

Le chemin de l'école : un tiers-lieu vecteur d'apprentissages pour les enfants ?

Sara Camponovo, Haute École pédagogique du Valais et Université de Genève

Zoe Moody, Haute école pédagogique du Valais et Université de Genève

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.

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 scientifique¹ 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

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 (FNS).

(reconnaître les plantes, les fleurs, etc.) ou encore l'autonomie et la 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 de l'espace public 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 le 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 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 zone montagneuse située dans les vallées latérales ont ainsi été retenues 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 (nombre d'enfants)

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.² 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 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.

² 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

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 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 (hiver, 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 que 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 conduite 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 montagneux.

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 postal³ sont réservés aux élèves de 8H ou aux jeunes du secondaire. Toutefois, elle précise que quand il n'y a que les enfants de l'école primaire « On peut choisir qui on veut et qui vient [aux places de] derrière. Là

³ Dans les villages de montagne inclus dans notre étude, les transports scolaires sont assurés par la ligne publique du car postal.

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 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'approprie 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. *Espaces Temps.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). Géographique 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 pont 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 sécurisés*. Descriptif du 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*. Dunod.
- Le Gall, J., et 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 urbains. *Pratiques psychologiques*, *17*, 31-48.
- 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* (p. 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., et 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., Liebster, L. S., Konvalinka, I., et Bensten, P. (2018). Stress response 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/lsdle.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 dialogique 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.whitechut-chinson.com/children/articles/outdoor.shtml>

Mots-clés : Chemin de l'école ; tiers-lieu ; espace éducatif ; apprentissage informel ; enfant acteur

Der Schulweg: ein dritter Kontext für die Vermittlung von Lerninhalten an Kinder?

Zusammenfassung

Kindheitsstudien (Childhood Studies) zeigen, dass Kinder nicht nur durch eine formelle oder informelle Bildung in der Schule oder Familie lernen. Sie lernen auch in anderen Umgebungen und Kontexten durch ihre eigenen Handlungen, z.B. auf dem Schulweg. Basierend auf empirischen Daten aus einem inter- und transdisziplinären Forschungsprojekt, zum Schulweg (Hin- und Rückweg), beleuchtet und untersucht dieser Artikel das informelle Lernen in diesem räumlichen Kontext. Zum einen wird gezeigt, wie auf dem Schulweg sowohl die Vorbereitung auf die von ihnen erwarteten Rollen in der Schule und zu Hause als auch die Distanzierung von diesen Rollen erfolgen kann. Zweitens werden Lernerfahrungen analysiert, die Kinder auf dem Schulweg machen, die komplementär zu denen sind, die im familiären und schulischen Bereich stattfinden.

Schlagworte: Schulweg; dritter Ort; Bildungsraum; informelles Lernen; Kind als Akteur

Il tragitto casa-scuola: un terzo luogo vettore di quali apprendimenti per i bambini ?

Riassunto

Gli studi sull'infanzia (Childhood Studies) mostrano che i bambini non apprendono solo attraverso un'educazione formale o non formale, impartita sia a scuola che a casa. I bambini imparano anche in altri ambienti e contesti attraverso le proprie azioni. Basato su dati empirici di un progetto di ricerca inter- e transdisciplinare che verte sul percorso casa-scuola, il seguente articolo evidenzia e discute l'apprendimento informale che i bambini realizzano in questo spazio. In primo luogo, lo studio mostra come il percorso casa-scuola permetta ai bambini sia di prepararsi, sia, al contrario, di allontanarsi dai ruoli attesi a scuola e a casa. In secondo luogo, si rilevano i tipi di apprendimento complementari a quelli sviluppati in ambito familiare e scolastico che i bambini realizzano sul percorso casa-scuola.

Parole chiave: Percorso casa-scuola; terzo luogo; spazio educativo; apprendimento informale; bambino attore

The way to and from school: a third place vector for children to learn?

Summary

Childhood Studies have shown that children do not only learn through formal or non-formal education, either at school or at home. They also learn in other settings and contexts through their own actions. Based on empirical data from an inter- and transdisciplinary research project on the way to and from school, this article highlights and questions the informal learning that children do in this space. Firstly, it shows how the way to school allows for both preparation and distancing from the roles expected at school and at home. Secondly, an analysis of children's types of learning along the way to school, that are complementary to those carried out in the family and school spheres, is conducted.

Keywords: The way to and from school; third place; educational space; informal learning; child as actor

Sara Camponovo. Doctorante FNS en Sciences de l'éducation et travaille à Sion, au sein du Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE) de l'Université de Genève, 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». Ses intérêts de recherche portent sur la participation des enfants en tant qu'acteurs et actrices sociales, les droits de l'enfant, l'éducation et la recherche participative avec les enfants.

Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE), Université de Genève (Valais Campus), Chemin de l'Institut 18, CH-1967 Bramois (Sion)

E-mail : sara.camponovo@unige.ch

Zoe Moody. Professeure à la Haute école pédagogique du Valais et collaboratrice scientifique à l'Unité Inter-et transdisciplinarité du Centre interfacultaire en droits de l'enfant de l'Université de Genève. Ses activités de recherche et d'enseignement se situent à l'intersection entre les sciences de l'éducation et le domaine des droits de l'enfant, mobilisant des perspectives interdisciplinaires (sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, droit).

Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) et Centre interfacultaire en droits de l'enfant (CIDE), Université de Genève. CH-1967 Bramois (Sion)

E-mail : zoe.moody@hepvs.ch