



HAL
open science

La ville du point de vue des jeunes enfants

Isabelle Danic

► **To cite this version:**

Isabelle Danic. La ville du point de vue des jeunes enfants. Diversité : ville école intégration, 2005, 141, pp.33-38. halshs-00291234

HAL Id: halshs-00291234

<https://shs.hal.science/halshs-00291234v1>

Submitted on 31 Aug 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Article d' Isabelle Danic
Maître de conférences Université Rennes II
UMR CNRS 6590 « Espaces et sociétés »
Publié dans la revue *Ville, école, intégration. Diversité*, n°141, juin 2005.

La ville du point de vue des jeunes enfants

Résumé :

Généralement, l'expérience des jeunes enfants dans la ville est présentée négativement, en terme de pauvreté et de limitation, d'exclusion des espaces publics. A partir d'entretiens menés sur la base de photographies réalisées par des enfants citoyens de six ans, une approche du versant subjectif de cette expérience rend compte de cette ségrégation dans les espaces familiaux et spécialisés (école, parc), mais également d'un vécu insoupçonné, particulier et moins pauvre qu'on ne le pense – notamment du fait d'une observation très fine des éléments naturels de leur environnement.

Longtemps dévolue à la psychologie, l'étude des enfants peut s'enrichir d'approches sociologiques et en retour nourrir des réflexions centrales pour la sociologie et plus largement pour notre société. L'objectif de cet article est d'approcher la perception et l'expérience de la ville des enfants dans une perspective sociologique : comment des enfants de six ans vivant en milieu urbain en France en ce début de 3^e millénaire s'inscrivent dans cet environnement ? Il ne s'agit pas d'investiguer les mécanismes mentaux de perception et de représentation qu'a déjà largement appréhendé la psychologie : les travaux récents considèrent que les capacités perceptives et représentatives existent très précocement, se développent progressivement par degrés d'abstraction successifs (C.Meljac, R.voyazopoulos, Y. Hatwell, 1998) et que le langage n'en est pas un outil indispensable¹. En prenant en compte ces connaissances, nous voulons saisir comment les enfants de 6 ans perçoivent, occupent, vivent la ville.

Dès les grandes enquêtes sociales du XIX^e, l'enfance en milieu urbain est présentée comme problématique : les enfants de la classe ouvrière sont décrits comme victimes de la ville, physiquement, moralement, et simultanément comme menace de délinquance et de criminalité. Depuis, sous des formes renouvelées, cet intérêt pour les effets sanitaires et sociaux néfastes du milieu urbain sur les enfants de milieu modeste perdure. A partir des années 70 s'y est ajouté le souci de l'inadaptation de la ville aux enfants : la ville, en tant qu'espace physique et social, cantonne désormais les enfants dans quelques lieux spécifiques et ne leur fait pas de place dans les espaces publics². En prenant en compte les contraintes structurelles qui encadrent les relations des enfants à la ville, nous voulons éclairer la dimension subjective de ces relations. Pour la sociologie de l'enfance en voie d'élaboration dans laquelle nous nous inscrivons³, les enfants ne sont pas définis comme êtres inachevés et

¹ Ces conclusions résultent d'études sur les aphasiques.

² Jusqu'au début XX^e, les enfants de milieu populaire partagent la ville avec les adultes ; Maurice Crubellier parle à ce propos de « symbiose enfants-adultes », in *L'enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950*, Paris, Colin, 1979, p.66.

³ On peut poser quelques jalons de la constitution de la sociologie de l'enfance francophone : un numéro de la *Revue de l'institut de sociologie* de l'Université Libre de Bruxelles coordonné par Suzanne Mollo-Bouvier en 1994, deux numéros de la revue *Education et sociétés* coordonnés par Régine Sirota en 1999, la formation d'un groupe de travail de sociologie de l'enfance au sein de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française en 2001.

malléables, mais comme êtres complets dont les capacités se construisent⁴. Sans ignorer qu'ils sont dans un processus de transformation d'une part, et dans une situation de domination vis-à-vis des adultes d'autre part, les travaux récents montrent qu'ils peuvent néanmoins être appréhendés comme acteurs sociaux agissant et réagissant au traitement qui leur est fait.

La question des relations entre les enfants et leur environnement renvoie au processus de socialisation. Dans cette organisation sociale, économique, politique que constitue la ville matériellement et socialement, quelle socialisation⁵ vivent les enfants actuellement ? Leurs perceptions et leurs représentations éclairent le volet subjectif de la production des individus sociaux.

Nos méthodes

Issue d'une insatisfaction et d'une réflexion quant à l'effet d'imposition générée par les entretiens, la méthodologie mise en œuvre est originale - et expérimentale. Après accord des parents et des enseignants concernés, des appareils photographiques « jetables » ont été prêtés à 21 enfants citadins de six ans, pendant une semaine, avec la consigne de « photographier ce que vous avez envie, à l'école, chez vous, et en dehors, même si ce n'est pas beau, même si on vous dit que ce n'est pas intéressant »⁶. Des entretiens furent menés ensuite avec les enfants à partir de leurs photographies utilisées comme grille thématique : « de quelle photo tu veux me parler ? qu'est ce que tu as voulu photographier ? pourquoi ? »⁷.

Suite au constat de l'intimidation de certains enfants en situation d'entretien individuel dans une recherche antérieure, les entretiens se sont déroulés individuellement ou par deux selon le souhait des enfants. Au final, l'analyse porte sur un corpus de 497 photographies et d'entretiens avec 21 enfants de six ans fréquentant deux classes de CP dans deux quartiers d'une ville moyenne française (200 000 habitants) :

- onze enfants d'un quartier central ancien qui s'est transformé et mêle aujourd'hui une population moyenne – aisée résidant en maisons anciennes et immeubles des années 70 à une population modeste résidant dans quelques immeubles HLM, autour d'un petit centre commercial, d'une école et d'un parc,

- dix enfants d'un quartier périphérique construit dans les années 80 constitué d'immeubles HLM, d'immeubles en accession à la propriété ou locatifs privés, et de petits pavillons en lotissement autour d'un centre commercial, d'une école et d'un parc ; la population est plus familiale, plus jeune et socialement plus modeste que dans le quartier central. Ces deux quartiers diffèrent donc par leur âge, leur distance au centre, leur composition sociale.

Les enquêtés témoignent de la répartition socio-spatiale de la population : trois enfants de classe populaire, 3 enfants de classe moyenne, 5 enfants de classe supérieure dans le quartier central et 4 enfants de milieu populaire, 5 enfants de classe moyenne, et 1 enfant de classe supérieure dans le quartier périphérique. 3 enfants, sur les 11 enquêtés, ont un père et/ou mère étranger dans le quartier central et 4 sur 10 enquêtés dans le quartier périphérique.

⁴ En cela, elle s'accorde aux connaissances les plus récentes de la psychologie.

⁵ La socialisation est entendue comme processus de construction de dispositions par l'acteur social, processus pluriel de part la pluralité de ses inscriptions sociales, et processus permanent qui a cours tout au long de l'existence.

⁶ L'objectif de la réalisation de photographie a été ainsi exposé : « je voudrais savoir comment vous voyez le monde autour de vous, ce qui vous intéresse, ce que vous avez envie de photographier ».

⁷ La méthodologie de cette recherche est présentée de façon détaillée dans : I.Danic, J.Delalande, P.Rayou, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, à paraître en 2005.

Les photographies étaient explicitement destinées à l'enquêtrice, à l'enfant lui-même et à ses parents et ces destinataires ont certainement été pris en compte par l'enfant lors de la prise de vue. Il n'en reste pas moins que chaque petit photographe a sélectionné des éléments de son environnement, les a associés ou dissociés par le cadrage ou une mise en scène. Photographier n'est pas enregistrer passivement le monde environnant, mais le percevoir, le découper, le hiérarchiser. Cette approche iconographique révèle l'univers des enfants, et en son sein, les éléments qui retiennent plus particulièrement leur attention, leurs habitudes perceptives. Les discours qu'ils développent à partir de leurs clichés ont l'intérêt de porter sur leurs choix thématiques propres. L'attention à tels éléments du contexte, la signification qu'ils leur donnent et l'organisation qu'ils en font, révèlent leur perception, leur représentation de leur monde enfantin. On vise ainsi à accéder à l'expérience des enfants de l'intérieur, de leur point de vue.

Les entretiens avec les enfants de 6 ans peuvent parfois dérouter le chercheur par le manque de logique, de cohérence, de chronologie de certains propos, en bref par l'usage discontinu de notre rationalité occidentale logico-mathématique. Nous en avons cependant extrait du sens, comme l'on peut tirer du sens de la poésie ou de l'art, avec l'idée que « le non sens manque simplement d'un certain sens : ce qu'il ne possède pas est uniquement le sens convenu ou attendu, le Sens commun ou la Raison » (J. Bouveresse, 1997).

L'analyse transversale qui a été menée vise à cerner des aspects communs de perception et de représentation de leur environnement urbain par des enfants de six ans, conséquence d'un statut et d'un traitement social partagés. Ceci ne signifie évidemment pas que des variations sociales, liées à la classe sociale, au sexe de l'enfant, à son groupe ethnique, n'existent pas, mais que d'autres recherches sont nécessaires pour les saisir⁸. Il s'agit donc bien d'une première approche. La réflexion qui suit s'enrichit d'une observation participante dans ces deux quartiers dans lesquels l'enquêtrice a résidé et des constats d'une recherche antérieure (Danic, 1999).

Une ville vivante

Par les consignes, les actions et les réactions des adultes qui les entourent, les enfants citadins apprennent dès leur plus jeune âge l'espace qui leur est destiné, l'espace où ils sont autorisés et l'espace qui leur est interdit. Les deux quartiers considérés comportent des rues à forte et rapide circulation automobile excluant la présence et l'activité enfantines. A cette caractéristique de notre société qui ne prend guère en compte les improductifs, tels les enfants, dans les aménagements de la ville, s'ajoute la contrainte découlant de la définition de l'enfant comme être vulnérable, à protéger d'adultes malveillants. L'urbanisme, et au-delà les modes de vie liés à notre société postindustrielle capitaliste, d'une part, et les définitions de l'enfant et de son traitement d'autre part, convergent pour limiter, encadrer l'espace accessible aux enfants. Cependant, les enfants de six ans enquêtés ne font guère état de ces contraintes, s'y soumettent et semblent les avoir intégrées comme des allant de soi.

Les thématiques qui apparaissent et celles qui n'apparaissent pas dans le corpus photographique témoignent d'une appréhension particulière et pour partie inattendue de leur univers par les enfants. Tous les enquêtés vivent dans un appartement ou une maison proche de magasins, de carrefours, de rues fréquentées de voitures, de bus ; ils les voient

⁸ Le projet de B. Seibel formulé en 1977 reste tout à fait d'actualité : « Et c'est seulement en mettant en relation les conditions objectives de familiarisation avec la ville et les dispositions socialement déterminées à en user, qu'il serait possible de mettre à jour des systèmes différenciés d'utilisation et d'appropriation du territoire urbain par les enfants », « Le poids des modèles culturels », *Dans la ville, des enfants., Autrement*, n°10, sept. 77.

quotidiennement sur le chemin de l'école. Pour autant, ils ne les ont pas photographié ; il n'y a aucune photographie de ces symboles de la ville que sont le commerce, l'automobile, la rue commerçante, parmi les 497 réalisées. Pourtant, après le thème des camarades qui constitue 40% des photographies réalisées, vient celui du cadre de vie (30% des photos).

Comme on pouvait s'y attendre cette fois, les enfants ont photographié leurs écoles, leurs classes, leurs logements, nous y reviendrons, mais aussi l'environnement du logement : vue du balcon ou de la fenêtre, immeubles voisins, poubelles, prises de vue expliquées par leur proximité : « j'habite tout près » et par une inclination « *j'aime bien regarder les immeubles, alors je l'ai photographié* ».

Dans cet environnement proche, l'importance de photographie d'éléments naturels étonne : 14% des clichés représentent des plantes, des animaux, plus rarement le ciel. Certes, chaque quartier comporte un parc que fréquentent les enfants interrogés, des arbres poussent dans les cours de récréation, des plantes vertes ornent beaucoup de logement, mais les enfants manifestent une sensibilité particulière au monde vivant, un fort intérêt et une attention minutieuse aux éléments « naturels » de leur macro-environnement (arbre, ciel) et de leur micro-environnement (surface des arbres, mouches, toiles d'araignée). Vraisemblablement, peu d'adultes sauraient reconnaître l'arbre photographié et le décrire précisément de mémoire comme le font plusieurs enfants. « *ça c'est un arbre de l'école, c'est un arbre qui est de l'autre côté, à côté de deux arbres. J'enlève la petite terre et je mets des bouts de bois dans les trous. C'est du sable à l'autre arbre* ».

Les enfants ont photographié des plantes de l'école, du parc, de leur logement, et aussi des animaux, domestiques (chien, chat) ou non (canard, mouche, fourmi). Leurs propos témoignent aussi à leur égard d'une observation détaillée et d'une grande familiarité. « *sur mon balcon, y'a des grosses araignées tu sais. Y'a rien sur les toiles et quand on met une fourmi, y'a une grosse araignée qui sort. Et alors la fourmi se fait manger ? mais y'en a plein, y'a plein de fourmière sur notre balcon. Tu regardes les fourmis sur ton balcon ? Je préfère regarder les plantes* ».

La part importante de clichés de plantes et d'animaux révèle une sensibilité forte des enfants à ces réalités, leurs discours confirment cette proximité et cette attention aux éléments naturels. L'intérêt enfantin pour la nature n'est pas une découverte ; philosophes, pédagogues, puis psychologues l'ont saisi et utilisés à des fins éducatives ou thérapeutiques. Ce qui est révélé ici est l'intérêt spontané des enfants vis-à-vis des éléments naturels : les adultes proches n'ont pas orienté leurs photographies vers cette thématique, l'enquêtrice n'avait pas prévu de questions à ce propos. Surtout, contrairement aux époques antérieures où une grande part de la population vivait en milieu rural, proche de la nature, ces enfants sont des citadins, leur environnement est construit par l'homme. Mais même en ville, les enfants s'inscrivent dans le milieu vivant et semblent avoir des liens privilégiés avec les éléments naturels. Ils ne savent pas expliciter ces liens et justifient leurs photos par « j'aime bien... » ou « c'est beau ». Cette inclination originale, caractéristique des enfants, qui ne peut pas être expliquée uniquement par l'éducation, apparaît comme une liaison subjective révélatrice de ses formes de pensée et de conscience.

Un autre stéréotype auquel déroge la perception enfantine de la ville est l'anonymat et l'isolement urbain. Par l'obligation scolaire, cette population est astreinte à la vie collective de l'école et cette institution crée une communauté. Les enfants ont surtout photographié leurs camarades d'école, non seulement des ami-e-s, des copains et copines, mais aussi d'autres écoliers sans liens d'affinité : « c'est ton copain ? – *non*. Pourquoi tu l'as pris en photo ? – *Je sais pas, j'avais envie*. » Cette immersion subjective dans la communauté scolaire ne peut-elle

être reliée au constat précédent ? Les enfants de 6 ans semblent connaître des liens ontologiques profonds avec les êtres vivants, humains compris.

Ecole et logement, les deux lieux de la vie enfantine citadine

Contrairement aux enfants du milieu ouvrier du XIX^e et du début XX^e, contrairement aux enfants de milieu rural, contrairement aux enfants pauvres citadins des pays en développement, les enfants de six ans ne circulent pas seuls dans la ville, pas même dans leur quartier ; les déplacements s'effectuent avec un parent, un adulte responsable ou un grand frère ou sœur et concernent les trajets domicile-école-parc. Au quotidien, les enfants sont cantonnés dans l'espace familial et l'espace scolaire ; les sorties de ce circuit se font aux temps non scolaires dans des lieux destinés aux enfants tels que le centre de loisir, le parc. Les sorties plus lointaines s'effectuent le week-end, pendant les vacances, vers le supermarché, les rues piétonnes du centre ville, vers la campagne ou la côte. Les photographies présentent essentiellement l'école, le logement, le parc et l'on ne trouve que quelques photographies du centre ville historique (parents à la terrasse d'un café), de lieux d'activité extra-scolaire (piscine, salle de danse), de lieux extérieurs à cette ville (la mer, une ferme d'amis).

L'univers scolaire est le plus photographié si l'on prend en compte les élèves, le personnel et le lieu lui-même (classe, cours, bâtiment), avant l'univers familial. Les enfants y passent la majeure partie de leur temps de veille et y ont tissé des relations.

Les camarades constituent 40% des photographies réalisées sur le vif ou plus souvent en pose. Pour parler de ces photos, l'identité du sujet est déclinée : prénom, classe, quelques caractéristiques (« marrant », « timide »), ainsi que les circonstances précises du cliché. « *C'est mon anniversaire, j'ai pris beaucoup de copines, parce que je les aimais bien, alors je les ai invité, je les ai pris en photo* ». La proximité ou la distance relationnelle et affective est formulée : « *ma meilleure amie* », « *mon 10^e meilleur copain* », « *c'est pas un copain, non* ». Bien que les jeux s'organisent essentiellement en groupes amicaux sexués, tous les enfants ont photographié des filles et des garçons. Des inclinations « amoureuses » existent, les enfants évoquent celles de leurs camarades mais restent très secrets pour les leurs.

A Louisa qui a photographié six fois le même garçon : « *tu le prends souvent en photo ! c'est ton amoureux ? non*. Sa copine intervient : si Chloé me l'a dit ».

Les enfants savent décrire les relations, les amitiés, les conflits du groupe de pairs : « *Amélie elle commandait toujours Nolwenn. Nolwenn à la fin elle s'est laissée faire. Et moi je me laisse jamais faire parce que j'en ai ras le bol* ».

Les 2/3 des enfants photographient une fois leur institutrice, et/ou une surveillante des temps périscolaires (cantine, étude).

Les enfants s'inscrivent dans la communauté scolaire et en reconnaissent tous les membres ; ils participent et perçoivent les formes de relation, les distances, leurs fluctuations.

Même lorsque la photo montre un lieu vide d'occupants, l'espace scolaire est perçu comme habité.

Exemple d'une photo d'une cour d'école « *ce que j'aime bien c'est qu'il y a des traits blancs. Il y a trois lignes, c'est pour faire des courses. Par exemple, si on fait plouf plouf et qu'on n'a pas envie d'être le chat, le premier arrivé, c'est pas le chat* ».

Exemple d'une photo d'un arbre de la cour : « *on joue près des arbres, on s'amuse. Si tu veux être dans la jungle par exemple, tu te mets dans les arbres, comme ça, ça fait bien. Quand on dit qu'on est dans la jungle, c'est pour faire quel jeu ? L'aventurier. (...)Comment on joue à l'aventurier ? ben en fait, je fais les dangers, je fais les serpents et Nat il fait l'aventurier* ».

Devant la photo de la classe vide : « là, c'est la place de Chloé ; là, c'est la place de Romain ; là c'est la place de Magali... ».

L'univers scolaire des enfants est très présent, tant dans leurs photographies que dans leurs discours. Le groupe des camarades d'école constitue une communauté sociale qui intègre les enfants tout au long de la journée, de la semaine et de l'année. L'espace scolaire renvoie aux relations qui y prennent place et sont très importantes pour chacun, comme source de plaisir (dans le jeu, dans la communication), source de difficultés (conflits, moqueries, exclusions), et plus fondamentalement ancrage identitaire (« *c'est mon école* »).

Le deuxième lieu photographié par les enfants est *l'univers familial*. Les explications de la prise de vue sont d'ordre affectif, en lien avec les personnes, le matériel ou la situation.

Compte tenu du nombre de jouets que possèdent les enfants, du temps passé à jouer, on peut s'étonner du petit nombre de photo qui leur sont consacrés (3% de l'ensemble des clichés : peluches, légos, cheval et dinosaure miniatures, robots, mitrailleuse à eau, yoyo, ballon). Leur présence est-elle si massive et évidente que les photographier est redondant ? Ne sont-ils l'objet d'un intérêt que pendant le jeu ?

De façon inattendue également, 1/3 seulement des enfants photographient leurs parents et deux les présentent comme leurs photos préférées. A l'occasion d'une évocation du père ou de la mère, ou d'un cliché d'un frère ou d'une sœur, les questions « tu n'as pas photographié tes parents ? tu n'avais pas envie ? » amènent plutôt au constat que l'idée ne leur est pas venue « *je n'ai pas pensé* ». D'autres investigations seraient nécessaires pour interpréter ce fait ; on peut faire l'hypothèse d'une dissociation incomplète vis-à-vis des parents qui entrave l'idée même de les photographier ?

Les enfants présentent les photographies des membres de la famille en désignant la personne et la situation. Ils évoquent certaines difficultés familiales comme les désaccords parentaux, la maladie d'un proche, l'absence du père.

L'espace familial, même lorsqu'il est photographié vide, est décrit, et vraisemblablement vu, comme espace habité : les enfants les racontent en référence à des relations sociales, en relatant les usages ordinaires qu'ils en ont avec d'autres personnes.

Rares sont les photos d'ensemble, de la famille, de l'immeuble ou de la maison : des parties sont sélectionnées (une personne, un objet, une étagère). Des vues de salons et de chambres de l'enfant indiquent les lieux les plus investis : le salon comme lieu de réunion familiale, la chambre comme espace personnel. Plus souvent, les enfants ont photographié des objets ou des éléments décoratifs de leur logement, objets signifiants affectivement, objets-symboles d'un être cher (le patchwork cousu par la grand-mère, cadre d'apparentés), symbole d'une période révolue (œuvres d'enfance, souvenirs d'un voyage comme une tour Eiffel miniature), symbole d'un lieu « originaire » (tenture, sculpture, drapeau, plat, carte géographique du pays des parents ou du père). Aménagé par les parents comme lieu d'identité familiale, le logement matérialisent des attachements parentaux, des valeurs familiales, et les transmet aux enfants par le mobilier, les objets, la décoration.

Les espaces scolaires et familiaux sont avant tout les lieux de vie de deux groupes sociaux qui intègrent l'enfant. Celui-ci s'y insère dans un réseau de relation qui lui confère une identité, dans un ensemble d'interactions et d'activités qui génère des acquisitions. Autrement dit, une socialisation s'opère dans ces institutions et cette démarche d'expression photographique et verbale en offre le versant subjectif.

Conclusion : à l'insu des adultes...

L'enfant est souvent décrit comme exclu de la ville, cantonné dans des espaces et des activités spécifiques. Il est vrai que dans les deux quartiers enquêtés, conformément aux normes contemporaines, les parents ne laissent pas les enfants de six ans circuler seuls dans l'espace urbain du fait du danger de la circulation automobile et de la crainte des « mauvaises rencontres » ; les enfants se déplacent toujours avec une personne (parent, grande sœur ou grand frère, adulte responsable) qui définit son itinéraire et limite ses actions. Les photographies réalisées par vingt et un enfants citadins témoignent de cette ségrégation : elles relèvent essentiellement des deux espaces, familial et scolaire, qui leur sont dévolus.

Pour autant, les prises de vue et les discours que génèrent les photographies prises par les enfants sont variés et non prévisibles. Ce qui peut apparaître comme un environnement pauvre, ou limité, est cependant le lieu d'observations et d'expériences très diverses que nous ne percevons pas et que nous ne soupçonnons pas en tant qu'adultes. Telle fillette sur son balcon paraît inactive ; elle observe en fait les déplacements des fourmis et des araignées, leurs rencontres, les transformations des plantes... Un garçon creuse au pied d'un arbre dans la cour, il note les différences du sol, et observe le relief de l'écorce et les insectes qui s'y logent. Le ciel, les nuages, le soleil, la surface de la rivière sont l'objet d'une attention curieuse. Un élément décoratif peut être l'objet d'une contemplation imaginative ; un objet peut susciter une réflexion sur sa nature et sa fonction. Même dans une apparente inactivité, les enfants de six ans sont dans une attitude prospective, ils s'attendent à découvrir du nouveau et sont réceptifs à tout leur environnement. Bien sûr, on peut souhaiter un environnement plus varié pour les jeunes enfants, une solution autre que l'exclusion de l'espace public pour assurer leur sécurité, mais la limitation des expériences n'est pas telle qu'on la suppose.

Bibliographie :

- BOUVERESSE (J.), 1997, *Dire et ne rien dire*, Paris, Ed. Chambon.
- CHOMBART DE LAUWE (M-J.) (dir.), sept.1977, *Dans la ville, des enfants., Autrement*, n°10.
- CRUBELLIER M., 1979, *L'enfance et la jeunesse dans la société française 1800-1950*, Paris, Colin.
- DANIC (I.), 1999, *Le jeune enfant entre la famille et l'école maternelle : grand écart, équilibre ou pas croisés ?*, Thèse de doctorat, EHESS, 1999, publiée aux Presses Universitaires du Septentrion en 2002.
- DANIC I., DELALANDE J., RAYOU P., à paraître en 2005, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- MELJAC (C.), VOYAZOPOULOS (R.), HATWELL (Y.) (dir.), 1998, *Piaget après Piaget, Evolution des modèles, richesse des pratiques*, Paris, La pensée sauvage.
- MOLLO-BOUVIER (S), 1994, *Enfances et sciences sociales, Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles, n°1-2.
- MONTANDON (C.), OSIEK (F.), 1997, *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan.
- SEGALEN (M), 2002, *Sociologie de la famille*, Paris, Armand Colin.
- SIROTA (R.), 1999, *Sociologie de l'enfance 1 et 2, Education et sociétés*, n°2 et n°3, De Boeck Université.
- WOODS (P.), 1980, *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

