



HAL
open science

Enfance et espaces : réflexion sur la cumulativité des savoirs entre géographie, psychologie et sociologie (Titre court : Enfance et espaces : cumuler des savoirs)

Isabelle Danic, Sandrine Depeau, Régis Keerle

► **To cite this version:**

Isabelle Danic, Sandrine Depeau, Régis Keerle. Enfance et espaces : réflexion sur la cumulativité des savoirs entre géographie, psychologie et sociologie (Titre court : Enfance et espaces : cumuler des savoirs). Giuseppe Bolotta, Damien Boone, Gladys Chicharro, Natacha Collomb, Dorothée Dussy, Alice Sophie Sarcinelli. À quelle discipline appartiennent les enfants ? Croisements, échanges et reconfigurations de la recherche autour de l'enfance, Les Éditions La Discussion, 2017, Collection Construction des savoirs, 979-10-92006-04-9. halshs-01745947

HAL Id: halshs-01745947

<https://shs.hal.science/halshs-01745947>

Submitted on 28 Mar 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.

**Enfance et espaces : réflexion sur la cumulativité des savoirs entre
géographie, psychologie et sociologie
(Titre court : Enfance et espaces : cumuler des savoirs)**

Isabelle Danic

Maître de conférences en sociologie Université Rennes 2

UMR 6590 ESO Espaces et Sociétés

Sandrine Depeau,

Chercheur CNRS en psychologie

UMR 6590 ESO Espaces et Sociétés

Régis Keerle,

Maître de conférences en géographie Université Rennes 1

UMR 6590 ESO Espaces et Sociétés

Introduction

L'enfance constitue un champ d'étude en plein essor et renouvellement depuis ces dernières années dans les sciences sociales, notamment pour ce qui concerne sa dimension spatiale. À partir d'un regard croisé entre géographie, psychologie et sociologie, ce chapitre vise à discuter de la cumulativité des savoirs sur ce thème entre ces trois disciplines.

Dans l'avant-propos d'un ouvrage inspiré par les travaux d'épistémologie de Jean-Michel Berthelot et portant sur la cumulativité des savoirs en sciences sociales, Bernard Walliser distingue trois niveaux « d'objets conceptuels » des corpus scientifiques disciplinaires, ceux des données, des modèles et des programmes d'analyse¹. Les données forment le socle empirique du savoir de structure interne de type quantitatif (cf. indicateur) ou qualitatif. Les modèles sont des « représentations schématiques du monde » (Walliser 2009 : 9) permettant de dégager les formes de relations entre faits observés, autrement dit des cadres d'explication. Quant aux programmes, ils équivalent à des paradigmes, soit une forme de langage et cadre d'analyse. Ils orientent les méthodologies d'appréhension des faits ou des données. Les formes de la cumulativité peuvent être propres à chacun de ces niveaux,

¹ C'est avec la sociologie que l'adéquation des dénominations des « objets conceptuels » retenues dans l'ouvrage est la plus facile à rendre compatible avec les traditions d'écriture au sein de nos trois disciplines. Nous précisons donc, lorsque c'est nécessaire, les traductions de ces dénominations dans nos disciplines respectives.

sous des dimensions syntaxique, sémantique ou interprétative². Comme Walliser le précise, la cumulativité prend « *des options fort différentes selon les disciplines [puisque] la façon dont chaque discipline fixe ses frontières et appréhende la question est symptomatique d'elle-même* » (Walliser 2009 : 8, 19).

La première partie de notre propos vise à exposer brièvement comment l'enfance et les enfants sont étudiés dans les trois disciplines mises en discussion pour ce chapitre, en portant la focale sur la place et les formes d'appréhension de l'espace dans le domaine de l'enfance. Une deuxième partie cherchera à discuter, à partir des différents niveaux empruntés à Walliser, des conditions et formes possibles de cumulativité des connaissances et modes d'appréhension de l'enfance entre les trois disciplines. Enfin, la partie conclusive tentera, à l'appui de travaux collaboratifs, non seulement d'exposer quelques points d'articulation interdisciplinaires, mais aussi de relever et discuter de quelques limites à la cumulativité des connaissances.

Études des enfants dans leurs espaces

En psychologie

En psychologie, l'enfant tient une place importante et renvoie au domaine d'étude du développement de l'individu. Dans ce champ, les modèles³ sont nombreux et variés. Ce qui distingue une grande partie d'entre eux, c'est la place accordée à l'environnement ou aux contextes de vie, la manière de les appréhender et de leur donner un sens et un rôle dans le développement de l'enfant, sur le plan théorique comme sur le plan méthodologique. Le regard porté sur les différents modèles n'a pas la prétention de parcourir l'ensemble des paradigmes traversant la psychologie au sens large de la discipline mais se situe dans les champs cognitif et social de la psychologie développementale. Sans exposer l'ensemble des grands courants qui ont structuré l'évolution du champ disciplinaire, précisons ceux où la notion de contexte constitue de facto l'axe de dissension ou de structuration des modèles, autrement dit les modèles structuraliste et constructiviste. En effet, si dans le premier modèle l'environnement n'est entendu que comme « prétexte à l'action assimilatrice et constructive du sujet » (Bideaud et al. 2009 : 33), plaçant l'action de l'individu au premier plan de la compréhension des opérations mentales, dans le modèle fonctionnaliste (Wallon 1974), l'environnement est avant tout social. C'est également le cas dans le modèle constructiviste où

² La cumulativité syntaxique dépend de la compatibilité de la forme analytique des objets conceptuels. La cumulativité sémantique dépend du recouvrement de leurs champs empiriques. La cumulativité interprétative dépend des options théoriques et méthodologiques qui concernent leur analyse.

³ La notion de modèle renverra ici à la notion de cadre théorique plus que de cadre paradigmatique.

l'intériorisation des activités pratiques en activités mentales passe par le média du langage façonnant la formation des concepts véhiculés par l'environnement social ou culturel. Ainsi, une grande part des conditions communes aux formes du développement individuel (le plus classiquement étudié à partir des formes d'intelligence ou de résolution de problèmes) réside dans le contexte qui n'est qu'implicitement considéré. De ce fait, l'espace n'a pas forcément le même statut dans chacun de ces modèles et surtout n'est jamais appréhendé autrement que dans la compréhension de résolution de problèmes (cas des modèles néo-structuralistes), autrement dit à partir de formes simples manipulées pour les besoins de l'expérimentation.

Sans être formellement conceptualisé comme dans les modèles écologiques du développement (que nous évoquerons plus loin), le contexte est appréhendé indirectement quand sont en jeu des formes de communication avec autrui, le développement d'une connaissance de l'autre pour agir (Mead 1963), l'activation d'outils du langage pour construire un certain nombre de connaissances (Vygotsky, 1931, 1934), autrement dit les processus associés aux apprentissages. Mais dans tous ces modèles, et même si quelques-uns (comme celui de Piaget et al., 1948) ont inspiré certains travaux en géographie, autour des théories de la perception de l'espace et de la construction des cartes mentales (Bertrand et Metton 1972 ; Downs et Stea, 1973), l'environnement reste un cadre implicite à partir duquel on tente de comprendre la construction des connaissances, des rapports au monde et des stades d'apprentissages. La notion d'espace ou plutôt d'environnement prend toutefois une valeur heuristique forte et gagne une place centrale dans les modèles contextualistes ou écologiques de la psychologie où la validité écologique⁴ est un principe fondamental. Ces modèles, très répandus dans les pays anglo-saxons, mais aussi développés en France (Fontaine 2005 ; Legendre 1997, 2011 ; Depeau 2003, à paraître, etc.) se focalisent alors sur les rapports entre l'enfant et son environnement de vie. Le développement de l'enfant n'y est plus seulement expliqué à partir de facteurs de maturation cognitive, souvent interprétés hors-champ du contexte de vie. Il est défini à partir de cadres d'expérience qui, d'une part donnent la primauté à l'action de l'enfant et d'autre part, insistent sur l'environnement vécu et donc interprété par l'enfant pour adapter ses comportements (Wholwill, 1980). Ainsi, initiés au départ dans les années 40 par les travaux de Lewin (1931) - et sa notion d'espace vital - les modèles contextuels ou écologiques du développement tentent de s'affranchir de protocoles expérimentaux, souvent trop éloignés de la réalité vécue dans le quotidien, pour mieux considérer l'ensemble des « forces du champ » qui affectent l'adaptation des individus à

⁴ La validité écologique revient à la possibilité de généraliser les résultats aux conditions du contexte dans lequel les comportements ou phénomènes sont observés. Elle revient en psychologie à s'affranchir des conditions de laboratoire pour mieux prendre en compte les contextes de vie.

l'environnement. A la suite de Lewin, ces courants ont marqué l'évolution des travaux de la psychologie développementale s'orientant vers une ouverture disciplinaire plus importante. On pourrait alors faire référence à la théorie écologique de Barker conceptualisant la notion de « site comportemental »⁵ développée au départ pour mieux expliquer le rôle des formes matérielles et d'organisation sociale et temporelle dans l'explication du développement des rapports des enfants aux espaces (exemple : l'école) ; ou encore aux modèles transactionnels où l'action de l'enfant dans l'environnement explique une partie des processus développementaux. Le développement de l'individu y est entendu comme « co-construction des capacités de régulations de soi de l'enfant et des capacités de régulation des « autres » du monde social » (Sameroff 2009 :11)⁶. Mais le modèle, qui dans l'approche dans laquelle nous nous situons, positionne le plus explicitement le rôle du contexte dans le développement de l'enfant, demeure celui de Bronfenbrenner (1977). Pour cet auteur, la variabilité du développement de l'individu ne peut être comprise qu'à partir des contextes de vie, entendus de façon systémique à différents niveaux d'échelles allant du microsystème (domicile, école, etc.) au macrosystème ou milieu culturel. Par exemple, le rôle des microsystèmes (école, domicile, lieux de sociabilité) ne peut être entendu que dans l'ensemble des relations qu'ils entretiennent entre eux (formant ainsi le mésosystème) d'une part et surtout qu'en rapport avec l'ensemble des règles et normes spatiales, sociales et temporelles d'usage qui leur sont associées (exosystème) et qui sont définies par les modèles culturels ou de société (macrosystème), d'autre part.

En géographie

Si l'on spécifie les programmes d'analyse par « *des orientations ontologiques concernant les entités et propriétés pertinentes à retenir dans l'analyse [et] des orientations épistémologiques définissant une forme légitime d'explication* » (Berthelot 2001 : 474), force est de reconnaître l'irréductibilité de plusieurs types de programmes d'analyse en géographie, dont le développement relatif est inégal selon les contextes linguistiques et nationaux.

En effet, « l'entité » enfance est un domaine d'étude qui, dans les travaux anglosaxons, s'est développé sous forme de « studies » au cours des années 80. La dimension spatiale y a été appréhendée en réaction au constat que les enfants constituaient une population souvent trop négligée dans les questions spatiales et d'aménagement du territoire, constat formulé dès les années 60-70 par Bunge (James 1990). Ce sont notamment les questions de rapports au

⁵ En anglais « behavior-setting ».

⁶ Traduit par nos soins.

quartier d'habitation, de pratiques des espaces quotidiens et de constitution de territoires, longtemps étudiés à partir des représentations spatiales (mobilisées comme des indicateurs d'appropriation spatiales) qui sont explorées et mêmes conjuguées avec celles d'autres disciplines comme la psychologie.

En France, ce n'est qu'à partir du moment où certains travaux, puis courants scientifiques, de la géographie (dont ceux qui conservent une distance à l'usage de l'abstraction mathématique) ont commencé à s'éloigner du noyau traditionnel de la discipline, constitué par l'étude des rapports hommes/nature, qu'un intérêt pour le domaine de l'enfance et des enfants a pu s'y développer. Cette évolution commune aux deux contextes linguistiques ici pris en compte a été plus massive encore chez les géographes de langue anglaise qu'en France où l'on constatait encore récemment que « *la question du rapport des enfants aux espaces y a été peu investiguée* » (David 2010 : 9). Un appel à communications de la revue *Carnets de géographes* (résumé par Lehman-Frisch et Vivet 2011) y dressait récemment une liste des thèmes que la discipline devrait explorer dans les années qui viennent. Nous pouvons la résumer à deux orientations principales, celles de la production des espaces pour les enfants et par les enfants.

Pour la première de ces orientations, le domaine de la géographie de l'enfance et des enfants recoupe deux « entités » dont l'analyse est jugée légitime en géographie, respectivement, celle de l'espace et celle des êtres humains spatialisés, mais dont la problématisation des liens qui les constituent réciproquement reste le plus souvent œuvre d'auteurs isolés. De plus, chacune de ces « entités » prises isolément renvoie à des problématiques diverses, ce dont nous n'esquisserons ici que deux directions d'approfondissement. Une géographie des espaces dédiés aux enfants mettrait ainsi en évidence des collections de sites allant des espaces du logement à ceux du hors logement sous contrôle de la famille ou d'autres institutions (périscolaires ou extra-scolaires, par exemple), dont l'agencement différerait en particulier d'un État ou d'une région du monde à l'autre (voir par exemple, Caro et Rouault, 2010). Quant à la manière dont les enfants s'adaptent à ou adaptent ces environnements dédiés à leurs manières de faire, la géographie française n'a pas encore conçu de grille d'analyse topologique de la construction de l'identité spatiale qui en résulte. Au total, s'il ne fait pas de doute que l'étude de l'enfance et des enfants en géographie est nécessaire pour identifier certaines des discontinuités de l'espace « *mouvant, hétérogène, anisotropique, chargé de sens et de valeurs* » (Staszak 2001 : 82) qui intéressent le géographe, les géographes ont tout intérêt à mieux comprendre comment les autres

disciplines des sciences humaines et sociales abordent ce domaine d'études, pour éviter les redondances stériles et si possible faire progresser la cumulativité des savoirs.

En sociologie

En regard d'autres disciplines, la sociologie étudie peu les enfants dans leurs rapports aux espaces. En ce sens, c'est un objet innovant de l'investigation sociologique du fait d'un intérêt tardif à la fois pour les enfants et pour la dimension spatiale des phénomènes sociaux.

La sociologie de l'enfance s'est constituée dans une perspective constructiviste⁷ qui n'est certes pas un courant homogène mais partage quelques postulats. Le premier est que la réalité, dont l'espace, est construite historiquement, dans la durée, et reconstruite, reproduite, transformée dans les pratiques et les interactions quotidiennes. Ce processus de construction génère un monde à la fois objectivé et intériorisé. Les enfants font leur, le monde objectivé qu'ils trouvent à leur naissance. Les espaces, les objets, les institutions, les règles, le langage, etc., constituent alors autant d'éléments contraignants et structurants de leurs actions. Simultanément, ils l'intériorisent sous la forme de perceptions, de connaissances, de représentations qui leur permettent d'agir.

Dans les années 1990 et 2000, on peut dire qu'une sociologie de l'enfance francophone s'est constituée et a construit cet objet d'étude à partir du nouveau paradigme dominant : l'enfant va être appréhendé comme construction sociale, comme acteur social, comme acteur de sa socialisation. Le concept d'acteur social rompt avec une conception de l'enfant comme être passif et déterminé par son environnement, présente dans les travaux fonctionnalistes de la sociologie de l'école comme de la sociologie de la famille, et envisage que l'enfant-acteur social agit et réagit à sa prise en charge et co-construit les situations. Dans cette perspective, il n'est plus l'objet d'un façonnement social, d'un modelage culturel sur lesquels il n'aurait aucune prise. La notion même d'acteur social le crédite d'une capacité d'action vis-à-vis des déterminations sociales : il ne subit pas seulement le traitement scolaire ou la prise en charge familiale mais participe en retour à leur définition, éventuellement résiste à leur emprise, contrarie leur pression. Cette nouvelle perspective théorique a généré des connaissances en éclairant autrement l'enfance et le processus de socialisation, en prenant en compte le point de vue et l'interprétation des enfants eux-mêmes (notamment Montandon, 1997 ; de Singly,

⁷ On peut en citer quelques jalons avec le 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, puis la constitution d'autres réseaux centrés sur l'enfance (Lignier, Geay). Des chercheurs critiquent le constructivisme au motif qu'il accorderait trop de poids à la subjectivité des acteurs dans la construction de la réalité sociale au détriment des éléments objectifs pré-établis (Cf. Qvortrup dans la sociologie de l'enfance). Nous ne développerons pas cet aspect ici.

2006 ; Octobre, 2004 ; Sirota, 2006). Dans ces travaux sur l'enfance, l'espace est envisagé comme « ressource d'interaction » (travaux sur les enfants dans la cour de récréation par exemple), comme « un ensemble d'aires naturelles » (l'enfant dans la ville), comme « contenant » (recherches sur les comportements enfantins dans la classe ou l'établissement scolaire), ou comme simple « délimitation catégorielle » (travaux sur la chambre par exemple)⁸. Bien souvent, l'espace n'est qu'un décor ou une surface et n'est pas envisagé comme élément actif dans l'explication des phénomènes étudiés.

S'il est vrai qu'une grande part de la sociologie « oublie » la spatialité des faits sociaux, voire réfute le rôle de l'espace dans les faits sociaux, on peut néanmoins percevoir des changements dans la production plus ou moins récente, notamment chez les sociologues urbains dont quelques-uns étudient l'enfance dans la ville, en coopération avec des géographes (Germanos 1995 ; Authier et Lehman-Fritsch 2012, 2014). Au-delà du champ de la sociologie urbaine, d'autres sociologues prennent en compte l'espace dans les processus étudiés, notamment dans les politiques éducatives (Ben Ayed 2009 ; Dutercq 2005), dans la famille (Bonvalet, Gotman et Grafmeyer, 1999 ; Bonvalet et Lelièvre, 2005 ; de Singly 1998 ; Gotman 2001), dans la socialisation (Danic, David et Depeau 2010 ; Oppenchaim 2011) ou dans les parcours et les résultats scolaires (Danic et Loncle 2016 ; Duru-Bellat 2003 ; Oberti 2007 ; Poupeau et François 2008 ; van Zanten 2009)⁹. Ces travaux constatent que des enfants de différents milieux sociaux, proches spatialement (dans leur lieu de résidence, dans leur établissement, dans leur classe...) ont tendance à rapprocher leurs pratiques, leurs représentations et leurs aspirations.

Au final, les travaux des sociologues qui traitent de l'enfance et de l'espace sont souvent issus de coopérations interdisciplinaires. Les échanges avec la géographie et avec la psychologie environnementale précisent le rôle de l'espace dans les phénomènes sociaux et outillent conceptuellement l'analyse. Ce qui nous amène à examiner les possibilités de recherche commune entre ses disciplines.

Perspectives relatives à la cumulativité des savoirs sur l'enfance et l'espace

En s'appuyant sur le cadre proposé par Walliser, cette partie vise à examiner les possibilités de cumulativité aux niveaux des programmes, des modèles et des données. Ainsi

⁸ Nous reprenons les conceptions de l'espace saisies en 2002 par le géographe Parazelli dans l'examen du statut de l'espace dans les recherches relatives aux pratiques juvéniles urbaines qui s'avèrent appropriées également ici à propos des travaux sur l'enfance.

⁹ Les travaux sociologiques anglo-saxons qui portent sur l'enfance et l'espace sont beaucoup plus nombreux et ne seront pas mentionnés ici.

exposée, cette cumulativité peut être syntaxique, sémantique ou interprétative à chacun de ces niveaux.

Perspectives de cumulativité des programmes depuis et entre nos disciplines

Un des points d'articulation des programmes entre les disciplines se situe sans doute dans ceux qui, au sein de chaque discipline, intègrent l'action (le « schème actanciel », Berthelot, 2001) à l'échelle de l'individu dans la définition des rapports à l'environnement. Le paradigme de l'action permet de rapprocher, dans certains cas, l'approche transactionnelle de la psychologie et la sociologie de l'action. La sociologie de l'action recouvre diverses approches qui ont en commun d'envisager l'action comme implication sociale, et ce faisant de poser l'enfant en acteur social, à même de faire siennes, de résister, voire de redéfinir les régulations, et notamment les régulations spatiales. Pour l'approche transactionnelle, où le changement reste au cœur du questionnement, l'enfant et l'environnement, entendus comme produits d'une culture, « sont les éléments actifs d'un système qui simultanément tend vers la stabilité ou vers la création de nouvelles formes d'adaptation (changement) » (Gauvain 2009 : 168)¹⁰. Autrement dit, dans certains cas, les formes d'action sont imbriquées dans une dimension culturelle (sociétale) qui rejoint le paradigme constructiviste.

Transversal aux trois disciplines, le paradigme constructiviste postule que la réalité des espaces de vie des enfants est construite historiquement et reconstruite par les acteurs, enfants et adultes, qui par acceptation et/ou transformation des contraintes, normes, contribuent à la production de l'espace. Cette perspective s'incarne dans les modèles historico-culturels hérités des paradigmes constructivistes de Vygotsky (1934) ou Valsiner (1985) en psychologie, mais aussi chez Berger et Luckman (1966) en sociologie, comme dans le tournant constructiviste de Jacques Lévy et Michel Lussault (2004) en géographie, et reste utile pour analyser les rapports enfance-espaces dans les domaines comme les politiques éducatives, les parcours éducatifs, les socialisations familiale et scolaire, les pratiques et les représentations enfantines, la « (mal)adaptation » des espaces, comme le formulaient Chombart de Lauwe & al. (1987).

C'est sous la prééminence du schème actanciel que le modèle transactionnel en psychologie, la perspective constructiviste en sociologie et l'approche par « l'espace vécu » (Frémont 1972) dans la géographie française peuvent se rejoindre et traiter de questions ayant trait autant aux différences individuelles de développement des enfants qu'à l'éducation ou encore à la socialisation. La socialisation fait intervenir un ensemble de processus

¹⁰ Traduit par nos soins.

d'apprentissage social qui repose sur une diversité de dimensions des contextes de vie. Ces apprentissages sociaux supposent chez l'enfant « l'observation, l'imitation, la régulation de l'attention, la démonstration des instructions, la répétition... l'essai, l'échec... », autant de comportements actifs décrits par Gauvain (2009 : 169)¹¹, qui peuvent être partagés par les trois disciplines. Ils incluent des formes d'attente, de normes et de routines inscrites dans des lieux spécifiques que l'on pourrait alors définir comme des chorotypes (Lévy 2003 : 155)¹² en géographie ou comme des behavior-settings (Barker et Wright 1955) en psychologie. La compréhension des espaces fréquentés par les enfants peut conduire à un dialogue entre disciplines, entre géographie et psychologie sur cet exemple, ou encore entre géographie et sociologie sur la construction des parcours éducatifs des enfants dans leurs espaces de vie (recherche ANR INEDUC en cours).

Enfin, toujours dans le domaine des programmes, mentionnons les travaux pionniers de Chombart de Lauwe et son équipe pluridisciplinaire (1976, 1987) qui ont comparé la vie des enfants dans différents espaces de vie pour en souligner entre autres leur inadéquation. Cette recherche, dans sa démarche et son interprétation des résultats, demeure représentative des formes de cumulativité syntaxique, sémantique et interprétative entre les différentes disciplines qui composaient l'équipe. Ces travaux interdisciplinaires pionniers n'ont été qu'insuffisamment reconnus et prolongés.

Actuellement, c'est avec ce cumul de programmes (axés sur le schème actanciel) que géographie, sociologie et psychologie environnementale collaborent pour comprendre, voire expliquer la socialisation, les pratiques, les représentations de l'enfant dans les espaces du quotidien, et ce principalement dans les travaux anglo-saxons. Cependant, les perspectives de cumulativité au niveau des programmes se limitent encore souvent au cadre descriptif permettant de fixer les frontières et l'étendue des espaces à étudier (un quartier, une ville, une école, etc.) et les comportements à observer (la mobilité, le jeu, etc.). Le registre explicatif reste encore souvent dépendant de la focale disciplinaire.

Perspectives de cumulativité des modèles depuis et entre nos disciplines

C'est sans doute à partir des modèles liant pratiques et représentations, sous le postulat du rôle de l'action, que la cumulativité à la fois sémantique et syntaxique a été et demeure encore la plus saillante. Pour exemple, nous relèverons les études qui ont permis

¹¹ Traduit par nos soins.

¹² Le chorotype est ici défini comme la réalité, comportant une dimension sociale, la plus élémentaire qu'on puisse qualifier d'espace. Les programmes de la géographie n'ont pas tous la même conception de l'étendue physique minimale que peut résumer cette notion.

d'enrichir des champs thématiques comme ceux des comportements spatiaux (Gale, Golledge et Pellegrino 1989) ou encore des représentations de l'espace (Moore et Young 1980) et d'autres travaux plus récents qui nourrissent les revues telles que *Children's environments quarterly* ou *Child Youth Environment*. Les approches de base ont consisté pendant longtemps, sous l'influence des courants cognitivistes, à appréhender les formes d'appropriation des espaces par les enfants à partir des représentations cognitives des espaces. L'évolution des formes d'appropriation et leurs stades ont donc constitué des domaines de cumulativité importante entre géographie et psychologie. Pour autant, les modèles développés entre ces deux disciplines dans les années 80 sont restés très cognitifs et n'intègrent finalement que rarement la base sociale des rapports des enfants à l'espace que peut fournir la sociologie de l'action. Ce socle commun permettrait finalement de mieux contribuer à la cumulativité des modèles, non plus dans un rapport dyadique entre deux disciplines mais dans un triptyque entre ces trois disciplines. Ce qui permettrait alors de comprendre les liens possibles entre le modèle de l'action et celui de l'enfant acteur. En effet, si l'action recouvre une valeur cumulative indéniable pour décrire et expliquer les rapports des enfants aux espaces, elle n'induit pas forcément un consensus sur la notion d'enfant acteur, notion forte en sociologie. Le modèle de l'enfant acteur, promu par la sociologie de l'enfance, reste mal appréhendé en psychologie environnementale. L'enfant acteur en sociologie ne fait sens en psychologie que sous les modèles transactionnels où il est davantage question d'action de l'enfant que de sa capacité à être « acteur » qui ne serait alors entendue en psychologie que sous une forme réduite, renvoyant à l'idée de dépendance à l'adulte. Par contre, dans une approche interdisciplinaire, l'enfant est vu comme acteur de son développement et de sa socialisation dans ses espaces de vie (Danic, David, Depeau, 2010).

Par ailleurs, l'action des enfants induit inévitablement la notion d'espace-temps dans laquelle elle s'actualise et dans sa conséquence, celle d'échelle spatiale et temporelle (Depeau et Chardonnel, 2014) qui constitue sans doute le point charnière des questions de cumulativité dans les savoirs sur les rapports à l'espace. Dans ce registre, autant la géographie, la sociologie que la psychologie mobilisent des approches multi-scalaires pour comprendre les rapports individus-espaces. Ainsi le modèle de Bronfenbrenner permet de considérer les espaces dans le développement autant sous leur dimensions pratiques ou comportementales que sous leurs formes organisationnelles, supposant de prendre en considération le système de relations entre les lieux et réseaux sociaux du quotidien de l'enfant, ou encore sous leur forme plus normatives ou idéologiques. En sociologie, l'articulation des échelles s'avère fréquente, et notamment pour cerner les interactions entre actions (des enfants et des adultes)

et régulations institutionnelles et structurelles, pour partie spatiales (par exemple Danic 2002, 2015). L'approche des systèmes d'acteurs à différentes échelles des politiques éducatives (David, Keerle ; 2016) rejoint sous certaines dimensions ce modèle. D'une manière générale, les travaux de géographie laissent penser que les possibilités de cumulativité des modèles avec ceux d'autres disciplines dans le domaine de l'enfance et des enfants se limitent aux exemples de conceptions et appréciations portées par les adultes sur les espaces que devraient idéalement fréquenter les enfants (Valentine 1996). C'est le cas aussi bien de ces approches multiscalaires que de l'analyse de la proximité souhaitée par les habitants des services destinés aux enfants et à leurs parents (David, Cahagne, Hellier, Keerle et Séchet 2012).

L'articulation des échelles, ou plutôt l'approche multiscalaire dans le domaine de l'enfance, suppose de comprendre conjointement les pratiques et les représentations des acteurs, enfants et adultes, dans leur dimension spatiale, avec les régulations institutionnelles et structurelles. Les travaux de Marie José Chombart de Lauwe (1987) ou encore ceux sur la question de l'autonomie de déplacements (Depeau 2003) ou sur la socialisation (Danic, 2002) illustrent ce questionnement multi-niveaux où les rapports de l'enfant à l'espace sont non seulement considérés à partir des modèles d'aménagement mais aussi à partir des formes de pratiques et représentations des enfants. La question de l'incidence des représentations de l'Enfance dans la manière de penser et d'aménager les espaces et donc les pratiques de l'enfant reste au cœur de cette appréhension multi-niveaux qu'ont d'ailleurs pu partager Chombart de Lauwe et Bronfenbrenner. En effet, les travaux menés par ces deux chercheurs pour le compte de l'UNICEF sont une illustration de ces rapprochements disciplinaires autour d'approches écologiques de l'enfance dans les espaces quotidiens (« Trends in social science research on children », 1979).

Cependant, si ces modèles trouvent quelques articulations dans les manières de penser conjointement les niveaux d'échelle, permettant de relever une cumulativité sémantique correcte, ils ne semblent pas toujours répondre aux mêmes postulats de base et donc empêchent leur cumulativité interprétative.

Perspectives de cumulativité des données depuis et entre nos disciplines

L'histoire de la géographie française ayant privilégié « *la relation avec l'univers scolaire* » (Lévy 2003 : 36) dans son accessibilité cognitive au reste du monde social, la question de la cumulativité des données dans le domaine de l'enfance et des enfants avec celles d'autres disciplines y reste marquée par la spécificité d'une partie de ses choix de

langage d'exposition : cartographie (Thémines 2006), travaux sur les représentations de l'espace, sur les sorties scolaires (Briand 2015). Les données collectées par la psychologie environnementale et par la sociologie s'avèrent aussi cumulables, en particulier lorsque les méthodes de recueil se rapprochent (entretiens, questionnaires, parcours commentés).

Au vu des travaux plus largement entrepris au niveau international, on peut repérer deux sources de cumulativité des données: celle associée aux représentations et une autre associée aux comportements, toutes deux s'inscrivant dans des rapports aux espaces quotidiens. Dans le premier cas, c'est sous la notion de carte mentale ou encore de représentation/cognition spatiale que la géographie, la sociologie et la psychologie ont le plus partagé (Depeau 2003, 2008 ; Lehman-Frisch, Authier, Dufaux 2012) : qu'il s'agisse des modes de recueil (dessin à main levée), des types d'analyse ou encore des formes de théorisation des stades de développement. Des étapes de construction des connaissances qui, en psychologie, ont permis de montrer comment l'enfant construit progressivement ses connaissances spatiales en partant de formes topologiques pour aller vers des formes plus abstraites et normatives. Ces phases de construction de la connaissance spatiale, mobilisées, théorisées et rapportées à des stades en termes d'âge peuvent plus largement expliquer des niveaux de familiarité spatiale (Depeau, 2005), et ainsi permettre de s'affranchir des questions de maturation biologique et de régler certaines questions ontogénétiques. La construction des connaissances des « grands espaces » ne serait pas liée à l'âge mais au niveau de pratiques et donc de familiarité. L'hybridation des connaissances entre psychologie développementale, sociologie et géographie demeure un champ fructueux où chaque discipline se nourrit d'une autre. Notons que la cumulativité se réalise entre géographie et psychologie (cf. travaux de Siegel et White / Piaget) et entre géographie et sociologie (Authier et Lehman-Frisch 2012, Robertson 2010), plus rarement entre les trois, excepté les travaux précédemment décrits de Chombart de Lauwe et ses collègues.

Dans le second cas, la cumulativité des données touche aux formes d'opérationnalisation et de théorisation de comportements et pratiques de l'espace, qu'il s'agisse des pratiques quotidiennes, des formes d'appropriation de l'espace, des déplacements quotidiens, des pratiques ludiques ou encore de sociabilité. Les trois disciplines partagent certains types de formats de données (entretiens, questionnaires, parcours commentés) mais peuvent aussi en cumuler d'autres plus spécifiques à chacune d'entre elles, à partir des Jeux de Reconstruction spatiale (Ramadier, Depeau 2010) de la psychologie, le suivi par GPS (Depeau, Quesseveur 2014), les cartographies, la qualification des sites, les parcours

commentés de la géographie, les observations in situ, les techniques documentaires de la sociologie.

La notion d'affordance¹³ développée en psychologie est un concept tout à fait représentatif de ces approches interdisciplinaires où le partage des données peut contribuer à des formes de cumulativité à la fois sémantiques et syntaxiques. Sous ce concept, les espaces ne sont définis qu'à partir des actions possibles que l'enfant peut voire souhaiterait y développer, ces actions pouvant être autant solitaires que réalisées à plusieurs (Kytta 2002). Défini dans le rapport direct des enfants aux espaces, le concept d'affordance renseigne autant sur les formes de préférences enfantines, les manières de jouer, d'interagir avec les autres dans un espace de jeux, par exemple, que sur le volet critique des aménagements des espaces prévus pour les enfants.

Pour autant, si les disciplines peuvent partager les données qu'elles collectent sur des enfants dans des espaces précis, le sens qui leur est donné ensuite peut rester propre à chaque discipline pour répondre aux modèles explicatifs afférents, si un questionnement et un cadre d'analyse commun n'ont pas été constitués initialement.

En guise de conclusion : réalisations et interrogations

Notre contribution à la réflexion « à quelle discipline appartiennent les enfants ? » est née d'un partage de nos retours d'expérience de construction de séminaires et de projets de recherche communs au sein de notre unité de recherche, l'UMR Espaces et sociétés (ESO) qui réunit géographes, psychologues et sociologues et constitue de fait un lieu d'expérimentation de la pluri/inter/trans - disciplinarité. Pour appuyer cette contribution à l'ouvrage, la saisie du cadre d'analyse de Walliser nous a paru utile et pertinente pour discuter des différents niveaux de partage, de cumul ou bien encore de dissensions que nous avons pu expérimenter au cours de ces diverses expériences de l'interdisciplinarité, ici complétées de réflexions propres à la construction du chapitre. Ce sont plus particulièrement quelques notions ou approches tirées de ces nombreux échanges que nous avons souhaité exposer pour illustrer les formes de cumulativité relevées ou possibles à propos des rapports à l'espace.

Ainsi, outre la réalisation d'un séminaire portant sur la notion de représentation en 2007, les discussions entre disciplines au sujet de l'enfant ont été amorcées par un colloque organisé en 2006 autour des rapports à l'espace. Puis en 2009, lorsque l'enfance fit l'objet

¹³ La notion d'affordance fait référence à la qualité perçue des espaces pour une action/activité donnée de l'enfant dans ces derniers.

d'un appel à projet spécifique de l'ANR (« Enfant »), ce fut l'occasion de prolonger de façon plus opérationnelle les réflexions entreprises sur la construction de questions communes. L'expérience du montage du projet permettait de révéler à la fois les possibilités de partage (autour des approches constructivistes notamment) mais aussi les quelques points de blocage liés à des différences d'appréhension de notions comme celle de l'enfant-acteur dont les définitions soit ne sont guère formalisées (en psychologie) soit relèvent de paradigmes au contraire très fort comme en sociologie.

Ce même écueil était déjà apparu pour réaliser l'appel à communication du colloque « Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien » de 2006. Pour autant, les difficultés ont été surmontées pour aboutir non seulement, dans un premier temps, à l'écriture de cet appel, puis ensuite à la réalisation de l'ouvrage collectif ultérieur au colloque, qui porte ce même titre, et constitue une production interdisciplinaire par le fait que les directeurs de publication (géographe, psychologue et sociologue) ont réussi à articuler leurs points de vue.

De 2011 à 2013, une équipe de chercheurs en géographie et en psychologie environnementale a travaillé, d'une part sur les connaissances et usages par les enfants de 6-12 ans des équipements et des espaces publics de leur ville, et d'autre part sur les politiques d'aménagements urbains qui leur sont destinées (Sellenet, 2014). Pour objectiver les différences entre les différents géotypes (villes) étudiés, il était nécessaire de pouvoir comparer les superficies occupées respectivement au sein de chaque commune par différents types d'aires comme les espaces bâtis, les espaces verts... La recherche a mis en évidence un déficit de cumulativité des données, puisqu'il n'existe pas en France de bases de données homogènes dans ce domaine, et abouti à proposer un outil informatique permettant de combler cette lacune et d'effectuer un progrès de cumulativité syntaxique. A la suite, d'autres expériences nous ont impliqués l'un ou l'autre dans des recherches interdisciplinaires.

Ainsi entre 2012 et 2015, une recherche financée par l'ANR sur les inégalités éducatives territorialisées a réuni des chercheurs de géographie, de sociologie, de sciences de l'éducation. La perspective constructiviste a permis d'accorder les disciplines sur un questionnement commun. La première tâche fut de constituer un glossaire sur les mots clés de la recherche afin de permettre une cumulativité sémantique et d'élaborer ainsi un cadre d'analyse partagé. Les méthodes mobilisées (questionnaires, entretiens individuels, focus-groupes, observations) ont été mises en œuvre par les chercheurs selon leurs compétences indépendamment de leurs disciplines. L'analyse en cours mobilise le cadre prévu d'analyse multiscalaire : politiques à destination des adolescents sur un territoire, mise en œuvre de ces politiques, institutions recevant des adolescents (collège, structure de loisirs, équipement

socio-culturel), actions et représentations des adolescents, de leurs parents, des professionnels, des élus et responsables en charge des questions jeunesse. Les frictions ne sont pas survenues entre disciplines mais entre collègues de même discipline ne partageant pas le même modèle. La coopération entre géographes, sociologues et chercheurs en sciences de l'éducation s'est réalisée grâce au partage du programme (constructiviste) et du modèle (enfant-acteur).

Après avoir rappelé les acquis disciplinaires sur l'enfance et l'espace, nous avons exposé dans ce texte les conditions de cumulativité des savoirs entre géographie, psychologie et sociologie afin d'analyser, les expériences interdisciplinaires et de trouver ainsi des possibilités de coopération entre disciplines. En soi, ce travail d'écriture réflexive constitue une nouvelle étape dans notre entreprise de cumulativité interdisciplinaire des savoirs sur les enfants et l'espace.

Bibliographie

Authier, Jean-Yves et Lehman-Frisch, Sonia. 2012. « Il était une fois... des enfants dans des quartiers gentrifiés à Paris et à San Francisco », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 195 : 58-73.

Authier, Jean-Yves et Lehman-Frisch, Sonia. 2012. « Variations sur un thème : Les manières d'habiter des enfants dans les quartiers gentrifiés à Paris, Londres et San Francisco », *Métropoles*. URL : <http://metropoles.revues.org/4584>

Ball, Stephen J., Vincent, Carol et Kemp, Sophie. 2004. « "Un agréable mélange d'enfants..." : prise en charge de la petite enfance, mixité sociale et classes moyennes », *Éducation et Sociétés*, n°14 : 13-31.

Roger G. Barker et Herbert F. Wright. *Midwest and its children*. Row, Peterson and company : New-York, 1955.

Choukri Ben Ayed, *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*, Paris : PUF, 2009.

Peter Berger et Thomas Luckmann. 2012 [1966]. *La construction sociale de la réalité*. Paris, Armand Colin (éd. orig. *The Social Construction of Reality*, New York, Penguin Books).

Berthelot, Jean-Michel. 2001. « Programmes, paradigmes, disciplines », in Jean-Michel Berthelot (dir.), *Épistémologie des sciences sociales*, Paris, P.U.F. : 457-519.

Bertrand, Michel-Jean et Metton, Alain. 1972. « La perception de l'espace urbain : de l'enfant à l'homme », in *L'Espace géographique*, vol.1, n°4 : 283-285.

- Jacqueline Bideaud, Olivier Houdé et Jean-Louis Pedinielli, *L'homme en développement*, Paris, PUF. (6ème édition), 2009.
- Catherine Bonvalet, Anne Gotman et Yves Grafmeyer (éd.), *La famille et ses proches. L'aménagement des territoires*, Paris, P.U.F.-I.N.E.D., 1999.
- Bonvalet Catherine et Lelièvre Éva. 2005. « Les lieux de la famille », *Espaces et sociétés*, n°120-121 : 99-122.
- Briand, Médéric. 2015. « La géographie scolaire au prisme des sorties : pour une approche sensible à l'école primaire », *ESO Travaux et documents*, n° 38 : 75-83.
- Bronfenbrenner, Urie. 1977. « Toward an experimental ecology of human development », *American Psychologist*, vol. 32, n°7 : 513-531.
- Bronfenbrenner, Urie. 1979. « American research on the development of children in their environment », *International Symposium on Trends in Social Science Research on Children*, Austin, U.S.A.
- Patrice Caro et Rémi Rouault, *Atlas des fractures scolaires en France. Une école à plusieurs vitesses*, Paris, Autrement, coll. « Atlas Monde », 2010.
- Marie-José Chombart de Lauwe, Philippe Bonnin, Marie Mayeur, Martine Perrot et Martin de la Soudière, *Espaces d'enfants*, Paris, Centre d'ethnologie sociale et Ministère de la qualité de la vie, 1976.
- Marie-José Chombart de Lauwe (dir.), *Espaces d'enfants : la relation enfants-environnement, ses conflits*, Fribourg, Del Val, 1987.
- Isabelle Danic, *Le jeune enfant entre la famille et l'école maternelle. Approche sociologique de l'articulation entre la socialisation familiale et la socialisation scolaire du jeune enfant en France*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 2002.
- Danic, Isabelle. 2015. « Access to higher education at the end of lower secondary for 'disadvantaged' students : the interplay of structural, institutional frameworks and student agency », *European Education*, vol. 47, n°1 : 77-92.
- Isabelle Danic, Olivier David et Sandrine Depeau (dir.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- Isabelle Danic et Patricia Loncle (dir), *Les trajectoires éducatives des adolescents en France dans un contexte européen*, PUR, 2016.
- David, Olivier. 2010. « Introduction générale », in Isabelle Danic, Olivier David et Sandrine Depeau (dir.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes : 8-12.
- David, Olivier, Cahagne, Nicolas, Hellier, Emmanuelle, Keerle, Régis et Séchet, Raymonde.

2012. « La proximité revendiquée et désirée : les apports d'une enquête lancée par des élus locaux », *Géographie, Économie, Société*, n° 14 : 5-29.

David, Olivier et Keerle, Régis. 2016. « L'émergence du quartier dans la définition et la mise en œuvre des politiques éducatives locales en France : mobilisation des acteurs et enjeux de gouvernance locale », in Philippe Bonnal, Pascal Chevalier, Jean-Michel Sourisseau et Marc Dedeire (coord.), *Production et circulation des normes pour l'action territoriale*, Presses Universitaires de la Méditerranée, Montpellier.

Depeau, Sandrine. 2003. « L'enfant en ville : autonomie de déplacement et accessibilité environnementale ». Thèse de doctorat de psychologie, université René Descartes, Paris 5.

Depeau, Sandrine et Ramadier, Thierry. 2005. « Les Trajets Domicile-Ecole en Milieux Urbains : quelles conditions pour l'autonomie de l'enfant de 10-12 ans ? », *Psychologie et Société*, n° 8 : 81-112.

Depeau, Sandrine. 2008. « Nouvelles façons de se déplacer vers l'école ou l'expérimentation du pédibus dans un quartier rennais. Quelles incidences sur l'apprentissage de l'autonomie de déplacement des enfants et leurs rapports à l'espace ? », *Revue Recherche Transport Sécurité*, n°101 : 253-271.

Depeau, Sandrine et Chardonnel, Sonia. 2014. « Quelques pré-requis spatio-temporels dans l'acquisition de l'autonomie des enfants en milieux urbains », Colloque international « *Espaces en partage : approche interdisciplinaire de la dimension spatiale des rapports sociaux* », Rennes.

Depeau, Sandrine et Quesseveur, Erwan. 2014. « A la recherche d'espaces invisibles de la mobilité: usages, apports et limites des techniques GPS dans l'étude des déplacements urbains à l'échelle pédestre », *Netcom*, Vol 28, n°1-2 : 35-54.

Depeau, Sandrine. À paraître. « Children within the cities : the delicate issue of well-being and quality of urban life », in Ghazlane Fleury-Bahi, Enric Pol et Oscar Navarro (éds), *Handbook of environmental psychology and QQL research*, Springer.

François De Singly, *Habitat et relations familiales*, Paris, Plan construction et architecture, 1998.

François De Singly, *Les adonassants*, Paris, Armand Colin, 2006.

Roger M. Downs et David Stea. 1973. *Image and environment : cognitive mapping and spatial behavior*, Chicago, Adline.

Duru-Bellat, Marie. 2003. « Les apprentissages des élèves dans leur contexte: les effets de la composition de l'environnement scolaire », *Carrefours de l'éducation*, n°16 : 182-206.

- Yves Duterqc. *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2005.
- Fontaine, Anne-Marie. 2005. « Écologie développementales des premières interactions entre enfants : effets des matériels de jeux ». *Enfance*, vol. 57, n°2 : 137-154.
- Frémont, Armand. 1972. « La région : essai sur l'espace vécu », in *Mélanges offerts à André Meynier*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes : 663-678.
- Doherty, Sally, Gale, Nathan, Pellegrino, James W., et Golledge, Reginald. 1989. « Children Versus Adults' Knowledge of Places and Distances in A Familiar Neighborhood Environment », *Children's Environments Quarterly*, vol. 6, n°2-3 : 65-71.
- Gauvain, Mary. 2009. « Social and cultural transactions in cognitive development : a cross generational view », in Arnold Sameroff (éd.), *The transactional model of development. How children and contexts shape each other*, Washington : American Psychological association : 163-182.
- Germanos, Dimitri. 1995. «La relation de l'enfant à l'espace urbain. Perspectives éducatives et culturelles», *Architecture et comportement*, 11 (1), 55-61.
- James, Sarah. 1990. « Is there a 'place' for children in geography ? », *Area*, vol. 22, n°3 : 278-283.
- Kytta, Marketta. 2002. « Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburb and rural villages in Finland and Belarus ». *Journal of Environmental Psychology*, vol. 22, n°1-2 : 109-123.
- Legendre, Alain. 1997. Sensibilité à des contraintes environnementales et relations interpersonnelles chez des jeunes/enfants en groupes. *Psychologie Française*, vol. 42, n°2 : 157-168.
- Legendre, Alain et Herrera, José Gómez. 2011. « Interindividual differences in children's knowledge and uses of outdoor public spaces ». *Psychology*, vol. 2, n°2 : 193-206.
- Lehman-Frisch Sonia, Authier Jean-Yves et Dufaux Frédéric. 2012. « 'Draw me your neighbour- hood': a gentrified Paris neighbourhood through its children's eyes », *Children's Geographies*, vol.10, n°1, 2012 : 17-34.
- Lehman-Frisch Sonia et Vivet Jeanne. 2012. Géographies des enfants et des jeunes, *Carnets de géographes*, n°3.
- Lévy, Jacques. 2003. « Accessibilité cognitive », in Jacques Lévy et Michel Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin : 36.
- Lévy, Jacques. 2003. « Chorotype », in Jacques Lévy et Michel Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin : 155.

Lévy, Jacques et Lussault, Michel. 2004. « Le moment-dictionnaire », in *Espaces Temps*, n°84-86 : 62-73.

Lewin, Kurt. 1931. « Environmental forces in child behavior and development », in Carl Murchison (éd.), *Handbook of the Child Psychology*. Worcester, MA, Clark University Press : 94-127.

Mead, George H. 1963 [1934]. *L'esprit, le soi, la société*. Paris, P.U.F. (éd. orig. *Mind, Self, and Society*, Chicago, ed. Charles W. Morris, University of Chicago Press).

Cléopâtre Montandon, *L'éducation du point de vue des enfants*, Éditions L'Harmattan, 1997.

Moore, Robin et Young, Donald. 1980. « Childhood outdoors : toward a social ecology of the landscape », in Irwin Altman et Joachim F. Wohlwill (éds.) *Children and the environment*, Plenum : New-York : 83-130.

Marco Oberti, *L'École dans la ville. Ségrégation – mixité – carte scolaire*, Paris, Les Presses de Sciences Po, 2007.

Sylvie Octobre, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Ministère de la Culture - DEPS, 2004.

Oppenheim, Nicolas. « Mobilité quotidienne, socialisation et ségrégation : une analyse à partir des manières d'habiter des adolescents de zones urbaines sensibles », thèse de doctorat de sociologie, université Paris-Est, 2011.

Michel Parazelli, *La rue attractive: parcours et pratiques identitaires des jeunes de la rue*. Québec, Presses Universitaires du Québec, 2002.

Jean Piaget, Bärbel Inhelder et Alina Szeminska. *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris, P.U.F., 1948.

Franck Poupeau et Jean-Christophe François, *Le Sens du placement. Ségrégation résidentielle et ségrégation scolaire*, Paris, Raisons d'agir, coll. « Cours et travaux », 2008.

Ramadier, Thierry et Depeau, Sandrine. 2010. « Approche méthodologique (JRS) et développementale de la représentation de l'espace urbain quotidien de l'enfant », in Isabelle Danic, Olivier David, Sandrine Depeau, (éds.), *Les enfants et les jeunes dans les espaces quotidiens*, Presses Universitaires de Rennes : Rennes : 61-74

Robertson, Susan,. 2010. « Spatializing the sociology of education : stand-points, entry-points and vantage-points », in Michael W. Apple, Stephen J. Ball et Luis Armando Gandin, *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, New York, Routledge : 15-26.

Catherine Sellenet (dir.), *Cité 6-12. Les enfants de 6-12 ans dans leur ville : pratiques et perceptions des aménagements urbains*, Rapport du Programme de recherche financé par le Conseil Régional des Pays de la Loire (Appel à projets « Expertise au profit du territoire »), 2014.

- Sameroff, Arnold. 2009. « The transactional model of development », in Arnold Sameroff (éd.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*, Washington DC : American Psychological Association, Mc Naughton & Gunn, Saline, MI. : 3-21.
- Siegel, Alexander W. et White, Sheldon H. 1975. « The development of spatial representations of large-scale environments », *Advances in child development and behavior*, vol. 10, 9-55.
- Régine Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, coll. Le sens social, Presses Universitaires de Rennes, 2006.
- Staszak, Jean-François. 2001. « La géographie », in Jean-Michel Berthelot (dir.), *Épistémologie des sciences sociales*, Paris, P.U.F. : 77-116.
- Thémines, Jean-François. 2006. « Connaissance géographique et pratiques cartographiques dans l'enseignement secondaire », *M@ppemonde*, n° 82.
- Valentine, Gill. 1996. « Children should be seen and not heard: the production and transgression of adults' public space », *Urban Geography*, vol. 17, n°3, 205-220.
- Agnès van Zanten, *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, P.U.F., coll. « Le lien social », 2009.
- Valsiner, Jan. 1985. « Theoretical Issues of the Child Development and the problem of Accident prevention », in Tommy Gärling & Jan Valsiner (éds.), *Children within environments: toward a Psychology of Accident Prevention*, New York and London: Plenum Press : 13-36.
- Lev Vygotsky. 1978 [1931]. *Mind in Society*. Cambridge, M.A., Harvard University Press.
- Lev Vygotsky. 1985 [1934]. *Pensée et langage*. Paris, Ed. Sociales (éd. orig. Myšlenie i rech', Moscou-Leningrad, Gosudartstvennoe Sotcial'no-Ekonomicheskoe Izadel' tsvo).
- Walliser, Bernard. 2009. « Avant-propos », in Bernard Walliser (dir.), *La cumulativité du savoir en sciences sociales*, Paris, Éditions de l'École des hautes Études en Sciences Sociales : 7-22.
- Henri Wallon. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris, Armand Colin, 1974.
- Wholwill, Joachim F. 1980. « The confluence of environment and development of the child : Signpost to an ecology of development ? », *Human Development*, vol. 23, n°5 : 354-358.