

Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques

Research Practices with Young Children: Epistemological and Political Issues

C. Carmen Draghici et Pascale Garnier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/300>

DOI : 10.4000/ree.300

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

C. Carmen Draghici et Pascale Garnier, « Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques », *Recherches en éducation* [En ligne], 39 | 2020, mis en ligne le 01 janvier 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/300> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.300>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques

C. Carmen Draghici & Pascale Garnier¹

Résumé

En se focalisant sur des pratiques de recherche non pas seulement sur mais avec les enfants, cet article propose de faire un retour sur les enjeux et le travail d'enquête mené par les auteurs dans deux recherches réalisées avec des enfants de deux à quatre ans, notamment auprès d'enfants de migrants. Après avoir indiqué les enjeux politiques et sociaux des recherches suscitant la parole des enfants, nous montrons le développement de travaux internationaux auprès des jeunes enfants. Nous mettons ensuite l'accent sur la « visite guidée » comme méthodologie visuelle adaptée aux jeunes enfants, tout spécialement les enfants de migrants, et favorisant la réflexivité des chercheurs. Nous analysons comment ils se saisissent de la photographie comme « voix » pour rendre compte de leurs expériences dans des lieux collectifs d'accueil et d'éducation. À l'heure où les questions de domination des enfants par les adultes, de conception de l'enfance et d'éthique sont devenues incontournables, nous soulignons enfin que la recherche en appelle à une compréhension des enfants – « experts » de leur propre vie – comme sujets politiques.

« Fonder la capacité de voir à partir des marges ou des profondeurs a une grande importance. Mais cela comporte le sérieux danger d'idéaliser et/ou de s'approprier la vision des moins puissants alors qu'on revendique de voir à partir de leur position. Voir d'en bas ne s'apprend pas facilement et n'est pas sans problème... » (Haraway, 2007, p.119)

Cette mise en garde aussi bien épistémologique que politique de Dona Haraway sur les risques d'idéalisation d'une vision qui serait celle des assujettis se donne à lire dans les débats féministes des années 1980. Pourtant, elle résonne encore aujourd'hui sur le terrain des recherches avec les enfants, en indiquant à quel point celles-ci sont inscrites dans des rapports de forces ou, plus exactement, un ordonnancement social et politique des âges de la vie. De telles recherches ne lassent pas en effet de travailler contre des rapports de domination des enfants par les adultes, c'est-à-dire en s'attachant à les défaire ou les transformer, sans pour autant cesser de s'appuyer sur eux. Tel est le cercle paradoxal où se meuvent les recherches avec les enfants et le reconnaître n'a rien d'un constat pessimiste. Bien au contraire, il doit inciter les chercheurs à la vigilance, leur demander de faire constamment retour sur les conditions de possibilité de leurs analyses, au lieu de céder aux séductions d'un « spontanisme » enfantin (Chamboredon, 1975).

Là où en France, les recherches en sciences sociales auprès des enfants sont longtemps restées dispersées (Danic, Delalande & Rayou, 2006 ; Diasio, 2013 ; Zarca, 1999), mais aussi relativement rares avec les enfants de migrants issus de milieux socio-économiques défavorisés et avec les tout-petits (Armagnague & Rigoni, 2016 ; Draghici, 2017 ; Rayna, 2014), elles ont été largement développées dans la littérature internationale anglophone, où les questions de domination des enfants par les adultes, de conception de l'enfance et d'éthique sont devenues incontournables (Garnier & Rayna, 2017). Avant même de présenter nos propres travaux en ce domaine, nous avons à mettre en perspective ces recherches avec les enfants dans la littérature anglophone. Il importe aussi, au préalable, de comprendre les enjeux politiques et sociaux de ce que donner la parole aux enfants veut dire dans l'espace public.

¹ C. Carmen Draghici, docteure & Pascale Garnier, professeure, Centre de recherche « Experience, Ressources culturelles, Education » (EXPERICE), Université Paris 13.

Ce sont ces enjeux que nos propres travaux mettent à l'épreuve du terrain : d'une part, une recherche doctorale réalisée sur les répertoires de pratiques culturelles (Rogoff et al., 2006) d'enfants de migrants, en moyenne section, dans deux écoles maternelles en réseau d'éducation prioritaire renforcée ; d'autre part, une recherche collective réalisée sur la qualité de l'accueil et la socialisation d'enfants de deux-trois ans dans différents types de structures – crèche, jardin maternel, classe passerelle et classe de tout-petits et petits en école maternelle (Garnier et al., 2016)². Sans déployer l'ensemble de ces deux recherches, il s'agit ici d'en montrer l'exercice d'un retour réflexif sur le travail d'enquête avec les jeunes enfants. Nous le centrons tout d'abord, sur l'importance des méthodologies visuelles comme « voix » incarnées des enfants qui en appellent à des « savoirs partiels, localisables, critiques », comme les qualifie Haraway (2007, p.126). Nous nous attachons ensuite à montrer les efforts des chercheuses pour apprendre à « voir d'en bas » ou, dit autrement, se hisser à la hauteur des enfants, pour s'approcher de leur propre point de vue au cours du travail d'enquête.

1. Donner la parole aux enfants : pratiques sociales et pratiques de recherche

Avant même d'être partie prenante d'un travail de recherche, la parole des enfants est avant tout une pratique sociale et politique qu'il faut brièvement contextualiser dans une évolution des rapports sociaux entre enfants et adultes et rapporter à ses conditions sociales d'énonciation.

■ *Les enfants et leurs porte-paroles : des pratiques sociales et politiques*

Pour qui se souvient de l'étymologie latine du mot enfant, *infans*, celui qui ne parle pas (encore), nul doute que donner la parole aux enfants est le signe d'un bouleversement des rapports sociaux d'âge entre enfants et adultes. S'agissant de porter la parole des enfants, les représentations des enfants, en tant que processus cognitifs, ne vont pas sans un travail de représentation politique des enfants par les adultes qui s'en font les porte-paroles (Garnier, 1995). De fait, aujourd'hui, donner la parole aux enfants est devenu sinon une pratique habituelle, du moins un principe de la Convention internationale des droits de l'enfant (1989) ou encore une stratégie commerciale courante. Entre *exit* (désertion) et *loyalty* (fidélité), *voice* (la prise de parole), pour reprendre ici l'analyse d'Albert Hirschman (1970), est devenue non seulement un droit pour les enfants et les jeunes, mais une obligation récurrente. Elle reconnaît à l'ensemble des enfants en tant que groupe social un point de vue qui lui est propre, irréductible à celui des adultes, et à chaque enfant, un point de vue singulier qui témoigne de la situation qui lui est donnée à vivre.

Avec l'irruption de cette parole des enfants s'ouvre l'ère d'un double soupçon : sur son authenticité et sur le travail des adultes pour s'en faire les porte-paroles. Quelle légitimité ont-ils à parler au nom des enfants ? Bref, à partir du moment où elle apparaît dans l'espace public, la parole des enfants est constituée comme un espace critique par excellence, où l'authenticité de leur expression et les effets d'une domination des adultes sont sans cesse contestés et mis à l'épreuve. En tant qu'elle est elle-même une pratique sociale, la recherche n'échappe pas à cette double représentation des enfants qui lie étroitement savoir et politique.

On conçoit alors le pas de côté que font certaines recherches en sciences sociales, s'agissant non pas de donner directement la parole aux enfants, mais d'étudier comment les adultes leur donnent la parole et ce qu'ils en font, en particulier dans le domaine de la protection de l'enfance. L'analyse de l'exercice du service social destiné aux enfants et aux jeunes en milieu scolaire permet ainsi de comprendre comment se fabrique cette parole des enfants qui peut être transportée auprès de tiers (Garnier, 1997). L'analyse du travail des professionnels dans la situation des enfants mineurs étrangers demandeurs d'asile (Crawley, 2009 ; Kohli, 2009), tout comme celle des dispositifs de participation des enfants à la vie de la cité (Poretti, 2018) éclairent également les attentes normatives qui pèsent lourdement sur leur expression. L'intérêt de ces travaux

² Cette recherche collective a été réalisée avec Gilles Brougère, Sylvie Rayna, Pablo Rupin et Natalia La Valle, et financée par la Caisse nationale d'allocation familiale.

est de permettre une prise de distance par rapport à cette fabrique de la parole des enfants et ses enjeux sociaux, politiques et épistémologiques. Comme ils n'y sont pas directement impliqués, ils permettent d'en objectiver les processus et de déployer les débats qu'ils suscitent, là où une recherche avec les enfants eux-mêmes se trouve d'emblée aux prises avec l'espace critique ouvert par leur représentation.

■ **Prendre la parole : une situation sociale**

L'utilisation privilégiée du langage verbal dans le travail d'enquête avec les enfants ne laisse pas de questionner leur maîtrise du langage et de la situation sociale d'interaction avec les chercheurs. On le sait : cette maîtrise est toute relative aux dispositions sociales que les enfants acquièrent en lien avec leur milieu familial et leur scolarisation. Qu'elles mettent en jeu des compétences expressément scolaires (Lahire, 2019) ou non, ces situations d'enquête demandent une prise de parole construite, voire un discours argumentatif, la mobilisation de ressources culturelles, inégalement développées par les enfants et ce d'autant plus que l'enquête porte sur des objets, comme la politique, étrangers aux réalités quotidiennes vécues par les enfants (Lignier & Pagis, 2017). Sur le « marché linguistique », les enfants sont mis à l'épreuve et ceux qui parlent sont inégalement mis en valeur (Bourdieu, 1980). Outre la question de la langue elle-même (un lexique, une grammaire, des capacités énonciatives, etc.), c'est en effet tout un ensemble de pratiques et de plis culturels que la situation d'enquête met à l'épreuve. C'est un certain usage de la parole qui est requis : celui qui vise à représenter le monde, plutôt qu'à agir sur lui, et qui va de pair avec une « disposition scolastique », celle d'une attitude à distance du monde de l'action immédiate (Bourdieu, 1997). Loin de se donner les moyens de les contrer, la recherche avec les enfants reproduit alors les inégalités socio-culturelles des prises de parole des enfants ; elle peut aussi les exacerber, en suscitant des désaccords entre enfants dont la violence symbolique peut dégénérer en injures et violence physique (Lignier & Pagis, 2017).

Les techniques d'enquête avec les enfants s'efforcent souvent de privilégier des entretiens collectifs pour contre-balancer, dans une certaine mesure, l'asymétrie des rapports sociaux d'âge par un retrait du chercheur vis-à-vis des discussions entre pairs. Il n'en reste pas moins que dans les groupes d'enfants, les prises de parole sont rarement équilibrées car elles font jouer non seulement ces compétences sociales et langagières, mais aussi le positionnement relatif de chaque enfant au sein du groupe, où jouent à nouveau, indirectement, les classements scolaires. Rien d'étonnant alors des enfants donnent des réponses de complaisance aux demandes des adultes ou restent silencieux : leur silence pouvant être une réponse éloquente aux adultes qui les sollicitent (Spyrou, 2011).

2. Les recherches avec les jeunes enfants : positionnement et démarche

S'agissant des jeunes enfants, et notamment de ceux dont la langue familiale n'est pas ou pas exclusivement le français, il convient de faire état du développement des recherches au niveau international pour offrir aux enfants des démarches méthodologiques favorisant leur expression et situer nos propres travaux.

■ **Développement d'un domaine de recherche au niveau international**

Dans le domaine anglophone, les pratiques de recherche avec les jeunes enfants (Corsaro, 1979, 2005 ; James & Prout, 2015), participent d'un mouvement plus général, celui des *Childhood studies* qui ont défendu l'importance d'un point de vue propre aux enfants, leur existence au présent et leur *agency*, ou puissance d'agir, contre des définitions des enfants par leurs défaillances ou leur immaturité (Garnier, 2015). Ces études s'inscrivent dans l'approche des *children's perspectives* ; leur parti pris est de valoriser l'existence d'une perspective propre aux enfants qui doit être reconnue et prise en compte par les adultes. Dans le domaine de la petite enfance, les études se sont focalisées sur la perspective des enfants au sein des institutions

préscolaires afin de mieux comprendre leurs expériences en lien avec la qualité et l'espace de ces lieux, les pratiques des professionnels, la place du jeu, des apprentissages et du *care*. Elles insistent sur l'importance de prendre en compte les opinions et les points de vue des enfants (Dahlberg & Moss, 2005 ; James & Prout, 2015 ; Jenks, 2004 ; Qvortrup, 1994). Si d'un côté les enfants ont le droit de s'exprimer, de l'autre, les chercheurs s'attachent à écouter leurs voix, en développant notamment une « pédagogie de l'écoute » (Rinaldi, 2006) qui vise à faciliter des modalités de communication des jeunes enfants au-delà de la parole. Pour ce faire, il est important d'écouter les « cent langages des enfants » (Edwards, Gandini, & Forman, 1993), parce que la voix des enfants n'est pas limitée à la communication verbale, elle s'exprime à travers leurs actions, leurs réactions, leurs jeux.

Un grand nombre d'études qualitatives utilisent les méthodes visuelles (Tobin, 1988 ; Fler & Ridgway, 2014), notamment celles qui s'appuient sur l'approche dite « mosaïque » développée par Alison Clark (2004 ; Clark & Moss, 2011). Dans un souci de rendre les enfants des participants actifs à la recherche (Christensen & James, 2008 ; Mayall, 2008), Clark considère les enfants comme des co-chercheurs dans l'étude de leurs propres expériences quotidiennes. Les méthodes participatives que cette auteure propose visent à rendre visibles les enjeux de pouvoir dans la recherche (Christensen & Prout, 2002), afin d'essayer de symétriser le rapport adulte-enfant en donnant de la valeur au point de vue de ce dernier. Ainsi, le partage de pouvoir se traduit par le rôle de co-chercheur accordé à l'enfant dans l'étude de ses expériences dans la vie de tous les jours (Clark, 2017).

Outre l'utilisation des méthodes participatives, l'approche mosaïque s'appuie sur la conception des enfants comme « faiseurs de signification » (*meaning-makers*) (Wells, 1986). Ce terme se base sur des approches qui considèrent l'enfant comme jouant un rôle actif dans la construction des connaissances (Rogoff, 2003 ; Vygotsky, 1978). Ce positionnement qui met en valeur un enfant « compétent » (Hutchby & Moran-Ellis, 1998), « expert de sa propre vie » (Langsted, 1994) est au fondement de l'approche mosaïque. Pour faciliter la communication des jeunes enfants et les rendre participants actifs à la recherche, les chercheurs (Einarsdottir, 2005 ; Christensen, 2004 ; Hart, 1992 entre autres) proposent différents outils d'investigation afin de favoriser leur expression verbale et non verbale. Ainsi, des observations, des discussions informelles, des visites guidées, des photos, des dessins et leurs commentaires se conjuguent, de manière flexible, pour construire des « mosaïques » des vies des enfants dans les structures préscolaires. Soulignons que, dans cette approche, les perspectives des enfants sont également situées parmi d'autres points de vue, en premier lieu ceux de leurs parents et des professionnels des établissements préscolaires, dans des contextes socio-institutionnels donnés (Garnier & Rayna, 2017). Ainsi, aux côtés des enfants, tous les participants sont appelés à devenir des co-chercheurs (Clark, 2017).

Les méthodes visuelles, comme la prise de photos, permettent ainsi aux enfants de recueillir des données sur ce qui est important dans leur vie (Burke, 2008 ; Thomson, 2008). Outre la possibilité donnée aux enfants de s'exprimer à leur manière à travers les images qu'ils produisent et leurs déplacements dans l'espace des lieux d'accueil, la visite guidée permet de stimuler les enfants pour réfléchir, clarifier ou interpréter des choses qui sont importantes pour eux (Einarsdottir, 2017). Cette approche de la *photovoice* permet aux enfants d'exprimer leur point de vue à travers des photos des lieux, des espaces, des objets et des activités qui ont du sens pour eux (Darbyshire, MacDougall & Schiller, 2005).

■ **Méthodologie du travail d'enquête**

En ligne avec l'approche « mosaïque » de Clark, la démarche d'enquête de nos deux recherches vise à ressaisir les points de vue des enfants, des parents et des professionnels afin de mettre en lumière les expériences des jeunes enfants au sein des établissements d'accueil de la petite enfance. Après des observations vidéo, nous réalisons des entretiens avec les parents et les professionnels avec les supports de montages vidéo. Pour enquêter avec les enfants, nous privilégions la visite guidée qui consiste à proposer à l'enfant de montrer l'établissement qui l'accueille en prenant des photos et en guidant ainsi l'enquêteur dans cet espace. En même

temps que les enfants prennent des photos, ils sont filmés par les chercheuses, ce qui permet d'avoir accès *a posteriori* non seulement aux traces de leur activité (les photos elles-mêmes), mais aussi à la manière dont les enfants se sont engagés dans la situation. Le filmage de leur activité de photographe permet non seulement de reconnaître, pour partie, des photos floues prises dans leurs déplacements, mais surtout de documenter leurs manières de s'approprier cette proposition et les interactions entre enfants et chercheuses. En outre, l'appareil photo numérique et sa carte mémoire autorisent de multiples explorations des enfants sans que les chercheuses ne se sentent obligées d'insister sur sa maîtrise technique préalable. Un temps très bref de familiarisation suffit pour indiquer le viseur par où regarder, montrer le bouton déclencheur qu'il faut presser et faire entendre le clic. Une même proposition est donnée initialement à tous les enfants et, le cas échéant, reprise au cours de la visite guidée : « tu peux photographier, prendre en photo, ce qui te plaît », « ce que tu aimes », « ce qui t'intéresse ».

Dans la première recherche, 32 enfants âgés de deux-trois ans, également répartis dans quatre établissements (crèche, jardin maternel, classe passerelle et classe de tout-petits), ont tour à tour utilisé des appareils photo pour photographier leur centre d'accueil et d'éducation, en interaction avec un chercheur, tandis qu'un autre filme l'enfant. Des moments de commentaires des photos ont été réalisés avec les enfants et/ou les professionnels selon les établissements. Dans la deuxième recherche, 17 enfants de migrants âgés de quatre ans, en moyenne section dans deux écoles maternelles en ZEP+, ont participé à la visite guidée, seul, en binôme ou à trois, étant à la fois filmés et en interaction avec la chercheuse. Le commentaire des photos a été réalisé avec une partie des enfants, pendant la visite guidée.

3. La voix des enfants à travers la photographie

Avec de jeunes enfants (deux à quatre ans), le poids du langage verbal dans la situation d'enquête s'avère faire obstacle au travail de recherche en soulignant le plus souvent leurs défaillances. Cette difficulté paraît redoublée pour les enfants migrants, quand les problèmes de compréhension s'ajoutent à ceux de la verbalisation en français. Aussi la photographie, cet « art du silence » (Leenaerts, 2011), est paradoxalement une ressource précieuse pour donner « voix » aux enfants. Elle permet à la fois de garder des traces de leur activité de photographe, mais aussi d'analyser leur engagement dans cette activité. Car prendre des photos, y compris avec un appareil spécialement adapté aux enfants, n'est pas seulement appuyer sur un bouton, même si c'est là le tout premier plaisir, celui du « clic », éprouvé une fois l'appareil photo pris en main, c'est aussi une pratique sociale. Nul doute qu'elle s'inscrit, comme le langage verbal, dans la grande diversité des expériences familiales des enfants car s'ils sont d'emblée les sujets privilégiés de pratiques photographiques, tous n'ont pas encore eu l'occasion de s'y essayer eux-mêmes. Pourtant, leur appropriation de l'appareil photo et leur engagement dans la situation, systématiques en moyenne section, à l'âge de quatre ans, sont eux aussi largement prédominants dès l'âge de deux-trois ans : sur les 32 enfants, seule une fille n'a pas été intéressée par la prise en main de l'appareil et une demi-douzaine d'entre eux a abrégé ce moment, quand certains ont pris plus de 300 photos.

Si nous n'attendons pas de belles photos, ni même des photos dont l'objet est reconnaissable, prendre des photos représente l'exercice d'une réflexivité en action. Cette réflexivité est propre à la photographie : elle instaure une distance entre l'enfant et sa vie, ordinairement imbriquée dans le monde : « Photographier est par essence un acte de non-intervention » (Sontag, 2008, p.17). L'appareil photo s'interpose, fait écran entre l'enfant et le monde : pour photographier, il faut pour ainsi dire se désengager de l'action immédiate sur le monde, le considérer comme objet/sujet à prendre en photo. Sarah (trois ans) en témoigne tout particulièrement : posant l'appareil photo sur la table du coin d'înette, elle se met à jouer directement avec les ustensiles de cuisine, au lieu de photographier ce matériel et ce lieu qui l'intéressent tout particulièrement. Elle s'est libérée de la contrainte que semble représenter pour elle la prise de photo et/ou l'appareil pour profiter d'une occasion supplémentaire de jouer à la dînette : « elle ne rentre pas dedans », commente un chercheur en voix off. D'autres enfants pointent d'abord du doigt ce qu'ils veulent photogra-

phier, et parfois en oublient de le prendre en photo. Comme le geste de pointage vers les personnes/objets du monde qui anticipe le développement du langage verbal avant l'âge de douze mois (Morgenstern et al., 2008), le geste de cadrage de l'appareil engage un choix préférentiel du photographe, avec toujours une part de hasard, de fortuit ou d'involontaire. Là où, Léo, un des plus jeunes enfants (deux ans), emporté dans le mouvement, ne s'immobilise pas pour photographier, d'autres investissent les lieux pas à pas, d'autres encore font des détours dans des lieux significatifs pour eux, comme les toilettes par exemple.

La photographie offre la possibilité d'une exploration du monde quotidien par les enfants au second degré, une transformation de leur expérience vécue à travers un changement de « cadre » (Goffman, 1974). La réflexivité engagée par la pratique photographique est celle du corps agissant, une « symbolisation sensori-affectivo-motrice » (Tisseron, 1996). C'est ce que donnent à voir les enfants quand, par exemple, ils expérimentent corporellement différents points de vue, en tournant sur eux-mêmes, ou autour d'un objet, l'appareil photo devant les yeux. La « voix » de la photographie met en exergue une dimension toute charnelle et chaque photo témoigne d'un engagement corporel de l'enfant et d'un monde à sa hauteur : « tout photographe est présent corporellement dans ses images ne serait-ce que par sa taille qui impose une certaine hauteur à son appareil et donc à son point de vue. On peut presque deviner la taille d'un photographe en voyant ses photos ! » (Tisseron, 1996, p.172). Chaque cliché met ainsi l'accent sur le caractère nécessairement vécu en première personne d'une expérience « encorporée » (Haraway, 2007), tout en nécessitant une distance à l'égard du monde de l'action immédiate.

4. La situation d'enquête : un cadre institutionnel partagé

Le cadre institutionnel de l'école maternelle et, plus largement, des structures d'accueil et d'éducation des jeunes enfants ont une influence sur les expériences des enfants (Garnier et al., 2016) et les données empiriques montrent que c'est le cas également pour la mise en place de la visite guidée. Les enfants intègrent des pratiques du curriculum caché (Perrenoud, 1993) dans leur répertoire de pratiques et le déclinent dans leurs activités de tous les jours. Par exemple, attendre l'autorisation de l'adulte avant toute activité devient presque un automatisme pour une partie des enfants. Le matériel vidéo montre que, dans la visite guidée de Ben (quatre ans), des encouragements comme « tu peux bouger, tu peux aller où tu veux », « tu peux avancer » ou « on a le droit, t'inquiètes pas » ont été utilisés afin d'inciter le garçon à se déplacer dans les différents espaces de l'école maternelle. Ses hésitations qui peuvent être observées dans ses gestes et ses mimiques montrent qu'il attendait de la chercheuse une autorisation avant de bouger et ses incitations pour se lancer dans l'action.

Au contraire, enfreindre les règles est pour Claire (quatre ans) une manière de montrer sa capacité à maîtriser ce répertoire de pratiques propres à l'école maternelle. La visite guidée dans son cas est menée à deux, avec son camarade Christian (quatre ans). Dans le couloir de l'école, à côté de leur classe, Claire, l'appareil photo en main, s'enthousiasme pour son activité de photographe et, afin de s'approcher des travaux des enfants accrochés au mur, elle monte sur un banc. Les avertissements de son camarade concernant l'éventuelle approche d'une enseignante n'empêchent pas Claire de continuer son activité. Elle est consciente que monter sur un banc n'est pas autorisé, mais elle donne la priorité aux photos : « Je n'ai pas le droit, mais je *dois* le faire ». Elle a pris au sérieux son activité de guide de son école, comme un devoir de montrer ce qui est important pour elle et qui, de surcroît, répond à une demande d'une adulte qui l'incite, indirectement, à contrevenir aux règles. Comme Claire, tous les enfants qui ont participé à la visite guidée en moyenne section, ont montré qu'ils ont largement intégré dans leur répertoire des règles de conduite scolaires : ne pas monter sur les bancs, les tables, les chaises, etc., ne pas courir dans les couloirs, ne pas crier, demander l'autorisation des adultes avant d'aller aux toilettes, etc. Ce qui ne les empêche pas de les enfreindre afin d'atteindre leurs buts immédiats.

Les pratiques enracinées dans le curriculum de l'école maternelle émergent des visites guidées des enfants, notamment obéir aux adultes présents dans l'école et aux règles de la vie collective – ils doivent ranger les objets dans la classe, « sinon, la maîtresse va se fâcher », explique Sana (quatre ans). Ces relations de pouvoir entre adultes et enfants font sans cesse retour dans la situation d'enquête : « C'est C. [la chercheure] qui décide, c'est un adulte », déclare l'enseignante, lors de la visite guidée de Daphné, Luca et Inass (quatre ans).

Les enfants ont un pouvoir d'agir limité par les règles générales fixées par les adultes de l'école, la toute première étant celle d'écouter et d'obéir aux « grands », quels qu'ils soient. Les chercheuses s'efforcent d'ouvrir aux enfants les possibilités de choix au gré de leur parcours de photographe, mais en suivant les enfants photographes, elles font elles aussi l'expérience des limites posées à leur liberté d'action par le contexte spécifique des institutions et de chaque établissement. Au jardin maternel, par exemple, certains espaces leur sont habituellement accessibles (les salles, les toilettes, etc.); d'autres, comme le bureau de la directrice ou le local poussettes, peuvent leur être ouverts à cette occasion, comme ils le sont à leurs parents. D'autres espaces, enfin, sont strictement interdits aux enfants : ainsi, malgré le soutien de la chercheure, Korina (trois ans) qui cherchait à découvrir ce qui se cache derrière une porte bleue, se verra opposer le refus de la directrice d'accéder au local réservé aux professionnelles.

Ces exemples illustrent comment les enfants circulent dans le contexte des institutions et leurs pratiques spécifiques. Respecter ou enfreindre des règles font partie du quotidien des enfants, qui connaissent et intègrent dans leur répertoire culturel les pratiques propres à ces lieux. Ce cadre situé est commun aux enfants et aux chercheuses qui, pendant le déroulement de la recherche, doivent au moins en partie se plier comme eux aux contraintes qui leur sont imposées.

5. L'agency des enfants

Mise en valeur par les méthodologies visuelles, l'*agency* des enfants n'est pas une donnée qui leur est intrinsèque : elle compose avec le soutien des chercheuses pour mettre à leur portée des moyens d'expression et d'action, notamment via un appareil photo. C'est en ce sens qu'on peut parler d'une *agency* « hybride » et « située » et non pas d'une capacité individuelle, isolable du milieu où elle peut (ou non) s'exercer (Garnier, 2015). L'appareil photo est ainsi un moyen d'arriver, d'un point de vue physique, à des objets « intouchables » : il donne ainsi le pouvoir aux enfants de montrer ce qui les intéresse malgré leurs limites corporelles et linguistiques. En moyenne section, tous ont ainsi pris des photos des objets positionnés loin par rapport à leur propre hauteur d'enfant – des photos, des boîtes, des travaux artistiques. Cet outil leur a permis d'accéder à des objets qui étaient hors de leur portée, souvent placés en hauteur par les adultes pour éviter qu'ils n'y touchent ; les prendre en photo, c'est une autre manière de s'en saisir.

Cet outil donne aux enfants des moyens d'expression, même à ceux qui ne peuvent pas encore s'exprimer verbalement, en permettant de saisir leur point de vue à travers la « voix silencieuse » de la photographie (Walker, 1993). L'analyse des visites guidées montre aussi l'importance de la communication à travers le langage corporel, notamment les mouvements de tête pour répondre « oui » ou « non » aux questions, le fait d'indiquer avec le doigt pour montrer des objets ou des espaces dans le cadre de l'école maternelle, des sourires pour montrer son contentement, ou au contraire des mimiques du visage qui montrent l'esquive. Ainsi, pour Daphné (quatre ans), la visite guidée est un moyen approprié pour communiquer car, à son arrivée à l'école maternelle, elle ne parlait pas le français et, au moment de l'enquête, lors de sa deuxième année de scolarisation, sa capacité de production verbale est moins avancée que sa compréhension de cette langue, qui n'est pas celle de sa famille originaire de Turquie. Au tout début de la visite guidée, la chercheure essaye en vain de discuter avec elle, puis, dès que la consigne de prendre en photo « ce que tu aimes dans cette école » est rappelée, le visage de Daphné s'illumine : elle est capable d'utiliser une communication plus adaptée à sa situation linguistique, par la voix des images qu'elle produit. D'autres enfants, comme Nalla, Zeynep ou Maya (quatre ans) conjuguent

une communication à travers le corps avec une communication verbale limitée à des mots simples, des réponses courtes : « oui », « non », « un bonhomme », « je sais pas ».

À l'école maternelle notamment, les enfants sont conscients de leur place et ils illustrent son importance à travers des images qui leur correspondent en tant qu'individu : des photos d'eux-mêmes, des objets qui leur appartiennent comme leur manteau accroché dans un endroit spécifique marqué avec leur prénom, des étiquettes de leur prénom, leurs propres dessins et travaux accrochés au mur du couloir ou affichés dans la classe, leurs casiers marqués par leur prénom. Les enfants démontrent qu'ils sont des *insiders*, ils sont de l'intérieur par rapport au lieu qui représente l'école maternelle, leur identité se construit en rapport étroit avec leur vie quotidienne dans cet endroit (Relph, 1976).

Quel que soit leur âge et quel que soit le lieu, la prise de photos par les enfants témoigne avant tout de l'importance des autres enfants qu'ils soient directement photographiés ou que ce soient leurs photos ou les objets qui leur appartiennent. Elle montre l'importance de la situation sociale créée par le dispositif et celle des groupes de pairs. Ainsi, avec l'appareil photo dans les mains, Ali (quatre ans) devient par exemple « la vedette » de la cour de récréation ; il occupe une position privilégiée par rapport aux autres enfants et a compris l'attention particulière que les autres lui accordent, il sourit et ses yeux s'éclairent. De leur côté, les autres enfants entrent en scène et se mettent face à l'appareil photo pour être photographiés. Des séries de photos d'enfants individuellement, par deux ou en petits groupes illustrent comment la visite guidée se transforme en séances photo. La prise de photos ne se contente pas d'agir comme un révélateur de l'importance des relations sociales entre enfants et d'en conserver des traces à travers le choix des copains et copines photographiées. Cette activité permet aussi à l'enfant d'agir sur ces relations sociales en cherchant à photographier tel ou tel enfant, parfois en lui courant après, ou en se voyant mis en position de photographier les enfants qui viennent poser devant l'appareil ou, inversement, en s'efforçant de les esquiver.

En outre, les données empiriques en moyenne section montrent à plusieurs reprises une redéfinition de la visite guidée et de la prise de photos en « jeux d'enfants » dans plusieurs situations : l'enfant seul, en relation avec son binôme ou en interaction avec la chercheuse. Par exemple, Émile (quatre ans) commence à photographier son copain, qui, après quelques clics de l'appareil, se cache derrière une petite armoire dans la classe. Émile le cherche, l'appareil photo dirigé vers l'endroit de la cachette et les deux enfants rient. Une transition de la prise de photos classique vers la prise de photos version jeu de cache-cache entre les deux enfants s'opère progressivement, sans délimitation nette entre les deux types de pratique. Outre leur souci de répondre à la proposition des chercheuses, les enfants sont capables de la réinterpréter.

6. L'enfant guide de l'adulte

Outre l'appareil photo pour mettre en valeur le point de vue des enfants, un autre moyen de montrer l'importance de leur perspective est l'attitude des chercheuses pendant la visite guidée. En prenant une position de « moindre adulte » (Mandell, 1988), la position des chercheuses marque une différence de statut par rapport aux professionnels de la petite enfance et aux parents. Dans le souci de permettre aux enfants de s'exprimer, nous avons privilégié une approche de soutien et d'encouragement, une autre manière de faire « l'adulte », qui donne de la valeur à l'action de l'enfant et à ses expériences. Cette attitude peut se traduire par le temps passé avec les enfants pendant les visites guidées et l'intérêt montré envers leurs activités, en demandant des explications, et en choisissant de ne pas exercer l'autorité d'adulte dans certaines situations (Christensen, 2004). Ainsi, nous avons vu que Claire fait la distinction entre les professionnels de l'école maternelle et la chercheuse, elle comprend qu'elle peut se permettre de prendre des risques quand elle enfonce la règle de ne pas monter sur un banc. La chercheuse lui suggère de descendre sans lui en donner l'ordre, comme le ferait une professionnelle et lui permet de continuer son activité de photographe. Elle s'assure de sa sécurité et lui laisse la liberté de mouvement

afin de mieux saisir son point de vue sur les choses qui sont importantes pour elle dans sa vie quotidienne à l'école.

Du début de la visite guidée et jusqu'au moment de rendre l'appareil photo, une évolution s'opère en ce qui concerne la dynamique relationnelle de celui qui guide la visite et celui qui se laisse guider. L'inversion des rôles « adulte guide - enfant guidé » en « enfant guide - adulte guidé » s'opère progressivement. Ainsi, si la visite commence avec la proposition initiale des chercheuses, c'est l'enfant qui ensuite prend l'initiative, qui devient le guide des chercheuses, et ces dernières un « maître ignorant » (Rancière, 2004). Les données empiriques montrent que les enfants ont eu besoin d'un temps avant de prendre confiance et d'entrer dans ce rôle de guide qui leur est inhabituel. Leurs gestes et leurs mimiques montrent une certaine perplexité : ils ont besoin de temps pour s'impliquer en tant que meneurs de l'activité.

La situation créée par le dispositif permet ainsi aux chercheuses de « suivre les acteurs » physiquement, mais aussi dans le sens d'une sociologie pragmatique (Boltanski & Thévenot, 1991). Elle évite d'engager des présupposés sur ce qui est important pour les acteurs et sur le sens qu'ils donnent à la situation. Cette « docte ignorance » (Rancière, 2004) n'est pas celle de l'enseignant qui connaît en principe la réponse à la question qu'il ou elle pose à ses élèves. À l'inverse, les chercheuses s'efforcent d'ouvrir leur propre point de vue au surgissement de l'inattendu. De fait, certaines photos des enfants nous surprennent, comme ces plaques d'égouts aux dessins géométriques, photographiées en plans successivement rapprochés, une succession de boutons de chasses d'eau, ou encore de multiples ombres, un bout de papier qui traîne par terre, des objets abandonnés dans un coin du jardin, au-delà de sa bordure, etc. Toutes ces photos témoignent peut-être d'un hors-champ lié à des pratiques enfantines que nous n'avons pas pu observer et elles interrogent, à nos yeux, les « limites du photographiable », comme les questionnent aujourd'hui des pratiques artistiques contemporaines qui remettent en cause ce qu'il est ordinairement légitime de photographier (Arrouye & Guerin, 2013). En outre, ces surprises posent tout particulièrement la question des significations des photos qui redouble celle des intentions du photographe. Il n'y a pas en effet de commentaire fidèle, car même le recours au film ne permet pas d'apporter une réponse univoque et définitive de ce qui se dit là, à travers telle ou telle photo.

Conclusion

Une recherche qui prend en compte les points de vue des enfants est possible à travers des méthodes participatives et qui mettent en valeur leurs compétences propres. La visite guidée des enfants participants à cette recherche a mis en lumière leur perspective, via une communication à travers le langage corporel et verbal, à travers des mots et des gestes, à travers des rires et des silences. L'approche participative de l'outil de recherche a permis l'accès à des informations fournies par les enfants. Se déplacer dans l'espace familier de leur propre école maternelle ou d'autres types de structure pour la petite enfance en prenant des photos a augmenté la possibilité de montrer, au moins en partie, les choses qu'ils apprécient et qui sont importantes pour eux et ainsi de montrer leur point de vue sur leurs expériences quotidiennes. Ces méthodes visuelles ont facilité la mise en valeur des perspectives des enfants, en les reconnaissant en tant qu'experts de leur vie.

En mettant en place la visite guidée, nous avons essayé de symétriser la relation entre les chercheurs et les enfants en considérant ces derniers comme des interlocuteurs et idéalement des co-chercheurs. Pourtant, les enfants restent captifs de l'espace, des règles et des normes institutionnelles, des autorisations préalables qui leur permettent de participer à nos recherches. De leur côté, les chercheuses restent aussi inscrites dans ce cadre institutionnel et peuvent ressentir l'encombrement de leur corps d'adulte, qui malgré leurs efforts s'impose en surplombant en hauteur celui des enfants.

Les inégalités de pouvoir entre enfants et adultes sont inévitables (Einarsdottir, 2003) et les données empiriques montrent que cela peut être renforcé sous les effets des pratiques et valeurs des institutions éducatives, comme par les pratiques des chercheurs. Dans nos travaux, l'effort pour réduire ce déséquilibre de pouvoir s'est traduit par un outil de recherche, la visite guidée, qui met en valeur leur capacité d'expression et leur donne à comprendre que leurs points de vue sont non seulement importants, mais qu'ils ont droit de citer. En proposant aux enfants des moyens de dépasser certaines des limites qui les rendraient « trop petits » pour être partie prenante de leur investigation, les chercheuses s'appuient nécessairement sur une mise en valeur de leur *agency*, tout en reconnaissant ce qu'elle doit aux conditions qu'elles mettent à leur disposition pour la performer. Autrement dit, l'*agency* des enfants est moins un présupposé de la recherche qu'un de ses résultats liés à leurs conditions de production (Garnier, 2015).

En tant qu'elle s'efforce de donner la parole aux enfants, la recherche a une dimension intrinsèquement politique. Elle en appelle à une compréhension des enfants, comme sujets politiques dont la représentation est en débat. En effet, au même titre que les adultes, les enfants sont bien des « sujets à éclipse » (Rancière, 1998), dont l'*agency* n'est pas une donnée individuelle, mais une performance relative aux situations qui leur sont offertes (ou non) pour s'exprimer et agir. Donner la parole aux enfants, c'est faire fond sur une communauté d'égaux qui articule un « vouloir dire » à un « vouloir entendre » (Rancière, 1998, p.162). Aussi ce qui importe n'est pas tant de monter en généralité pour caractériser l'expérience enfantine, comme vue de haut et homogène, mais pour ainsi dire d'en rester au ras de ces points de vue pluriels, incarnés dans des « savoirs situés » (Haraway, 2007). C'est aussi, en mobilisant également parents et professionnels, montrer et faire jouer d'autres points de vue latéraux et tout aussi situés, ceux des adultes proches des enfants, donner à reconnaître leurs interdépendances. Ainsi les parents d'un côté, les professionnels, de l'autre, peuvent reconnaître dans des photos prises par un enfant (par exemple, sa copine et ses copains, sa trottinette photographiée dans le local poussette, les jouets de la cour, etc.), des traces de sa vie partagée entre la maison et l'établissement qui l'accueille (Garnier, 2017).

Références

- ARMAGNAGUE Maïtena & RIGONI Isabelle (2016), « Saisir le point de vue de l'enfant. Enquêter sur la participation socioscolaire des élèves migrants », *Recherches qualitatives*, Hors série, n°20, p.311-329.
- ARROUYE Jean & GUÉRIN Michel (2013), *Le photographiable*, Aix-en-Provence, Université de Provence.
- BOLTANSKI Luc & THEVENOT Laurent (1991), *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU Pierre (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU Pierre (1980), « Ce que parler veut dire », *Questions de sociologie*, Paris, Les éditions de Minuit, p.95-112.
- BURKE Catherine (2008), « Play in focus: Children's visual voice in participative research », dans Pat Thomson (éd.), *Doing visual research with children and young people*, Londres, Routledge, p.23-36.
- CHRISTENSEN Pia & JAMES Allison (2008), *Research With Children: Perspectives and Practices*, Londres, Routledge.
- CHAMBOREDON Jean Claude (1975), *Le métier d'enfant : vers une sociologie du spontané*, Paris, OCDE.
- CHRISTENSEN Pia (2004), « Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation », *Children & Society*, n°18, p.165-176.
- CHRISTENSEN Pia & PROUT Alan (2002), « Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children », *Childhood*, vol.9, n°4, p.477-497.

CLARK Allison (2017), « Les jeunes enfants protagonistes de la recherche et le rôle des méthodes visuelles participatives », dans Pascale Garnier & Sylvie Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang, p.39-56.

CLARK Allison (2004), « The Mosaic Approach and research with young children », dans Vicky Lewis, Mary Kellett, Chris Robinson, Sandy Fraser, & Sharon Ding (éds.), *The Reality of Research with Children and Young People*, Londres, Sage, p.142-161.

CLARK Allison & MOSS Peter (2011), *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*, Londres, National Children's Bureau.

CORSARO William Arnold (2005), *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press (2^e édition).

CORSARO William Arnold (1979), « "We're friends, right?": Children's use of access rituals in a nursery school », *Language in Society*, vol. 8, n°2-3, p.315-336.

CRAWLEY Heaven (2009), « Between a rock and a hard place: negotiating age and identity in the UK asylum system », dans Nigel Thomas (éd.), *Children, Politics and communication. Participation at the margins*, Bristol, Polity Press, p.89-106.

DAHLBERG Gunilla & MOSS Peter (2005), *Ethics and Politics in Early Childhood Education*, Londres, Routledge Falmer.

DANIC Isabelle, DELALANDE Julie & RAYOU Patrick (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

DARBYSHIRE Philip, MACDOUGALL Colin & SCHILLER Wendy (2005), « Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? », *Qualitative Research*, vol.5, n°4, p.417-436.

DIASIO Nicoletta (2013), « La valeur heuristique des corps enfantins », *Corps*, vol.11, n°1, p.277-286.

DRAGHICI Carmen (2017), « Towards a Reflexive Retrospective Analysis of Intercultural Research with Migrant Roma Children », *Migraciones*, n°42, p.71-92.

EDWARDS Carolin, GANDINI Lella & FORMAN George (1993), *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education*, Norwood, Ablex Publishing Corporation.

EINARSDOTTIR Johanna (2017), « Point de vue des enfants : expériences de recherche en Islande », dans Pascale Garnier & Sylvie Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants. Perspectives internationales*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang, p.39-56.

EINARSDOTTIR Johanna (2005), « Playschool in pictures: Children's photographs as a research method », *Early Child Development and Care*, vol.175, n°6, p.523-541.

EINARSDOTTIR Johanna (2003), « When the Bell Rings we Have to go Inside: Preschool Children's Views on the Primary School », *European Early Childhood Educational Research Journal. Transitions. Themed Monograph Series*, n°1, p.35-50.

FLEER Marylin & RIDGWAY Avis (éds.) (2014), *Visual Methodologies and Digital Tools for Researching with Young Children: Transforming Visuality*, New York, Springer International Publishing.

GARNIER Pascale

- (1995), *Ce dont les enfants sont capables. Marcher XVIII^e, travailler XIX^e, nager XX^e*, Paris, Métailié.
- (1997), *Les assistantes sociales à l'école*, Paris, Presses universitaires de France.
- (2015), « L'agency des enfants. Projet politique et scientifique des "childhood studies" », *Éducation et sociétés*, n°36, p.159-173.
- (2017), « Enfants, parents, professionnelles : regards croisés sur la culture matérielle », dans Pascale GARNIER & Sylvie RAYNA (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang, p.111-134.

GARNIER Pascale, BROUGERE Gilles, RAYNA Sylvie & RUPIN Pablo (2016), *A 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants : crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*, Toulouse, Érès.

GARNIER Pascale & RAYNA Sylvie (dir.) (2017), *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang.

GOFFMAN Erving (1974), *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Traduction française par Isaac Joseph : *Les cadres de l'expérience*, Paris, Éditions de Minuit, 1995.

HARAWAY Dona (2007), « Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle », dans Donna Haraway, *Manifeste cyborg et autres essais*, Paris, Exils Éditeur p.107-142, (« Situated Knowledge: the Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective », 1988, traduction française par Denis Petit et Nathalie Magnan).

HART Roger (1992), « *Children's participation: from tokenism to citizenship* », Florence, UNICEF, International child development centre.

HIRSCHMAN Albert O. (1970), *Exit, voice, loyalty*, Cambridge, Harvard University Press.

HUTCHBY Ian & MORAN-ELLIS Jo (éd.) (1998), *Children and Social Competence*, Londres, Falmer Press.

JENKS Chris (2004), « Constructing childhood sociologically », dans Mary Jane Kehily (éd.), *An Introduction to Childhood Studies*, Berkshire, Open University Press, p.77-95.

JAMES Allison & PROUT Alan (2015), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*, Londres, Routledge.

KOHLI Ravi (2009), « Understanding silence and secrets when working with unaccompanied asylum-seeking children », dans Nigel Thomas (éd.), *Children, Politics and communication. Participation at the margins*, Bristol, Polity Press, p.107-122.

LAHIRE Bernard (dir.), *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil.

LANGSTED Ole (1994), « Looking at Quality from the Child's Perspective », dans Peter Moss & Alan R. Pence (éds.), *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*, Londres, SAGE Publications Ltd, p.28-42.

LEENAERTS Danielle (2011, mai), « Denis Roche, la photographie comme art du silence », communication présentée à la journée d'étude *Photographie et Indicible*, Université de Rennes 2, En ligne <http://phlit.org>

LIGNIER Wilfried & PAGIS Julie (2017), *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil.

MANDELL Nancy (1988), « The Least-Adult Role in Studying Children », *Journal of Contemporary Ethnography*, vol.16, n°4, p.433-467.

MAYALL Berry (2008), « Conversations with children: Working with generational issues », dans Pia Christensen & Allison James, *Research with Children: Perspectives and Practices*, Londres, Routledge, p.109-123 (2^e édition).

MORGENSTERN Aliyah, LEROY Marie & MATIOT Emmanuelle (2008), « Le pointage chez l'enfant : origines et fonctions ? », dans Jacques Durand, Benoit Habert & Laks Bernard (éds.) *Congrès mondial de linguistique française*, Paris, Institut de linguistique française.

PERRENOUD Philippe (1993), « Curriculum : le formel, le réel, le caché », dans Jean Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, p.61-76.

PORETTI Michele (2018), « Unexpected allies. Expanding the theoretical toolbox of the children's rights sociologist », dans Baraldi Claudio & Cockburn Tom (éds.). *Theorizing childhood: Citizenship, rights and participation*, New York, Palgrave Macmillan, p.111-134.

QVORTRUP Jens (1994), « Childhood matters: An introduction », dans Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta, & Helmut Wintersberger (éds.), *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Aldershot, Avebury, p.1-24.

RANCIÈRE Jacques (2004), *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 10/18.

RANCIÈRE Jacques (1998), *Aux bords du politique*, Paris, UGE.

RAYNA Sylvie (2014), « La vie quotidienne à l'école maternelle. Qu'en disent les enfants (de) migrants et les autres ? », dans Sylvie Rayna & Gilles Brougère (éds.), *Petites enfances, migrations et diversités*, Bruxelles, P.I.E. Peter Lang, p.165-191.

RELPH Edward (1976), *Place and placelessness*, Londres, Pion.

RINALDI Carlina (2006), *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*, New York, Routledge.

ROGOFF Barbara (2003), *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford, Oxford University Press.

ROGOFF Barbara, MOORE Leslie, NAJAFI Behnosh, DEXTER Amy, CORREA-CHAVEZ Maricela & SOLIS Jocelyn (2006), « Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices », dans Joan E. Grusec & Paul D. Hastings (éds.), *Handbook of socialization: theory and research*, New York, Guilford Press, p.490-515.

SONTAG Susan (2008), *Sur la photographie*, Paris, Christian Bourgeois.

SPYROU Spyros (2011), « The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation », *Childhood*, vol.18, n°2, p.151-165.

THOMSON Pat (éd.) (2008), *Doing visual research with children and young people*, New York, Routledge.

TISSERON Serge (1996), *Le mystère de la chambre claire*, Paris, Champs, Flammarion.

TOBIN Joseph (1988), « Visual anthropology and multivocal ethnography: A dialogical approach to Japanese preschool class size », *Dialectical Anthropology*, vol.13, n°2, p.173-87.

VYGOTSKI Lev (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Londres, Hodder and Stoughton.

WALKER Rob (1993), « Finding the silent voice for the researcher: using photographs in evaluation and research », dans Schratz Michael (éd.), *Qualitative voices in educational research*, Londres, Falmer Press.

WELLS Gordon (1986), *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*, Portsmouth, Heinemann Educational Books Inc.

ZARCA Bernard (1999), « Le sens social des enfants », *Sociétés Contemporaines*, vol.36, n°1, p.67-101.