holloway, Valentine 2000) et expliquent comment les espaces urbains promeuvent la socialisation enfantine (Gayet-Viaud, Rivière, Simay 2015). D'autres encore mettent en évidence l'influence de la menace de dangers (accidents, enlèvements, etc.) (Kaufmann-Hayoz 2010, Pooley, Turnbull, Adams 2005) ou de la longueur du trajet entre le domicile et des lieux de rencontre (Fyhri, Hjorthol 2009) sur le choix parental de laisser ou non leurs enfants dans des espaces publics sans surveillance.

Dans cet article, le chemin de l'école, au-delà de l'usage commun du terme, est envisagé comme un objet d'étude à part entière qui incarne la perméabilité entre le domicile et l'école. En Suisse, près de quatre fois par jour, que soit à pied, à vélo, en trottinette, en bus ou en voiture, les élèves parcourent un chemin les menant de leur maison à l'école et inversement. Ils et elles sont seuls, en compagnie de leurs amis, frères et sœurs, ou encore accompagnés par leurs parents. Les

quelques études qui ont été conduites à ce sujet reflètent les tensions qui existent entre l'esprit sécuritaire et la liberté laissée aux enfants : les promoteurs d'une sécurité renforcée s'opposent aux instigateurs d'une mobilité libre et autonome. Si d'une part le chemin de l'école reste largement organisé par les adultes (Valentine 1996), de l'autre, il offre à l'enfant un endroit où mettre en œuvre son *agency* (Corsaro 1997). Il représente un espace-temps dans lequel peuvent être observés et analysés les actions et les comportements de ses usagers en tant qu'acteurs capables de se déplacer de manière autonome et de définir les espaces qu'ils traversent (Morojele, Muthukrishna 2012).

L'objectif de cet article est d'étudier les expériences concrètes des enfants sur le chemin de l'école qui se déplacent de manière autonome (sans adultes) et utilisant différentes modalités de transport (à pied, à vélo, en trottinette, en bus scolaire ou public). Sur la base de données récoltées en Suisse auprès de 71 enfants âgés entre 8 et 12 ans, nous analyserons les différentes formes d'expression de l'*agency*, ainsi que les éléments l'influençant de manière plus ou moins directe. La présentation du cadre théorique de la recherche permettra de rendre visibles les sphères sociales et normatives au travers desquelles les enfants transitent et quel rôle d'interface le chemin de l'école tient. En dépit du caractère peu surveillé du chemin de l'école, nous montrerons comment les adultes le configurent de manière importante et contraignent par conséquent la liberté d'action des enfants. Inversement, nous soulignerons comment les enfants ajustent de façon constante et plus ou moins consciente leurs actions pour exprimer leurs *agency* tout en évitant l'intervention directe des adultes sur le trajet scolaire.

Le « tiers-lieu » comme concept intégrateur

Le concept intégrateur de « tiers-lieu » permet d'aborder le chemin de l'école dans une perspective multidimensionnelle. En tant que lieu interstitiel, délimité dans le temps et l'espace, il croise certaines caractéristiques des concepts de « troisième milieu » (Chombart de Lauwe, Bonnin, Mayeur, Perrot, De La Soudière 1976), de « tiers-lieu » au sens de Coq (1994) et de « third place » (Oldenbourg 1999). Le terme de « troisième milieu » a été élaboré afin de décrire les relations entre l'enfant et son milieu, dans des contextes hors des sphères scolaires et familiales. Il représente un espace privilégié d'expression, de découverte et d'action pour l'enfant tout en étant révélateur de normes et règles externes, imprégnées des croyances des adultes. De manière complémentaire, Coq (1994) définit le tiers-lieu comme un espace de rééquilibrage et décompression entre les deux principaux environnements éducatifs de l'enfant (l'école et la famille). Oldenbourg (1999) développe ensuite le concept de « third place » (tiers-lieu en français) pour décrire les espaces entre les deux principales sphères de vie des individus, le domicile et le lieu du travail. Il s'agit d'un espace neutre, sans hiérarchisation sociale où s'instaure une ambiance agréable, voire ludique et où la conversation est l'action principale. Par leurs interactions et pratiques, les individus contribuent à co-construire et faire évoluer cet espace-temps. Le chemin de l'école regroupe ainsi des caractéristiques proches de ces trois acceptions du concept de tiers-lieu (relation au milieu, environnements éducatifs, lucidité et socialisation, etc.), tout en présentant des spécificités liées aux activités enfantines.

Considéré comme un concept intégrateur, le tiers-lieu permet d'explorer les perceptions et les représentations des expériences collectives et individuelles que des enfants vivent durant leur trajet scolaire. Dans le quotidien des enfants, il représente un milieu privilégié leur offrant l'occasion de découvrir différentes images de soi et de retirer des bénéfices psychologiques, cognitifs et sociaux, indépendamment des parents et des acteurs étatiques régissant le chemin de l'école (Gaudiau 2003, Hüttenmoser 2004). Le chemin de l'école s'avère donc être un objet d'étude qui permet de voir comment les enfants forment des groupes de pairs, interagissent avec leur milieu et assument la responsabilité d'un déplacement, dans un espace-temps relativement indépendant des adultes. Cette indépendance relative souligne le fait que les enfants ne sont jamais totalement isolés dans les espaces publics, tels que le quartier ou la rue, ou encore dans les moyens de transport (bus, train, etc.). Ils et elles sont plongé·e·s dans un contexte plus large, celui de la ville ou de village, où ils et elles partagent les lieux avec d'autres citoyens qui jouent le rôle de « yeux de la rue » (Jacobs, 1961) : le regard des citoyens-surveillants sur ce qui se passe dans la rue vise manifestement à garantir une certaine sécurité de l'individu et de manière plus large de la ville même. À l'inverse, il limite quelque peu l'indépendance des enfants, des citoyen·ne·s pas tout à fait comme les autres, qui se trouvent sous un contrôle plus ou moins diffus, parfois imperceptible mais toujours présent.

Méthode

Afin de documenter les pratiques enfantines sur le chemin de l'école, notre recherche mobilise des données récoltées dans neuf écoles primaires de trois cantons alpins suisses, les Grisons, le Tessin et le Valais. Ces cantons présentent des réalités géographiques comparables avec des différences sur les plans culturel, linguistique et politique. Plus précisément, trois écoles ont été sélectionnées dans un contexte urbain, trois dans un contexte périurbain et trois dans un milieu rural/de montagne. Ce choix permet d'assurer une diversité dans l'étude des expériences enfantines et d'identifier des possibles similitudes et différences dans l'expression de l'*agency* des enfants dans différents contextes.

Pour constituer un échantillon varié de différentes typologies de chemins d'école en Suisse, le choix des études de cas et des participant·e·s s'est basé sur le critère de la diversité (de sexe, d'âge, selon les lieux d'habitation, les modalités de déplacement et la distance du trajet maison-école). Au total, 71 élèves, dont 39 filles et 32 garçons âgés entre 8 et 12ans ont participé à cette recherche. Parmi eux, 18 habitent dans un contexte urbain, 28 dans un milieu périurbain et 25 dans une zone rurale/de montagne. Concernant les modalités de déplacement, l'échantillon compte 30 enfants qui se déplacent à pied, 22 à vélo ou en trottinette, 15 qui utilisent le transport passif (bus public ou scolaire) et finalement 4 enfants qui ont des trajets combinés (une partie à pied ou à vélo, puis en bus). Tous et toutes les participant·e·s se rendent à l'école de manière autonome (sans adultes), seuls ou en compagnie de leurs camarades, frères ou sœurs.

Les données ont été récoltées à l'aide d'un dispositif méthodologique mixte et participatif : la réalisation et la narration d'un dessin représentant le trajet quotidien entre la maison et l'école, un entretien mobile individuel (Guibert, Jumel 1997) qui a permis d'aborder leur vécu du trajet scolaire et un exercice de *Diamond Ranking* (Clark, Laing, Tiplady, Woolner 2013)². Outre le

choix de ces méthodes, un questionnaire préliminaire portant sur les modalités organisationnelles et les enjeux liés à la gestion de ce déplacement a été soumis aux directions d'écoles et aux parents des participant·e·s. Des observations non participantes de l'entrée et de la sortie des élèves de l'école ont permis de décrire les particularités organisationnelles de ces deux moments dans chaque cas d'étude³. Ce dispositif méthodologique, construit sur la base d'une approche mosaïque (Clark 2010), fait émerger comment les enfants, en tant qu'agents de cette transition entre le domicile et l'école, participent à la co-construction de cet espace, le transforment et le réinventent. Dans ce contexte, nous avons aussi questionné la manière dont les enfants mettent en pratique leurs droits en tant qu'acteur·e·s sociaux en transformation.

Nous présenterons succinctement ici les principaux résultats obtenus, en les organisant en trois sections thématiques : a) les normes et contraintes élaborées par les adultes, qui contraignent plus ou moins l'expression de l'*agency* des enfants, b) les diverses formes d'appropriation de ces contraintes par les routines, les prises de liberté et les actions transgressives des enfants, et enfin c) les dynamiques de groupe et de socialisation que se créent entre enfants sur le chemin de l'école.

Normes et contraintes : la mobilité infantile régie par les adultes

Les réponses récoltées à l'aide des questionnaires adressés aux parents et aux directeurs d'école montrent que l'organisation du chemin de l'école reste fortement dépendante de ces deux sphères structurantes de l'enfance. Dans leurs réponses, les parents évoquent les contraintes familiales et professionnelles des différents membres de la famille, ainsi que les activités extrascolaires et les devoirs à réaliser, comme étant les principaux facteurs déterminant la flexibilité horaire du trajet scolaire et par conséquent l'autonomie de l'enfant durant son déplacement (voir aussi Godillon, Cloutier 2018, McDonald 2008, Murray 2007). Une majorité d'entre eux accordent une importance plus grande aux tâches à domicile et aux engagements extrascolaires (sport, musique, danse, etc.) qu'au temps libre accordé à leur(s) enfant(s) sur le chemin de l'école. Ils expliquent par exemple que : *Assez de flexibilité selon les jours de semaine, selon les devoirs et les lieux de repas. Rentrée assez vite en début de semaine (beaucoup de devoirs, dîner chez grands-parents), plus de flexibilité en fin de semaine (moins de devoirs, dîner à la maison)* (Parent 2, fille de 11 ans).

Cet autre parent clarifie que lorsque les horaires coïncident, il combine son déplacement en voiture pour se rendre au travail au choix d'accompagner son enfant à l'école.

Si je pars au travail le matin dans les mêmes horaires je le dépose (Parent 3, garçon de 9 ans).

D'autres encore évoquent la météo, la fatigue ou le fait d'être en retard comme des facteurs d'influence sur la diminution de la mobilité active (marche, vélo, trottinette). *S'il pleut et que je suis disponible c'est en voiture, sinon à pied. Même cas s'il neige. L'hiver c'est plutôt à pied ou trottinette* (Parent 4, fille de 11 ans).

Cette dernière motivation est confirmée par sa fille qui indique lors de l'entretien mobile: *En hiver beh ça dépend ça dépend du temps... par exemple s'il pleut beaucoup ou quand j'ai quelque chose de lourd dans mon sac ma maman m'amène en voiture* (Fille, 11 ans).

L'organisation scolaire, avec ses horaires fixes ainsi que ses règlements, influence également la flexibilité des enfants sur le trajet scolaire. De plus, les élèves qui utilisent un mode de transport passif pour se rendre à l'école ont moins de liberté que ceux qui s'y rendent activement. Ceci a des répercussions sur les moments d'autonomie et de découverte indispensables pour le développement de l'enfant (Depeau 2001, Lewis, Torres 2012) ainsi que sur sa marge de manœuvre d'agir « sur » et « avec » son entourage.

Parmi les neuf écoles étudiées, sept fournissent aux élèves un service de transport scolaire ou public. Bien que l'offre de ce service soit une réponse à l'obligation des États de garantir l'accès à l'éducation et de fournir des mesures appropriées pour se rendre à l'école en cas de besoin (Convention des droits de l'enfant, art. 28), celle-ci modifie considérablement la manière dont le jeune expérimente et s'approprie cet espace-temps particulier. Certains règlements scolaires précisent d'ailleurs quel comportement l'enfant doit adopter aux arrêts du bus et pendant le trajet (par exemple de rester assis à sa place, de ne pas manger ni boire, de ne pas bousculer les copains ou les autres personnes, etc.). Durant les entretiens mobiles, nous avons pu remarquer que les enfants qui utilisent le transport scolaire ou public sont sensibles à ces règlements : ils et elles les connaissent bien. Un enfant explique : *Normalement on n'a pas le droit de déranger le conducteur et puis beh... on n'a pas le droit de crier, puis on n'a pas le droit de monter sur les sièges, de se balader dans le bus et voilà* (Fille, 10 ans).

Un autre précise : *On doit toujours avoir bouclé la ceinture de sécurité, on ne peut pas [...] changer de place, il faut toujours rester à sa place et bouclé* (Garçon, 11 ans).

Nous pouvons globalement constater une tension entre les contraintes émanant de l'organisation pensée par les adultes et la liberté des enfants dans leur capacité à manifester leur *agency*. Si, d'une part, les règles et les codes imposés par les adultes organisent l'espace-temps du chemin de l'école et garantissent la sécurité des jeunes usagers, de l'autre, ces régulations peuvent influencer de manière plus ou moins directe l'expression libre des enfants (Vygostki 2004). Ces contraintes ne neutralisent pas totalement l'*agency* des enfants, mais elles encouragent par défaut les enfants à trouver d'autres moyens pour exprimer leur capacité d'agir en tant qu'acteurs sociaux à part entière. Cette capacité d'agir s'actionne sous contraintes tout en essayant de dégager des espaces d'initiative et de liberté. Ceux-ci dépendent de l'organisation préétablie du déplacement (contraintes parentales, scolaires et de l'enfant lui-même), de facteurs relationnels voire affectifs (par exemple l'opportunité de partager le chemin avec un copain), des capacités cognitives de l'enfant (capacité à évaluer les conséquences et risques de ses propres actions) et d'éléments contingents sur le chemin (variation dans le parcours, obstacles sur la route, trafic, météo, etc.).

Formes d'appropriation : routines, libertés, transgressions

Les réponses apportées par les parents révèlent que les enfants ont une certaine marge de manœuvre dans le choix des modalités de déplacement (à pied, à vélo, en trottinette, en transport scolaire ou public) ainsi que sur le choix du trajet à emprunter. En effet, la plupart des enfants enquêtés, sauf ceux qui sont obligés de se déplacer avec un véhicule motorisé, utilisent

différentes modalités actives pour se rendre à l'école. La marche est le moyen le plus courant, le vélo et la trottinette viennent ensuite. Les directions d'école notent d'ailleurs une évolution dans les modalités de déplacement : au cours des dernières années l'emploi de la trottinette a considérablement augmenté. Pour faire face à cet état de fait, dicté principalement par les pratiques des enfants, les écoles ont dû créer des endroits prévus pour accueillir ce moyen de locomotion, tels que des parcs ou des espaces dédiés dans les préaux. Les pratiques des enfants viennent en l'occurrence modifier/adapter les environnements scolaires.

Concernant le chemin à parcourir, même si plusieurs parents affirment qu'ils montrent à leur(s) enfant(s) en début de l'année scolaire le parcours à emprunter pour se rendre à l'école, les données récoltées auprès des enfants témoignent au contraire que c'est souvent l'enfant qui décide au final quel sera son trajet. Lors des entretiens mobiles, certains enfants expliquent en effet que lorsqu'ils et elles apportent des variations dans le chemin emprunté, celles-ci ne sont pas toujours négociées à l'avance avec les parents, car il s'agit d'une décision dictée par le moment et guidée par des intérêts personnels, tels que le fait de pouvoir partager une partie du trajet avec un ami ou suivant des motivations liées à des expériences affectives. Un enfant explique par exemple qu'il modifie son parcours en fonction des copains avec qui il le partage : *Bah par rapport aux potes qui vont quelque part. Si je rentre par exemple avec [Valentin⁴] il passe par là, avec [Simon] il passe par là ou là* (Garçon, 12 ans).

Une fille (11 ans) raconte que, lorsqu'elle est seule sur le chemin de l'école, elle fait un détour pour visiter la tombe de son cochon d'Inde qui se trouve en marge du trajet. D'autres sentiments personnels, tels que l'humeur ou la fatigue conduisent l'enfant à modifier son trajet, en l'adaptant à ses propres capacités physiques : *Des fois j'ai des sacs hyper lourds et puis je préfère passer par les vignes. Parce que comme ça, c'est un petit raccourci* (Garçon, 10 ans).

L'expression de l'*agency* des enfants ne se manifeste pas uniquement par des choix fondés sur des intérêts ou des envies personnels. Les données montrent également comment la transgression est utilisée par les enfants comme un vecteur pour exprimer leur capacité à influencer voire modifier leur environnement et les lieux qu'ils et elles habitent. Une série des données issue d'une école située en zone urbaine francophone, montre par exemple comment les enfants se sont approprié un petit coin de la cour de l'école en lui attribuant la fonction de place de parking pour leurs vélos et trottinettes. À cause de la présence d'une route principale très fréquentée passant à proximité du centre scolaire, la direction a interdit aux élèves d'employer le vélo et la trottinette comme moyen pour se rendre à l'école. En dépit de cette interdiction, plusieurs élèves se rendent quand même à l'école par ces moyens : conscients de transgresser le règlement scolaire, ils s'approprient alors l'espace scolaire de manière autonome et organisée, une façon « de construire leur autonomie sociale » (Lehman-Frisch, Vivet 2011:10). Dans une autre école, suite à des accidents survenus sur une colline située derrière le centre scolaire, le directeur d'école a interdit aux élèves d'y rouler à vélo. Toutefois, une élève indique y passer, car cela lui permet de raccourcir le trajet et d'aller plus vite en descente. La fille sait bien qu'il est interdit, mais elle précise : *Vu que tout le monde le fait, je le fais aussi !* (Fille, 10 ans ; traduction de l'italien).

On découvre ici un enjeu identitaire d'être et de faire comme les autres qui pousse cette fille à transgresser volontairement une règle établie par le directeur. De plus, le partage d'expériences communes permet aux enfants de se créer ici une identité collective (Brewer 2001), qui renforce les liens entre les enfants et leur environnement scolaire et extra-scolaire (Depeau 2001).

Lors de plusieurs entretiens mobiles, les enfants évoquent d'autres formes de transgressions des règles édictées par leurs parents, les règlements voire le Code de la route. Ces violations se manifestent principalement par le fait de traverser la rue lorsque le feu est au rouge, de jouer au milieu de la route (se pourchasser, faire des courses de vitesse, etc.) ou encore manger dans le bus. Il est intéressant de remarquer que la plupart sont conscients de cette transgression mais ne la considèrent pas grave si elle n'est pas une source de danger imminent. Un enfant dit : *Oui des fois on traverse au rouge [...] à ce feu rouge parce que c'est pas si dangereux* (Garçon, 10 ans ; traduction de l'italien).

Un autre enfant explique qu'il trouve inutile d'employer le passage piétons pour traverser la route car, à son avis, il ne se trouve pas au bon endroit.

Là-bas, près du passage piétons, mais je ne traverse jamais le passage piétons. [...] je trouve ça un peu inutile. Parfois, il y a une partie du garde-corps coupée où il n'y a pas de passage piétons et puis deux trois mètres plus loin il y a un passage piéton (Garçon, 12 ans ; traduction de l'allemand).

Un autre encore, qui prend un transport public pour se rendre à l'école, décrit : *En bus, il ne faut pas manger ni boire. Mais des fois je mange. Mais c'est pour ne pas mettre les papiers par terre. Moi je les mets toujours dans la poubelle* (Garçon, 12 ans).

Les données exposées ici montrent que l'existence de certaines règles et codes n'empêche pas les enfants d'agir indépendamment, selon ses envies. De manière intéressante, c'est cette existence qui permet à l'enfant de développer son habilité à évaluer les situations, ses actions et les conséquences qu'elles peuvent entraîner : « les ressources et obstacles de l'environnement sont filtrés par [des] clefs de lecture individuelles [...] » (Stoecklin 2012: 140) qui conditionnent la capacité de l'enfant à faire des choix et réaliser ses désirs. L'enfant certes transgresse, mais en réfléchissant toujours aux effets que cette action a sur lui-même, sur l'aspect pratique de la sécurité ainsi que sur le contexte. Les enfants se lancent dans de nombreuses aventures, individuelles et collectives, mais qui prennent fin au moment où l'intervention adulte s'avère nécessaire. Cette capacité d'évaluation, et au sens de Corsaro (1997) de réinterprétation des normes, est l'expression de leur capacité d'influencer un environnement structuré et, de manière complémentaire, d'exprimer leur « *droit à l'agency* ».

Dynamiques de groupe et socialisation

Au travers des observations non participantes, nous avons pu constater que le chemin de l'école ne peut pas être envisagé comme une entité strictement délimitée entre l'école et la maison. Il se prolonge dans la cour de récréation et aux alentours du domicile des enfants. Les entretiens mobiles ont confirmé l'importance de ces zones périphériques dans le processus de socialisation entre enfants. Des groupes sociaux, d'âge et/ou de sexe différent, se créent et se défont, conduisant les enfants à adopter des comportements déclarant leur appartenance à un groupe

plutôt qu'à un autre. Les filles se réunissent plutôt dans les coins de la cour et discutent entre elles, alors que les garçons s'approprient tout l'espace à disposition, jouant au football ou roulant avec leurs vélos ou trottinettes. Comme le montrent les travaux de Thorne (1993) et de Delalande (2003), la cour de l'école représente un endroit où le jeu et le besoin de reconnaissance sociale poussent les enfants à se réunir dans des groupes différenciés. Si, dans certains cas, ces activités constitutives de la socialisation s'engagent ou se poursuivent sur le chemin de l'école (Rivière 2017), plusieurs enfants considèrent le trajet entre la maison et l'école comme un moment de déplacement, lié à la mobilité active. Les enfants qui se déplacent à pied, à vélo ou en transport passif, s'engagent ainsi relativement peu dans des activités particulières ou organisées le long de leur trajet. Leur *agency* se concrétise plutôt dans le choix de ne pas s'investir trop activement dans des activités de socialisation, afin de profiter au maximum de ce moment de détente. Par exemple, une fille raconte : « *c'est très strict à l'école, alors c'est comme une récupération, on pourrait dire. Avant de faire les devoirs, on peut encore juste se reposer* » (12 ans ; traduction de l'allemand). Les déplacements en bus, par contre, offrent des occasions de socialisation en groupe plus ou moins restreint. Il s'agit de moments de plaisir d'être avec les autres, de partage et de discussion à propos de plusieurs sujets (de l'école, des activités extra-scolaires, du sport, etc.). Cette forme de conduite mise en œuvre par les enfants eux-mêmes favorise un climat positif, promouvant le dialogue et les échanges. Se joue ici une forme de régulation des relations sociales (Delalande 2001) que l'enfant exprime à travers la mise en pratique de certaines valeurs, normes et rituels de groupe. Au-delà de ces dynamiques de groupe positives, il ne faut pas oublier que, dans certains cas, les déplacements en bus scolaire ou les attentes dans la cour de l'école peuvent se révéler être des moments désagréables voire anxigènes pour certains élèves, surtout les plus jeunes et les plus sensibles. Une fille (8 ans) raconte à ce titre un épisode de harcèlement entre pairs (Moody, Piguet, Barby, Jaffé 2013, Raskauskas 2005). Exclue du groupe et soumise aux moqueries, elle témoigne : *tous me haïssent [...]. Dès ce moment j'ai préféré rester toute seule... et dans le bus aussi* (traduction de l'italien).

Le trajet scolaire permet à des enfants d'âges différents, de classe, sexe et origine ethnique variés de se côtoyer et de former des petits groupes favorisant leurs interactions. Les comportements adoptés et la façon de penser le groupe mènent à l'expression d'une culture propre (Danic 2008), laquelle permet de mettre en évidence le fait que les enfants sont de véritables acteurs sociaux et promoteurs d'une *agency* propre. Deux formes d'identification distinctes (Lignier, Lomba, Renahy 2012) émergent en situation de transport scolaire en bus : l'une fondée sur l'âge et l'autre sur le sexe des enfants. Une logique récurrente organise la façon dont les élèves prennent place dans le bus : les enfants plus jeunes sont assis à l'avant et les plus âgés à l'arrière. Plus il y a une mixité d'âge, plus cette observation est frappante et totalement intégrée aux pratiques. Dans un cas, deux fois par jour les enfants de l'école primaire partagent le bus avec des adolescent·e·s du Cycle d'orientation (12 à 15ans). Comme le montre l'extrait suivant, les enfants acceptent plutôt volontiers cette distribution systématique des places dans le bus. *Les grands sont plutôt tout derrière où il y a toute la rangée de sièges [...] ça nous dérange pas vraiment* (Fille, 10 ans). Dans son récit, cette fille clarifie que cette organisation s'est établie toute seule et se transmet d'année en année par les enfants. Dans un autre entretien, une fille précise que c'est une organisation qui se poursuit, de manière implicite

et souvent inconsciente, de génération en génération : *Je ne sais pas mais ça fait longtemps [que c'est] comme ça et nos parents disent que c'est comme ça. [...] Et du coup on garde ça et on continue comme ça* (Fille, 11 ans).

La présence physique des grands provoque la reproduction des hiérarchies de classes d'âge qui n'est plus visible en leur absence. Plus précisément, quand les adolescent·e·s ne sont pas présent·e·s, les élèves du primaire s'approprient des places du fond.

D'autres formes de hiérarchies sociales sont expérimentées par les élèves, ici une fille raconte : *Les autres trajets on peut choisir qui on veut et qui vient derrière. Là on fait une journée fille et une journée garçon. Là par exemple, les trois garçons aujourd'hui demain, c'est les trois filles qui se mettent derrière* (Fille, 11 ans).

Une autre forme de différenciation repose sur la formation de duos ou de petits groupes, fondés sur des intérêts, des passions ou encore des sujets de conversation communs. Les échanges verbaux sont l'activité qui anime le plus souvent les déplacements des élèves : des différences entre les thèmes abordés sont visibles selon les deux sexes. Les garçons, réunis plutôt au fond du bus, discutent de thématiques comme le sport, leurs matchs de football ou de hockey, les jeux vidéo ou encore ils se racontent des blagues; tandis que les filles, assises dans les places à l'avant, parlent de l'école, de ce qu'elles font pendant la récréation, de leurs ami·e·s/copains-copines ou de leurs activités extrascolaires (jouer de la musique, cours de danse, etc.). Cette expression de différenciation de genre dans les discours des enfants peut être considérée comme le résultat d'un apprentissage des normes et valeurs sociales auxquels ils et elles sont quotidiennement confronté·e·s et qui amènent les enfants à s'identifier «aux catégories et aux rôles que les autres leur désignent» (Danic 2008: 11). Notons que nous avons pu observer que cette diversité de thématiques abordées par les enfants en fonction de leur sexe est également identifiable chez les enfants qui se déplacent de manière active.

La culture enfantine se manifeste aussi dans la conformité d'actions ou de comportements volontaires de l'enfant aux normes sociales et aux stéréotypes. Par exemple, certains choix et attitudes des enfants guidés par leur volonté de ne pas se sentir différents des autres élèves débouchent sur le développement d'un sentiment d'appartenance, voire d'une identification sociale, à un groupe. On peut à ce sujet distinguer avec Tajfel et Turner (1986) l'*in-group* (« un ensemble de personnes qui se perçoivent comme membres de la même catégorie sociale et qui partagent une certaine implication émotionnelle dans la définition partagée qu'elles ont d'elles-mêmes [...] » (1986 : 15)) de l'*out-group*, soit l'appartenance de l'individu à une, voire plusieurs, catégories sociales. Cette quête d'uniformité au sein d'un groupe distinctif (un *in-group*) plutôt qu'une appartenance multiple est particulièrement visible dans les témoignages des enfants. Certains enfants expliquent d'ailleurs qu'ils et elles préfèrent aller à l'école non accompagné·e·s par leurs parents pour ne pas se sentir différents des autres et renforcer leur appartenance au groupe. Un enfant explique par exemple qu'il éprouve de l'embarras si sa mère l'accompagne à l'école : *Je déteste ! Surtout quand il y a les copines, les potes, tout le monde et les filles qui te regardent à travers la fenêtre et toi tu es obligé de faire un bisou à ta maman* (Garçon, 12 ans).

L'importance d'être reconnu par les autres comme appartenant au «groupe de grands» (*in-group*) et de n'être pas identifié comme « différent » (*out-group*) pousse l'enfant à adopter des stratégies individuelles particulières (Licata 2007), dans ce cas d'imposer son choix de faire le chemin de l'école tout seul. Une jeune fille donne la même explication face à l'importance de réaliser le trajet scolaire sans la présence des adultes : elle ne veut pas paraître une «petite fille » aux regards des autres élèves. Ces dynamiques qui structurent la catégorisation sociale portent les enfants à réguler leurs comportements et savoir-faire dans l'*in-group*, en favorisant leur reconnaissance au sein du groupe. De plus, cette conformité est l'expression d'une culture enfantine qui permet aux enfants de s'approprier des valeurs, codes et enjeux sociaux liés à une communauté particulière (Delalande 2003).

Parmi les 71 élèves enquêtés, nous avons pu observer une autre tendance chez les enfants qui font le chemin de l'école en groupe. Les copains et les copines avec qui ces enfants se déplacent ne sont pas forcément les ami·e·s les plus proches dans le contexte scolaire, mais des camarades issus du même quartier ou à proximité. Ces «regroupements géographiques et symboliques» (Danic 2008: 9) favorisent l'interaction entre les enfants et la création d'une culture commune. Le choix de partager le chemin avec les voisin·e·s ou les enfants rencontr·e·s sur le trajet est davantage de nature pratique (proximité entre habitations) que strictement personnel ou social. Les enfants se fixent également des rendez-vous sur le chemin de l'école en planifiant des activités, d'ordre ludique ou se lançant des défis. C'est par exemple le cas pour ce groupe d'enfants qui connaît une maison cachée en marge du chemin de l'école où de vieilles poupées sont placées sur un mur. Les enfants éprouvent une certaine peur mais ils décident volontairement d'y passer pour tester leur courage. Ils ont de plus attribué à ces objets un nom significatif («*les poupées assassines* ») qui augmente encore la valeur de l'épreuve. Dans cet exemple particulier, l'*agency* des enfants se manifeste dans et par leur capacité à s'approprier un espace, des objets, et à les reconfigurer selon leur culture et imagination enfantines.

Conclusion

Bien que le chemin de l'école soit relativement normé et contraint par des règles établies par les adultes, les enfants sont capables de s'approprier cet espace interstitiel entre l'école et le domicile. Ils et elles y font valoir leur *agency*, développant non seulement des routines mais opérant aussi des variations en créant des espaces de liberté et de transgression. Ce tiers-lieu et ses marges deviennent par l'*agency* des enfants un moyen particulièrement propice à la mise en place de dynamiques de groupe et de processus de socialisation plus ou moins complexes. Si le chemin de l'école comme tiers-lieu représente bien un espace-temps disponible pour l'émancipation des enfants en quête de développement, d'autonomie, de jeu et de liberté, il faut néanmoins contrebalancer cette vision positive voire édénique en rappelant le poids des normes, règles et règlements édictés par les adultes qui tendent à rendre le chemin de l'école de plus en plus contraint et limitant l'expression du plein potentiel des enfants. La reconfiguration du chemin de l'école par les enfants devient visiblement un enjeu individuel et collectif fait de tensions et de négociations entre les intérêts différents et parfois antagonistes entre les enfants, les familles et les communautés scolaires et politiques. L'expression de l'*agency* des enfants

n'est pas libre, elle se révèle une pratique à négocier (Abebe 2019). Dans ce contexte, on peut finalement poser la question du lien à établir entre l'*agency* enfantine et les droits de l'enfant à s'exprimer, à être entendu et écouté sur toutes les questions et pratiques le concernant – ici l'organisation et l'expérience du trajet scolaire. Dans la mesure où l'enfant est le premier agent et l'«expert» de son propre déplacement entre la maison et l'école, comment favoriser alors son droit d'agir sur son environnement, voire son « droit à l'aventure » ?

Bibliographie

- Abebe T. (2019), « Reconceptualizing Children's Agency as Continuum and Interdependence », *Sciences Sociales*, 8, 3, <https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
- Brewer M.B. (2001), « The Many Faces of Social Identity: Implications for Political Psychology », *Political Psychology*, 22, 1, p. 115-125.
- Chombart de Lauwe M.-J., Bonnin P., Mayeur M., Perrot M., De La Soudière M. (1976), *Enfant En-Jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*, Paris, Éditions du CNRS.
- Clark A. (2010), « Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives », *American Journal of Community Psychology*, 46, p. 115-123.
- Clark J., Laing K., Tiplady L. Woolner P. (2013), *Making Connections: Theory and Practice of Using Visual Methods to Aid Participation in Research*, Research Centre for Learning and Teaching, Newcastle University.
- Clerc-Georgy, A. (2020). Jeu, imagination et apprentissage dans une perspective historico-culturelle. *A.N.A.E*, 165, 1-9. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4576>
- Clerc-Gregory, A. (2018). Le jeu à l'articulation entre apprentissage spontané et apprentissage réactif dans les premiers degrés de la scolarité. *Actes du 6^{ème} séminaire international Vygotsk. Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques*, 123-125.
- Convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant (RS 0.107).
- Corsaro W.A. (1997), *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, CA, Pine forge Press.
- Coq G. (1994), L'importance du « tiers-lieu ». Extrait de « *Tiers-lieu éducatif et accompagnement scolaire* », *Migrants-Formation*, 99, p. 53-57.
- Danic I. (2008), « La production des cultures enfantines ou la culture enfantine comme réalité dynamique et plurielle », *Interacções*, 10, p. 6-13.
- Delalande J. (2001), *La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires.
- Delalande J. (2003), « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation », *Terrain*, 40, p. 99-114.
- Depeau S. (2001), « Urban Identities and Social Interaction : A Cross-Cultural Analysis of Young People's Spatial Mobility in Paris, France and Frankston, Australia », *Local environment*, 6, 1, p. 81-86.
- Fyhri A., Hjorthol R. (2009), « Children's Independent Mobility to School, Friends and Leisure Activities », *Journal of Transport Geography*, 17, p. 377-384.
- Gayet-Viaud C., Rivière C., Simay P. (2015), *Les enfants dans la ville, Métropolitiques*.

- Garnier P. (2015), « L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des “childhood studies” », *Éducatons et sociétés*, 36, 2, p. 159-173.
- Gaudiau F. (2003), *Comment les apprentissages moteurs aident-ils à la structuration de l'espace chez le jeune enfant de Maternelle?*, mémoire inédit, Institut universitaire de formation des maîtres de Bourgogne.
- Godillon S., Cloutier M.-S. (2018), « Sur le chemin de l'école : perceptions de parents et d'enfants du primaire face au risque routier lors de la mise en place d'un Trotibus au Québec », *Enfances Familles Générations*, 30.
- Guibert J., Jumel G. (1997), *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Herrador-Colmenero M., Villa-González E., Chillón P. (2017), «Children who Commute to School Unaccompanied Have Greater Autonomy and Perceptions of Safety», *Acta Paediatrica*, 106, p. 2042-2047.
- Holloway S.L., Valentine G. (2000), Children's Geographies and the New Social Studies of Childhood, in Holloway S.L., Valentine G., *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*, London, Routledge, p. 1-26.
- Hüttenmoser M. (2004), Scendi e vivi. L'importanza del percorso casa-scuola. Un'analisi basata sui disegni dei bambini, http://www.kindundumwelt.ch/_files/TessinScendiVivi.pdf.
- Jacobs J. (1961), Première partie : Spécificités des grandes villes, in Jacobs J., *Déclin et survie des grandes villes américaines*, New York, Random House, p. 39-96.
- James A., Prout A. (1997), *Constructing and reconstructing childhood Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London, Routledge.
- Kaufmann-Hayoz R. (2010), Les transports du point de vue des enfants – sur les chemins de l'école primaire en Suisse, in ATE, *Le chemin de l'école : une aventure ! Planification et réalisation de chemins de l'école sécurisés*, Descriptif de colloque.
- Lehman-Frisch S., Vivet J. (2011), «Géographies des enfants et des jeunes», *Carnets de Géographes*, 3, 12, p. 1-19.
- Lewis P., Torres J. (2012), «Les parents et les déplacements entre la maison et l'école primaire: quelle place pour l'enfant dans la ville?» *Enfances, Familles, Générations*, 12, p. 44-64.
- Licata L. (2007), «La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation: le Soi, le groupe et le changement social», *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 1, p. 19-33.
- Lignier W., Lomba C., Renahy N. (2012), «La différenciation sociale des enfants», *Politix – Revue des sciences sociales du politique*, 99, p. 9-21.
- McDonald N.C. (2008), Children's Mode Choice for the School Trip: The Role of Distance and School Location in Walking to School, *Transportation*, 35, p. 23-35.
- Mobilité piétonne Suisse (2016), *Sur le chemin de l'école. Informations et astuces pour les parents*, Zürich, http://schulweg.fussverkehr.ch/wp-content/uploads/Schulweg_FR.pdf.
- Moody Z., Pigué C., Barby C., Jaffé P.D. (2013), « Violences entre pairs : les filles se distinguent, Analyse des comportements sexospécifiques à l'école primaire en Suisse (Valais) », *Recherches & Éducatons*, 8, p. 33-47.
- Morojele P., Muthukrishna N. (2012), « The Journey to School: Space, Geography and Experiences of Rural Children », *Perspectives in Education*, 30, 1, p. 90-100.

- Murray L. (2007), *The Journey to school: research findings*, University of Brighton.
- Oldenburg R. (1999), *The great good place: Cafés, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day*, New York, Paragon House.
- Pooley C.G., Turnbull J., Adams M. (2005), « The Journey to School in Britain Since the 1940s: Continuity and Change », *Area*, 37, 1, p. 43-53.
- Raskauskas J. (2005), « Bullying on the School Bus: A Video Analysis », *Journal of School Violence*, 4, p. 93-107.
- Rivière C. (2017), « À l'école de la ville. Scolarité et socialisation urbaine des enfants : regards de parents », *Agora débats/jeunesses*, 76, p. 39-52.
- Schugurensky, D. (2000). The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field, *Wall Working Paper, No. 19*, 1-8.
- Stoecklin, D. (2012), Droits et capacité des enfants, in P. Meyer-Bisch (éd.), *L'enfant témoin et sujet*, Genève, Suisse, Schulthess, p. 123-146.
- Tajfel H., Turner J. (1986), The Social Identity Theory of Intergroup Behavior, in Worchel S., Austin W. (éd.), *The Psychology of Intergroup Relations*, Chicago, Nelson-Hall, p. 7-24.
- Thorne, B. (1993), *Gender Play: Girls and Boy in School*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press.
- Valentine G. (1996), Angels and Devils: Moral Landscape of Childhood, *Environment and Planning D: Society and Space*, 14, p. 581-599.
- Vygotski L.S. (2004), « Imagination and Creativity in Childhood », *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 1, p. 7-97.
- Vygotski, L. S. (1933/2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.

Notes

1. Requête n°CR1111_166050 déposée par Dre Zoe Moody (HEP-VS), Prof. Philip D. Jaffé (CIDE) et Prof. Frédéric Darbellay (CIDE) « Exploring the way to and from school with children: an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place » auprès du Comité spécialisé en recherche interdisciplinaire (CoSP-ID) du Fonds national Suisse de la recherche scientifique (FNS).
2. Le *Diamond ranking* est un outil de réflexion qui facilite la discussion. Les participant·e·s classent des éléments (objets, images, récits, etc.) selon un degré d'importance, en développant une discussion qui met en évidence les relations entre les éléments sur lesquels elles et ils organisent leurs perceptions/représentations. À partir du classement, il est possible de faire des comparaisons et des analyses portant sur les motivations évoquées par les participant·e·s.
3. Les observations non participantes ont été menées à l'aide d'une grille d'observation, élaborée par l'équipe de recherche. Pour chaque cas d'étude deux observations (entrée et sortie d'école) ont été conduites sur le terrain.
4. Tous les prénoms ont été changés afin de rendre le corpus anonyme.

13.4 Synthèse intermédiaire

Les données montrent que le chemin de l'école représente un tiers-lieu de liberté et d'autonomie, le long duquel les enfants agissent en tant principaux acteurs et principales actrices. C'est à ce stade de l'enfance, plus précisément à partir de l'âge de l'école primaire, que les enfants commencent progressivement à desserrer les liens avec leurs parents et leur environnement immédiat et à initier des pratiques autonomes. À mesure que leurs expériences individuelles et collectives et leurs intérêts grandissent, les enfants deviennent les premiers acteurs de leur développement et de leur vie. Tiers-lieu caractéristique du quotidien des enfants des degrés primaires, le chemin de l'école constitue un lieu interstitiel propice dans lequel prendre de la distance vis-à-vis des adultes. Comme les données le montrent, dans ce tiers-lieu les enfants cherchent et trouvent des marges de manœuvre pour s'opposer aux règles et normes externes structurant leur routine (voir aussi Chombart et al., 1976 ; Frouillou, 2011 ; Le Gall & Rougé, 2014). Des actions directes sur l'environnement caractérisant le chemin de l'école ont également été observées. Les enfants s'approprient l'environnement et le modifient pour satisfaire leurs intérêts et envies (Desfontaines & Montier, 2012).

Cependant, n'occultons pas l'influence des deux principales sphères éducatives de l'enfant sur l'expression de l'autonomie et de l'*agency*. En qualité de sphères éducatives principales elles tendent à transmettre des règles, normes et valeurs structurantes. En particulier, elles définissent des règles précises régissant les déplacements des enfants sur le chemin de l'école et par conséquent leur possibilité d'agir dans ce tiers-lieu. Comme l'explique Kammerer (2016), la famille et l'école, en plus que de former les enfants leur futur rôle de citoyennes et citoyens, peuvent jouer un rôle dans l'expression de la transgression, en cultivant leur esprit critique face aux situations quotidiennes auxquelles elles et ils sont confronté-es.

Chapitre 14. Les enfants à BEP : quel vécu du chemin de l'école ?

Un module spécifique et inclusif impliquant la participation de sept enfants à BEP a été ajouté au projet de recherche initial. Cette inclusion a permis à la fois de garantir à ces enfants la prise en compte de leurs expériences du chemin de l'école, tout en enrichissant la compréhension des expériences vécues par les enfants à BEP au cours des trajets scolaires.

Ce module complémentaire visait à répondre aux questions suivantes : *Comment les élèves de l'enseignement spécialisé vivent-ils et elles quotidiennement les parcours entre la maison et l'école ? Est-ce que ce parcours représente un lieu d'inclusion pour ces élèves notamment au sein des autres enfants de l'école, et plus généralement, de la communauté ?*

L'objectif principal était ainsi d'étudier comment et dans quels contextes le chemin de l'école de ces enfants, qui présente des spécificités pour certains d'entre elles et eux, leur offrent l'opportunité d'explorer le monde qui les entoure, de socialiser avec d'autres enfants d'âges variés, et pas uniquement avec leurs camarades de classe, ainsi qu'avec d'autres adultes. Nous avons alors questionné le chemin de l'école de ces enfants comme un tiers-lieu également, leur permettant de développer l'autonomie et exprimer leur *agency*.

Dans le cadre de ce travail de thèse, nous n'allons pas présenter de manière détaillée les données relatives à ce module. Un aperçu des conclusions de ce module complémentaire est présenté dans la Publication n° 6 (cf. Partie 5). Cet article est paru dans la revue suisse de pédagogie spécialisée et discute de la participation citoyenne des enfants à BEP sur le chemin de l'école.

Un rapport d'analyse détaillé – *Il nostro percorso casa-scuola. Sguardi incrociati sulle esperienze degli allievi di scuola speciale* (Rudelli & Camponovo, 2020)⁷⁵ – a été rédigé et présente de façon détaillée les résultats et les conclusions de cette dimension de la recherche.

⁷⁵ En français : « Notre chemin de l'école. Regards croisés sur les expériences des élèves d'école spéciale ».

14.1 Publication n° 6

14.1.1 Fiche de synthèse

Référence : Camponovo, S., & Rudelli, N. (2020). Le chemin de l'école : un espace de participation citoyenne pour tous les enfants ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 54-59.

Résumé : Cet article présente les résultats d'une recherche menée dans le Canton du Tessin avec sept enfants (de dix à douze ans) à besoins éducatifs particuliers (BEP) qui fréquentent l'enseignement spécialisé. Cette recherche vise à explorer le chemin de l'école comme un lieu de participation citoyenne et d'empowerment pour l'enfant. Les données montrent que lorsque les enfants sont conduits à l'école en voiture, la participation à la citoyenneté est très limitée, voire absente. L'enfant devient, pour ainsi dire, un spectateur passif de son déplacement plutôt qu'un acteur et co-constructeur de cet espace-temps de relation.

Statut : Publié

Le chemin de l'école : un espace de participation citoyenne pour tous les enfants ?

La participation citoyenne à mesure d'enfant

Les enfants, avec la reconnaissance de leurs droits en 1989 avec la Convention internationale des droits de l'enfant de l'ONU (CDE), sont désormais considérés comme des acteurs à part entière dans les contextes et les environnements physiques et sociaux dans lesquels ils et elles évoluent.

Dès lors, une redéfinition des contours du concept de citoyenneté s'avère nécessaire pour ne pas restreindre ce terme uniquement à la «catégorie d'adultéité» (Gaudet, 2018, p. 9) et pour pouvoir l'appliquer à toute catégorie d'agents sociaux. La citoyenneté ne doit pas se réduire à la seule participation politique, qui s'exprime par l'aptitude au vote, mais elle doit être conçue de manière plus large, en incluant également les pratiques sociales exercées par tous les citoyens, à savoir les adultes et les enfants. La participation citoyenne des enfants ne s'exprime pas sous la même forme que celle des adultes, en raison de la progression constante de leurs capacités et de leur interdépendance face au monde des adultes. Pour mieux comprendre comment les enfants vivent leur participation sociale, il est primordial d'explorer les situations du quotidien de ces jeunes acteurs, à travers l'observation de leurs pratiques, mais également en leur donnant la parole (Christensen & James, 2008 ; James, Jenks, & Prout, 1999 ; Mayall, 2002 ; Ross, 2007).

Dans le cadre du projet de recherche *Exploring the way to and from school with children: an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place*, financé par le Fonds national suisse (FNS) de la recherche scientifique⁷⁶, un module porte sur les expériences vécues sur le chemin de l'école par des enfants qui fréquentent l'école spécialisée. L'objectif est d'étudier en quoi et comment le déplacement entre le domicile et l'école rejoue les enjeux de la participation citoyenne pour ces usagers et comment l'enfant, tout au long de son trajet et par sa relation avec l'entourage et l'environnement, développe son empowerment en tant qu'acteur social.

L'inclusion scolaire au Tessin

En 2014, la Suisse a ratifié la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH), qui reconnaît à chaque individu le droit à l'éducation indépendamment du degré de sa difficulté, et s'est engagée à garantir un système éducatif inclusif (art. 24, al. 1). Des différences d'implémentation de la scolarité inclusive sont visibles sur le territoire suisse, en partie à cause de l'absence d'une ligne politique et publique commune aux cantons (Association Humanrights, 2018).

Au Tessin, les classes d'école spécialisée accueillent principalement des élèves au bénéfice

⁷⁶ Requête n° CR1111_166050 déposée par Dre Zoe Moody (HEP-VS), Prof. Philip D. Jaffé (CIDE) et Prof. Frédéric Darbellay (CIDE) « Exploring the way to and from school with children: an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place » auprès du Comité spécialisé en recherche interdisciplinaire (CoSP-ID) du Fonds national suisse (FNS).

d'une reconnaissance de la part de l'assurance invalidité (AI). Elles représentent la mesure de prise en charge spécialisée la plus massive parmi les différentes mesures d'accompagnement et de soutien prévues par le système scolaire du canton. Les classes spécialisées sont en principe insérées dans les bâtiments scolaires communaux et cantonaux de l'école régulière. Cette insertion facilite et encourage les interactions entre enfants avec ou sans BEP, tout en offrant un contexte de confrontation directe aux diversités qui caractérisent notre société (Crescentini & Zuretti, 2019 ; Giovannini & Mainardi, 2019).

***Quelles sont les expériences vécues
sur le chemin de l'école par des enfants qui fréquentent l'école spécialisée ?***

Les interactions entre élèves ne se passent pas uniquement à l'école, mais elles peuvent naître et se cultiver dans des espaces plus in- formels et investis quotidiennement par les enfants, tels que le chemin de l'école et les parcs publics.

Le chemin de l'école est ici, conçu comme un tiers-lieu (Oldenbourg, 1999). Il incarne la perméabilité entre les deux sphères principales et complémentaires de la vie d'un enfant (école et maison). Durant ce trajet, l'enfant n'assume ni le statut d'élève ni celui d'enfant attendu à la maison (Bing & Monnard, 2015). Il joue le rôle d'acteur principal et participe à la création de son monde par ses pratiques, ses interactions et sa progressive autonomisation. Le chemin de l'école désigne donc un interstice intéressant pour investiguer les expériences enfantines, observer comment l'enfant co-construit cet espace et voir quels sont les bénéfices (sociaux, éducatifs, psychologiques, cognitifs) qu'il peut en tirer.

Méthode

Deux classes d'école spécialisée ont fait l'objet d'études de cas. Au total, l'échantillon compte sept élèves, deux filles et cinq garçons âgés de dix à douze ans, qui cheminent seuls ou en compagnie de leurs camarades entre leur domicile et l'école. Parmi eux, deux se rendent à l'école à pied, les cinq autres sont accompagnés en voiture par un service de taxi.

Les classes d'école spécialisée ne sont pas présentes dans toutes les communes, ce qui oblige une grande partie des élèves à réaliser des déplacements importants. Les chemins de l'école varient donc en fonction de la distance, du moyen de transport utilisé ainsi que de l'organisation générale des services. Plus précisément, le déplacement entre le domicile et l'école est administré au niveau cantonal: un service de taxi est organisé pour les enfants à BEP qui habitent loin de leur lieu de scolarité. Si d'une part ce service relève du droit à l'éducation (art. 28, CDE), cela a un impact significatif, comme nous le monterons ci-après, sur les expériences des enfants le long de leur déplacement et, au sens plus large, de leur participation à la communauté.

Pour recueillir et explorer les vécus des enfants lors de ce trajet, trois activités ont été proposées aux participants : 1) la réalisation et la description par les enfants d'un dessin représentant leur trajet quotidien entre la maison et l'école; 2) un «entretien mobile» individuel réalisé avec les enfants pendant leur déplacement ; et 3) un exercice de classification d'images en groupe (*Diamond Ranking*) (Clark, Laing, Tiplady, & Woolner, 2013). Fondée sur une approche mosaïque (Clark, 2010), cette triangulation d'outils méthodologiques a permis, à chaque étape,

de faire émerger des points différents et complémentaires relatifs aux représentations du chemin de l'école.

Résultats principaux : le chemin de l'école, un lieu de participation citoyenne ?

Les récits des enfants témoignent d'une diversité de vécus tout au long du trajet entre la maison et l'école et font apparaître des données divergentes qui méritent d'être analysées séparément. Alex⁷⁷ (10 ans) parcourt son chemin à pied, quatre fois par jour, en l'absence de ses parents. C'est pour lui un moment important de partage d'expériences avec d'autres enfants fréquentant la même école et habitant le même quartier. De nouvelles amitiés se sont ainsi créées et ont permis à l'enfant, suite à son déménagement, de s'intégrer plus facilement dans la vie du quartier. Par exemple, en faisant son chemin en totale autonomie, Alex a pu tisser des liaisons amicales avec les charpentiers qui travaillent sur la route à côté de sa maison. Lors de notre entretien mobile, l'enfant explique qu'il aime s'arrêter pour voir comment les travaux avancent et discuter avec les adultes qui lui ont attribué le surnom de « maire du quartier ».

Travailleur : *« C'est le maire lui. Il nous surveille toujours ! »*

Alex : *« Oui parce que je le connais lui. C'est un ami à mon père ... Il m'a promis qu'un jour je peux essayer de conduire le trax. »*

(Alex, 10 ans)

Fabio (12 ans) se rend à l'école à pied et en compagnie de son petit frère. Il raconte qu'il aime bien faire le trajet sans les adultes, car il peut marcher à son rythme, parler avec d'autres enfants de l'école et explorer son quartier. Pendant l'entretien, Fabio détaille les éléments les plus importants sur son chemin, qui sont devenus des repères pour lui (p. ex. le supermarché, le patrouilleur, le magasin de fleurs, etc.). Lorsque nous passons devant une maison, il s'arrête pour me montrer qu'il y a deux tortues dans le jardin. Fabio dit qu'il s'arrête souvent pour les regarder et lorsque la propriétaire est là, il parle aussi avec la dame.

Fabio : *« Celle-ci c'est la maison des tortues. Je vois toujours qu'elles mangent. »*

Adulte : *« Tu leur donnes aussi à manger ? »*

Fabio : *« Non elles mangent toujours. »*

Adulte : *« Tu connais leurs prénoms ? »*

Fabio : *« Non... j'ai oublié. Mais je les vois toujours quand je passe par ici ! »*

(Fabio, 12 ans)

Ces extraits témoignent que, dans nos cas particuliers, la citoyenneté sur le chemin de l'école s'exprime principalement par les relations que l'enfant tisse avec la communauté de son quartier. La mobilité douce contribue à la construction et au renforcement de l'appartenance sociale et de l'environnement. Grâce à des rencontres informelles avec d'autres enfants et le voisinage ainsi que ses interactions avec les animaux, l'enfant participe activement à la vie de son entourage, il découvre son quartier, il se l'approprie et il apprend à faire avec. L'enfant, en tant qu'acteur social, joue « un rôle actif dans son intégration sociale » (Malatesta & Golay, 2009, p. 6) et participe activement à la structuration de sa communauté.

⁷⁷ Pour garantir l'anonymat des participantes et participants, les prénoms qui figurent ici sont fictifs.

Des résultats différents sont observés lors d'entretiens menés avec les enfants qui parcourent le trajet en voiture. Deux prémisses sont à retenir: 1) le service taxi est organisé exclusivement pour les élèves fréquentant l'école spécialisée qui habitent loin, c'est-à-dire dans une autre commune de celle de l'école fréquentée par l'enfant. Par conséquent, les élèves de classe spécialisée partagent entre eux les trajets scolaires; 2) avant leur arrivée dans la classe d'école spécialisée, les participants à l'étude ont tous, sauf un, suivi une scolarisation ordinaire dans les écoles de leur village. Les déplacements étaient plus courts et souvent les enfants se déplaçaient à pied ou à vélo. La nouvelle organisation du chemin de l'école a eu un impact sur la participation effective de l'enfant au sein de la communauté : les occasions de rencontres avec d'autres personnes sur le chemin sont limitées à la seule présence du chauffeur de taxi. Cet aspect ressort à plusieurs reprises dans le discours des enfants :

« J'aimerais faire mon chemin avec d'autres enfants, car je veux connaître d'autres personnes. »

(Yari, 10 ans)

En continuant notre conversation avec cet enfant, nous comprenons que le déplacement en voiture ne favorise pas sa participation à la vie sociale: les contacts avec d'autres élèves ou adultes se font principalement pendant la récréation, lors de l'arrivée à l'école ou à midi quand les enfants se rendent à la cantine communale de l'école. Plus tard, l'enfant explique qu'il préférerait son ancienne école, car il pouvait s'y rendre à pied ou à vélo et faire le trajet avec ses meilleurs amis (des amis du quartier et non pas des camarades de classe).

Kevin (11 ans) explique lui aussi regretter le trajet des années précédentes, car pour lui cela était un moment privilégié, de totale autonomie, où il pouvait raconter des secrets à son ami. Il explique que le parcours était beaucoup plus court que le voyage actuel en voiture, qui dure environ 30 minutes. La durée et le manque d'attractivité de la situation sont des éléments évoqués négativement et à plusieurs reprises par les enfants qui utilisent le service du taxi.

« [...] je m'ennuie quand il est trop long ! »

(Kevin, 11 ans)

« Il est très, trop long mon chemin ! »

(Roberta, 11 ans)

Nous constatons donc que le fait de faire chaque jour et à plusieurs reprises le même parcours, en compagnie des mêmes personnes (compagnie qui n'est pas le fruit d'un choix personnel et réciproque), devient quelque chose de routinier et de fatigant pour ces enfants. Le manque d'éléments attrayants sur le trajet de ces élèves est aussi ressorti dans leurs dessins: les représentations du chemin de l'école, par rapport aux dessins des enfants qui se déplacent à pied sur le trajet, sont pauvres de détails. On observe l'absence d'information de ce qu'ils et elles voient et font durant le trajet. Ces résultats concordent également avec les conclusions de certaines études au niveau national (Hüttenmoser, 2004) et international (Wright, 2007) portant sur l'analyse de dessins d'enfants. Les travaux montrent que ces derniers sont le miroir de ce qu'ils et elles vivent et observent dans leurs expériences quotidiennes : si celles-ci sont vécues de manière passive, l'enfant retient plus difficilement des souvenirs et des émotions à transposer

sur un dessin. Au contraire, les représentations d'enfants qui s'engagent activement dans leur routine témoignent l'importance des diverses expériences vécues et des émotions ressenties.

Conclusion

Notre objectif était d'explorer en quoi et comment le chemin de l'école favorise la participation citoyenne des enfants. Les données montrent que selon l'organisation du chemin de l'école et plus précisément la modalité de déplacement, la qualité de participation de l'enfant au sein de sa communauté varie notablement. Pour les enfants qui vont à pied, le chemin de l'école offre des moments de rencontres, de partages et de découvertes qui permettent à l'enfant de jouer le rôle d'acteur social. Les interactions avec l'entourage et l'environnement contribuent au développement de l'enfant : une plus grande autonomie, une prise de responsabilité et de nombreuses compétences (spatiales, physiques, etc.) sont acquises de manière informelle tout au long de ce trajet. À l'inverse, pour les enfants qui sont conduits à l'école en voiture, ce déplacement représente une sorte de « boîte fermée » où l'enfant joue le rôle de spectateur passif. Ce type d'encadrement formel rend plus difficile pour l'enfant de vivre activement son trajet: il limite les opportunités de libre choix, de prise de décision et d'expérimentation de l'autonomie, tous ces facteurs environnementaux affectant la participation sociale (Verdonschot, de Witte, Reichrath, Buntinx, & Curfs, 2009).

Références

- Association Humanrights (2018). *Où en est l'éducation inclusive en Suisse?* Récupéré de www.humanrights.ch/fr/droits-humains-suisse/interieure/groupe/handicapes/education-inclusive-suisse
- Bing, J.-B., & Monnard, M. (2015). *Sur le chemin et dans l'école*. Récupéré de www.espacestems.net/en/articles/sur-le-chemin-et-dans-lecole/
- Christensen, P. M., & James, A. (2008). *Research with children: perspectives and practices* (2nd Ed.). London: Routledge.
- Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46(1-2), 115-123. doi: 10.1007/s10464-010-9332-y
- Clark, J., Laing, K., Tiplady, L., & Woolner, P. (2013). *Making connections: theory and practice of using visual methods to aid participation in research*. Research Centre for Learning and Teaching, Newcastle University. Récupéré de https://eprint.ncl.ac.uk/file_store/production/190964/23811F02-9772-42F3-B124-AD0830449ED7.pdf
- Convention relative aux droits de l'enfant* ; RS 0.107, **RO 1998 2055**. Récupéré de www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/index.html
- Convention relative aux droits des personnes handicapées* ; RS 0.109 , **RO 2014 1119**. Récupéré de www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/index.html
- Crescentini, A., & Zuretti, C. (2019). *Classi inclusive in Ticino – Studi di caso*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educative.
- Gaudet, S. (2018). Introduction : citoyenneté des enfants et des adolescents. *Lien social et Politiques*, 80, 4-14. <https://doi.org/10.7202/1044106ar>

- Giovanini V., & Mainardi, M. (2019). *Docenti di classi/sezioni inclusive: condividere e confrontarsi per evidenziare e capitalizzare l'innovazione*. Rapporto di ricerca su mandato: Sezione delle scuole comunali/Ispettorato VI Circ. Scuole comunali e Sezione della Pedagogia speciale. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (giugno 2019).
- Hüttenmoser, M. (2004). *Scendi e vivi. L'importanza del percorso casa-scuola. Un'analisi basata sui disegni dei bambini*. Récupéré de www.kindundumwelt.ch/files/TessinScendiVivi.pdf
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Malatesta, D., & Golay, D. (2009). *L'enfant dans la Cité. Enjeux de reconnaissance, enjeux de citoyenneté, enjeux de travail social. Les « tweens » (9-12 ans) à Lausanne et Bussigny*. Récupéré de www.eesp.ch/uploads/tx_ard/rapport.pdf
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Oldenburg, R. (1999). *The great good place: Cafés, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day* (2nd Ed.). New York: Paragon House.
- Ross, J. (2007). 'My Journey to School ...': Foregrounding the Meaning of School Journeys and Children's Engagements and Interactions in their Everyday Localities. *Children's Geographies*, 5(4), 373-391.
- Verdonschot, M. M., De Witte, L. P., Reichrath, E., Buntinx, W. H. E., & Curfs, L. M. G. (2009). Impact of environmental factors on community participation of persons with an intellectual disability: a systematic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(1), 54-64.
- Wright, S. (2007). Young children's meaning-making through drawing and «telling»: Analogies to filmic textual features. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32(4), 37-48.

[Page blanche laissée intentionnellement]

PARTIE 4. SYNTHÈSE ET CONCLUSION

Cette thèse de doctorat fait partie d'un projet de recherche inter- et transdisciplinaire financé par le FNS (*Exploring the way to and from school with children: an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place*). Ce projet a pour objectif d'apporter des éléments pour comprendre dans quelle mesure et sous quelles conditions le chemin de l'école constitue un tiers-lieu pour les enfants, à savoir un lieu interstitiel où socialiser, jouer, agir, découvrir, expérimenter et s'autonomiser. Par une méthodologie participative orientée vers une visée d'écoute, de prise en compte et de valorisation de la parole des enfants, cette recherche étudie les expériences d'enfants d'école primaire (de 8 à 12 ans) sur le chemin de l'école dans trois régions des Alpes suisses (Grisons, Tessin et Valais).

La problématique de ce travail de thèse a été construite à partir du constat de l'augmentation du nombre d'enfants conduit-es à l'école en voiture par leurs parents et, par conséquent, la diminution de la mobilité indépendante et de l'utilisation des espaces publics par elles et eux-mêmes. En Suisse, les travaux sur les déplacements des enfants sur le chemin de l'école ont été principalement menés par des associations publiques (ATE, 2010, 2019, 2020 ; Ilz, 2011). Ils portent sur des thèmes liés à la santé et à la sécurité des enfants sur la route. La parole et les représentations adultes de ce tiers-lieu étaient privilégiées sur celles de ses premières usagères et premiers usagers, les enfants. Les pratiques et les habitudes réelles, les perceptions et les émotions des enfants lors des déplacements dans les espaces publics hors des contextes cadres (la famille et l'école) et spécifiquement sur le chemin de l'école restaient encore peu explorés. La voix des enfants à propos de ces thématiques n'était que partiellement écoutée et prise en considération.

Depuis quelques décennies, l'intérêt de chercheurs et chercheuses (Moody, Hirschi et al., 2015 ; Thommen et al., 2010) s'est porté sur les dimensions expérientielles et les pratiques des enfants dans les espaces publics. L'attention a été portée sur l'intégration de la voix des enfants dans les études visant à comprendre leur rapport aux espaces publics, spécifiquement comment elles et ils le vivent et ce qu'elles et ils y font comme en tant qu'acteurs et actrices sociales. C'est dans cette optique que le projet de recherche sur lequel ce travail de thèse s'appuie et développe a été construit et conduit. Les données produites avec et par les enfants (dessins, entretiens mobiles individuels et classement d'images) ont été complétées par différentes sources, à savoir : a) les informations récoltées à partir des règlements (nationaux, cantonaux, communaux et scolaires) régissant les déplacements des élèves sur le chemin de l'école, b) les observations non-participantes des moments d'arrivée et de départ des enfants de la cour de l'école, et c) les réponses d'adultes recueillies à l'aide de questionnaires soumis aux parents des enfants participant-es et aux directions d'école.

La conclusion de ce travail de recherche s'articule autour de deux parties. Le Chapitre 15 revient d'abord sur le concept opérationnel de tiers-lieu et expose ensuite une synthèse des résultats relevant des trois dimensions d'analyse : les activités ludiques, les apprentissages informels et l'*agency* des enfants. Le Chapitre 16 présente les limites et les difficultés

rencontrées et à partir desquelles des perspectives amélioratives sont proposées pour approfondir, voir compléter, cette recherche.

Chapitre 15 : Retour sur le concept de tiers-lieu et Synthèse des résultats

15.1 Le chemin de l'école : un tiers-lieu pour les enfants

Le concept fédérateur de tiers-lieu, inspiré du *third place* de Oldenbourg (1999), a permis d'articuler et d'intégrer les différentes dimensions complémentaires inhérentes au chemin de l'école comme espace interstitiel entre l'école et la maison. La mobilisation du concept de tiers-lieu nous a permis d'aller au-delà de la seule compréhension de celui-ci comme un simple espace entre-deux. Il s'agissait aussi d'appréhender la complexité des allers-retours entre l'école et la maison dans une perspective adaptée aux expériences polymorphes vécues par les enfants. Cette conception du tiers-lieu porte l'attention sur les dimensions d'individualisation et de socialisation (voir Chombart de Lawe, et al., 1976) du chemin de l'école, en identifiant les personnes qui le font vivre. L'analyse des perceptions et des représentations des expériences individuelles et collectives des enfants permet de construire ainsi une compréhension globale du chemin de l'école, en allant au-delà d'un point de vue purement sociologique. Le concept de tiers-lieu a également permis de mettre en évidence la part active que les enfants, en tant que principales usagères et usagers, prennent dans la co-création de cet espace hybride, à travers leurs interactions sociales, leurs pratiques, leurs voix et l'expression de leur *agency* (Lefebvre, 1974). En l'occurrence, les enfants agissent, interagissent, expérimentent, négocient et coopèrent « en route ». Elles et ils ne sont pas de simples « passeurs » d'un espace à l'autre au sens de Le Gall et Rougé (2014), mais de vrais acteurs et actrices et agent-es dans et de ce tiers-lieu.

En interaction constante et dynamique avec les sphères scolaires et privées (familiales), le chemin de l'école représente un espace de transition et de co-construction identitaire individuelle et sociale par rapport aux pair-es, au groupe d'ami-es et à la communauté. Cela nous permet de revenir aux notions de seuil (Bonnin, 2000) et de liminalité (Turner, 1966). Le chemin de l'école peut être vu comme un espace de franchissement qui permet à l'enfant d'entrer progressivement, pas à pas, dans le métier d'élève ou celui d'enfant attendu à la maison (Camponovo & Moody, 2021). C'est uniquement une fois le seuil de l'école ou de la maison franchi que l'enfant se conforme aux rôles attendus dans ces deux sphères cadres et comme dit Bonnin (2000) c'est là que « se reconstruit [...] la structure symbolique de l'espace habité » (p. 83). De manière complémentaire, il permet aussi à l'enfant de se distancier et d'être pleinement ce qu'elle et il est et ce qu'elle et il est en phase de devenir (Bing & Monnard, 2015). L'enfant peut ici façonner l'espace spatial et social avec lequel elle et il entre en contact, ses relations sociales, ses identités, son ancrage dans un lieu sans devoir répondre à des rôles sociétaux particuliers. Ainsi, le chemin de l'école comme passage (un entre-deux) devient un espace dual, à la fois de conformité et de distanciation par rapport aux normes et règles institutionnelles et sociétales. Il est un espace potentiel d'action, d'opportunité, de transgression et de rupture avec les routines et les cadres régissant les structures sociales (Drew, 2020 ; Fourny, 2013 ; Frouillou, 2011 ; Le Gall & Rougé, 2014 ; Schnugg, 2018) et où les identités sont

temporairement transformées. En outre, une certaine culture enfantine, telle que définie par Delalande (2003, 2005), se développe et permet de remettre en jeu les rapports intergénérationnels et communautaires (voir Ross, 2007).

Le chemin de l'école est aussi un espace où les enfants se livrent à des activités ludiques typiques de leur âge, telles que le jeu de cache-cache, les compétitions à vélo ou en trottinette, les épreuves de courage et d'autres encore, à des discussions au sujet de ce qui les intéressent le plus (jeux vidéo, sport, etc.), à des lectures d'histoires, de légendes, d'expériences personnelles ainsi que la diffusion de coutumes particulières. Cela dévoile une culture enfantine propre, différente de celle des adultes, permettant aux enfants de s'identifier à un groupe particulier, de pair-es, de compagnons de trajet ou encore des enfants du même village. Le chemin de l'école devient un tiers-lieu d'apprentissage à faire partie des siens, ou au contraire de se différencier d'eux ; un espace-temps où l'imaginaire collectif est entretenu et transmis entre enfants. En plus d'être un espace de socialisation dans lequel les enfants exercent leur capacité à se faire accepter et conquérir une place dans un groupe particulier, nous avons montré comment le chemin de l'école est un tiers-lieu d'apprentissages informels multiples. Les enfants apprennent à connaître l'environnement urbain et naturel caractérisant leur trajet, les règles de vie, à gérer des situations difficiles et imprévues, à négocier ou encore transgresser de manière réfléchie les normes. Relier le concept de *third space* (Bhabha, 1994/2007 ; Gutiérrez, 2008 ; Moje et al., 2004 ; Muller, 2002 ; Pane, 2009) à celui de tiers-lieu de Oldenbourg a permis de prendre en considération les aspects éducatifs (apprentissage informel, éducation informelle) du chemin de l'école. Les savoirs, les savoir-faire et la maîtrise que les enfants acquièrent progressivement lors du passage d'une sphère à l'autre rendent possible finalement leur autonomisation (Matthews et al., 2000). Autonomisation qui sera appliquée dans d'autres situations de la vie quotidienne.

En considérant les diverses caractéristiques du concept de tiers-lieu, la place de l'individu dans la co-création de celui-ci et l'influence réciproque entre l'enfant et l'environnement, nous pouvons revenir au modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 2004). Les espaces de transition entre les diverses sphères, définis aussi comme espace tiers, permettent d'étudier la perméabilité entre les diverses sphères traversées par l'individu et de mettre en évidence leur unicité. Dans le cas spécifique, considérer de manière générale le chemin de l'école comme tiers-lieu a permis de souligner son caractère unique par rapport à d'autres espaces que les enfants investissent quotidiennement, tels que le quartier, les terrains de jeu, etc. D'une part, il a permis d'étudier comment les enfants vivent et perçoivent leurs transitions de et vers l'école dans un tiers-lieu leur laissant une certaine liberté d'agir. De l'autre, il a permis d'explorer l'influence de deux sphères cadres sur le vécu des enfants. Étudier comment les enfants vivent et ce qu'elles et ils font lors de ces transitions a permis de mettre en évidence leur statut d'acteurs, actrices et co-constructeurs et co-constructrices, ainsi que le rapport d'interdépendance au temps, à l'espace et à autrui de deux pôles institutionnels (famille et école) délimitant le chemin de l'école (Bing & Monnard, 2015).

15.2 Synthèse des résultats : activités ludiques, apprentissages informels et agency sur le chemin de l'école

La première dimension investiguée a été celle des activités ludiques développées sur le chemin de l'école. L'analyse des données montre que lors des déplacements entre le domicile et l'école de nombreux enfants profitent de ce tiers-lieu pour se livrer à différentes activités ludiques rendant ainsi leurs trajets moins monotones. Le jeu physique et moteur – tels que rouler à vélo ou avec une trottinette, courir ou encore le jeu d'équilibre – est celui le plus évoqué par les participant-es à l'enquête. Le jeu avec des éléments naturels et les installations (place de jeu) à disposition le long du trajet est aussi répandu dans ce tiers-lieu particulier. Au contraire, les jeux de règle et symboliques sont moins fréquents sur le chemin de l'école. Les résultats montrent aussi qu'à travers le jeu spontané et non structuré les enfants développent diverses habilités physiques et compétences particulières, telles que la créativité, l'imagination, la négociation et l'autorégulation. Ces dimensions, relativement spécifiques à la période de l'enfance, seront plus difficilement développées dans la suite du développement psychologique et social lorsque les enfants seront confronté-es principalement à des activités organisées et structurées par les adultes (Clerc-Gregory, 2020). Les résultats montrent que, par le jeu, l'enfant développe une culture sociale propre, lui permettant à la fois de partager et de se rapprocher d'un groupe social particulier, tout en s'en distanciant et en affirmant sa position sociale par rapport aux autres.

Dans le cadre de la Publication n° 3, nous avons montré comment le chemin de l'école offre un tiers-lieu d'aventure, d'amusement, de détente et de plaisir en accord avec le droit au jeu reconnu par la Convention (art. 31, CNUDE). Cette publication montre également comment le jeu réalisé sur le chemin de l'école participe au bon développement des enfants tout en leur permettant de revendiquer ce tiers-lieu comme un espace propre à elles et eux. Par le jeu, elles et ils contribuent à sa définition et sa construction, tout en se familiarisant à cet espace-temps et en agissant sur lui de façons différentes de celles prévues par les adultes (parents, école et professionnel-les). Les enfants revendiquent leur droit à se livrer à des activités récréatives propres à leur âge, amusantes et non systématiquement structurées. Ce droit est souvent minoré vis-à-vis d'autres principes avancés par la Convention et considérés comme plus importants, tels que l'éducation, la protection et la sécurité. Nous avons enfin mis en évidence comment les contraintes familiales, les restrictions concernant le temps libre imposé par les parents et la pression de la réussite scolaire sur les loisirs, limitent l'opportunité des enfants de s'attarder sur le chemin de l'école pour jouer en compagnie de leurs ami-es.

Les apprentissages informels ont constitué le deuxième axe d'analyse des expériences enfantines sur le chemin de l'école. À partir des discours des enfants, nous avons identifié quatre catégories de savoirs et savoir-faire appris de manière informelle lors des déplacements autonomes. Lorsque les enfants marchent ou roulent sur le chemin de l'école, elles et ils deviennent, au sens de Ingold et Vergunst (2008), comme des « detectives » qui s'imprègnent de leur expérience pratique et sensorielle et s'engagent dans leur mouvement « as a way to knowing » (p. 5). La plupart des enfants affirme avoir appris de nouvelles connaissances par rapport à l'environnement spatial et naturel sur leur trajet. Les compétences liées à

l'organisation des trajets, tels que l'horaire de départ, la durée du trajet, la négociation avec les ami-es ou les parents par rapport à quel moyen de déplacement utiliser et quel parcours emprunter, sont fréquemment mentionnées par les participant-es. Les données révèlent aussi que les déplacements autonomes permettent aux enfants de développer et affiner leurs aptitudes personnelles, comme par exemple savoir gérer des situations difficiles et imprévues, résoudre des disputes entre enfants, se projeter dans le rôle attendu à l'école (celui d'élève) ou à la maison (celui de fille ou fils), ou encore de savoir adopter le comportement approprié lorsqu'elles et ils rencontrent quelqu'un d'autre (personne ou animal) sur le chemin de l'école.

Dans la Publication n° 4, nous avons approfondi la représentation du chemin de l'école comme tiers-lieu dual soutenant l'éducation de l'enfant. Il est à la fois un espace de « projet » (Stock, 2013) permettant progressivement à l'enfant d'entrer dans le rôle attendu à l'école ou à la maison, et un espace d'« être » et d'apprendre individuellement ou collectivement par la pratique et l'interaction avec les autres et l'environnement. Le chemin de l'école devient un tiers-lieu important pour l'éducation de l'enfant par le fait qu'elle et il peut prendre de la distance, en toute sécurité, par rapport aux milieux cadres (famille et école) et devenir ainsi acteur, actrice et agent-e de ce tiers-lieu.

Le troisième axe d'analyse a abordé la multidimensionnalité de l'*agency* sur le chemin de l'école. La richesse des données récoltées montre comment le chemin de l'école est un tiers-lieu offrant aux enfants un espace pour être des acteurs et actrices et des agent-es compétentes, qui s'engagent activement dans la vie sociale et la co-production de ce lieu interstitiel avec conscience et intentionnalité (Porter et al., 2021). Les enfants racontent leurs déplacements entre le domicile et l'école de manière consciente et faisant preuve d'un engagement réel dans l'espace : elles et ils parlent de leur quartier, des endroits importants chargés d'émotions positives ou négatives, de leurs pratiques transgressives et de leurs intentions futures. Au travers de leurs pratiques corporelles et émotionnelles, les enfants s'approprient l'espace qu'elles et ils traversent en revendiquant leur place dans la société. Nous avons montré aussi comment l'*agency* sur le chemin de l'école est l'expression des dimensions individuelle et collective qui à leur tour sont influencées par la variable temporelle. L'expression de l'*agency* n'est pas uniquement le résultat d'une action-réaction à une situation donnée dans un contexte particulier mais elle est influencée par le passé, les pratiques et les émotions ressenties, ainsi que par les intentions futures, à savoir les projets personnels et/ou collectifs.

L'*agency* sur le chemin de l'école n'a pas été observée exclusivement au travers de la participation des enfants à la vie sociétale. Elle a été également observée dans l'expression de la capacité, à savoir la liberté de réaliser des actions pour atteindre le bien-être, et de la réflexivité, définie comme la capacité à réfléchir à ses propres actions, de reconnaître les possibles effets qu'elles peuvent avoir et agir en conséquence (Bonvin, 2017 ; Robeyns & Byskov, 2020 ; Sen, 2005). L'environnement sûr et l'absence des parents sur le chemin de l'école permettent à l'enfant d'être plus libre dans ses mouvements, choix et décisions et d'agir et de réfléchir sur ses propres actions et sur les conséquences qu'elles peuvent avoir en fonction d'un contexte donné. L'*agency* sur le chemin de l'école contribue finalement à l'*empowerment* des enfants, autrement dit à leur autonomisation (individuelle et collective) et leur progressive prise de contrôle sur leur vie.

La dimension de *l'agency* sur le chemin de l'école a fait l'objet de la Publication n° 5. L'article montre que, bien que les déplacements entre l'école et le domicile sont principalement normés par les adultes et les politiques scolaires, les enfants s'approprient en fait ce tiers-lieu sous diverses formes. Les routines, les habitudes, les libertés, les transgressions, les dynamiques de groupe et de socialisation, permettent aux enfants d'avoir une prise sur le milieu et l'environnement. Les comportements volontaires et réfléchis des enfants face aux normes sociales favorisent la manifestation d'une culture enfantine commune qui supporte l'émergence du sentiment d'appartenance, voire une identification sociale et géographique (au quartier ou à la région) chez les enfants. Cependant, l'expression de *l'agency* enfantine sur le chemin de l'école n'est pas complètement libre. Elle résulte d'une continue négociation entre les divers enjeux individuels et collectives de tous les acteurs et toutes les actrices sociales habitant et régissant ce tiers-lieu particulier, certes les enfants mais aussi les adultes.

La méthode comparative nous a permis de relever des différences selon les contextes géographiques étudiés. Cependant, il est difficile d'identifier un « chemin de l'école-type » car chaque trajet est unique et il apporte quelque chose de positif à l'enfant. De manière générale nous pouvons affirmer que le contexte péri-urbain, alternant des zones vertes et des zones habitées, et les trajets couvrant des distances intermédiaires (entre 500-1000 mètres et 1-5 kilomètres) semblent être ceux favorisant la diversité des expériences sur le chemin de l'école. Être à plusieurs semble également être une condition positive du chemin de l'école : partager le trajet à plusieurs permet d'entrer en relation amicales mais également de se soutenir et de s'aider en cas de besoin.

En conclusion, les résultats de ce travail de thèse mettent en lumière les expériences de 71 enfants sur le chemin de l'école. Tout au long de l'étude, par leur voix et leurs pratiques, les enfants ont démontré avoir leurs propres opinions sur le monde qu'elles et ils habitent et traversent. Les enfants ne se limitent pas à la reproduction des représentations des adultes, mais elles et ils ont leurs propres points de vue forgés à partir de leurs propres expériences. Les enfants démontrent ainsi qu'elles et ils sont des expert-es de leurs propres vécus : « with their unique perspectives, knowledge and experiences, children are competent reporters of the own worlds » (Bartholomaeus et al., 2016, p. 83). Les enfants ne s'intéressent pas seulement à la destination mais aussi au parcours emprunté et aux caractéristiques sociales et naturelles qui le définissent : elles et ils profitent des opportunités de rencontrer d'autres enfants et personnes sur le trajet pour développer ainsi de nouvelles amitiés et cultiver celles déjà existantes. Elles et ils apprennent à connaître le contexte géographique de leur quartier et de leur commune, en le découvrant et en l'expérimentant activement. Elles et ils deviennent progressivement autonomes par rapport aux principales sphères cadres de l'enfance (la famille et l'école). Le chemin de l'école est un tiers-lieu pas uniquement conçu *pour* les enfants, mais également co-construit et définit *par* elles et ils à travers leurs pratiques (Lefevre, 1974).

Chapitre 16 : Limites et perspectives de développement

Dans ce travail de thèse, nous avons proposé une démarche croisant plusieurs champs disciplinaires et adoptant une approche méthodologique participative focalisée sur l'expertise

des enfants vis-à-vis d'un moment clé de leur quotidien, le chemin de l'école. Cette recherche apporte des éléments de connaissance sur les expériences des enfants sur le chemin de l'école et elle pourrait servir de modèle pour étudier les pratiques enfantines dans d'autres lieux non systématiquement surveillés par les adultes. Elle soulève des questions qui peuvent devenir des pistes d'investigations pour approfondir notre recherche. Certaines limites d'ordre méthodologique peuvent également être mises en évidence, à partir desquelles des pistes d'améliorations sont envisagées.

Une première limite repose sur l'échantillon et les régions explorées. Nous sommes conscient-es que nos résultats n'éclaircissent que partiellement la pluralité et la diversité des expériences que les enfants puissent faire pendant leurs déplacements entre le domicile et l'école. En effet, le nombre de participant-es et la délimitation du terrain d'investigation à trois régions alpines suisses ne permettent pas de généraliser les résultats obtenus à toute la population des élèves d'école primaire de la Suisse. Il serait intéressant de compléter cette recherche par d'autres travaux incluant un nombre très important d'enfants (entre 8 et 12 ans) dans différents cantons suisses et pourquoi pas à l'international dans une perspective interculturelle plus large. L'étude des déplacements des enfants dans les grandes villes de la Suisse, comme Genève ou Zurich, ou de petits villages isolés en montagne (par exemple le village de Wolfenschiessen dans le canton de Nidwald), permettrait la prise en considération d'autres réalités du chemin de l'école, comme le trajet en tram, en funiculaire ou encore en bateau. En outre, nous considérons que la prise en considération d'autres régions suisses permettrait d'approfondir l'influence de la dimension culturelle sur les expériences des enfants et des jeunes sur le chemin de l'école. Nous considérons qu'il serait intéressant d'explorer plus en profondeur comment la culture familiale et celle de chaque région pourraient influencer ou non l'organisation des déplacements des enfants et par conséquent leurs expériences et vécus sur le chemin de l'école.

La deuxième limite à considérer est l'absence de suivi à long terme des enfants sur le chemin de l'école. Même si pour chaque terrain d'investigation nous avons consacré environ deux mois de production de données, nous considérons que le temps réel passé avec les enfants pendant leurs déplacements n'est pas suffisant. L'étude exhaustive des vécus, des expériences, des relations et des émotions que les enfants vivent et ressentent dans ce tiers-lieu particulier requiert plus de temps. Accompagner chaque participant-e sur un seul trajet, d'une durée moyenne de 10-15 minutes chacun, est une démarche relativement limitée par rapport à une exploration approfondie de la pluralité et la diversité de leurs vécus. Il serait donc pertinent de suivre chaque enfant sur une période plus longue, par exemple un mois, afin d'avoir un accès plus poussé à ses habitudes, ses routines et ses expériences. La possibilité d'avoir à disposition plus de temps pour que les enfants s'habituent à la présence d'un adulte – autre que ses parents et ses enseignant-es – permettrait de limiter le possible biais d'autorité adulte-centré. Cela instaurerait aussi une relation plus amicale et non autoritaire permettant aux chercheurs et chercheuses de s'immerger dans la réalité quotidienne des enfants, en réduisant ainsi l'influence de leur présence sur les réponses et les comportements des participant-es (Côté, Pagé et al., 2020).

Dans le cas de notre recherche, cela n'a pas toujours été simple, surtout lors des entretiens mobiles avec les enfants plus timides qui ont eu plus de difficulté à accepter la présence d'un adulte « étranger » et à s'exprimer librement à propos de leurs propres expériences et émotions. Dans ces moments, nous avons mis en place des stratégies afin de répartir équitablement les rôles entre les protagonistes (enfants et adulte-chercheuse) et instaurer ainsi une relation de confiance. D'abord, nous avons rappelé aux enfants leur droit d'arrêter à tout moment leur engagement dans la recherche. Ce rappel a permis de faire prévaloir la volonté de l'enfant à participer ou non à l'enquête vis-à-vis du consentement parental obtenu au départ. Il est par exemple arrivé que, lors de la deuxième activité (entretien mobile), une fille a exprimé son désaccord quant à la poursuite de sa participation. Dans le respect du droit à la non-participation à la recherche, nous avons accueilli la volonté de la fille de se retirer (Bessell, 2017 ; Poitras et al., 2020). Nous avons ensuite essayé de faire comprendre aux enfants le statut différent de l'équipe de recherche vis-à-vis celui des parents et des enseignant-es. Tout au long du processus de recherche nous avons ajusté notre posture – physique et relationnelle – qui répondait aux attentes et volontés des enfants. Enfin, pour limiter le biais des réponses socialement désirables, nous avons rappelé aux enfants qu'il n'y avait pas de bonne ou mauvaise réponse à nos questionnements, mais que c'était leur point de vue qui était recherché et que celui-ci avait de l'importance aux yeux des chercheurs et chercheuses. Nous considérons également que d'autres outils de production de données, tels que la prise de photo par l'enfant, la rédaction d'un cahier de bord ou encore la réalisation par les enfants de courts métrages de leurs propres déplacements, pourraient être combinés à l'entretien mobile pour étudier comment les enfants vivent et ce qu'elles et ils font en cheminant seul-es ou en compagnie. Comme le suggère Romero (2015), « newer technologies such as mobile phones with the ability to take photographs and geographic positioning system are being used to capture the visual details of children's walks to school [...] » (p. 236).

L'approche transdisciplinaire de la recherche *avec* les enfants révèle le troisième grand défi de ce travail de thèse, à savoir la question de la reconnaissance et la valorisation de l'expertise des enfants dans le processus de recherche et dans la co-construction de savoirs. L'image des enfants comme expert-es sur les questions qui les concernent directement et comme sujets capables de participer – lorsque l'on met en place des dispositifs adéquats – aux diverses phases du processus de recherche est relativement acceptée si ce n'est reconnue par le monde de chercheurs et chercheuses et bien sûr dans le cadre de ce travail de recherche. Cependant cette image d'expert-es est plutôt mise en doute par le monde scientifique lors de la dernière phase du processus, à savoir la phase de valorisation et de restitution des résultats de recherche. L'engagement des enfants dans cette phase finale reste encore marginal, comme ça a également été le cas dans ce projet (pour les 71 enfants du protocole). Comment donc renforcer le lien entre le monde scientifique et celui expérientiel, social et politique ? Comment favoriser et soutenir l'engagement des enfants, non seulement dans le travail scientifique (par la participation à des publications par exemple), mais aussi dans la communication et la valorisation des résultats avec un impact social, culturel et politique ? La contribution des enfants permettrait peut-être d'augmenter l'intérêt du public pour les résultats de recherche et de toucher un auditoire plus large, incluant également les enfants. Comme le soulignent Côté, Pagé et al. (2020) :

Les enfants peuvent ajuster le message de sorte qu'il soit plus audible pour l'auditoire recherché, commenter l'efficacité du médium retenu pour capter l'intérêt, ou encore fait état de leur compréhension du message qui, dans certaines situations, peut différer de l'objectif de communication de l'équipe de recherche. (p. 31)

L'expertise des enfants peut également être mise au service de conceptions architecturales et d'aménagement urbain des villes pour envisager des espaces publics plus adaptés aux différents âges des citoyennes et des citoyens. Même si cette démarche reste encore minoritaire, divers pays ont déjà mis en place des projets participatifs impliquant des enfants et des jeunes dans le processus de fabrication de la ville et les résultats sont encourageantes. Depuis 1991, la ville de Fano⁷⁸ en Italie, promeut une politique intégrative et transversale impliquant les enfants et les jeunes dans les choix concernant la vie citoyenne. Divers projets ont été mis en place, dont celui du « Quartiere a misura di bambino ». Les enfants ont dans un premier temps formulé leurs idées de transformations et d'interventions nécessaires pour rendre le quartier plus visible et accueillant. Ils et elles les ont ensuite présentées aux professionnel-les et ont collaboré avec ces dernier-ères pour élaborer un projet architectural qui a été successivement repris par l'administration communale. En Espagne un groupe d'enfants âgés entre 10 et 11 ans a pris part à un projet de renouvellement des espaces publics de la ville en apportant son regard critique et proposant des améliorations⁷⁹. En plus de proposer des plans d'aménagement, le groupe a présenté et défendu ses idées devant un public comprenant d'autres enfants, d'adultes et de professionnel-les lors d'événements et de débats communautaires. En Argentine enfin, le projet « Arquitectura y Niños. Proyecto de Extensión Universitaria SPU » a permis la participation des enfants à la prise de décision sur la conception d'espaces publics de la ville. Plus précisément, un groupe d'enfants (5-12 ans) a apporté des idées et a élaboré des projets concrets pour requalifier l'espace public dont ils et elles sont le plus proche, à savoir la cour de récréation⁸⁰. L'objectif de ce projet était de faire comprendre aux citoyen-nes plus jeunes que la ville est un lieu qui peut être construit par et pour toutes et tous et qu'elles et eux-mêmes ont le droit de faire entendre leur point de vue.

La consultation et la prise en considération des avis de tous les utilisateurs et utilisatrices des espaces publics – enfants compri-es – n'est pas un exercice d'alibi mais une vraie reconnaissance et application des articles 12 et 13 de la CNUDE. La mise en œuvre de cette perspective participative dans la réflexion et l'implémentation de projets de conception urbanistique permet de comprendre quelle place des enfants occupent dans la cité et le sens qu'elles et ils donnent à leurs expériences et pratiques. Il s'agit ainsi de croiser leurs points de vue avec ceux des décideurs-euses et des urbanistes. Comme le suggère Poretti (2016), il serait imprudent de « se priver des ressources et des idées de ses habitantes, et en particulier des plus jeunes d'entre eux » (p. 72). En effet, « les enfants sont à la fois les promoteurs et promotrices

⁷⁸ Fano : città delle Bambine e dei Bambini : <https://cittadeibambini.comune.fano.pu.it>. Consulté le 23 octobre 2021.

⁷⁹ Projet: « Fem dissabte a la Plaça d'en Barò » (2016-2017). <https://ludantia.wixsite.com/bienal-internacional/fem-dissabte-a-la-placa-den-baro>. Consulté le 25 octobre 2021.

⁸⁰ Projet : « Arquitectura y Niños. Proyecto de Extensión Universitaria SPU » (2017-2018). <https://ludantia.wixsite.com/bienal-internacional/arquitectura-y-ninos>. Consulté le 25 octobre 2021.

de l'appropriation des espaces publics et les indicateurs de leur réussite » (ATE, 2020, p. 34). La participation des enfants permettrait enfin de bâtir des villes et des communes plus inclusives qui répondent également à leurs vœux, intérêts et souhaits et pas uniquement à des critères tels que la sécurité des habitant-es. Cette démarche pourrait avoir des bénéfices non seulement sur la qualité de vie de tous et toutes les habitant-es. Elle pourrait également être une solution à la diminution de la présence d'enfants dans les rues et dans les espaces publics, voire une réponse à la tendance à la « domestication » des activités ludiques et du temps libre des enfants. Le groupe d'enfants co-chercheurs et co-chercheuses impliqué-es dans le cadre de ce projet de recherche, propose d'ailleurs de créer des zones, voire des îlots, sur le chemin de l'école où les enfants peuvent s'arrêter pour partager des moments de plaisir et d'amitié, pour discuter et jouer ensemble, pour prendre du temps et se détendre. Selon le groupe, des trajets chaleureux, ornés par des éléments de la nature, avec des zones d'ombre, une fontaine pour boire et loin de la forte circulation permettront aux écolier-ères de vivre de belles expériences lors de leurs déplacements entre le domicile et l'école.

Le chemin de l'école, et de manière plus générale les déplacements des enfants dans les espaces publics, ne devraient pas être perçus et conçus uniquement comme un trajet utilitaire mais plutôt comme un moment de liberté et d'occasion de socialiser et de jouer. Le chemin de l'école représente une étape importante de l'enfance en raison du fait qu'il se pratique à l'âge où l'enfant forge ses premières amitiés, développe sa personnalité et devient progressivement plus autonome vis-à-vis de ses parents. Il est donc primordial de ne pas le concevoir comme un tiers-lieu à surprotéger mais plutôt comme un lieu propice au développement, au bien-être et à l'autonomisation de l'enfant.

SOURCES ET RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Documents et règlements d'établissements scolaires consultés :

École de Sierre

- Agenda de l'écolier 2018-2019 (Agenda complet de l'écolier/ère sierroise)
- Règlement des Bus Sierrois (2004). Commune de Sierre

École de Fully

- Document "Comportement sur la route"
- Informations aux parents des élèves 1H-8H de Fully (mai 2017)
- Informations aux parents des élèves 1H-8H de Fully (février 2018)
- Règlement des écoles de Fully 2017/2018
- Règlement des écoles primaires de Fully. <https://www.fully.ch/uploads/default/id-11039-reglement-des-ecoles-de-Fully-15-16.pdf>

École de Vollèges

- Charte des transports scolaires de Vollèges. Voyager avec plaisir et en toute sécurité
- Horaires du bus 2018-2019 (Sembrancher – Levron ; Sembrancher – Vens)
- Règlement d'école et Charte de l'élève écoles enfantines et primaires de la commune de Vollèges (dernières modifications apportées en 2013)

École de Bellinzona

- Informazioni ai genitori 2018/2019. Direzione scuole comunali Bellinzona
- Regolamento dell'istituto di Semine (2008)

École de Losone :

- Disposizioni generali per le famiglie. Anno scolastico 2018/2019. Istituto scolastico di Losone, Scuola elementare
- Regolamento dell'Istituto scolastico del comune di Losone (2005)

École de Tegna

- Disposizione anno scolastico 2017/2018. Istituti scolastici Terre di Pedemonte, Centovalli e Valle Onsernone (Lettera ai genitori degli allievi)
- Disposizioni per la scuola elementare degli istituti scolastici Terre di Pedemonte, Centovalli e Valle Onsernone (2015)
- Regolamento dell'istituto scolastico Terre di Pedemonte (2015)

École de Coire

- Disziplinarordnung des Schulverbands Chur (2015)
- Elterninformation – Schuljahr 2016/2017

École de Scharans

- Disziplinarordnung Schule Scharans (2014)
- Schulordnung der Gemeinde Scharans (2014)
- Verordnung zum Schulgesetz (Schulverordnung, 2012)

École de Seewis-Pardisla

- Disziplinarordnung des Schulverbands Grüşch/Seewis (2018)
- Schulordnung des Schulverbands Grüşch/Seewis (2014)

Bibliographie

- Abebe, T. (2019). Reconceptualizing Children's Agency as Continuum and Interdependence. *Sciences Sociales*, 8(3), 81. <https://doi.org/10.3390/socsci8030081>
- Abu-Ghazze, T.M. (1998). Children's use of the street as a playground in Abu-Nuseir, Jordan. *Environment and Behavior*, 30(6), 799-831.
- Adam, M. (2019). Notion en débat. Production de l'espace. Dans *Géoconfluences*. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/a-la-une/notion-a-la-une/production-de-lespace/>
- Aitken, L., Gallagher, R., & Madronio, C. (2003). Principles of recruitment and retention in clinical trials. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 338-346.
- Akkari, A., & Barry, V. (2018). Pour une école inclusive : des intentions aux réalisations. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, 37-46.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Albero, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. Dans B. Albero & N. Poteaux (dirs.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université* (pp. 15-25). Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Alderson, P., & Morrow, V. (Eds.) (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446268377>
- Alexander, S.A., Frohlich, K.L., & Fusco, C. (2012). Playing for health? Revisiting health position on children's play. *Health Promotion International*, 29(1), 155-164.
- Alexander, S.A., Frohlich, K.L., & Fusco, C. (2014). Problematizing "Play for health" Discourses through children's photo-elicited narratives. *Qualitative Health Research*, 24(10), 1329-1341.
- Alkire, S. (2008). "Concepts and measures of agency" (Working Paper no 9). University of Oxford. <https://ophi.org.uk/working-paper-number-09/>
- Alparone, F. R., & Pacilli, M. G. (2012). On Children's Independent Mobility: The Interplay of Demographic, Environmental, and Psychosocial Factors. *Children's Geographies*, 10(1), 109-122. <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.638173>
- Ancori, B. (2009). Expertise et citoyenneté : les Grecs anciens et nous. De l'agora antique aux forums hybrides modernes. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(3), 485-529.
- Aragau, C. (2018). Le périurbain : un concept à l'épreuve des pratiques. Dans *Géoconfluences*.

<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/france-espaces-ruraux-periurbains/articles-scientifiques/periurbain-concept-pratiques>

- Association Transports et Environnement [ATE]. (2010). *Le chemin de l'école : une aventure ! Planification et réalisation de chemins de l'école sécurisés*. Descriptif de colloque.
- ATE (2019). *Le chemin de l'école : une aventure ! Comment préparer nos enfants*. Berne. https://www.ate.ch/fileadmin/user_upload/30_ratgeber/41_schule/Prospekt_A5_ErlebnisweltSchulweg_9-19_f.pdf
- ATE (2020). *Les enfants expert-es de leurs parcours quotidien. Dessins, analyses, recommandation*. Rapport d'étude. Genève. <https://mobilitescolaire.ch/actualites/donner-une-voix-aux-enfants/>
- Asrun, A. M., Said, I., & Rusli, N. (2020). Friendliness of route along the home-school journey for less privileged children in old city zone of Makassar. *IOP Conf. Ser.: Earth and Environmental Science*, 419.
- Avezou-Boutry, V. (2009). Acculturation, niche de développement et d'apprentissage et adaptation scolaire des pré-adolescents marseillais d'origine comorienne. *Faire Savoirs*, 8, 133-143.
- Baacke, D. (1999/2018). *Die 6- bis 12-jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters* (pp. 15-143). Beltz Juventa.
- Backett-Milburn, K., & Harden, J. (2004). How children and their families construct and negotiate risk, safety and danger. *Childhood*, 11, 429-447.
- Balaï, C. (2012). *Les tiers-lieux, espaces d'émergence et de créativité*. Article rédigé dans le cadre de l'étude réalisée par le Laboratoire LISE du CNAM pour la ville de Paris, « Pratiques culturelles à l'horizon 2030 ». <http://recherche-action.fr/tierslieuomade/2017/04/07/les-tiers-lieux-espaces-demergence-et-de-creativite/>
- Bammer, G., O'Rourke, M., O'Connell, D., Neuhauser, L., Midgley, G., Klein, J., ...Richardson, G. O. (2020). Expertise in research integration and implementation for tackling complex problems: when is it needed, where can it be found and how can it be strengthened? *Palgrave Communications*, 6(5), 1-16. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0380-0>
- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. Dans H.W. Marsh, R.G. Craven, & D.M. McInerney (eds.), *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential: Dynamic New Approaches* (pp. 15-49). Information Age Publishing.
- Bartholomaeus, C., Gregoric, C., & Krieg, S. (2016). Young Children as Active Citizens in Local Government: Possibilities and challenges from an Australian perspective. *International journal of Early Childhood*, 48, 79-93. <https://doi.org/10.1007/s13158-016-0158-0>
- Bartlett, R., Wright, T., Olarinde, T., Holmes, T., Beamon, E.R., & Wallace, D. (2017). Schools as Sites for Recruiting Participants and Implementing Research. *Journal of community health nursing*, 34(2), 80-88. <https://doi.org/10.1080/07370016.2017.1304146>
- Bell, N. (2008). Ethics in child research: rights, reason and responsibilities. *Children's Geographies*, 6(1), 7-20. <https://doi.org/10.1080/14733280701791827>
- Bernard, M.-C., Demba J.J., & Gbetnkom, I. (2016). L'apport des récits de vie en tant que

- pratique scientifique : forme de savoir dans des espaces scolaires de l'Afrique francophone subsaharienne. Dans F. Piron, S. Regulus & M.S. Dibounje Madiba (dirs.), *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux. Pour une science ouverte juste, au service du développement local durable* (Chapitre 16). Éditions science et bien commun.
- <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/justicecognitive1>
- Bernet, A., Hinder, N., & Theus, S. (2020). *Planification et aménagement d'espaces de vie conviviaux pour les enfants. Fondements, Check-list, études de cas*. UNICEF Suisse et Liechenseiten. <https://www.unicef.ch/fr/notre-travail/suisse-liechtenstein/espaces-de-vie-adaptes-aux-enfants>
- Berry, V., & Garcia, A. (2016). Éducation formelle et éducation informelle : regards croisés sur la notion de compétence (transversale). *Éducation et socialisation*, 41. <https://journals.openedition.org/edso/1636>
- Bertin, A. (2005). Quelle perspective pour l'approche par les capacités ? *Revue Tiers Monde*, 182(2), 385-406. <https://doi.org/10.3917/rtm.182.0385>
- Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18, 381-389.
- Bessell, S. (2017). Rights-based Research with children: Principles and Practice. Dans T. Skelton, R. Evans & L. Holt (dirs.), *Methodological Approaches* (pp. 223-240). Springer.
- Bhabha, H. (1990). Interview with Homi Bhabha : The Third Space. Dans J. Rutherford (Ed.), *The Value of Difference* (pp. 207-221). Lawrence Wishart.
- Bhabha, H. (1994/2007). *The Location of Culture* (reprinted éd.). Routledge Classics.
- Bing, J.-B., & Monnard, M. (2015). Sur le chemin et dans l'école. *EspacesTemps.net*, Works.
- Blinkert, B. (2004). Quality of the city for children: Chaos and order. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 99-112.
- Blinkert, B., & Höfflin, P. (2016). *Espaces de liberté pour les enfants. Résultats d'une enquête réalisée dans le cadre de la campagne de la Fondation ProJuventute sur les espaces de liberté*. Stiftung ProJuventute. https://www.researchgate.net/publication/311517814_Freiraum_fur_Kinder_Ergebnisse_einer_Umfrage_im_Rahmen_der_Freiraumkampagne_der_Stiftung_ProJuventute
- Bonnin, P. (2000). Dispositifs et rituels du seuil. *Communications*, 70, 65-92. <https://doi.org/10.3406/comm.2000.2064>
- Bonvin, J. (2017). L'approche par les capacités : Un concept pour les addictions ? *Dépendances*, 59, 17-18.
- Botturi, L., Aprea, C., & Crescentini, A. (2014). L'apprendimento tra contesti formali e informali. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 36(3), 379-383.
- Bradbury-Jones, C., & Taylor, J. (2015). Engaging with children as co-researchers: challenges, counter-challenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(2). <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.864589>
- Brissot, S. (2019). La mobilité comme espace de transition : une approche par les lieux. *Savoirs*, 49(1), 83-99. <https://doi.org/10.3917/savo.049.0083>

- Brockman, R., Fox, K.R., & Jago, R. (2011). What is the meaning and nature of active play for today's children in the UK? *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 8(15). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-8-15>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human being human. Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Brossard, M. (2004). Apprentissage et développement I. Dans M. Brossard (éd.), *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses universitaires du Septentrion. <https://books.openedition.org/septentrion/14167>
- Brougère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Éducation et sociétés*, 2(2), 5-20. <https://doi.org/10.3917/es.010.0005>
- Brougère, G. (2007). Le jeu du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 5-12. <https://doi.org/10.4000/rfp.582>
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion de l'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160. <https://doi.org/10.4000/rfp.516>
- Burdette, H.L., & Whitaker, R.C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation and affect. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 159(1), 46-50.
- Burdette, H.L., Whitaker, R.C., & Daniels, S. (2004). Parental report of outdoor playtime as a measure of physical activity in preschool-aged children. *Archives of pediatrics and adolescent medicine*, 158, 353-357.
- Byrne, M.M. (2001). Understanding life experiences through a phenomenological approach to research. *AORN JOURNAL*, 73(4), 830-832.
- Caillaud, S., & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée & P. Rateau (éds.), *Les représentations sociales* (pp. 227-240). De Boeck.
- Caillois, R. (1967). *Les jeux et les hommes. Le mas : Le masque et le vertige*. Gallimard.
- Calvo, S., & Ragazzi, S. (2014). *Via Scola – Regione Ticino* (Working Paper). [non publié].
- Campbell, A. (2008). For Their Own Good: Recruiting children for research. *Childhood*, 15(1), 30-49. <https://doi.org/10.1177/0907568207086834>
- Camponovo, S. (2021). Le jeu libre sur le chemin de l'école : un besoin fondamental ou une activité frivole pour l'enfant ? *Revue canadienne des droits de l'enfant*, 8(1).
- Camponovo, S. (2020). Les enfants sur le chemin de l'école : tiers-lieu et agency. *Revue des sciences sociales*, 63, 12-127. <https://doi.org/10.4000/revss.5232>
- Camponovo, S., Monnet, N., Moody, Z., & Darbellay, F. (soumis). Research with children in a transdisciplinary perspective. Co-producing of knowledge by walking. *Children's geographies*.
- Camponovo, S., & Moody, Z. (2021). Le chemin de l'école : un tiers-lieu vecteur d'apprentissages pour les enfants ? *Revue suisse des Sciences de l'éducation*, 43(2), 311-324.
- Camponovo, S., Moody, Z., Darbellay, F., Berchtold-Sedooka, A., & Jaffé, P. D. (2020). Une approche transdisciplinaire du chemin de l'école : les enfants comme co-chercheuses et

- co-chercheurs. Dans I. Côté, K. Lavoie, R.-P. Trottier-Cyr (éds.), *La méthodologie de la recherche centrée sur l'enfant : recueillir et restituer la parole des enfants et des adolescent-e-s* (pp. 247-273). Presses de l'Université de Laval.
- Camponovo, S., & Rudelli, N. (2020). Le chemin de l'école : un espace de participation citoyenne pour tous les enfants ? *Revue Suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 54-59.
- Cardinal, F. (2010). *Perdus sans la nature. Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier ?* La santé du monde.
- Carpiano, R.M. (2009). Come take a walk with me: The "Go-Along" interview as a novel method for studying the implications of place for health and well-being. *Health & Place*, 15, 263-272.
- Carré, P. (2005/2020). *L'apprenance. Un nouveau rapport au savoir*. Education Sup, Dunod
- Carroll, P., Witten, K., Kearns, R., & Donovan, P. (2015). Kids in the City: Children's Use and Experiences of Urban Neighborhoods in Auckland, New Zealand. *Journal of Urban Design*, 20(4). <http://dx.doi.org/10.1080/13574809.2015.104450>
- Cartron, A. (2014). Spécificité des savoirs et savoir-faire mis en œuvre dans les relations avec les pairs. Dans A. Cartron & F. Winnykamen (éd.), *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonction* (2^e éd. ; pp. 60-84). Armand Colin.
- Carver, A., Watson, B., Shaw, B., & Hillman, M. (2013) A comparison study of children's independent mobility in England and Australia. *Children's Geographies*, 11, 461-475.
- Cele, S. (2006). *Communicating Place: Methods for Understanding Children's Experience of Place* [Thèse de doctorat, Université de Stockholm]. Acta Universitatis Stockholmiensis. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-20088>
- Chalet Picard, S. (2010). Le jeu chez l'enfant (psychologie du développement) [Article non publié]. [http://www.art-du-changement.ch/Le%20jeu%20chez%20l%27enfant-Chalet%20Picard,%20S.\(2010\).pdf](http://www.art-du-changement.ch/Le%20jeu%20chez%20l%27enfant-Chalet%20Picard,%20S.(2010).pdf)
- Charbonnier, P., & Kreplak, Y. (2012). Savoirs écologiques. *Revue de Sciences humaines*, 22, 7-23. <http://traces.revues.org/5415>
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 3, 126-139.
- Charvet, J.-P., & Bryant, C. (2003). La zone périurbaine ; structure et dynamiques d'une composante stratégique des régions métropolitaines. *Revue Canadienne des sciences régionales*, 26(2&3), 241-250.
- Château, J. (1954). *L'enfant et le jeu*. Les Éditions du Scarabée.
- Cheng, J.C.-H., & Monroe, M.C. (2012). Connection to Nature: Children's Affective Attitude Toward Nature. *Environment and Behavior*, 44(1), 31-49. <https://doi.org/10.1177/0013916510385082>
- Chillón, P., Hales, D., Vaughn, A., Gizlice, Z., Ni, A., & Ward, D.S. (2014). A cross-sectional study of demographic, environmental and parental barriers to active school travel among children in the United States. *Int J Behav Nutr Phys Act.*, 11(1), 61. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-11-61>
- Chombart de Lauwe, M.-J., Bonnin, P., Mayeur, M., Perrot, M., & De La Soudière, M. (1976). *Enfant En-Jeu. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies*. Editions du CNRS.

- Christensen, P.M. (2004). Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. *Children & Society*, 18(2), 165-176. <https://doi.org/10.1002/chi.823>
- Christensen, P. M., & James, A. (éds.) (2008). *Research with children: perspectives and practices* (2^e éd.). Routledge.
- Churchman, A. (2003). Is There a Place for Children in the City? *Journal of Urban Design*, 8(2), 99-111.
- Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 46, 115-123. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20532611/>
- Clark, J. (2012). Using diamond ranking as visual cues to engage young people in the research process. *Qualitative Research Journal*, 12(2), 222-237.
- Clark, J., Laing, K., Tiplady, L., & Woolner, P. (2013). *Making connections: theory and practice of using visual methods to aid participation in research*. Research Centre for Learning and Teaching, Newcastle University. https://eprint.ncl.ac.uk/file_store/production/190964/23811F02-9772-42F3-B124-AD0830449ED7.pdf
- Clark, A., & Statham, J. (2005). Listening to young children: experts in their own lives. *Adoption and Fostering*, 29(1), 45-56.
- Clark, C., & Uzzell, D. (2002). The Affordances of the Home, Neighborhood, School and Town Centre for Adolescents. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 95-108.
- Clavel, M. (2008). Henri Lefebvre : une pensée critique de l'espace conçu et aménagé. Dans A. Frémont, S. Allemand & É. Heurgon (éds.), *Aménagement du territoire : Changement de temps, changement d'espace*. Presses universitaires de Caen. <https://doi.org/10.4000/books.puc.10358>
- Clerc, P. (2004). Lieu. Dans *Hypergéométrie*. http://www.hypergeo.eu/IMG/article_PDF/article_214.pdf
- Clerc-Georgy, A. (2016). L'imagination dans le développement de la créativité et de l'apprentissage. Dans I. Capron-Puozzo, *La créativité en éducation et formation. Perspectives théoriques et pratiques* (pp. 79-92). De Boeck Supérieur.
- Clerc-Gregory, A. (2018). Le jeu à l'articulation entre apprentissage spontané et apprentissage réactif dans les premiers degrés de la scolarité. Dans J.-Y. Rochex (éd.), *Actes du 6^{ème} séminaire international Vygotsky. Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques* (pp. 123-125). <http://hdl.handle.net/20.500.12162/2113>
- Clerc-Georgy, A. (2020). Jeu, imagination et apprentissage dans une perspective historico-culturelle. *A.N.A.E.*, 165, 001-009. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4576>
- Coates, E. (2002). "I forgot the sky!" Children's stories contained within their drawings. *International Journal of Early Years Education* 10(1), 21-35.
- Cocks, A.J. (2007). The ethical maze: finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation. *Childhood*, 13(2), 247-266.
- Collier, D.R. (2019). Re-Imagining Research Partnerships: Thinking through "Co-Research" and Ethical Practice with Children and Young. *Studies in social justice*, 13(1), 40-58.

- Collignon, B. (2005). Que sait-on des savoirs géographiques vernaculaires ? (What do we know about vernacular geographic knowledges). *Bulletin de l'Association de géographes français*, 3, 321-331. <https://doi.org/10.3406/bagf.2005.2467>
- Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant [CNUDE] (RS 0.107)
- Coq, G. (1994). L'importance d'un "tiers-lieu". Extrait de "Tiers-lieu éducatif et accompagnement scolaire". *Migrants-Formation*, 99, 53-57.
- Coq, G. (1995). Tiers-lieu éducatif et accompagnement scolaire. *Écart d'identité*, 74, 6-8.
- Cordovil, R., Lopes, F., & Neto, C. (2015). Children's (in)dependent mobility in Portugal. *Journal of science and Medicine in Sport*, 18, 299-303.
- Corniquet, C. (2017). Apprentissage informel : l'iceberg éducatif. *Journal de l'alpha : comment on apprend*, 2, 91-102. https://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/no_205_comment_on_apprend.pdf
- Corsaro, W.A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Pine forge Press.
- Côté, I., Lavoie, K., & Trottier Cyr, R.-P. (éds.) (2020). *La recherche centrée sur l'enfant. Défis éthiques et innovations méthodologiques*. Presses de l'Université de Laval.
- Côté, I., Pagé, G., & Lavoie, K. (2020). La participation de l'enfant en recherche sociale : considérations éthiques et méthodologiques. Dans I. Côté, K. Lavoie, R.-P. Trottier-Cyr (éds.), *La recherche centrée sur l'enfant. Défis éthiques et innovations méthodologiques* (pp. 17-37). Presses de l'Université Laval.
- Côté, I., Trottier Cyr, R.-P., Lavoie, K., & Pagé, G. (2018). "Veux-tu participer à ma recherche ?" : principes, enjeux et stratégies concernant l'assentiment des enfants dans le processus de recherche. Dans A. Marin, B. Eysermann, et M. T. Giroux (éds.), *Recrutement et consentement à la recherche : réalités et défis éthiques* (pp. 127-145). Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/14112>
- Cox, S. (2005). Intention and Meaning in Young Children's Drawing. *JADE*, 24(2), 115-125.
- Crescentini, A., & Zuretti, C. (2019). *Classi inclusive in Ticino – Studi di caso*. Centro innovazione e ricerca sui sistemi educative.
- Crocker, D.A., & Robeyns, I. (2009). Capability and Agency. Dans C.W. Morris (ed.), *Amartya Sen* (pp. 60-90). Cambridge University Press.
- Curnier, S. (2014). Programmer le jeu dans l'espace public ? *Métropolitiques*, <http://www.metropolitiques.eu/Programmer-le-jeu-dans-l-espace.html>
- Czalczyńska-Podolska, M. (2014). The impact of playground spatial features on children's play and activity forms: An evaluation of contemporary playgrounds' play and social value. *Journal of Environmental Psychology*, 38, 132-142. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.01.006>
- Danby, S., & Farrell, A. (2004). Accounting for Young Children's Competence in Educational Research: New Perspectives on Research Ethics. *The Australian Educational Researcher*, 31(3), 35-50.
- Dandarova, Z. (2013). Le dieu des enfants : entre l'universel et le contextuel. Dans B. Pierre-Yves & D. J. Meredith (éd.), *Psychologie du développement religieux : Questions classiques et perspectives contemporaines* (pp. 159-187). Labor et Fides.

- Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (Eds.) (2006). *Enquêter auprès d'enfants et des jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Presses Universitaires de Rennes.
- Darbellay, F. (2015). Rethinking inter- and transdisciplinarity: undisciplined knowledge and the emergence of a new thought style. *Futures*, 65, 163-174.
- Darbellay, F. (2011). Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité. *Nouvelles perspectives en sciences sociales: revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 7(1), 65-87.
- Darbellay, F. (2005). *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours. Complexité des textes, intertextualité et transtextualité* (pp.9-79). Slatkine.
- Darbellay, F., & Paulsen, T. (2008). Le défi de l'inter- et transdisciplinarité : enjeux et fondements théoriques. Dans F. Darbellay & T. Paulsen (dirs.), *Le défi de l'inter- et transdisciplinarité : Concepts, méthodes et pratiques innovantes dans l'enseignement et la recherche ; Herausforderung Inter- und Transdisziplinarität : Konzepte, Methoden und innovative Umsetzung in Lehre und Forschung* (pp. 1-12). Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Darbellay, F., Louviot, M., & Moody, Z. (2019). *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité*. Edition Alphil-Presses Universitaires Suisses.
- Dasen, P.R. (2007). L'approche interculturelle du développement. Dans S. Ionescu & A. Blanchet, *Psychologie du développement et de l'éducation*, (pp. 197-225). Presses Universitaires de France.
- Davidson, E. (2017). Saying It Like It Is? Power, Participation and Research Involving Young People. *Social inclusion*, 56(3), 228-239.
- Davis, A., & Jones, L.J. (1996). Children in the urban environment: an issue for the new public health agenda. *Health & Place*, 2(2), 107-113.
- Déclaration Universelle des Droits de l'enfant (1959, 20 novembre). ONU, article 7. <https://www.humanium.org/fr/wp-content/uploads/declaration-droits-enfant-1959.pdf>
- DeFalco, A. (2010). An analysis of John Dewey's notion of occupations: still pedagogically valuable? *Education and culture*, 26(1), 82-99.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation : pour une anthropologie de l'enfance*. Presses Universitaires de Rennes.
- Delalande, J. (2003). Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation. *Terrain*, 40, 99-114. <http://terrain.revues.org/1555>
- Delalande, J. (2005). La cour de l'école : un milieu commun remarquable. *Recherches familiales*, 1(2), 25-36.
- Depeau, S. (s.d.). *MOBI'KIDS – Le rôle des cultures éducatives urbaines (CEU) dans l'évolution des mobilités quotidiennes et des contextes de vie des enfants. Collecte et analyse des traces géolocalisées et enrichies sémantiquement*. Projet de recherche financé par ANR – Projet de recherche collaboratif – Entrepise (PRCE). Débuté en décembre 2016 – en cours. <https://aau.archi.fr/contrat-de-recherche/mobikids-le-role-des-cultures-educatives-urbaines-ceu-dans-levolution-des-mobilites-quotidiennes-et-des-contextes-de-vie-des-enfants-collecte-et-analyse-de-traces-geolocalisees/>

- Depeau, S. (2008). Radioscopie des territoires de la mobilité des enfants en milieu urbain. Comparaison entre Paris intra-muros et banlieue parisienne. *Enfances, Familles, Générations*, (8), 0-0. <https://doi.org/10.7202/018489ar> SMASH
- Depeau, S. (2001). Urban Identities and Social Interaction: A cross-cultural analysis of young people's spatial mobility in Paris, France and Frankston, Australia. *Local environment*, 6(1), 81-86.
- Depeau, S., & Ramadier, T. (2011). *Se déplacer pour se situer. Places en jeu, enjeux de classes*. Presses Universitaires de Rennes.
- Deschenaux, F., & Bourdon, S. (2005). Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0. *Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative*. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/Cahiers%20pedagogiques/nvivo-2-0.pdf>
- Desfontaines, S., & Montier, S. (2012). *Les clés de l'autonomie : Modèles et processus d'accompagnement*. Eyrolles.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *The School Journal*, LIV (3), 77-80.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature* (Vol. 1). Dover Publication.
- Di Méo, G. (2008). Une géographie sociale entre représentations et action. Montagnes méditerranéennes et développement territorial. *Institut de géographie alpine*, 13-21. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00281573>
- Di Méo, G. (1999). Géographies tranquilles du quotidien. Une analyse de la contribution des sciences sociales et de la géographie à l'étude des pratiques spatiales. *Cahiers de géographie du Québec*, 43(118), 75-93. <https://doi.org/10.7202/022788ar>
- Djaoui, E. (2016). Les espaces intermédiaires, les sas, les seuils. *Les chantiers, Leroy Merlin Sources*, 16. http://ressources-caue.fr/GED_K/108519192679/Chantier_16_espaces_intermediaires_VD_0416.pdf
- Dockett, S., Einarsdottir, J., & Perry, B. (2009). Researching with children: ethical tensions. *Journal of early childhood research*, 7(3), 283-298. <https://doi.org/10.1177/1476718X09336971>
- Donzel, M. (2020). *La « zone proximale de développement » en management*. Eveprograme. <https://www.eveprograme.com/45575/la-zone-proximale-de-developpement-en-management/>
- Dowling, R. (2000). Cultures of mothering and car use in suburban Sydney: a preliminary investigation. *Geoforum*, 31(3), 345-353.
- Drew, C. (2020). What is Liminal Space? 4 Key Features of Liminality. <https://helpfulprofessor.com/liminal-space/>
- Drory, D. (2018). Pour écouter un enfant, entendons ses dessins. *Carnet de notes sur les maltraitances infantiles*, 7(1), 48-58. <https://doi.org/10.3917/cnmi.181.0048>
- Dubar, C. (2006). *Faire de la sociologie. Un parcours d'enquêtes*. Éditions Belin.
- Eckhoff, A. (2019). Participation Takes Many Forms: Exploring the Frameworks Surrounding Children's Engagement in Participatory Research. Dans A. Eckhoff (ed.) *Participatory Research with Young Children* (pp. 3-19). Springer International Publishing.
- Egli, V., Mackay, L., Jolleyman, C., Ikeda, E., Hopkins, S., & Smith, M. (2020). Social relationships, nature, and traffic: findings from a child-centred approach to measuring active school travel route perceptions. *Children's Geographies*, 18(6), 667-683.

- El Hage, F., & Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation*, 36. <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American journal of sociology*, 103(4), 962-1023.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Ergler, C.R. (2017). Advocating for a More Relational and Dynamic Model of Participation for Child Researchers. *Social Inclusion*, 5(3), 240-250.
- Fabre, M. (2014). La question de la forme en éducation. *Éducation permanente*, 199(2), 9-17.
- Fargas-Malet, M. McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/1476718X09345412>
- Faulkner, G.E.J., Buliung, R.N., Flora, P.K., & Fusco, C. (2009). Active school transport, physical activity levels and body weight of children and youth: a systematic review. *Prev Med.*, 48(1), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.yjmed.2008.10.017>
- Ferland, F. (2003). *Le modèle ludique. Le jeu, l'enfant ayant une déficience physique et l'ergothérapie* (3^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Ferré, M.B., Guitart, A.O., & Ferret, M.P. (2006). Children and playgrounds in Mediterranean cities. *Children's Geographies*, 4(2), 173-183.
- Fielding, M. (2001a). Beyond the rhetoric of student voice: New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling. *Forunt*, 43(2), 110-110.
- Fielding, M. (2001b). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2, 123-141.
- Flamand, A. (2005), Les Espaces intermédiaires, un état des lieux raisonné [Résumé par ateliers]. Le Logement et l'habitat comme objets de recherche, Journée d'étude Jeunes chercheurs 20 mai 2005. http://resohab.univ-paris1.fr/jclh05/article.php3?id_article=30
- Fleury, A. (2004). Espace social. Dans *Hypergééo*. <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article482>
- Fontollet, P. (2002). Interdisciplinarité et nouvelle maturité. Dans P. Perrig-Chiello & F. Darbellay (éd.), *Qu'est-ce que l'interdisciplinarité? Les nouveaux défis de l'enseignement* (pp.37-43). Éditions Réalités sociales.
- Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. De Boeck.
- Fourny, M.F. (2013). The border as liminal space. A proposal for analyzing the emergence of a concept of the mobile border in the context of Alps. *Journal of Alpine Research / Revue de géographie alpine*, 101(2), 1-14. <https://doi.org/10.4000/rga.2120>
- Fraundienst, B., & Redecker, A. (2011). Children's independent mobility in Germany: Where is Germany heading? Dans M. J. Piñeira Mantiñán & Niamh Moore (ed.), *Changes in the City* (pp. 39-50). Nino-Centro de Impresión Digital.
- Freeman, M. (1998). The sociology of childhood and children's rights. *The international journal of children's rights*, 6, 433-444.
- Fremont, A. (1970). L'espace vécu et la notion de région. *Travaux de l'Institut Géographique de Reims*, 41-42, 47-58.

- Frémont, A. (1972). "La région : essai sur l'espace vécu". Dans A. Frémont (ed.), *La pensée géographique contemporaine* (pp.633-678). Presses Universitaires de Bretagne.
- Frémont, A. (1976). *La région, espace vécu*. Le géographe.
- Frouillou, L. (2011). Géographie d'un espace conçu pour les élèves, approprié par les enfants : L'école maternelle française. *Carnets de géographes*, 3. <https://doi.org/10.4000/cdg.2133>
- Fusco, C., Moola, F., Faulkner, G., Buliung, R., & Richichi, V. (2012). Toward an understanding of children's perceptions of their transport geographies: (non)active school travel and individual representations of the built environment. *Journal of Transport Geography*, 20, 62-70.
- Fyhri, A., & Hjorthol, R. (2009). Children's independent mobility to school, friends and leisure activities. *Journal of Transport Geography*, 17, 377-384.
- Fyhri, A., Hjorthol, R., Mackett, R.L., Nordgaard Fotel, T., & Kytä, M. (2011). Children's Active Travel and Independent Mobility in Four Countries: Development, Social Contributing Trends and Measures. *Transport Policy*, 18(5), 703-710. <https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2011.01.005>
- Ganesh, T.G. (2011). Children-Produced Drawings: An Interpretative and Analytic Toll for Researchers. Dans E. Margolis and L. Pauwels (ed.) *The SAGE Handbook of visual Research Methods* (pp. 214-240). SAGE Publications.
- Garcia, C.M., Eisenberg, M.E. Frerich, E.A., Lechner, K.E., & Lust, K. (2012). Conducting Go-Along Interviews to Understand Context and promote Health. *Qualitative Health Research*, 22(10), 1395-1403.
- Garnier, P. (2015). L'"Agency" des enfants. Projet scientifique et politique des "Childhood Studies". *Éducation et société*, 2(36), 159-173.
- Gastaud, B. (2013). Le droit au jeu est-il un droit mineur ? *Journal du droit des jeunes*, 327(7), 36-39. <https://doi.org/10.3917/jdj.327.0036>
- Gaudiau, F. (2003). *Comment les apprentissages moteurs aident-ils à la structuration de l'espace chez le jeune enfant de Maternelle ?* [Mémoire de master inédit, Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bourgogne]. espe.u-bourgogne. <https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2003/03-02sta03692.pdf>
- Gaussot, L. (2002). Le jeu de l'enfant et la construction sociale de la réalité. *Spirale*, 24, 39-51.
- Gayet, D. (2005). Enfants et parents dans les aires de jeux. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 38(2), 11-24.
- Gayet-Viaud, C., Rivière, C., & Simay, P. (2015). Les enfants dans la ville. *Métropolitiques*.
- Gillett-Swan, J., & Sargeant, J. (2017). Unintentional power plays: interpersonal contextual impacts in child-centred participatory research. *Educational Research*, 60(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1410068>
- Giorgi, A., Giorgi, B., & Morley, J. (2017). The descriptive phenomenological psychological method. Dans C. Willig & W. Stainton Rogers (eds.), *The SAGE Handbook of qualitative research in psychology* (pp. 176-192). SAGE Publications Ltd. <https://www.doi.org/10.4135/9781526405555>
- Giovannini V., & Mainardi, M. (giugno, 2019). *Docenti di classi/sezioni inclusive: condividere e confrontarsi per evidenziare e capitalizzare l'innovazione* [Rapporto di ricerca su mandato]. Sezione delle scuole comunali/Ispettorato VI Circ. Scuole comunali e

- Sezione della Pedagogia speciale. Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport.
- Glenn, N.M., Knight, C.J., Holt, N.L., & Spence, J.C. (2012). Meaning of play among children. *Childhood*, 20(2), 185-199.
- Glevarec, H. (2010). Les trois âges de la "culture de la chambre". *Presses Universitaires de France*, 40(1), 19-30.
- Godillon, S., & Cloutier, M.-S. (2018). Sur le chemin de l'école : perceptions de parents et d'enfants du primaire face au risque routier lors de la mise en place d'un Trottoir au Québec. *Enfances Familles Générations*. <http://journals.openedition.org/efg/2623>
- Godrie, B. (2016). Vivre n'est pas (toujours) savoir – Richesse et complexité du savoir expérientiel. *Le Partenaire*, 24(3), 35-38.
- Godrie, B., Ouellet, G., Bastien, R., Bissonnette, S., Gagné, J., Gaudet, L., ... Tremblay, M. (2018). Participation citoyenne et recherches participatives dans le champ des inégalités sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 30(1).
- Gola, G. (2008). L'apprendimento informale degli insegnanti. Prospettive di ricerca sulle pratiche didattiche. *Metodicki obzori*, 3, 63-79.
- Graham, A., Powell, M.A., & Taylor, N. (2015). Ethical research involving children. Putting the evidence into practice. *Family Matters*, 96, 23-28.
- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). *Recherche éthique impliquant des enfants*. Innocenti Publication UNICEF. https://childethics.com/wp-content/uploads/2015/04/ERIC-compendium-FR_LR.pdf
- Gray, P. (2011). The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443-463.
- Griffin, K.M. (2019). Participatory Research Interviewing Practices with Children. Dans A. Eckhoff (ed.), *Participatory Research with Young Children* (pp. 55-73). Springer.
- Groupe Palomar (2009). Les enfants comme acteurs urbains. Dans A. de Biase & M. Coralli (eds), *Espaces en commun ; nouvelles formes de penser et d'habiter la ville* (pp.207-223). L'Harmattan.
- Guérin-Pace, F. (2006). Sentiment d'appartenance et territoires identitaires. *L'Espace géographique*, 35(4), 298-308. <https://doi.org/10.3917/eg.354.0298>
- Guérin-Pace, F. (2007). Le quartier entre appartenance et attachement : une échelle identitaire ? Dans J.-Y. Authier (éd.), *Le quartier* (pp. 151-162). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.bacqu.2007.01.0151>
- Gurdal, S., & Sorbring, E. (2019). Children's agency in parent-child, teacher-pupil and peer relationship contexts. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 13, 1-9.
- Gutiérrez, K.D. (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-166.
- Gutiérrez, K.D., Baquedano-López, P., & Tejada, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity*, 6(4), 286-303. <https://doi.org/10.1080/10749039909524733>
- Hanson, K. (2008). La formation universitaire en droits de l'enfant : une expérience riche d'enseignements interdisciplinaires. Dans F. Darbellay & T. Paulsen. (éds.), *Au Miroir des Disciplines : Réflexions sur les pratiques d'enseignement et de recherche inter- et*

- transdisciplinaire* ; Im Spiegel der Disziplinen : Gedanken über inter- und transdisziplinäre Forschungs Und Lehrpraktiken (pp. 93-110). Peter Lang.
- Harker, C. (2005). Playing and affective time-spaces. *Children's Geographies*, 3(1), 47-62. <https://doi.org/10.1080/14733280500037182>
- Harkness, S., & Super, C. M. (1993). The developmental niche: Implications for children's literacy development. Dans L. Eldering & P. Lesemen (eds.), *Early intervention and culture: Preparation for literacy* (pp. 115-132). UNESCO.
- Harrell, J.S., Bradley, C., Dennis, J., Frauman, A.C., & Criswell, E.S. (2000). School-Based Research: Problems of Access and Consent. *Journal of Pediatric Nursing*, 15(1), 14-21.
- Hart, R (2002). Containing children: some lessons on planning for play from New York City. *Environment and Urbanization*, 14(2), 135-148.
- Hemming, P. J. (2008). Mixing qualitative research methods in children's geographies. *Area*, 40(2), 152-162.
- Herouard, F. (2007). Habiter et espace vécu : une approche transversale pour une géographie de l'habiter. Dans T. Paquot (éd.), *Habiter, le propre de l'humain : Villes, territoire et philosophie* (pp. 159-170). La Découverte. <https://www.cairn.info/habiter-le-propre-de-l-humain--9782707153203-page-159.htm>
- Herrador-Colmenero, M., Villa-Gonzalez, E., & Chillon, P. (2017). Children who commute to school unaccompanied have greater autonomy and perceptions of safety. *Acta Paediatrica*, 106, 2042-2047.
- Hewes, J. (2006). *Laissons-les s'amuser : l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants*. Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Hewes, J. (2007). The value of play in early learning: towards a pedagogy. Dans T. Jambor & J.V. Gils (Eds.), *Several Perspectives on Children's Play. Scientific Reflections for Practitioners* (pp. 119-132). Garant.
- Hillman, M., Adams, J., & Withelegg, J. (Eds.) (1990). *One false move... A Study of Children's Independent Mobility* (pp. 7-18). PSI Publishing.
- Hirschi, C., Moody, Z., & Jaffé, Ph. D. (2014). *Via Scola - Valais*, Working Paper [non publié].
- Hodkinson, P., Colley, H., & Malcolm, J. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15 (7/8), 313-318.
- Holloway, S.L., & Valentine, G. (2000). Children's geographies and the new social studies of childhood. Dans S.L. Holloway and G. Valentine (eds.), *Children's geographies: Playing, living, learning* (pp. 1-26). Routledge.
- Horton, J., Christensen, P., Kraftl, P., & Hadfield-Hill, S. (2014). "Walking ... just walking": how children and young people's everyday pedestrian practices matter. *Social & Cultural Geography*, 15, 94-115. <https://doi.org/10.1080/14649365.2013.864782>
- Huang, J. (2019). Being and Becoming: The Implications of Different Conceptualizations of Children and Childhood in Education. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 10(1), 99-105.
- Hussein, A. (2009). The use of Triangulation in Social Sciences Research: Can qualitative and quantitative methods be combined? *Journal of Comparative Social Work*, 1, 1-11.

- Hüttenmoser, M. (2004). *Scendi e vivi. L'importanza del percorso casa-scuola. Un'analisi basata sui disegni dei bambini*. Bioggio.
http://www.kindundumwelt.ch/_files/TessinScendiVivi.pdf
- Idrus, F. (2015). Examining Classroom Transformational Spaces Using the Third Space Theory in Developing Student's Sense of Shared Identity. *Theory and Practice in Language studies*, 5(1), 28-37.
- Ingold, T., & J. L. Vergunst (2008). "Introduction". Dans T. Ingold & J.L. Vergunst (ed.), *Ways of walking: Ethnography and Practice on Foot* (pp. 1-19). Routledge.
- Institut d'Eco-Pédagogie [IEP], (2013). *Typologies des jeux*. Dans Tous éducateurs ! Répertoire d'outils créés par les informations de l'Institut d'Eco-Pédagogie. <https://institut-eco-pedagogie.be/spip/spip.php?article409>
- Interkantonale Lehrmittelzentrale [ILZ]. (2011). *Sicher zur Schule – sicher nach Hause!* Interkantonale Lehrmittelzentrale.
- Jaffé, Ph. D., & Moody, Z. (2012). *Harcèlement entre pairs à l'école en Valais*. IUKB HEP-VS.
- James, A., & James, A. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. SAGE Publications Ltd.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity Press.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7-62). Routledge.
- Jansson, M. (2015). Children's perspectives on playground use as basis for children's participation in local play space management. *The International Journal of Justice and Sustainability*, 20(2), 165-179.
- Jardine, C.G., & James, A. (2012). Youth researching youth : benefits, limitations and ethical considerations within a participatory research process. *International Journal of Circumpolar Health*, 71(1). <http://dx.doi.org/10.3402/ijch.v71i0.18415>
- Jolley, R.P., Fenn, K., & Jones, L. (2004). The development of children's expressive drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 545-567.
- Jorgensen, D.L. (1989). *Participant observation: A Methodology for Human Studies*. Sage Publications.
- Kabeer, N. (1999). Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurements of Women's Empowerment. *Development and Change*, 30, 435-464.
- Kabeer, N. (2005). Gender equality and women's empowerment: a critical analysis of the third Millennium Development Goal. *Gender and Development*, 13(1), 13-24.
- Kalua, F. (2009). Homi Bhabha's Third Space and African identity. *Journal of African Cultural Studies*, 21(1), 23-32. <https://doi.org/10.1080/13696810902986417>
- Kammerer, B. (2016). *Il est essentiel d'apprendre aussi aux enfants la "bonne" transgression*. Slate FR. <http://www.slate.fr/story/130892/transgression-education>
- Kammerer, B. (2018). *Aller seul à l'école, c'est bon pour l'autonomie !* Sciences Humaines. https://www.scienceshumaines.com/aller-seul-a-l-ecole-c-est-bon-pour-l-autonomie_fr_39323.html
- Kant, E. (1803). *Traité de pédagogie* (pp. 3-73). PhiloSophie. http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/old2/file/kant_pedagogie.pdf
- Karsten, L. (2005). It all used to be better ? Different generations on continuity and change in urban children's daily use of space. *Children's Geographies*, 3(3), 275-290.

- Kaufman, A. (2006). Capabilities and Freedom. *Journal of Political Philosophy*, 14(3), 289-300.
- Kaufmann-Hayoz, R. (2010). Les transports du point de vue des enfants – sur les chemins de l'école primaire en Suisse. Dans ATE, *Le chemin de l'école: une aventure ! Planification et réalisation de chemins de l'école sécurisés*. Descriptif de colloque.
- Kellert, S.R. (2002). Experiencing Nature : Affective, Cognitive, and Evaluative Development in children. Dans P.H. Kahn Jr., & S.R. Kellert (eds.), *Children and Nature. Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations* (pp. 117-151). The MIT Press.
- Kellett, M. (2005). Children as active researchers: a new research paradigm for the 21st century? *ESRC National Centre for Research Methods*.
<http://oro.open.ac.uk/7539/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf>
- Kellett, M. (2010). Small shoes, big steps! Empowering children as active researchers. *Am J Community Psychol*, 46, 195-203.
- Kellett, M. (2011). *Researching with and for children and young people*. Centre for Children and Young People: Background Briefing Series, 5. Centre for Children and Young People, Southern Cross University.
- Kingdon, Z. (2018). Young children as beings, becomings, having beens: an integrated approach to role-play. *International Journal of Early Years Education*, 26(4), 354-368.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1524325>
- Khasanzyanova, A., & Duceux, Y. (2016). Les apprentissages informels des jeunes bénévoles dans des activités d'encadrement. *Agora débats/Jeunesses*, 72(1), 49-60.
- Kogler, R. (2015). Zonen, Inseln, Lebenswelten, Sozialräume. Konzepte zur Raumaneignung im Alltag von Kindern. Dans J. Scheiner, C. Holz-Rau (eds.), *Räumliche Mobilität und Lebenslauf, Studien zur Mobilitäts- und Verkehrsforschung* (pp. 43-56). Springer VS. Repéré à https://publik.tuwien.ac.at/files/PubDat_243323.pdf
- Krenz, A. (2001). Kinder spielen sich ins Leben - Der Zusammenhang von Spiel- und Schulfähigkeit. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/freispiel-spiele/418>
- Kuczynski, L., & De Mol, J. (2015). Dialectical models of socialization. Dans W. F. Overton, P. C. M. Molenaar, & R. M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (pp. 323-368). Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy109>
- Kusenbach, M. (2003). Street phenomenology. The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4(3), 455-485. <https://doi.org/10.1177/146613810343007>
- Kyttä, M. (2003). *Children in outdoor contexts: Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness*. Helsinki University of Technology.
- Kyttä, M., Hirvonen, J., Rudner, J., Pirjola, I., & Laatikainen, T. (2015). The Last Free-Range Children? Children's Independent Mobility in Finland in the 1990s and 2010s. *Journal of Transport Geography*, 47, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2015.07.004>
- Lacour, P. (2005). Penser par cas, ou comment remettre les sciences sociales à l'endroit. *Espacetemps.net*. <https://www.espacetemps.net/articles/remettre-les-sciences-sociales-a-endroit/>

- Lambert, V., Glacken, M., & McCarron M. (2013). Using a range of methods to access children's voices. *Journal of Research in Nursing*, 18(7), 601-616.
- Lansdown, G. (2005). *Can You Hear Me? The Right of Young Children to Participate in Decisions Affecting Them* (Working Paper). *Early Childhood Development*, 36.
- Larsen, L.J. (2015). Play and space - towards a formal definition of play. *International Journal of Play*, 4(2), 175-189.
- Larsen, K., Gilliland, J., & Hess, P.M. (2012). Route-based analysis to capture the environmental influences on a child's mode of travel between home and school. *Ann Am Assoc Geogr*, 102(6), 1348-1365. <https://doi.org/10.1080/00045608.2011.627059>
- Lauwerier, T. (2016). *Présentation et exploration d'un logiciel d'analyse qualitative Nvivo* [Présentation PowerPoint]. Université de Genève. <https://www.unige.ch/fapse/erdie/>
- Lawrence, R.J. (2019). Convergence : défis disciplinaires et réponses transdisciplinaires. Dans F. Darbellay, M. Louviot, & Z. Moody (dirs). *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité* (pp. 46-62). Éditions Alphil-Presses Universitaires Suisses.
- Lee, J., & Ingold, T. (2006): Fieldwork on Foot: Perceiving, Routing, Socializing. Dans S. Coleman & P. Collins (eds.), *Locating the Filed: Space, Place and Context in Anthropology* (pp. 67-86). Bloomsbury Academic.
- Lefebvre, H. (1974). La production de l'espace. *L'Homme et la société*, 31-32, 15-32. https://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1974_num_31_1_1855
- Le Gall, J., & Rougé L. (2014). "Osez les entre-deux". *Carnets de géographes*, 7, 1-22.
- Legendre, A. (2011). Les jeux de jeux extérieurs des enfants d'âge scolaire : des espaces de proximité aux espaces publics urbains. *Pratiques psychologiques*, 17, 31-48.
- Lehman-Frisch, S., Authier, J.Y., & Dufaux, F. (2012). *Les enfants et la mixité sociales dans les quartiers gentrifiés à Paris, Londres et San Fransciso*. Caisse nationale des allocations familiales.
- Lejeune, C. (2016). Logiciels d'analyse de données qualitatives et d'analyse qualitative ? Pièges, limites et questions liminaires. Dans J. Kivits, F., Balard, C. Fournier & M. Winance (éds.), *Les recherches qualitatives en santé* (pp. 184-196). Armand Colin. <http://hdl.handle.net/2268/202553>
- Lester, S., & Maudsley, M. (2007). *Play, naturally: A review of children's natural play*. Play England.
- Letertre, S. (2013). *Autisme : une médiation en-jouée* [Travail de Master, Université de Toulouse]. DUMAS. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00875273>
- Lévesque, G. (2019). *La gestion des conflits des enfants de 6 à 12 ans*. Passe-Temps. <https://passetemps.com/blogue/la-gestion-des-conflits-chez-les-enfants-de-6-à-12-ans-n4314>
- Lévy, P. (2005). Collective Intelligence, a Civilization: Towards a Method of Positive Interpretation. *International Journal of Politics, Culture, and Society*, 18(3/4), 189-198. <https://www.jstor.org/stable/20059682>
- Lewis, P., & Torres, J. (2010). Les parents et les déplacements entre la maison et l'école primaire : quelle place pour l'enfant dans la ville ? *Enfances, Familles, Générations*, 12, 44-64.
- LimeSurvey (s.d.). *LimeSurvey* [Logiciel]. <https://www.limesurvey.org/fr/>

- Litera, I. (2013). "A pencil for Youth Thoughts": Participatory Drawing as a Visual Research Method with Children and Youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 84-98.
- Liu, F., & Maitlis, S. (2010). Nonparticipant observation. Dans A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 610-611). SAGE Publications.
- Livingstone, D.W. (1999). Exploring the Icebergs of Adult Learning: Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices. *Canadian journal for the study of adult education*, 13, 49-72.
- Livingstone, D. W. (2003). Hidden dimensions of work and learning: the significance of unpaid work and informal learning in global capitalism. *Journal of Workplace Learning*, 15(7&8), 359-367.
- Loebach, J. E. (2013). *Children's Neighborhood Geographies: Examining Children's Perception and Use of Their Neighborhood Environments for Healthy Activity* [Electronic Thesis and Dissertation Repository, University of Western Ontario]. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/1690/>
- Louviot, M., Moody, Z., & Darbellay, F. (2020). L'enfant et ses droits participatifs dans le contexte scolaire. *Revue des sciences sociales*, 64, 28-37. <http://journals.openedition.org/revss/5641>
- Lu, W., Lisako, E., McKyer, J., Lee, C., Goodson, P., Ory, M. G., & Wang, S. (2014). Perceived Barriers to Children's Active Commuting to School: A Systematic Review of Empirical, Methodological and Theoretical Evidence. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(1), 140-160.
- Lundy, L., & McEvoy, L. (2012). Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood*, 19(1), 129-144.
- Lundy, L., McEvoy, L., & Byrne, B. (2011). Working with young children as co-researchers: an approach informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education & Development*, 22(5), 714-736.
- MacDougall, C., Schiller, W., & Darbyshire, P. (2009). What are our boundaries and where can we play? Perspectives from eight- to ten-year-old Australian metropolitan and rural children. *Early Child Development and Care*, 179(2), 189-204. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430802667021>
- Mackenzie, C. (2012). Agency : un mot, un engagement. *Rives méditerranéennes*, 41, 35-37.
- Mackett, R.L. (2013). Children's travel behaviour and its health implications. *Transport Policy*, 26, 66-72.
- Mackett, R.L., Brown, B., Gong, Y., Kitazawa, K., & Paskins, J. (2007). Children Independent Movement in Local Environment. *Built Environment*, 33(4), 454-468.
- Malatesta, D., Jaccoud, C., & Golay, D. (2014). Des publics juvéniles fabricants de cultures sportives : Le cas de deux sports pratiqués en club par des filles en Suisse romande. *Agora débats/jeunesses*, 68(3), 113-126. <https://doi.org/10.3917/agora.068.0113>
- Malone, K. (2013). "The Future Lies in our Hands": Children as Researchers and Environmental Change Agents in Designing a Child-Friendly Neighborhood. *Local Environment*, 18(3), 372-395.
- Maréchal, M. (2012). Agentivité et création : l'enjeu de la représentation du réel dans *Cette fille-là* de Maïssa Bey. *En territoire féministe : regards et relectures*, 15, 55-66.

- Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (2001). Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25-34.
- Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (2007). Les tensions de l'apprentissage informel sur le lieu de travail. *Revue française de pédagogie*, 160, 29-38.
- Martens, D., Friede, C., & Molitor, H. (2018). Nature Experience Areas: Rediscovering the Potential of Nature for Children's Development. Dans A. Cutter-Mackenzie, K. Malone & E. Barratt Hacking (eds.), *Research Handbook on Childhood nature*. Springer International Handbooks of Education (pp. 1-31). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51949-4_79-1
- Matthews, M.H. (1992). *Making sense of place: Children's understanding of large-scale environments*. Barnes & Noble Books.
- Matthews, H., Limb, M., & Taylor, M. (2000). The "street as thirdspace". Dans S. L. Holloway & G. Valentine (ed.), *Children's Geographies: Playing, Living, Learning* (pp. 63-79). Routledge.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from children's lives*. Open University Press.
- McCadden, B.M. (1996). Let's Get Our House in Order: The Role of Transitional Rituals in Constructing Moral Kindergartners. *The Urban Review*, 29, 239-252.
- McDonald, N.C. (2008a). Household interaction and children's school travel. *Journal of Transport Geography*, 16(5), 324-331.
- McDonald, N.C. (2008b). Children's mode choice for the school trip: the role of distance and school location in walking to school. *Transportation*, 35, 23-35. <https://doi.org/10.1007/s11116-007-9135-7>
- McDonald, N.C. (2012). Is there a gender gap in school travel? An examination of US children and adolescents. *Journal of Transport Geography*, 20, 80-86.
- McDonald, N.C., & Aalborg, A.E (2009). Why Parents Drive Children to School: Implications for Safe Routes to School Programs. *Journal of the American Planning Association*, 75(3), 331-342.
- McIntyre, A. (2000). Constructing Meaning About Violence, School, and Community: Participatory Action Research with Urban Youth. *The Urban Review*, 32(2), 123-154.
- McMillan, T.E. (2007). Urban Form and a Child's Trip to School: The Current Literature and a Framework for Future Research. *Journal of Planning Literature*, 19(4), 440-456.
- McKendrick, J. (2009) Localities: A Holistic Frame of Reference for Appraising Social Justice in Children's Lives. Dans J. Qvortrup, W.A Corsaro & MS. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 238-255). Palgrave Macmillan.
- Merkel, C.B., Xiao, L., Farooq, U., Ganoe, C. H., Lee, R., Carroll, J.M., & Rosson, M.B. (2004). Participatory design in community computing contexts: tales from the field. *Artful integration: interweaving media, materials and practices*, 1, 1-10. <https://doi.org/10.1145/1011870.1011872>
- Métra, M. (2006). *Le Jeu dans le développement affectif, cognitif, corporel et social de l'enfant*. UFAIS. https://ae-fe-zoneafriquecentrale.net/IMG/pdf/jeu_et_developpement_de_l-enfant.pdf
- Meyer, F (2012). *Expertise zu Lebensräumen und Lebenswelten junger Kinder. Fremd- und Selbstevaluation der Lebensqualität von Kindern zwischen 3 und 6 Jahren in urbanen*

- und ländlichen Lebenswelten des Kantons Zürich*. Marie Meierhofer Institut für das Kind. https://www.baselland.ch/politik-und-behorden/direktionen/volkswirtschafts-und-gesundheitsdirektion/amt-fur-gesundheit/gesundheitsforderung/fruehe-kindheit/netzwerk-partnerorganisationen/arbeitsgruppe-familie-und-kind/geborgen-und-frei/downloads/geborgen_meyer.pdf/@@download/file/geborgen_meyer.pdf
- Meyor C., Lamarre, A.-M., & Thiboutot, C. (2005). L'approche phénoménologique en sciences humaines et sociales – Questions d'amplitude. *Recherches qualitatives*, 25(1), 1-8.
- Migliore, A. (2014). Espaces de transition. Explorations de l'autonomie à la sortie de l'enfance. *Revue des sciences sociales*, 51, 120-125. <https://doi.org/10.4000/revss.3457>
- Millard, E. (2003). Transformative Pedagogy: Towards a Literacy of Fusion. *Reading, Literacy and Langage*, 37(1), 3-9.
- Ministère de l'éducation nationale [MEN], de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Ressources maternelles – Jouer et apprendre, Cadrage général. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/30/3/Ress_c1_jouer_jouerapprendre_458303.pdf
- Mitchell, L. M. (2006). Child-Centered? Thinking Critically About Children's Drawings As A Visual Research Methods. *Visual Anthropology Review*, 22(1), 60-73.
- Mitchell, H., Kearns, R., & Collins, D. (2007). Nuances of neighborhood: children's perceptions of the space between home and school in Auckland, New Zealand. *Geoforum* 38(4), 614-627.
- Mitra, R. (2013). Independent Mobility and Mode Choice for School Transportation: A Review and Framework for Future Research. *Transport Reviews*, 33(1), 21-43.
- Mobilità scolastica sostenibile (2010). *Meglio a piedi sul percorso casa-scuola. Manuale ad uso dei comuni, delle scuole, delle assemblee genitori*. <http://www.meglioapiedi.ch/strumenti/manuale>
- Moje, E. B., & Lewis, C. (2007). Examining opportunities to learn literacy: The role of critical sociocultural literacy research: Reframing sociocultural research on literacy. Dans C. Lewis, P. Enciso & E. Moje (eds.), *Identity, agency, and power: Reframing sociocultural research on literacy* (Chapter 2). Routledge.
- Moje, E.B., Ciechanowski, K.M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004), Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39, 38-70. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4s>
- Monnet, N., & Arias, D. (2016). Se déplacer sans adultes en ville : récits d'autonomie de jeunes barcelonais. *Jeunesse : Young People, Texts, Cultures* (Special Issue of *Jeunesse* on Mobility), 8(1), 89-110.
- Monnet, N., Camponovo, S., & Moody, Z. (2020). Co-producción de conocimiento al caminar con niños, niñas y adolescentes. Miradas cruzadas entre dos investigaciones llevadas a cabo en Suiza y España. *Sociedad E Infancias*, 4, 43-53. <https://doi.org/10.5209/soci.67798>
- Monnet, N., San Román, B., & Marre, D. (2016). Étrangers dans leur ville ; les jeunes issus de l'adoption internationale dans la ville de Barcelone. *Ethnologie française*, 46(2), 335-346.

- Moody, Z., Darbellay, F., Camponovo, S., Berchtold-Sedooka, A., & Jaffé, Ph. D. (2021). Children as Co-Researchers. A transdisciplinary and Participatory Process. Dans G. Spencer (ed.), *Ethics and Integrity in Research with Children and Young People* (pp. 151-165). Emerald Publishing.
- Moody, Z., Darbellay, F., Jaffé, Ph.D., Camponovo, S., & Berchtold-Sedooka, A. (2018). Le chemin de l'école comme tiers-lieu. Enjeux pédagogiques, *Revue de la Haute école pédagogique de Berne, Jura, Neuchâtel*, 30, 15-16.
- Moody, Z., Hirschi, C. Steiner, E., & Jaffé, Ph. D. (2015). Le chemin de l'école : enquête dans une commune valaisanne. *Résonances*, 6, 12-14.
- Moody, Z., Jaffé, P., & Darbellay, F. (2015). *Exploring the way to and from school with children: an interdisciplinary approach of children's experiences of the third place, Research proposal*. Requête acceptée par le Fonds national Suisse de la recherche scientifique (projet n°CR11II_166050).
- Moore, R.C. (1986). *Childhood's domain: Play and place in child development*. Croom Helm Ltd.
- Moore, R.C. (1987). Streets as Playgrounds. Dans A. Vernez Moudon, *Public Streets for Public Use* (pp. 45-62). Van Nostrand Reinhold.
- Morin, E., Therriault, G., & Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour agir ensemble. *Éducation et Socialisation*, 51(51). <http://journals.openedition.org/edso/5821>
- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- Morrow, V. (2008). Ethical Dilemmas in Research with Children and Young People about their Social Environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61.
- Moss, P., & Petrie, P. (2002). *From children's services to children's spaces: public policy, children and childhood* (pp. 101-112). Routledge Falmer.
- Mulder, J., Graf, M., & Carter, S. (2019). The Right to Play for Children with Disabilities. *Canadian Journal of Children's Rights/Revue Canadienne des droits des enfants*, 6(1), 197-212.
- Muller, M.J. (2002). *Participatory design: the third space in HCI*. Dans A. Sears & J.A. Jacko, *The Human-computer interaction: development process* (pp.1051-1068). Taylor & Francis Group, LLC.
- Munford, R., & Sanders, J. (2004). Recruiting diverse groups of young people to research: Agency and empowerment in the consent process. *Qualitative Social Work*, 3(4), 469-482.
- Murray, L. (2009). Making the journey to school: The gendered and generational aspects of risk in constructing everyday mobility, *Health, Risk & Society*, 11(5), 471-486.
- Murray, L. (2007). *The Journey to school: research findings*. University of Brighton.
- Musset, M., & Thilbert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. *Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique*, 48, 1-12.

- Myers, O.E., Jr., & Saunders, C.D. (2002). Animals as Links toward Developing Caring Relationships with the Nature World. Dans P.H. Kahn, Jr., & S.R. Kellert (eds.), *Children and Nature. Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations* (pp. 153-178). The MIT Press.
- Nansen, B., Gibbs, L., MacDougall, C., Vetere, F., Ross, N., & McKendrick, J. (2015). Children's independent mobility: compositions, collaboration and compromises. *Children's Geographies*, 13(4), 467-481.
- Nor, N.M., Daud, N.M., & Jamaludin, N.L. (2011). Realism with the Triangulation Techniques: The Effective Methods for Social Science Research. *International Journal of Scientific Research in Education*, 4(2), 57-64.
- Nordbakke, S. (2018). Children's Out-of-Home Leisure Activities: Changes During the Last Decade in Norway. *Children's Geographies*, 17(3), 347-360.
- Noschis, K. (2006). La ville, un terrain de jeu pour l'enfant. *Enfances & Psy*, 33(4), 37-47. <https://doi.org/10.3917/ep.033.0037>
- O'Brien, M., Jones, D., Sloan, D., & Rustin, M. (2000). Children's independent spatial mobility in the urban public realm. *Childhood*, 7, 257-276.
- Office fédéral de météorologie et de climatologie MétéoSuisse (2018). *Scénarios climatiques pour la Suisse*. National Centre for Climate Services (Éd.). Publications fédérales, Suisse.
- Oldenburg, R. (1999). *The great good place: Cafés, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day* (2^e éd.). Paragon House.
- Oldenburg, R., & Brissett, D. (1982) The third place. *Qualitative Sociology*, 5(4), 265-284. <https://doi.org/10.1007/BF00986754>
- Olsen, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Method Can Really be Mixed. Dans M. Holborn (ed.), *Developments in Sociology* (pp. 108-131). Causeway Press.
- Ord, J. (2012). John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work. *Youth & Policy*, 108, 55-72. <https://www.youthandpolicy.org/wp-content/uploads/2017/06/ord-yandp108.pdf>
- Pacilli, M., Giovannelli, I., Prezza, M., & Augimeri, M. (2013). Children and the public realm: antecedents and consequences of independent mobility in a group of 11- to 13-year-old Italian children. *Children's Geographies*, 11, 377-393.
- Page, A.S., Cooper, A.R., Griew, P. & Jago, R. (2010). Independent mobility, perceptions of the built environment and children's participation in play, active travel and structured exercise and sport: the PEACH Project. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical activity*, 7(17). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-17>
- Pane, D. M. (2007). Third space theory: Reconceptualizing content literacy learning. Dans S. M. Nielsen & M. S. Plakhotnik (eds.), *Proceedings of the Sixth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section* (pp. 78-83). Florida International University. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.426.353&rep=rep1&type=pdf>

- Pane, D. M. (2009). Third space: Blended teaching and learning. *Journal of the Research Center for Educational Technology* [Special Issue], 5(1), 64-92.
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. EHESS.
- Patera, T. (2014). Liminalité et performance : de l'anthropologie de Victor Turner aux *folies Tristan*. *Perspectives médiévales*, 35. <https://journals.openedition.org/peme/5025>
- Paumé, R. (s.d.). *Présentation du modèle écologique* [Cours on-line, Extrait du site]. Centre de Recherches Familiales et Systémiques, Cerfasy, Neuchâtel.
- Pellegrini, A. D. (2009). Research and Policy on Children's Play. *Child Development Perspectives*, 3(2), 131-136. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00092.x>
- Perrenoud, Ph. (2002). L'autonomie, une question de compétence ? *Résonnances*, 1, 16-18.
- Petiteau, J.-Y., & Pasquier, E. (2001). La méthode des itinéraires : récits et parcours. Dans M. Grosjean & J.-P. Thibaud (éd.), *L'Espace urbain en méthodes* (pp. 63-77). Éditions Parenthèses.
- Phelan, S.K., & Kinsella, E. A. (2013). Picture This ... Safety, Dignity, and Voice - Ethical Research with Children: Practical Considerations for the Reflexive Researcher. *Qualitative Inquiry*, 19(2), 81-90. <https://doi.org/10.1177/1077800412462987>
- Piaget, J. (1945/1978). Le jeu. Dans J. Piaget, *La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve et représentation* (pp. 93-228). Éditions Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1994). *La formation du symbole chez l'enfant* (8^e éd.) Delachaux et Niestlé.
- Piron, F. (2018). Justice et injustice cognitives : de l'épistémologie à la matérialité des savoirs humains. Dans E. Tremblay & R. Dorcé (dirs.), *Les Classiques des sciences sociales. 25 ans de partage des savoirs dans la francophonie* (pp. 259-273). Éditions science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/classiques25ans>
- Pohl, C., Krütli, P., & Stauffacher, M. (2017). Ten Reflective Steps for Rendering Research Societally Relevant. *GAIA*, 26(1), 43-51.
- Poitras, K., Godbout, E., Saint-Jacques, M.-C., Cyr F., & Janelle, S. (2020). L'accès à la parole des enfants exposés aux conflits de séparation parentale : dilemmes éthiques et défis méthodologiques. Dans I. Côté, K. Lavoie, R.-P. Trottier-Cyr (éds.), *La méthodologie de la recherche centrée sur l'enfant : recueillir et restituer la parole des enfants et des adolescent-e-s* (pp. 61-82). Presses de l'Université de Laval.
- Pont, K., Ziviani, J., Wadley, D., Bennett, S., & Abbott, R. (2009). Environmental Correlates of Children's Active Transportation: A Systematic Literature Review. *Health & Place* 15(3), 849-862.
- Pooley, C.G., Turnbull, J., & Adams, M. (2005). The journey to school in Britain. *Area*, 37(1), 43-53.
- Poretti, M. (2016). *Enfances urbaines et politiques publiques. Regards croisés d'enfants de différents quartiers de la ville de Sion*. Université de Genève. <https://www.unige.ch/cide/files/2614/6123/0976/Enfances-urbaines-et-politiques-publiques-final-2016.04.15.pdf>
- Porter, G., Hampshire, K., Abane, A., Munthali, A., Robson, E., Mashiri, M., & Maponya, G. (2010). Where dogs, ghosts and lions roam: learning from mobile ethnographies on the journey from school. *Children's Geographies*, 8(2), 91-105.

- Porter, L., Sparks Ceridwen, & de Kleyn Lisa (2021). Navigating the neighborhood ; gender, place and agency in children's mobility. *Children's geographies*, <https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1787950>
- Powell, M., Fitzgerald, R., Taylor, N.J., & Graham, A. (2012). *International Literature Review: Ethical issues in undertaking research with children and young people*. Childwatch International Research Network.
- Powers, J.D. (2007). Successful Entry and Collaboration in School-Based Research: Tips from a School Administrator. *Children & Schools*, 29(4), 247-250.
- Prezza, M., Alparone, F. R., Renzi, D., & Pietrobono, A. (2010). Social Participation and Independent Mobility in Children: The Effects of Two Implementations of "We Go to School Alone". *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38(1), 8-25.
- Qvortrup J. (2004). Editorial: the waiting child. *Childhood*, (11), 267-273.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. Dans J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta and H. Wintersberger (ed.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (pp. 1-24). Aldershot.
- Rasse, M. & Falk, J. (2005). Qu'entend-on par autonomie chez un jeune enfant ? *Journal des professionnels de l'enfant*, 35, 23-28.
- Ratiani, I. (2012). Liminality and the Liminal Theory of Conceptualizing Time and Space in 20th century. Eschatological Anti-utopia. *According to V. Nabokov's Novels "Invitation to a Beheading" and "Bend Sinister"*. <http://irmaratiani.ge/Liminality,%20Nabokov.pdf>
- Renzi, D., & Tonucci, F. (2013). A scuola da soli, anzi con gli amici. È difficile, ma ne vale la pena. *Psicologia contemporanea* (novembre-dicembre), 20-25.
- Rege Colet, N., & Tardif, J. (2008). Interdisciplinarité et transdisciplinarité : quels cas de figure pour les programmes universitaires et les parcours de formation ? Dans F. Darbellay & T. Paulsen (dirs.), *Le défi de l'inter- et transdisciplinarité : Concepts, méthodes et pratiques innovantes dans l'enseignement et la recherche ; Herausforderung Inter- und Transdisziplinarität : Konzepte, Methoden und innovative Umsetzung in Lehre und Forschung* (pp. 15-36). Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Rice, M., Bunker, K.D., Kang, D.H., Howell, C.C., & Weaver, M. (2007). Accessing and recruiting children for research in schools. *Western journal of nursing research*, 29(4), 501-514. <https://doi.org/10.1177/0193945906296549>
- Ripoll, F. (2014). Espace social. Dans *Hypergeo*. <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article614>
- Rissotto, A., & Giuliani, M. V. (2006). Learning neighborhood environments: the loss of experience in a modern world. Dans C. Spencer & M. Blades (ed.), *Children and their environments: Learning, using and designing spaces* (pp. 75-90). Cambridge University Press.
- Rissotto, A., & Tonucci, F. (2002). Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. *Journal of environmental psychology*, 22(1-2), 65-76. <https://doi.org/10.1006/jevp.2002.0243>
- Rivière, C. (2016). "Les temps ont changé". Le déclin de la présence ces enfants dans les espaces publics au prisme des souvenirs des parents d'aujourd'hui. *Les Annales de la recherche urbaine*, 111, 6-17.

- Robeyns, I., & Byskov, M.F. (2020). The Capability Approach. Dans E. N. Zalta, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/capability-approach/>
- Robson, E., Bell, S., & Klocker, N. (2007). Conceptualising agency in the lives of rural young people. Dans R. Pannelli, S. Punch & E. Robson (eds.), *Global Perspectives on Rural Childhood and Youth: Young Rural Lives* (pp. 135-48). Routledge.
- Rogers, T.B. (2002). Henri Lefebvre, Space and Folklore. *Ethnologies*, 24(1), 21-44. <https://doi.org/10.7202/006529ar>
- Rohs, M. (2013). *Theoretische Reflexionen zur Integration formellen und informellen Lernens*. (Working Paper). https://www.researchgate.net/profile/Matthias_Rohs2/publication/239767923_Theoretische_Reflexionen_zur_Integration_formellen_und_informellen_Lernens/links/0046351c2de0acbfaf000000.pdf
- Romero, V. (2015). Children's experiences: Enjoyment and fun as additional encouragement for walking to school. *Journal of Transportation & Health*, 2(2), 230-237.
- Ross, J. (2007). "My Journey to School ...": Foregrounding the Meaning of School Journeys and Children's Engagements and Interactions in their Everyday Localities. *Children's Geographies*, 5(4), 373-391.
- Roth-Cline, M., & Nelson, R.M. (2013). Parental Permission and Child assent in Research on Children. *Yale Journal of Biology and Medicine*, 86, 291-301.
- Rouvinez, S. (2012). *Le jeu dans l'éducation sociale : un outil formel et informel pour l'éducateur social travaillant en foyer avec des enfants en âge de scolarité primaire* [Travail de Bachelor, HES-SO//Valais, domaine santé & travail social]. Rero.ch. https://doc.rero.ch/record/32683/files/TB_ROUVINEZ_Simon.pdf
- Roy, N., & Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide et d'analyse de données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherches qualitatives*, 32(1), 154-180.
- Roy, P., Schubnel, Y., & Schwab, C. (2019). Les représentations de la pratique interdisciplinaire chez de futurs enseignants suisses du primaire. *RDST*, 19, 49-85 [en ligne]. doi : <https://doi.org/10.4000/rdst.2282>
- Sallis, J.F., Prochaska, J.J., & Taylor, W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and science in sports and exercise*, 32(5), 963-975. <https://doi.org/10.1097/00005768-200005000-00014>
- Sauvé, L. (2019). De l'interdisciplinarité à la transversalité : pour un projet politico-pédagogique résolument écologique. Dans F. Darbellay, M. Louviot, & Z. Moody (dirs.), *L'interdisciplinarité à l'école Succès, résistance, diversité* (pp. 69-88). Edition Alphil-Presses Universitaires Suisses.
- Scheiner, J. (2016). School trips in Germany: Gendered escorting practices. *Transportation Research Part A*, 94, 76-92.
- Scheiner, J., Huber, O., & Lohmüller, S. (2019). Children's independent travel to and from primary school: Evidence from a suburban town in Germany. *Transportation Research Part A*, 120, 116-131.

- Schmid, C. (2006) Théorie. Dans R. Diener, J. Herzog, M. Meili, P. de Meuron & C. Schmid (dirs.), *La Suisse Portrait urbain* (pp. 164-224). Birkhäuser. https://doi.org/10.1007/978-3-7643-7802-8_6
- Schnugg, C. (2018). Setting the Stage for Something New Understandign Arts-Based Initiatives through the Lens of Liminality and Rites of Passage. *Zeitschrift für Kulturmanagement*, 2, 77-102. https://jcmcp.org/wp-content/uploads/2020/01/setting_the_stage.pdf
- Schugurensky, D. (2000). The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field, *Wall Working Paper*, 19, 1-8.
- Schugurensky, D. (2007). “Vingt mille lieues sous les mers” : les quatre défis de l’apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27.
- Schurmans, M.-N. (2009). L’approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, 177, 91-103.
- Schurmans M.-N., Charmillot M., & Dayer, C. (2008). Processus interactionnels et construction de la connaissance. Élaboration négociée d’une démarche de recherche. *Raisons éducatives*, 1, 299-318.
- Sen, A. (2005). Human Rights and Capabilities. *Journal of Human Development*, 6(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/14649880500120491>
- Seraj, S., Sidharthan, R., Bhat, C. R., Pendyala, R. M., & Goulias, K. G. (2012). Parental Attitudes toward Children Walking and Bicycling to School: Multivariate Ordered Response Analysis. *Transportation Research Record*, 2323(1), 46-55. <https://doi.org/10.3141/2323-06>
- Servais, V. (2007). La relation homme-animal. La relation à l’animal peut-elle devenir significative, donc thérapeutique, dans le traitement des maladies psychiques ? *Enfances & Psy*, 35(2), 46-57. <https://doi.org/10.3917/ep.035.0046>
- Shortt, H. (2015). Liminality, space and the importance of ‘transitory dwelling places’ at work. *Human Relations*, 68(4), 633-658. <https://doi.org/10.1177/0018726714536938>
- Simard, M. (2012). Urbain, rural et milieux transitionnels : les catégories géographiques de la ville diffuse. *Cahiers de géographie du Québec*, 56(157), 109-124. <https://doi.org/10.7202/1012214ar>
- Sirota, R. (2012). L’enfance au regard des Sciences sociales. *Anthropo Children*, 1. <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=921>
- Skår, M., & Krogh, E. (2009). Changes in children’s nature-based experiences near home: from spontaneous play to adult-controlled, planned and organized activities. *Children’s Geographies*, 7(3), 339-354. <https://doi.org/10.1080/14733280903024506>
- Smith, R., Monaghan, M., & Broad, B. (2002). Involving Young People as Co-Researchers: Facing up to the Methodological Issues. *Qualitative Social Work*, 1(2), 191-207. <https://doi.org/10.1177/1473325002001002619>
- Spatscheck, C., & Wolf-Ostermann, K. (2016). *Sozialraumanalysen. Ein Arbeitsbuch für soziale, gesundheits- und bildungsbezogene Dienste* (pp.19-25). Uni-Taschenbücher.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children’s voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165.
- Stock, M. (2013). Faire avec de l’“espace”. Pour une approche de l’habiter par les pratiques. Dans O. Lazzarotti & B. Frelat-Kahn (dirs.), *Habiter. Vers un nouveau concept ?* (pp. 59-78). Armand Colin.

- Stoecklin, D., & Lutz, A. (2017). Les enjeux éthiques de la recherche avec les enfants. Dans C. Burton-Jeangros (éd.), *L'éthique (en)pratique : la recherche en sciences sociales* (pp. 79-85). Université de Genève.
- Stokols, D. (2014). Training the next generation of transdisciplinary. Dans M.O. O'Rourke, S. Crowley, S.D. Eigenbrode & J.D Wulfhorst (dirs.), *Enhancing communication et collaboration in interdisciplinary research* (pp. 56-81). Sage Publications.
- Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40-47. <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>
- Super, C.M, & Harkness, S. (1986). The developmental niche: conceptualizations at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.
- Thibaud, J.-P. (2001). Les parcours commentés. Dans M. Grosjean & J.-P. Thibaud (éds.), *L'espace urbain en méthodes* (pp.79-99). Éditions Parenthèses. https://www.researchgate.net/publication/255703222_La_methode_des_parcours_commentees
- Thommen, E., Avelar, S., Zbinden Sapin, V., Perrenoud, S., & Malatesta, D. (2010). Mapping the journey from home to school: a study on children's representation of space. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(3), 191-205. <http://dx.doi.org/10.1080/10382046.2010.496975>
- Timperio, A., Ball, K., Salmon, J., Roberts, R., Giles-Corti, B., Simmons, D., Baur, L. A., & Crawford, D. (2006). Personal, family, social, and environmental correlates of active commuting to school. *American journal of preventive medicine*, 30(1), 45-51.
- Tobias, S., Ströbele, M.F., & Buser, T. (2019). How transdisciplinary projects influence participant's ways of thinking: a case study on future landscape development. *Sustainability Science*, 14, 405-419.
- Todd, L. (2012). Critical dialogue, critical methodology: bridging the research gap to young people's participation in evaluating children's lives. *Children's geographies*, 10(2), 187-200.
- Tonucci, F. (2020). Il diritto di giocare: una necessità per i bambini, un potenziale per la scuola e la città. *Revista Práxis Educacional*, 16(40), 209-233. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6899>
- [Tonucci, F. \(2015\). *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città. Zeroseiup.*](#)
- Tonucci, F., Prisco, A., Renzi, D., & Rissotto, A. (2002). *L'autonomia di movimento dei bambini italiani*, Quaderni del progetto "La città dei bambini", n. 1
- Tough, A. (2002) *The Iceberg of Informal Adult Learning* (Working Paper # 49). <http://www.nall.ca/res/49AllenTough.pdf>
- Tourrette, C., & Guidetti, M. (2008). *Introduction à la psychologie du développement, du bébé à l'adolescent* (3^e éd.). Armand Colin.
- Turner, V.W. (1966). Liminality and Communitas. Dans V. Turner, R.D. Abrahams & A. Harris (eds.), *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure* (pp. 94-130). Cornell Paperbacks & Cornell University Press.
- Turner, V.W. (1967). *The forest of symbols: Aspects of Ndembu Ritual*. Cornell University Pres.







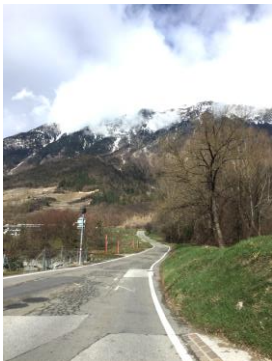


- Uprichard, E. (2008). Children as “Being and Becomings”: Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22, 303-313. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>
- Valentine, G. (1999). Being seen and heard? The ethical complexities of working with children and young people at home and at school. *Ethics, Place and Environment*, 2, 141-55.
- Valentine, G. (1996). Angels and devils: moral landscapes of childhood. *Environment and Planning D: Society and Space*, 14, 581-599.
- Van Doorn, F., Gielen, M., & Stappers, P.-J. (2014). Children as Co-researchers : more than just a role-play. Proceedings of the 2014 conference on Interaction design and children (IDC'14), 237-240. <https://doi.org/10.1145/2593968.2610461>
- Veitch, J., Bagley, S., Ball, K., & Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health and Place*, 12, 383-393.
- Veitch, J., Salmon, J., & Ball, K. (2008). Children's active free play in local neighborhoods: a behavioral mapping study. *Health Education Research*, 23(5), 870-879.
- Veyret, Y. (s.d.). Environnement. Dans *Hypergeo*. <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article468#>
- Vidal, C. (2015). *Nos cerveaux, tous pareils tous différents*. Belin Editeur.
- Vidal, M. (2018). Tiers-lieux. Nouveaux lieux, nouvelles formes de travail à l'heure du numérique ? *BelvedeЯ*, 2, 23-25.
- Visvanathan, S. (2016). La quête de justice cognitive. Dans F. Piron, S. Regulus & M.-S. Dibounje (dirs.), *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux. Pour une science ouverte juste, au service du développement local durable* (Chapitre 3). Éditions science et bien commun. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/justicecognitive1>
- Vygotski, L.S. (1933/2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 3-25.
- Vygotski, L.S. (1934/2011a). La périodisation du développement de l'enfant. Dans F. Yvon & Y. Zinchenko (dirs.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 109-132). MGU.
- Vygotski, L.S. (1934/2011b). Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire. Dans F. Yvon & Y. Zinchenko (dirs.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (pp. 221-247). MGU.
- Vygotski, L.S. (1978). The role of play in development. Dans L. Vygotski, *Mind in society. The development of higher psychological processes* (pp. 92-104). Harvard University Press.
- Wales, M., Mårtensson, F., & Jansson, M. (2021). 'You can be outside a lot': independent mobility and agency among children in a suburban community in Sweden. *Children's Geographies*, 19(2), 184-196. <https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1773401>
- Wallin, P., & Aarsand, L. (2019). Challenging spaces: Liminal positions and knowledge relations in dynamic research partnerships. *International Journal for Students as Partners*, 3(1), 69-83. <https://doi.org/10.15173/ijasp.v3i1.3739>
- Wallon, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant* (pp. 57-160). Collin.
- Wang, H. (2007). Self-formation in a creative third space: a response to Professor Stone. *Studies in Philosophy and Education*, 26(4), 389-393.


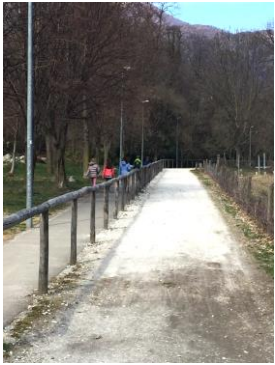





- White, R., & Stoecklin, V. (1998). Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to Nature. <https://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml>
- Wiesmann, U., Biber-Klemm, S., Grossenbacher-Mansuy, W., Hirsch Hadorn, G., Hoffman-Riem, H., Joye, D., ...Zemp, E. (2008). Comment renforcer la recherche transdisciplinaire: une synthèse en quinze propositions. Dans F. Darbellay & T. Paulsen (dirs.), *Le défi de l'inter- et transdisciplinarité : Concepts, méthodes et pratiques innovantes dans l'enseignement et la recherche ; Herausforderung Inter- und Transdisziplinarität : Konzepte, Methoden und innovative Umsetzung in Lehre und Forschung* (pp. 183-193). Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Wilkinson, C., & Wilkinson, S. (2017). Doing It Write: Representation and Responsivity in Writing Up Participatory Research Involving Young People. *Social Inclusion*, 5(3), 219-227.
- Willumsen, E., Vegar Hugaas, J., & Studsrod, I. (2014). The Child as Co-researcher – Moral and Epistemological Issues in Childhood Research. *Ethics and Social Welfare*, 8(4), 332-349.
- Wilson, R. (2019). Transitions theory and liminality in information behaviour research Applying new theories to examine the transition to early career academic. *Journal of Documentation*, 75(4), 838-856. <https://doi.org/10.1108/JD-12-2018-0207>
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité ; l'espace potentiel*. Gallimard.
- Winnykamen, F. (2014a). Le jeu. Dans A. Cartron & F. Winnykamen (éds.), *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions* (2^e éd., pp. 85-108). Armand Colin.
- Winnykamen, F. (2014b). Développement, apprentissages et interactions sociocognitives. Dans A. Cartron & F. Winnykamen (éds.), *Les relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions* (2^e éd., pp. 109-151). Armand Colin.
- Woods, L., & Roberts, P. (2003). Requesting access for research purposes: Issues and guidelines. *Nurse Researcher*, 10, 38-47.
- Woolley, H.E., & Griffin, E. (2015). Decreasing Experiences of Home Range, Outdoor Spaces, Activities and Companions: Changes Across Three Generations in Sheffield in North England. *Children's Geographies*, 13(6), 677-691.
- Ybema, S., Beech, N., & Ellis, N. (2011). Transitional and perpetual liminality: an identity practice perspective. *Anthropology Southern Africa*, 34(1&2), 21-29.
- Yeasmin, S., & Rahman, K.F. (2012). "Triangulation" Research method as the Tool of Social Science Research. *BUP Journal*, 1(1), 154-163.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. (5^e ed.). SAGE Publications.
- Zittoun, T. (2007a). Dynamics of interiority. Dans L. M. Simão & J. Valsiner (ed.), *Otherness in question: Labyrinths of the self* (pp. 187-214). Information Age Publishing.
- Zittoun, T. (2007b). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, 15(2), 193-211.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions. Des ruptures aux ressources. Dans P.A. Doudin, P. Curchod & L. Lafotune, *Les transitions à l'école* (pp. 263-279). Presses de l'université du Québec.

Zwerts, E., Allaert, G., Janssens, D., Wets, G., & Witlox, F. (2010). How children view their travel behavior: a case study from Flanders (Belgium). *Journal of Transport Geography*, 18, 702-710.

ANNEXES

Annexe 1 : Photos de l'activité de classement d'images Diamond Ranking

<p style="text-align: center;">Photo 1</p>  <p style="text-align: center;">Car postal</p>	<p style="text-align: center;">Photo 2</p>  <p style="text-align: center;">Enfants à vélo dans la forêt</p>	<p style="text-align: center;">Photo 3</p>  <p style="text-align: center;">Campagne</p>
<p style="text-align: center;">Photo 4</p>  <p style="text-align: center;">Passage piéton avec feu de signalisation dans un centre urbain</p>	<p style="text-align: center;">Photo 5</p>  <p style="text-align: center;">Passage caché</p>	<p style="text-align: center;">Photo 6</p>  <p style="text-align: center;">Patrouilleur</p>
<p style="text-align: center;">Photo 7</p>  <p style="text-align: center;">Route de montagne</p>	<p style="text-align: center;">Photo 8</p>  <p style="text-align: center;">Gare dans un centre urbain</p>	<p style="text-align: center;">Photo 9</p>  <p style="text-align: center;">Passage souterrain</p>

<p style="text-align: center;">Photo 10</p>  <p>Ruelle (pour piétons) avec panneau</p>	<p style="text-align: center;">Photo 11</p>  <p>Chemin dans un contexte péri-urbain</p>	<p style="text-align: center;">Photo 12</p>  <p>Pont dans un contexte péri-urbain</p>
<p style="text-align: center;">Photo 13</p>  <p>Chemin sauvage dans la forêt</p>	<p style="text-align: center;">Photo 14</p>  <p>Chantier</p>	<p style="text-align: center;">Photo 15</p>  <p>Place de jeu</p>
<p style="text-align: center;">Photo 16</p>  <p>Rue à vitesse réduite (sans un vrai trottoir)</p>		

Annexe 2 : Questionnaire soumis aux directions d'école

QUESTIONNAIRE AUX DIRECTEURS/-TRICES

Cher Directeur, Chère Directrice,

Ce questionnaire s'ancre dans le projet « *Explorer le chemin de l'école : pour une approche interdisciplinaire et participative* » mis en place dans votre école. Dans ce cadre, vous êtes invité.e à répondre à des questions concernant le chemin de l'école, sa gestion au quotidien et les déplacements de vos élèves. Nous désirons savoir ce que vous pensez à ce sujet, quelles sont vos expériences en tant que directeur/-trice et les possibles améliorations à apporter pour rendre le chemin de l'école encore plus adapté aux besoins des usagers. Ce questionnaire permettra de compléter et approfondir les informations que nous avons récoltées au travers de la recherche documentaire et des observations non participantes réalisées auprès de votre établissement.

Il est donc important de répondre le plus sincèrement possible afin que vos réponses reflètent réellement ce que vous pensez. Vos réponses seront traitées de manière **confidentielle et anonyme**. Remplir ce questionnaire vous prendra environ 20 minutes.

D'avance, nous vous remercions chaleureusement pour votre contribution et vous prions de recevoir, cher Directeur/chère Directrice, nos salutations les meilleures.

Considérez les points suivants en complétant le questionnaire :

- Il n'y a **pas** de bonnes ou de mauvaises réponses : **seule votre opinion compte !**
- Il est possible qu'une réponse ne convienne pas parfaitement à votre situation : dans ce cas, choisissez la réponse qui vous **correspond le mieux**.

Données personnelles

Q1 : Nom, Prénom

Nom

Prénom

Q2 : Depuis quand êtes-vous le directeur/la directrice de votre établissement scolaire ?

.....
.....

Q3 : Depuis votre arrivée, avez-vous lancé des actions, réflexions ou stratégies particulières par rapport au chemin de l'école ?

Oui Non

Q3.1 : Précisez.

.....
.....
.....
.....
.....

Représentations du chemin de l'école

Q4 : Classez par ordre d'importance (du plus important au moins important), les 9 termes suivants par rapport au chemin de l'école.

Santé Plaisir Autonomie Sécurité Apprentissages
Jeux/Routines Créativité Sociabilité Identité

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)
- 9)

Q4.1 : Commentaire :

.....
.....
.....
.....
.....

Q5 : Lorsqu'on vous parle du chemin de l'école, qu'est-ce que ça évoque pour vous en tant que directeur/directrice ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q6 : Selon vous, le chemin de l'école est, pour l'enfant, un lieu :
Cochez la ou les réponses qui conviennent le mieux

- De liberté
- De développement de l'autonomie
- D'expression personnelle
- De perte de temps
- D'apprentissages et de découvertes

De jeu, de créativité et d'imagination

De développement de compétences personnelles (cognitives, psychologiques, physiques, spatiales etc.) et sociales

De danger

Autre(s) : Précisez.

Q6.1 : Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q7 : À votre avis, y a-t-il un lien entre le chemin de l'école et les apprentissages ?

Oui Non

Q7.1 : Lequel/Lesquels ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q8 : Est-ce que, selon vous, le chemin de l'école favorise le développement de compétences personnelles (cognitives, psychologiques, physiques, spatiales, etc.) et sociales de l'enfant ?

Oui Non

Q8.1 : Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q9 : Concernant les avantages (bénéfices) et les désavantages (aspects négatifs) du chemin de l'école pour votre enfant, comment vous positionnez-vous par rapport aux énoncés suivants : (forme matrice)

9.1 *Le chemin de l'école favorise le développement de l'autonomie et/ou la responsabilité de l'enfant*

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

9.2 *Le chemin de l'école favorise les liens sociaux et/ou l'intégration sociale de l'enfant à l'école*

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

9.3 *Le chemin de l'école favorise la créativité et l'imagination de l'enfant*

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

9.4 *Le chemin de l'école favorise une activité physique régulière de l'enfant et est bénéfique pour sa santé*

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

9.5 *Le chemin de l'école permet de sensibiliser les enfants aux comportements routiers appropriés et favorise l'acquisition de leurs bonnes habitudes en la matière*

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

9.6 *Le chemin de l'école favorise le développement des compétences liées à la gestion des risques, à l'organisation ainsi qu'à la gestion du temps et de l'espace*

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

9.7 *Le chemin de l'école apporte de nombreux bénéfices (physique, cognitif et social) à l'enfant*

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

9.8 *Le chemin de l'école permet à l'enfant de s'intégrer dans la communauté villageoise, urbaine ou environnante*

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

9.9 *Ce qui se passe sur le chemin de l'école influence la vie de la classe*

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

9.10 *Ce qui se passe sur le chemin de l'école influence la vie de l'établissement scolaire*

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

9.11 *Les enseignant.e.s ont un rôle à jouer dans la gestion du chemin de l'école*

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

9.12 *Commentaire*

.....

.....
.....
.....
.....

Q10 : Selon vous, quelle importance a le chemin de l'école pour l'enfant ?
Veuillez sélectionner une échelle ci-dessous-

Pas important	1	2	3	4	5	Très important
---------------	---	---	---	---	---	----------------

Q10.1 : Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

Q11 : En tant que directeur/-trice, avez-vous remarqué des changements relatifs au chemin de l'école pour les élèves au fil des ans ?

Oui Non

Q11.1: Pourquoi et comment ?

.....
.....
.....
.....

Modalités d'organisation

Q12 : Selon vous, y a-t-il des différences significatives dans les modalités de déplacement de l'école :

Q12.1 : Selon les tranches d'âge des enfants ?

Oui Non

Q12.2 : Selon le sexe des enfants ?

Oui Non

Q12.3 : Commentaire

.....
.....
.....
.....

.....

Q13 : A votre avis, quels autres facteurs peuvent influencer les modalités de déplacement ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q14 : Selon votre avis, classez par ordre d'importance (du plus important au moins important), ces modalités de transports en rapport à votre établissement :

Bus scolaire Voiture Vélo Marche Pédibus
En transports publics (bus, métro, etc.) Autre(s) : Précisez.

Q15 : À votre avis, il est préférable d'aller à l'école...

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

À pied À vélo En voiture En bus scolaire
En transports publics (bus, train, etc.) Autre(s) : Précisez.

Q15.1 : Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q16 : À votre avis, il est préférable que l'élève fasse son chemin de l'école avec ...

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

ses camarades son/ses frère.s et/ou sa/ses sœur.s un/des adulte.s seul.e.

Q16.1 : Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q17 : Est-ce que votre école organise un service de patrouilleurs ?

Oui Non

Q17.1 : Qui sont les patrouilleurs ?

Cochez la ou les réponses

Enfants Parents Bénévoles
Police Autre(s) : Précisez.

Q18 : Est-ce que des parents d'élèves organisent un service de Pédibus ?

Oui Non

Q19 : Quels sont selon vous les aspects positifs ou négatifs du Pédibus ?

.....
.....
.....
.....
.....

Responsabilité

Q20 : Qui est responsable des enfants sur le chemin de l'école ?

Cochez la ou les réponses

École Parents Commune Chauffeur de bus
Autre(s) : Précisez.

Q21 : À partir de quel moment/heure les enfants sont-ils sous la responsabilité de l'école lors de leur arrivée ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q22 : À partir de quel moment/heure ils ne sont-ils plus sous la responsabilité de l'école lors de leur départ ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q23 : Le chemin de l'école est-il un sujet dont vous discutez dans votre établissement ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Très souvent Souvent Quelquefois Jamais

Q24 : Quels sont les enjeux dont vous discutez? Précisez.

.....
.....
.....
.....
.....

Q24.1 : Pourquoi, avec qui (avec les enseignants, les élèves, les parents, la police, etc.) et à quel moment ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q25 : Dans votre école, les enfants sont-ils sensibilisés à la sécurité routière ?

Oui Non

Q25.1 : Par qui et selon quelle.s modalité.s ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q25.2 : A quelle fréquence ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Une fois par semestre Une fois par an Une fois tous les deux ans
Jamais Autre(s): Précisez.

Q25.3 : Commentaire

.....
.....
.....
.....
.....

Sécurité

Q26 : Comment percevez-vous le chemin de l'école de vos élèves en matière de sécurité ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Sûr Plutôt sûr Pas sûr
Pas du tout sûr Cela dépend : Précisez.

Q27 : En quoi le chemin de l'école fait partie de vos préoccupations et de celles du corps enseignant ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q28 : Selon vous, est-ce que les voisins, les commerçants ou d'autres adultes se trouvant sur le chemin de l'école de vos élèves jouent un rôle en matière de sécurité ?

Oui Non

Q28.1 : Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q29 : Avez-vous connaissance d'actes malveillants commis sur le chemin de l'école?

Oui Non

Q29.1 : A quelle fréquence ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

Très souvent Souvent Quelquefois Jamais

Q29.2 : Quels types d'actes ?

Cochez la ou les réponses

Injures/Insultes Intimidations Menaces Coups Bagarres
Déprédation de matériel Vols (racket)

Autre(s) : Précisez.

Q29.3 : Où et à quel.s moment.s ces actes se manifestent-ils le plus souvent ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q30 : Avez-vous des détails quant aux événements rapportés par un/des élèves ou le corps enseignant ? Précisez.

.....
.....
.....
.....
.....

Q31 : Comment avez-vous réagi suite à cette information ?

.....
.....
.....
.....

Inclusion

Q32 : Votre école est-elle inclusive ?

Pour école inclusive nous nous référons à la définition suivante : Une école qui « vise à offrir à chaque enfant l'environnement scolaire le plus adapté, lui permettant de maximiser son potentiel. Ceci quels soient ses besoins, son handicap, son talent, son origine et ses origines économiques et sociales » (<http://ge.ch/dip/lecole-inclusive-geneve>)

Oui Non

Q33 : Les élèves en situation de handicap et les autres élèves se rencontrent :

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous

dans les classes dans la cour de récréation sur le chemin de l'école Je ne sais pas

Q34 : Comment est organisé le transport pour les enfants en situation de handicap ? Est-ce que ces enfants utilisent les mêmes moyens de transport (bus scolaire) que les autres élèves ?

.....
.....
.....
.....

Q35 : A votre avis, quels sont les effets positifs et/ou négatifs d'une école inclusive pour tous les élèves de la communauté scolaire à l'intérieur et à l'extérieur des salles de classe ?

.....
.....
.....
.....

Participation

Q36 : À votre avis, comment le chemin de l'école pourrait-il être amélioré pour être davantage adapté aux besoins des élèves ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q37 : Comment avez-vous vécu votre participation à notre enquête?

.....
.....
.....
.....

**MERCI d'avoir participé à notre enquête.
Nous vous souhaitons une belle journée.**

Annexe 3 : Questionnaire soumis aux parents des enfants constituant l'échantillon

Questionnaire aux parents concernant le chemin de l'école

Il s'agit d'un sondage pour connaître votre opinion concernant le chemin de l'école de votre enfant.

Chers Parents,

Comme indiqué dans notre précédent courrier, votre enfant réalisera durant les deux prochains mois, avec d'autres enfants de son école, des activités (dessin, entretien mobile, etc.) autour du projet « *Explorer le chemin de l'école : pour une approche interdisciplinaire et participative* ». Vous êtes également invité.e.s à répondre à des questions concernant le chemin de l'école de votre enfant. Nous désirons savoir ce que vous pensez à ce sujet et les raisons de vos choix concernant son trajet ainsi que de possibles améliorations à apporter pour le rendre plus adapté aux besoins et intérêts de tous.

Merci de répondre le plus sincèrement à chaque question, afin que vos réponses reflètent réellement ce que vous pensez. Vos données personnelles et vos réponses seront traitées de manière strictement **confidentielle et anonyme**.

Attention, vos réponses ne doivent concerner que votre enfant qui participe à l'enquête mentionnée ci-dessus. Il est en revanche tout à fait possible de remplir ce questionnaire à deux (les deux parents). Pour les enfants qui ne vivent pas toujours au même endroit (par ex. garde partagée), il est possible de remplir deux questionnaires distincts, en notant bien leur nom et prénom et en indiquant cette information dans la plage « commentaires » prévue à cet effet à la question numéro 6.

Remplir ce questionnaire vous prendra environ 30 minutes.

D'avance, nous vous remercions chaleureusement pour votre contribution et vous prions de recevoir, chers Parents, nos salutations les meilleures.

Considérez les points suivants en complétant le questionnaire :

- Il n'y a **pas** de bonnes ou de mauvaises réponses : **seule votre opinion compte !**
- Il est possible qu'une réponse ne convienne pas parfaitement à votre situation ou celle de votre enfant : dans ce cas, choisissez la réponse qui vous **correspond le mieux**.

Données personnelles

ATTENTION : Si vous avez deux enfants (frères et/ou sœurs) qui participent à cette enquête, veuillez répondre pour les DEUX dans les questions 1, 2 et 3. Merci.

Q1 : Nom, Prénom de votre enfant

Nom

Prénom

Q2 : Votre enfant est

Fille Garçon Fille et garçon

Q3 : Quel âge a-t-il/elle ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

8 ans ; 9 ans ; 10 ans ; 11 ans ; 12 ans ; plus de 12 ans

Q4 : Vous êtes

Cochez la ou les réponses ci-dessous.

La mère Le père Parents (les deux) Autre(s) (si autre, précisez.)

Q5 : Quelle distance y-a-t-il approximativement entre votre domicile et l'école de votre enfant ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Moins de 500 mètres 500-1000 mètres 1-5 km Plus de 5 km

Q6 : Commentaire sur les données personnelles

(par exemple : deux questionnaires seront remplis pour notre enfant qui ne vit pas toujours au même endroit).

.....
.....
.....
.....
.....

Représentations du chemin de l'école

Q7 : Classez par ordre d'importance (du plus important au moins important), les 9 termes suivants par rapport au chemin de l'école.

Santé Plaisir Autonomie Sécurité Apprentissages
Jeux/Routines Créativité Sociabilité Identité

1)

2)

- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)
- 9)

Q7.1 : Commentaire :

.....

.....

.....

.....

.....

Q8 : Lorsqu'on vous parle du chemin de l'école, qu'est-ce que ça évoque pour vous en tant que parent(s) ?

.....

.....

.....

.....

.....

Q9 : Selon vous, le chemin de l'école est, pour votre enfant, un lieu :
Cochez la ou les réponses qui conviennent le mieux.

- De liberté
- De développement de l'autonomie
- D'expression personnelle
- De perte de temps
- D'apprentissages et de découvertes
- De jeu, de créativité et d'imagination
- De développement de compétences personnelles (cognitives, psychologiques, physiques, spatiales etc.) et sociales
- De danger
- Autre(s) : Précisez.

Q9.1 : Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....
Q10 : Concernant les avantages (bénéfices) et les désavantages (aspects négatifs) du chemin de l'école pour votre enfant, comment vous positionnez-vous par rapport aux énoncés suivants :

10.1 Le chemin de l'école favorise le développement de l'autonomie et/ou la responsabilité de l'enfant

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

10.2 Le chemin de l'école favorise les liens sociaux et/ou l'intégration sociale de l'enfant à l'école

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

10.3 Le chemin de l'école favorise la créativité et l'imagination de l'enfant

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

10.4 Le chemin de l'école favorise une activité physique régulière de l'enfant et est bénéfique pour sa santé

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

10.5 Le chemin de l'école permet de sensibiliser les enfants aux comportements routiers appropriés et favorise l'acquisition de bonnes habitudes en la matière

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

10.6 Le chemin de l'école favorise le développement des compétences liées à la gestion des risques, à l'organisation ainsi qu'à la gestion du temps et de l'espace

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

10.7 Le chemin de l'école apporte de nombreux bénéfices (physique, cognitif et social) à l'enfant

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

10.8 Le chemin de l'école permet à l'enfant de s'intégrer dans la communauté villageoise, urbaine ou environnante

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

10.9 Commentaire

.....
.....
.....
.....

.....
Q11 : Selon vous, quelle importance a le chemin de l'école pour votre enfant ?
Veuillez sélectionner une échelle ci-dessous.

Pas important	1	2	3	4	5	Très important
---------------	---	---	---	---	---	----------------

Q11.1 : Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Motivations du choix de la (des) modalité(s) de transport

Q12 : Comment votre enfant se rend-il à l'école, le plus souvent ?

Cochez la ou les réponses ci-dessous.

À pied À vélo En voiture En bus scolaire
En transports publics (bus, train, etc.). Autre(s) : Précisez.

Si vous N'AVEZ PAS répondu « en voiture », passez-vous directement à la question 13.

Q12.1 : Si vous accompagnez votre enfant à l'école en voiture, il s'agit d'un voyage combiné ou plutôt dédié à ce but ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- J'accompagne uniquement mon enfant à l'école ;
- Il s'agit d'un trajet partagé : j'accompagne mon enfant avec d'autres personnes/enfants sur la même voiture ;
- Il s'agit d'un trajet combiné : j'accompagne mon enfant à son école et ensuite je vais au travail ;
- Autre : précisez.

Q12.2 : Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q13 : Le choix de cette modalité de transport a été pris par :

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Vous, parent(s) Votre enfant Ensemble (parents et enfant)
Autre(s) : Précisez.....

Q14 : En cas de variation, en fonction des jours de la semaine ou de la période de l'année
quels autres moyens de transport utilise votre enfant pour aller à l'école ?

Cochez la ou les réponses appropriées.

À pied À vélo En voiture En bus scolaire
En transports publics (bus, train, etc.) Autre(s) : Précisez.

Q14.1 : Précisez quels sont ces variations et pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q15 : Concernant la gestion du chemin de l'école, qui prend la décision pour :

- | | | |
|------|---------------------------------------|---|
| 15.1 | <i>Horaire de départ</i> | <i>Enfant ou Père ou Mère ou Parents</i>
<i>ou Non applicable ou Autre(s) : Précisez.</i> |
| 15.2 | <i>Horaire de rentrée à la maison</i> | <i>Enfant ou Père ou Mère ou Parents</i>
<i>ou Non applicable ou Autre(s) : Précisez.</i> |
| 15.3 | <i>Moyen de transport utilisé</i> | <i>Enfant ou Père ou Mère ou Parents</i>
<i>ou Non applicable ou Autre(s) : Précisez.</i> |
| 15.4 | <i>Chemin emprunté</i> | <i>Enfant ou Père ou Mère ou Parents</i>
<i>ou Non applicable ou Autre(s) : Précisez.</i> |
| 15.5 | <i>Commentaire</i> |
.....
..... |

Q16 : Dans quelle mesure votre enfant a-t-il/elle de la flexibilité par rapport à l'heure d'arrivée
à la maison ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q17 : La modalité de déplacement de votre enfant sur le chemin de l'école a-t-elle changé au
fil des ans ?

Oui Non

Q17.1 : Pourquoi et comment?

.....
.....
.....
.....
.....

Q18 : Dans quelle mesure est-ce que le moyen de transport de votre enfant pour aller à l'école est influencé par :

18.1 Longueur et durée du trajet

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

18.2 Possibles dangers sur la route (trafic, absence de trottoir ou trottoir étroit, absence de feu rouge, manque de surveillance, travaux routiers, etc.)

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

18.3 Personnalité de l'enfant (caractère, compétences, confiance)

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

18.4 Âge de l'enfant

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

18.5 Sexe de l'enfant

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

18.6 Organisation familiale (horaire de travail, système de garde, présence d'un.e aîné.e et ou cadé.e, etc.)

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

18.7 Activités extra-scolaires

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

18.8 Commentaire

.....
.....
.....
.....
.....

Q19 : À votre avis, il est préférable d'aller à l'école...

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

À pied À vélo En voiture En bus scolaire
En transports publics (bus, train, etc.) Autre(s) : Précisez.....

Q19.1 : Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q20 : À votre avis, il est préférable que votre enfant fasse son chemin de l'école avec ...
Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

ses camarades son/ses frère(s) et/ou sa/ses sœur(s) un/des adulte(s) seul(e)

Q20.1 : Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q21 : Avez-vous déjà entendu parler du Pédibus ?

Oui Non

Si vous avez répondu « NON », passez-vous directement à la question 22.

Q21.1 : Votre enfant participe-t-il/elle ou a-t-il/elle participé au Pédibus ?

Oui Non

Q21.2 : Pour quelle.s raison.s ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q21.3 : Participez-vous au Pédibus en tant que « conducteur/trice » ?

Oui Non

Si vous avez répondu « NON », passez-vous directement à la question 22.

Q21.4 : Qui assume cette fonction dans votre famille :

Mère Père Parents Autre(s) précisez

Q21.5 : Pour quelle.s raison.s ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q 22 : Quelles sont, selon vous, les autres particularités du trajet scolaire de votre enfant ?

.....
.....
.....
.....
.....

Responsabilité

Q23 : Savez-vous qui est responsable de votre enfant sur le chemin de l'école ?

Cochez la ou les réponses ci-dessous.

École Parents Commune Chauffeur de bus Je ne sais pas

Autre(s) : Précisez.

Q24 : À partir de quel moment/heure vous sentez-vous responsable.s de votre enfant sur le chemin de l'école ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q25 : Discutez-vous avec votre enfant de possibles enjeux liés au chemin de l'école ?

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Très souvent Souvent Quelquefois Jamais

Q26 : Sur quels aspects mettez-vous plus d'attention dans votre discussion ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q27 : Votre enfant a-t-il/elle déjà participé à un cours de sensibilisation à la sécurité routière ?

Oui Non

Si vous avez répondu « NON », passez-vous directement à la question 28.

Q27.1 : Avez-vous remarqué des changements dans le comportement de votre enfant lors de ses déplacements sur la route ? Lesquels ?

.....
.....
.....
.....
.....

Sécurité

Q28 : Comment percevez-vous le chemin de l'école de votre enfant en matière de sécurité ?
Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Sûr Plutôt sûr Pas sûr Pas du tout sûr Cela dépend (Précisez)

Q29 : Comment vous positionnez-vous face à l'énoncé suivant : « la perception de la sécurité du chemin de l'école influence le choix des parents d'accompagner leurs enfants à l'école » ?

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Plutôt pas d'accord Pas du tout d'accord

Q29.1 : Commentaire

.....
.....
.....
.....
.....

Q30 : Selon vous, est-ce que les voisins, les commerçants ou d'autres adultes se trouvant sur le chemin de l'école de votre enfant jouent un rôle en matière de sécurité ?

Oui Non

Q30.1 : Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q31 : Avez-vous connaissance d'actes malveillants commis sur le chemin de l'école de votre enfant ?

Oui Non

Si vous avez répondu « NON », passez-vous directement à la question 32.

Q31.1 : A quelle fréquence ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Très souvent Souvent Quelquesfois Jamais

Q31.2 : Quels types d'actes ?

Cochez la ou les réponses ci-dessous.

Injures/Insultes Intimidations Menaces Coups Bagarres
Déprédation de matériel Vols (racket) Autre(s) : Précisez.

Q31.3 : Où et à quel.s moment.s ces actes se manifestent-ils le plus souvent ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q31.4 : Avez-vous des détails quant aux événements rapportés par votre enfant ? Précisez.

.....
.....
.....
.....
.....

Q31.5 : Comment avez-vous réagi suite à cette information ?

.....
.....
.....
.....
.....

Implication des parents sur le chemin de l'école

Q32 : Avez-vous le sentiment de savoir ce qu'il se passe sur le chemin de l'école de votre enfant ?

Veillez sélectionner une échelle ci-dessous.

Pas du tout	1	2	3	4	5	Tout à fait
-------------	---	---	---	---	---	-------------

Q32.1 : Commentaire

.....
.....
.....
.....
.....

Q33 : Est-ce que votre enfant vous raconte de ce qui se passe sur son chemin de l'école ?
Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.

Très souvent Souvent Quelquefois Jamais

Q34 : Connaissez-vous les règlements régissant le chemin de l'école ?

Veuillez sélectionner une échelle ci-dessous.

Pas du tout	1	2	3	4	5	Tout à fait
-------------	---	---	---	---	---	-------------

Q34.1 : Commentaire

.....
.....
.....
.....
.....

Q35 : Comment (par qui) avez-vous obtenu ces informations ?

Cochez la ou les réponses ci-dessous.

Enfants École Commune Police Presse

Autre(s) : Précisez.

Q36 : Quelles sont les informations supplémentaires dont vous auriez besoin ?

.....
.....
.....
.....
.....

Inclusion

Q 37 : Est-ce que vous savez si l'école de votre enfant est une école inclusive (élèves en situation de handicap) ?

Pour école inclusive nous nous référons à la définition suivante : Une école qui « vise à offrir à chaque enfant l'environnement scolaire le plus adapté, lui permettant de maximiser son potentiel. Ceci quels soient ses besoins, son handicap, son talent, son origine et ses origines économiques et sociales » (<http://ge.ch/dip/lecole-inclusive-geneve>)

- Oui, elle est inclusive.
- Oui, elle n'est pas inclusive.
- Je ne sais pas.

Q37.1 : Commentaire

.....

.....

.....

.....

.....

Si vous avez répondu « Je ne sais pas », passez-vous directement à la question 38.

Q37.2 : Les élèves en situation de handicap et les autres élèves se rencontrent :
Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous.
dans les classes dans la cour de récréation sur le chemin de l'école Je ne sais pas.

Q38 : Est-ce que vous êtes favorable pour une école inclusive ?
Oui Non

Q38.1 : Pourquoi ?

.....

.....

.....

.....

.....

Q39 : À votre avis, quels sont les effets positifs et/ou négatifs d'une école inclusive pour tous les enfants de la communauté scolaire à l'intérieur et à l'extérieur des salles de classe ?

.....

.....

.....

.....

.....

Participation

Q40 : À votre avis, comment le chemin de l'école pourrait-il être amélioré pour être davantage adapté aux besoins de votre enfant et aux autres usagers ?

.....

.....

.....

.....

.....

Q41 : Comment avez-vous vécu votre participation à notre enquête ?

.....
.....
.....
.....
.....

MERCI d'avoir participé à notre enquête.

Annexe 4 : Codebook pour le traitement de données

Nœud thématique	Description
01. CONTEXTE MULTIDIMENSIONNEL	Description des contextes multidimensionnels École-Famille-Parents. Ces questions sont abordées sous l'angle de la recherche documentaire, des observations non-participatives, des questionnaires aux directeurs et aux parents.
1.1. Géographique	Dimension/description géographique du contexte des terrains : contexte urbain, semi-urbain et montagne
1.2. Historique et évolutive	Dimension historique de l'école Y-a-t-il des continuités, ruptures, innovations sur ce sujet ? Est-ce que vous avez remarqué des changements relatifs au chemin de l'école pour les enfants (votre enfant) au fil des ans ?
1.3. Institutionnelle	Dimension/description institutionnelle- cantonale, communale et établissement- ; Spécificité institutionnelle ; organisation (nombre d'élèves, classes, horaire, cantine, nombre de parking pour vélo, trottinettes, bus, taxi) Comment est annoncée l'entrée ? (Lorsque la cloche sonne la première fois, etc.) Y a-t-il des dimensions particulières à relever qui seraient spécifiques à son école ou maison en lien avec le chemin de l'école ?
1.3.1. Règlements scolaires	Règlements scolaires de chaque établissement ou chaque commune ou chaque canton. Les règlements scolaires qui sont directement ou indirectement en lien avec le chemin de l'école.
1.3.2. Programme, Politique	Politiques stratégies et institutionnelles et programmes précis des préventions routières et sur le chemin de l'école ; Police de prévention/ sécurité ; Patrouilleurs ; Bénévoles ; Coaches pour faire apprendre la sécurité routière (ex. Valais) Programmes particuliers organisés par l'école ou la commune. Ex. Pomme à 10h le matin, etc.
1.4. Impact de deux sphères	Comment la famille et l'école influencent le chemin de l'école ? Intervention ponctuelles et directives spécifiques de l'école, le directeur, les enseignants et les parents. Par quelles interventions ou directives l'école/la famille agit sur l'espace publique afin de garantir la sécurité et éviter les bagarres, harcèlement, etc. ?
02. DESCRIPTION DE SON PROPRE CHEMIN	Descriptions uniquement faites par les enfants. (Cf. Lecture de Ross, 2007) Plutôt dans l'activité du dessin, les entretiens mobiles et le Diamond Ranking.
2.01. Personnages racontés ou dessinés	Présence ou absence des personnages dans son histoire ou dessin (pairs, parents, chauffeur, adultes connus ou inconnus) ? ; Les expressions du visage ? Les vêtements ? Le nombre ? Le genre ? Seul ou avec quelqu'un ?
2.1.1. Fratrie	Soeurs, frères, cousins
2.1.2. Amis-enfants	Amis, Copains, camarades
2.1.3. Adultes	Police, Conducteurs, Patrouilleurs, Parents, Voisins, Inconnus
2.1.4. Soi-même	
2.02. Environnements	Description sur tous les éléments environnementaux dans son chemin de l'école :
2.2.1. Nature	Arbres, jardin, fleurs, rivière, montagne, champs, etc.
2.2.2. Bâtiments (éléments structuraux)	École, maison, centre commercial, quartier, fontaines, treillis métallique, etc.
2.2.3. Éléments de la rue	Feu rouge, passage piétons, des ponts, Rond-point, passage souterrain, parking, etc.
2.03. Animaux	Description des animaux dans son chemin de l'école. Quelle relation a l'enfant avec l'animal ? Il joue avec lui, il le caresse, il a peur, etc. ?
2.04. Moyens de transport	Descriptions faites par les enfants sur Vélo, trottinette, bus scolaire, bus public, taxi
2.05. Modalité d'organisation	Organisation et modalité de transport institutionnelle. Moyens de transport à disposition (bus, Pédibus, patrouilleurs, bénévoles sur le chemin de l'école, etc.) ; Le chauffeur joue un rôle particulier ? Type de chemin (court, long, difficile, montée, descente, etc.) Comment les parents choisissent la modalité du trajet d'école de leur enfant ? Quels sont leurs motivations ? Horaires des transports scolaires/publics/taxis ? Est-ce que c'est mieux d'aller à l'école en voiture, en bus ou en vélo ?
2.06. Météo	Descriptions faites par les enfants sur Soleil, pluie, neige, arc-en-ciel, nuages, etc.
2.07. Caractéristiques du chemin	Le chemin est : court, long, montée, descente, difficile, dangereux (en lien avec la sécurité), présence de virages, présence du trafic, etc. Durée du chemin de l'école (en min) ; longueur du chemin (en km, mètres, etc.).
2.08. Rituelles et routines	Est-ce que l'enfant fait le même trajet tous les jours ? Est-ce que l'enfant fait quelques choses pareilles tous les jours le long du chemin ? Est-ce qu'il s'arrête toujours dans un lieu précis à interagir avec quelqu'un ou quelques choses ?
2.09. Anecdotes des enfants	Raconte d'expériences personnelles ou des amis sur le chemin de l'école. Est-ce que l'enfant raconte des anecdotes amusantes ou dérangeants ?
2.10. Élément factif ou expérimenté	Factif vs expérimenté, actif vs passif, sentiment
2.11. Activités au long du chemin	Qu'est-ce que fait l'enfant au long de son chemin de l'école ?
2.11.1. Activités ludiques	Jouer, chanter, sauter, etc.
2.11.2. Activités « intérieures » (personnelles au sujet)	Regarder, observer, réfléchir, penser, etc.
03. APPRENTISSAGE, JEUX, CRÉATIVITÉ	Ces questions sont abordées sous l'angle des réponses récoltées par l'activité du dessin, les entretiens mobiles et le Diamond-ranking ainsi que les questionnaires des directeurs et des parents et d'autres documents.
3.01. Autonomie	Présence ou absence de l'autonomie dans son histoire racontée ? Capacité de décider autrement (sans l'aide de l'adulte) ; Capacité de modifier le chemin selon ses intérêts, Mobilité indépendante
3.02. Apprentissage, Éducatif	Apprentissage, aspects éducatifs ou pédagogiques informels. Qu'est-ce que l'enfant fait/produit/apprend le long du chemin ? Qu'est-ce que l'enfant apprend/produit sur son chemin ? Y a-t-il un lien entre le chemin de l'école et l'apprentissage ? <i>What learning situations do children come across?</i> Types d'apprentissages : Spatiaux (Temps, orientation) ; Géographiques (territoire) ; Codes de la route ; Biologique (Cf. Moser) ; autonomie (s'auto-organiser)
3.2.1. Apprentissage informel	Apprentissage par la participation à diverses activités de la vie quotidienne. Ex : représentation spatiale, orientation, gestion du temps, estimation de la vitesse -> Regarder la quantité et qualité des détails dans les dessins des enfants
3.2.2. Apprentissage formel	Résultat de l'éducation formelle ou des situations conçues à cet objectif. Ex. cour de sensibilisation à la sécurité routière par la police
3.03. Compétences	Compétences multiples. Compétences personnelles (cognitives, psychologiques, physiques, spatiales, etc.) et sociales.
3.3.1. Organisationnelles	Compétences organisationnelles Capacité de gestion de l'espace et du temps et de l'imprévu
3.3.2. Négociation	Compétence de négociation Ex. Place dans le bus, gestion de conflits, etc.

3.04. Créativité-Imagination	<i>How do they express their creativity?</i> Sous quelles formes la créativité enfantine, la découverte ou l'innovation se manifestent le long du chemin ? => En rapport à quoi (jeu, liberté de penser, etc.) ? Comment les enfants gèrent-ils l'attente, l'ennui (lors des moments avant et après l'école) ?
3.05. Jeux	(Cf. Delalande) Quelles formes de jeux se font le long du chemin ? Avec quels objets ? Est-ce que le jeu est utilisé comme outil pour entrer en contact avec le contexte et découvrir la quotidienneté ? => En lien avec la créativité et imagination -> En lien avec apprentissage
3.5.1. Jeu structuré	S'organise autour de règles conventionnelles avec un gagnant et un perdant.
3.5.2. Jeu libre (spontané)	Activités spontanées, plaisantes et non structurées, avec peu de contraintes formelles. Ex : activité symbolique (faire semblant), jeu de rôles, jeu solitaire ou en groupe.
3.06. Impact de normes et de codes	Impact de normes et de codes sociaux/familiaux + transgression Est-ce que l'enfant fait appel ou pas à des normes et codes particulier le long du chemin de l'école ? ; Comment l'enfant transgresse de manière consciente/inconsciente ces normes ? <i>What norms, codes, etc. do they take into account/infringe?</i> Quelles bêtises ? (Lien avec les Droits de l'enfant, Agentivité, adaptation des normes, gestion de la transgression)
3.6.1. Respect	Est-ce que l'enfant respect les normes et codes impartis par les adultes ?
3.6.2. Transgression	Est-ce que l'enfant transgresse quelque code ou norme ? Comment fait-il ? Conséquences ?
04. INTERACTIONS, GROUPE, IDENTITÉ	On va mettre tous les nouveaux nœuds qu'on crée au moment du codage, afin de discuter et valider en équipe.
4.01. Sociale	Dimension sociale, Sociabilité. Comment et avec qui l'enfant interagit le long du chemin de l'école ? En lien avec anciens points 2.2.1.; 2.2.2 et 2.2.3.
4.02. Identité, sentiment d'appartenance	Comment le chemin de l'école participe à la construction de l'identité de l'enfant ? Représentation de l'identité selon : les vêtements, les marques de bien-être et les différences ethniques par rapport aux autres ?
4.03. Culturel	Aspect culturel Selon la culture de l'enfant, quelle est l'importance du chemin de l'école ? Quelle influence des valeurs/interdits (personnels et familiaux) ?
4.04. Inclusion	Inclusion des enfants avec difficulté dans l'école primaire. Est-ce que les classe « spéciales » sont partie intégrante de l'établissement ? ; Comment l'enfant a vécu et vit toujours cette inclusion dans une classe ordinaire ? Quels aspects positifs/négatifs ? Est-ce que les enfants handicapés utilisent les mêmes moyens de transport que les autres enfants ? Comment vivent-ils ce moment du déplacement ?
05. REPRÉSENTATION, EMOTION, SENTIMENT	
5.01. Représentation	Représentation du chemin de l'école. Quelles représentations ont les directeurs et les parents sur le chemin de l'école ? « Lorsqu'on vous parle du chemin de l'école, qu'est-ce que ça évoque pour vous ? » ; Quelle importance sur les autres dimensions? <i>Third Place?</i>
5.02. Importance du chemin de l'école	Comment le chemin de l'école devient important pour l'enfant ? Temps, espace, moment de liberté, Third place.
5.03. Responsabilité	Responsabilité juridique et sécurité du long du chemin de l'école. Responsabilité juridique et sécurité du long du chemin de l'école. A partir de quel moment (temps/espace) les enfants sont sous la responsabilité de leurs parents ? Surveillance/ accompagnement ? (Adultes, parents, concierge, etc.) Les enfants sont surveillés par qui lors de l'arrivée et départ de l'école ? Présence ou pas du concierge.
5.04. Emotion; Sentiment; Intérêt	L'enfant a un sentiment de plaisir ou pas sur son chemin de l'école ? Qu'est-ce que plait ou pas à l'enfant le long de son trajet ? Bien-être ? Qu'est ce qui intéresse l'enfant sur le chemin de l'école ?
5.05. Motivation	Motivation intrinsèque et extrinsèque : Notion clé pour comprendre le processus créatif #Intrinsèque : Se fonde sur les besoins, intérêts et curiosité de l'enfant => en lien avec la créativité #Extrinsèque : Se fonde sur des buts externes à l'individu (ex. récompense ou reconnaissance sociale)
5.06. Difficultés, conflits	Dimensions de difficultés, conflits, imprévus, risques. Perception et capacité de gérer la situation en cas d'imprévus, conflits ou difficultés (harcèlement, bagarre, etc.)
5.07. Attitude	Commentaires, avis, attitudes positives/négatives de tous les participants
5.7.1. Positive	Attitude Positive
5.7.2. Négative	Attitude négative
06. SÉCURITÉ	Quelles perceptions du danger ou d'inconfort face à une situation inconfortable chez l'enfant ? Sentiment de sécurité ou insécurité ? Est-ce que l'enfant se sent en sécurité ou pas le long de son trajet d'école ? Journée de sensibilisation du chemin de l'école (ou de sensibilisation routière), co-organisée ?
07. SANTÉ	Santé générale (physique, mentale Décharges)
7.1. Physique	Quel impact du chemin de l'école sur la santé physique de l'enfant ? Quels sont-ils des éléments positifs/négatifs ? (Capacité motrice, exercice physique, obésité, etc.)
7.2. Mentale	Quel impact du chemin de l'école sur la santé mentale de l'enfant ? Quels sont-ils des éléments positifs/négatifs ? Liberté de penser, parler, choisir, etc. => En lien avec l'Agency
7.3. Décharge	Comment le chemin de l'école représente-t-il un espace de décharge physique ou mentale pour l'enfant ? Course, cris, « Explosion »

Annexe 5 : Tableaux d'analyse de la dimension *Activités ludiques* sur le chemin de l'école selon les 5 variables investiguées

Les tableaux ci-après mettent en relation les huit catégories d'activités ludiques relevées selon les variables analysées. En gris foncé, les données plus intéressantes ressorties.

5.1 Contexte géographique

Catégorie	Total de mentions	Contexte urbain	Contexte péri-urbain	Contexte rural/de montagne
JEU PHYSIQUE – MOTEUR	19	5	10	4
JEU AVEX DES ÉLÉMENTS	14	4	5	5
JEU DE RÈGLES	3	1	2	-
JEU D'EXPLORATION	3	2	-	1
JEU SYMBOLIQUE	2	-	1	1
JEU DE COMPÉTITION	1	-	1	-
JEU DE CONSTRUCTION	1	-	-	1
AUTRES	14	5	2	7
	57	17	21	19

Tableau 1 – Activités ludiques sur le chemin de l'école selon le contexte géographique

5.2 Genre

Catégorie	Total de mentions	Filles	Garçons
JEU PHYSIQUE – MOTEUR	19	9	10
JEU AVEX DES ÉLÉMENTS	14	7	7
JEU DE RÈGLES	3	2	1
JEU D'EXPLORATION	3	2	1
JEU SYMBOLIQUE	2	2	-
JEU DE COMPÉTITION	1	1	-
JEU DE CONSTRUCTION	1	1	-
AUTRES	14	10	4
	57	34	23

Tableau 2 – Activités ludiques sur le chemin de l'école selon le genre

5.3 Âge

Catégorie	Total de mentions	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans
JEU PHYSIQUE – MOTEUR	19	4	6	4	5
JEU AVEX DES ÉLÉMENTS	14	1	4	7	2
JEU DE RÈGLES	3	-	2	1	-
JEU D’EXPLORATION	3	-	-	1	2
JEU SYMBOLIQUE	2	-	2	-	-
JEU DE COMPÉTITION	1			1	
JEU DE CONSTRUCTION	1	-	-	-	1
AUTRES	14	1	2	1	10
	57	6	16	15	20

Tableau 3 – Activités ludiques sur le chemin de l’école selon l’âge de l’enfant

5.4 Distance du chemin de l’école

Catégorie	Total de mentions	Moins de 500 mètres	500-1000 mètres	1-5 kilomètres	Plus de 5 kilomètres
JEU PHYSIQUE – MOTEUR	19	1	8	8	2
JEU AVEX DES ÉLÉMENTS	14	3	5	4	2
JEU DE RÈGLES	3	1	-	1	1
JEU D’EXPLORATION	3	1	2	-	-
JEU SYMBOLIQUE	2	-	1	1	-
JEU DE COMPÉTITION	1	-	-	1	-
JEU DE CONSTRUCTION	1	-	1	-	-
AUTRES	14	1	3	6	4
	57	7	20	21	9

Tableau 4 – Activités ludiques sur le chemin de l’école selon la distance du chemin de l’école

5.5 Moyen de déplacement

Catégorie	Total de mentions	Marche	Vélo Trottinette	Transport passif	Combiné
JEU PHYSIQUE – MOTEUR	19	7	8	4	-
JEU AVEC DES ÉLÉMENTS	14	5	6	2	1
JEU DE RÈGLES	3	-	2	1	-
JEU D'EXPLORATION	3	1	2	-	-
JEU SYMBOLIQUE	2	1	-	1	-
JEU DE COMPÉTITION	1	-	1	-	-
JEU DE CONSTRUCTION	1	1	-	-	-
AUTRES	14	4	2	8	-
	57	19	21	16	1

Tableau 5 – Activités ludiques sur le chemin de l'école selon le moyen de déplacement

Annexe 6 : Tableaux d'analyse de la dimension *Activités ludiques* dans la cour d'école et dans le quartier d'habitation selon les 3 variables investiguées

6.1 Contexte géographique

Catégorie	Total de mentions	Contexte urbain		Contexte péri-urbain		Contexte rural/de montagne	
		Cour	Quartier	Cour	Quartier	Cour	Quartier
JEU PHYSIQUE – MOTEUR	8	1	3	3	-	-	1
JEU DE RÈGLES	5	1	1	3	-	-	-
JEU SYMBOLIQUE	1	-	-	1	-	-	-
JEU AVEC DES ÉLÉMENTS	1	1	-	-	-	-	-
AUTRES	15	4	2	2	-	6	1
	30	13		9		8	

Tableau 1 – Activités ludiques sur la cour de l'école ou dans le quartier d'habitation selon le contexte géographique

6.2 Genre

Catégorie	Total de mentions	Filles		Garçons	
		Cour	Quartier	Cour	Quartier
JEU PHYSIQUE – MOTEUR	8	2	3	2	1
JEU DE RÈGLES	5	3	1	1	-
JEU SYMBOLIQUE	1	1	-	-	-
JEU AVEC DES ÉLÉMENTS	1	1	-	-	-
AUTRES	15	5	1	7	2
	30	17		13	

Tableau 2 – Activités ludiques sur la cour de l'école ou dans le quartier d'habitation selon le genre

6.3 Âge

Catégorie	Total de mentions	8 ans		9 ans		10 ans		11 ans	
		Cour	Quartier	Cour	Quartier	Cour	Quartier	Cour	Quartier
JEU PHYSIQUE – MOTEUR	8	2	-	1	1	1	1	-	2
JEU DE RÈGLES	5	3	-	-	-	-	1	1	-
JEU SYMBOLIQUE	1	1	-	-	-	-	-	-	-
JEU AVEC DES ÉLÉMENTS	1	-	-	-	-	-	-	1	-
AUTRES	15	4	-	3	-	4	2	1	1
	30	10		5		9		6	

Tableau 3 – Activités ludiques sur la cour de l'école ou dans le quartier d'habitation selon l'âge

Annexe 7 : Tableaux d'analyse de la dimension *Apprentissage informel* sur le chemin de l'école selon les 5 variables investiguées

Ci-après, les tableaux présentant les quatre catégories d'apprentissages informels en relation aux variables analysées. En gris foncé, les données plus intéressantes ressorties.

7.1 Contexte géographique

Catégorie	Total de mentions	Contexte urbain	Contexte péri-urbain	Contexte rural/de montagne
APPRENTISSAGE CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT	44	16	17	11
APPRENTISSAGE PORTANT SUR L'ORGANISATION DU DEPLACEMENT	21	2	10	9
APPRENTISSAGE PORTANT SUR DES ATTITUDES PERSONNELLES	13	2	9	2
APPRENTISSAGE LIE AU TRAFIC ROUTIER	4	2	2	-
	82	22	38	22

Tableau 1 – Apprentissages informels sur le chemin de l'école selon le contexte géographique

7.2 Genre

Catégorie	Total de mentions	Filles	Garçons
APPRENTISSAGE CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT	44	20	24
APPRENTISSAGE PORTANT SUR L'ORGANISATION DU DEPLACEMENT	21	13	8
APPRENTISSAGE PORTANT SUR DES ATTITUDES PERSONNELLES	13	7	6
APPRENTISSAGE LIE AU TRAFIC ROUTIER	4	-	4
	82	40	42

Tableau 2 – Apprentissages informels sur le chemin de l'école selon le genre

7.3 Âge

Catégorie	Total de mentions	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans
APPRENTISSAGE CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT	44	9	11	11	13
APPRENTISSAGE PORTANT SUR L'ORGANISATION DU DEPLACEMENT	21	3	6	4	8
APPRENTISSAGE PORTANT SUR DES ATTITUDES PERSONNELLES	13	4	3	-	6
APPRENTISSAGE LIE AU TRAFIC ROUTIER	4	-	1	3	-
	82	16	21	18	27

Tableau 3 – Apprentissages informels sur le chemin de l'école selon l'âge

7.4 Distance du chemin de l'école

Catégorie	Total de mentions	Moins de 500 mètres	500-1000 mètres	1-5 kilomètres	Plus de 5 kilomètres
APPRENTISSAGE CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT	44	8	13	17	6
APPRENTISSAGE PORTANT SUR L'ORGANISATION DU DEPLACEMENT	21	3	10	6	2
APPRENTISSAGE PORTANT SUR DES ATTITUDES PERSONNELLES	13	1	7	4	1
APPRENTISSAGE LIE AU TRAFIC ROUTIER	4	1	3	-	-
	82	13	33	27	9

Tableau 4 – Apprentissages informels sur le chemin de l'école selon la distance du chemin de l'école

7.5 Moyen de déplacement

Catégorie	Total de mentions	Marche	Vélo Trottinette	Transport passif	Combiné
APPRENTISSAGE CONCERNANT L'ENVIRONNEMENT	44	13	16	12	3
APPRENTISSAGE PORTANT SUR L'ORGANISATION DU DEPLACEMENT	21	9	7	5	-
APPRENTISSAGE PORTANT SUR DES ATTITUDES PERSONNELLES	13	4	6	2	1
APPRENTISSAGE LIE AU TRAFIC ROUTIER	4	2	2	-	-
	82	28	31	19	4

Tableau 5 – Apprentissages informels sur le chemin de l'école selon le moyen de déplacement

Annexe 8: Tableaux d'analyse de la dimension Agency sur le chemin de l'école selon les 5 variables investiguées

Les tableaux ci-dessous mettent en relation les trois catégories d'agency en relation aux variables analysées. En gris foncé, les données plus intéressantes ressorties.

8.1 Contexte géographique

Catégorie	Total de mentions	Contexte urbain	Contexte péri-urbain	Contexte rural/de montagne
ORGANISATION DES DEPLACEMENTS	79	17	45	17
TRANSGRESSION	23	4	15	4
NEGOCIATION	12	6	3	3
	114	27	63	24

Tableau 1 – Agency sur le chemin de l'école selon le contexte géographique

8.2 Genre

Catégorie	Total de mentions	Filles	Garçons
ORGANISATION DES DEPLACEMENTS	79	44	35
TRANSGRESSION	23	10	13
NEGOCIATION	12	8	4
	114	62	52

Tableau 2 – Agency sur le chemin de l'école selon le genre

8.3 Âge

Catégorie	Total de mentions	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans
ORGANISATION DES DEPLACEMENTS	79	15	18	25	21
TRANSGRESSION	23	7	4	7	5
NEGOCIATION	12	-	2	6	4
	114	22	24	38	30

Tableau 3 – Agency sur le chemin de l'école selon l'âge

8.4 Distance du chemin de l'école

Catégorie	Total de mentions	Moins de 500 mètres	500-1000 mètres	1-5 kilomètres	Plus de 5 kilomètres
ORGANISATION DES DEPLACEMENTS	79	14	30	26	9
TRANSGRESSION	23	2	8	11	2
NEGOCIATION	12	1	2	6	3
	114	17	40	43	14

Tableau 4 – Agency sur le chemin de l'école selon la distance du chemin de l'école

8.5 Moyen de déplacement

Catégorie	Total de mentions	Marche	Vélo/Trottinette	Transport passif	Combiné
ORGANISATION DES DEPLACEMENTS	79	21	44	12	2
TRANSGRESSION	23	4	12	4	3
NEGOCIATION	12	3	-	9	-
	114	28	56	25	5

Tableau 5 – Agency sur le chemin de l'école selon le moyen de déplacement