



Article scientifique

Article

2020

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Les enfants sur le chemin de l'école : tiers-lieu et agency

Camponovo, Sara Rita

How to cite

CAMPONOVO, Sara Rita. Les enfants sur le chemin de l'école ; tiers-lieu et agency. In: Revue des sciences sociales, 2020, n° 63, p. 120–127. doi: 10.4000/revss.5232

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:150122>

Publication DOI: [10.4000/revss.5232](https://doi.org/10.4000/revss.5232)

Les enfants sur le chemin de l'école : tiers-lieu et *agency*

Children on the journey to school: third place and agency

Sara Camponovo



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/revss/5232>

DOI : 10.4000/revss.5232

ISSN : 2107-0385

Éditeur

Presses universitaires de Strasbourg

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2020

Pagination : 120-127

ISBN : 979-10-344-0053-9

ISSN : 1623-6572

Ce document vous est offert par Bibliothèque cantonale et universitaire Lausanne



Référence électronique

Sara Camponovo, « Les enfants sur le chemin de l'école : tiers-lieu et *agency* », *Revue des sciences sociales* [En ligne], 63 | 2020, mis en ligne le 15 juin 2020, consulté le 30 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/revss/5232> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/revss.5232>

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, ludicité 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 indépen-

dant 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 12 ans 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 enfantine 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'emprunter 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 [...] » (Stoeklin 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 extrascolaires, 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 anxiogènes 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 15 ans). 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'embaras 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 rencontré-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'expression de 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.
- 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»», *Éducatifs 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., Chilón 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., Piguet 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 & Éducatifs*, 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.
- 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.
- 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.

Notes

1. Requête n° CR111I_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