

Participation et qualité de l'accueil et de l'éducation à la crèche

Sylvie Rayna¹

<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000300005>

Participation and quality of care and of education in daycare centers

Abstract

This article explores the value ascribed to participation as a key element for defining quality in early education and care. It draws on findings obtained through informal observations in a number of Parisian day-care centers. This experience, stimulated by French-Italian exchanges, was carried out within the frame of the Proposition for a European Policy for Young Children formulated by the Children in Europe Network in 2008, particularly of its principles 4 and 10. These principles consider participation and mutual learning as core ingredients of quality. In this article, the focus is on professionals' participation in this process as well as on participation inside and outside the day-care centers. Paradigmatic changes concerning parents' participation are analysed and conditions for changes are discussed. More generally, the article highlights possibilities and challenges that informal settings of co-learning can offer to the field.

Keywords: Participation; democracy; quality; day-care centres; informal education.

Participação e qualidade do cuidado e da educação na creche

Resumo

¹ Institut Français de l'Éducation; Ecole Normale Supérieure de Lyon – EXPERICE / Université Paris 13, France.

Este artigo explora o valor do conceito de participação como elemento-chave para definir qualidade na Educação Infantil e se apoia em resultados de uma experiência de acompanhamento informal de um conjunto de creches parisienses. Essa experiência, estimulada por trocas franco-italianas, foi desenvolvida no quadro da "Proposta para uma política europeia dirigida para crianças pequenas" formulada pela Rede Enfants d'Europe em 2008, particularmente nos seus princípios 4 e 10, que consideram participação e aprendizagem mútua como ingredientes centrais de qualidade. Neste texto, o foco se dirige para a participação de profissionais nesse processo, inclusive no interior e no exterior das creches. Mudanças paradigmáticas no que diz respeito ao envolvimento dos pais são analisadas e condições necessárias para tais mudanças são discutidas. O artigo identifica possibilidades e desafios que ambientes informais de coaprendizagem podem oferecer ao campo.

Palavras-chave: Participação; democracia; qualidade; creches; educação informal.

A la suite de *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care* (Dahlberg, Moss et Pence, 1999), une approche démocratique de la définition de la qualité de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance s'est développée, dans la recherche comme sur le terrain, un peu partout dans le monde. Si certains contextes sont propices à des pratiques de démocratie participative, comme le montre Stig Broström (2000) pour les pays nordiques, on observe encore, dans d'autres régions, des obstacles et des résistances enracinés dans l'histoire des institutions préscolaires et dans les traditions des cultures professionnelles, notamment.

En France², le secteur de la petite enfance est divisé entre une école maternelle (2/3 - 6 ans), qui s'est fortement primarisée au cours de ces vingt dernières années, et le secteur de l'accueil (0-3 ans) collectif et familial qui s'est, quant à lui, diversifié. Un grand nombre de professionnels sont impliqués dans ce secteur non seulement divisé mais aussi fortement hiérarchisé. En dépit du poids de traditions anciennes ou plus récentes (hygiénisme pour les crèches, instruction pour l'école maternelle, par exemple), d'une formation qui n'accorde pas encore suffisamment de place à ces nouveaux paradigmes pour repenser l'accueil et l'éducation des jeunes enfants (Brougère, Vandembroeck, 20007), et de la faiblesse du soutien pédagogique des équipes en comparaison avec d'autres pays³, un ensemble d'expériences se développent pourtant, qui témoignent d'un réel potentiel de changement en direction d'une plus grande participation des divers acteurs concernés, ainsi que de la pertinence de certaines ressources transnationales pour penser ce changement.

² Cf. la contribution française à R. S. New & M. Cochran (Eds.) *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*. Greenwood Publishing Group, 2004.

³ Il n'existe plus d'inspecteurs spécialisés pour les écoles maternelles, mais un corps unique d'inspecteurs pour l'école maternelle et l'école élémentaire, et les personnels de coordination des services d'accueil ne sont pas des *pedagogista* comme en Italie, par exemple.

Nous nous proposons de le montrer dans cet article, après avoir présenté notre cadre conceptuel, en nous appuyant sur une expérience d'accompagnement de type informel d'un ensemble de crèches parisiennes.

Vers une approche démocratique de la qualité

Se démarquant des approches positivistes de la qualité, Peter Moss (1996) et le Réseau européen des modes de garde (EC Network, 1996) ont défendu l'idée que définir la qualité relève d'un processus intersubjectif, évolutif et contextualisé : il n'y a pas de définition objective de la qualité, pas de critères universels, établis une fois pour toutes, pour la définir. Définir la qualité relève d'un processus de coconstruction de significations. Il s'agit de « faire sens » (*making sense*) AVEC les autres dans un contexte local donné. C'est de la participation à la définition de la qualité, de toutes les parties prenantes de l'accueil et l'éducation de la petite enfance (spécialistes, gestionnaires, professionnels, parents, etc., et même... enfants) que relève la pertinence et l'équilibration de cette définition, progressive et permanente, en raison de la nécessaire réactualisation des connaissances dans le champ de la petite enfance (et au-delà) et de l'ajustement constant aux évolutions des réalités sociales.

Une telle vision, fondée sur cette dynamique participative, repose sur le paradigme d'une expertise partagée entre tous et du nécessaire croisement des savoirs, qu'ils soient experts ou profanes, des différentes personnes concernées. Elle s'appuie aussi sur la Convention internationale des droits de l'enfant (1989) qui reconnaît à ce dernier le droit à la participation et à l'expression de son point de vue pour tout ce qui le concerne directement.

Cette conception démocratique de la qualité, qui combine éthique, politique, pédagogique et scientifique, conduit à une nouvelle image des institutions de la petite

enfance: celle des forums, développée par Peter Moss, Gunnila Dahlberg et Alan Pence, à partir de l'expérience de Reggio Emilia, et par d'autres auteurs encore, dans d'autres parties du monde.

Dans le prolongement des 40 objectifs définis en 1996, au terme de la réflexion du réseau européen des modes de garde, les recommandations de l'examen thématique de l'OCDE (2001/2006) des politiques de la petite enfance, menées par la suite dans vingt pays, viennent donner la part belle à la participation, en particulier celle des parents (Rayna, Bennett, 2005) et d'autres partenaires: collaboration entre institutions, collaboration avec les universités et les organismes de recherche. La participation devient l'élément-phare de la réflexion poursuivie, depuis, par le réseau Enfants d'Europe, ainsi que nous pouvons le constater dans sa *Proposition pour une politique européenne de la petite enfance* (2008).

La participation comme espace d'apprentissage

Pensée comme valeur, la participation est également un concept dont la valeur heuristique est aujourd'hui démontrée par un ensemble de recherches en psychologie et en sociologie qui prolongent et dépassent les approches socioconstructivistes. Ces approches théoriques de la participation, réalisées bien au-delà du champ de la petite enfance, dans le champ de l'éducation et de la formation, conduisent à mettre en valeur les espaces d'apprentissage informel, l'*affordance* des situations et les processus d'engagement. Conjuguée aux notions de répertoires de pratiques et de communauté de pratique (Lave, 1991 ; Lave, Wenger, 1991; Rogoff, 2003 ; Rogoff & al., 2007 ; Wenger, 2005), la notion de participation vient se superposer à celle d'apprentissage: participer, c'est apprendre, et réciproquement (Brougère, 2009).

Cette conception de la participation amène ainsi à penser la qualité de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance en termes de coéducation, d'apprentissage mutuel entre les divers participants. Dans ce cadre, l'engagement des acteurs de première ligne que sont les enfants, les parents et les professionnels, dont les voix sont trop peu entendues dans la littérature scientifique, et tout spécialement lorsqu'il s'agit de migrants (Tobin, Arzubiaga, Mantovani, 2007), prend toute sa place.

Les chercheurs ne sont pas en reste, à condition de construire ou de proposer des dispositifs qui permettent l'expression de ces diverses voix et de l'agir qui s'ensuit. Nous pouvons citer l'approche multivocale, avec support de la vidéo pour stimuler les voix des diverses parties prenantes, mise au point par Joseph Tobin dans sa comparaison entre le préscolaire chinois, japonais et américain (Tobin, Wu, Davidson, 1989). Nous l'avons reprise avec lui dans le projet international *Children crossing borders* qui compare l'accueil des enfants (de) migrants dans le préscolaire allemand, anglais, français, italien et américain (Brougère, Guénif Souilamas, Rayna, 2008).

D'autres dispositifs, plus informels, fondés sur la réflexion AVEC les acteurs de première ligne sont à prendre en considération également, qui sécurisent la rencontre avec l'altérité, la survenue de l'inattendu, et développent l'*agency* des participants. Le voyage d'étude, et son accompagnement, nous paraît à ce titre particulièrement éclairant.

On convient volontiers de la valeur formatrice, pour le visiteur, de la découverte d'autres visions et d'autres pratiques, qui conduit à « rendre exotique ce qui est familier et familier ce qui est exotique », pour reprendre une formule de Joseph Tobin. On reconnaît moins le potentiel d'apprentissage et de changement du côté des visités, sur lequel nous allons à présent nous pencher à partir d'une expérience parisienne.

Une dynamique parisienne

De cet ‘apprendre les uns des autres’ qui peut soutenir et renforcer une démarche participative de la définition de la qualité, à partir d’une conception du voyage d’étude comme espace d’apprentissage, nous avons un exemple dans l’accompagnement de visites, à Paris, de deux groupes successifs de professionnels italiens de la petite enfance, et de leurs suites dans les crèches qui les ont accueillis.

Nous avons organisé ces visites en 2009, puis 2011, avec l’aide de la Direction de la Famille et de la Petite Enfance de Paris, à la demande de chercheurs et universitaires italiens (CNR de Rome, Université de Milan) avec lesquels nous travaillons depuis de nombreuses années ; de la Province de Bologne ; et du Groupe *Nidinfancia*, créé par Loris Malaguzzi et qui rassemble les diverses parties prenantes de la petite enfance italienne (Musatti, 2010). Nous les avons pensées dans l’esprit du « *Cross-national partnership: learning with other countries* », le principe 10 de la Proposition d’Enfants d’Europe (2008) évoquée plus haut.

Ces visites ont donné lieu, dans les crèches, à de riches rencontres entre visiteurs et visités et un certain nombre de questions a émergé lors de la séance de bilan à la fin de la semaine de visite du premier groupe, ainsi que le projet de poursuivre les échanges franco-italiens. C’est pourquoi, dans cette perspective, nous avons alors proposé d’accompagner, pendant un an, à raison d’une réunion mensuelle, la réflexion des crèches concernées, auxquelles se sont jointes quelques autres, en nous inspirant des modalités de recherche-action-formation qui font alterner temps de discussion collective et temps d’actions locales (Bréauté, Rayna, 1995; 1997).

A partir de la « documentation » de voyage réalisée par les visiteurs italiens, qui va apporter un regard tiers, valorisant les pratiques qu’ils étaient venus découvrir tout en invitant

à revisiter certaines évidences culturelles, les équipes des crèches vont s'investir dans l'interrogation et la transformation de leurs pratiques.

La réflexion collective est organisée en réseau, sur plusieurs axes thématiques définis par les équipes (tels que l'implication parentale ou le partenariat territorial) et autour desquels celles-ci se regroupent. Les présentations et discussions de telle ou telle expérience, lors de nos réunions, s'appuient sur les dynamiques thématiques inter-crèches auxquelles les équipes participent entre ces réunions. Ce dispositif va susciter un grand enthousiasme et permettre de partager l'analyse d'un ensemble d'innovations, ancrées dans les projets en cours propres à chaque crèche, avec un dénominateur commun : la participation.

La réflexivité engagée dans ces échanges en réseau se trouvera renforcée, au cours du processus, par l'affichage et la discussion de ces réflexions lors du colloque du Groupe *Nidinancia* à Turin, où des professionnelles parisiennes seront invitées à présenter leur travail, puis à Montecatini (après la visite du deuxième groupe), ainsi que lors de plusieurs journées d'étude, en France, auxquelles nous les sollicitons régulièrement (notamment les journées d'un réseau national des collectivités territoriales). Ce processus, jalonné par l'engagement progressif dans l'écriture (actes de colloques, articles dans des revues professionnelles, chapitres d'ouvrages) se poursuit encore aujourd'hui...

Peu à peu, de nouvelles crèches s'investissent, passant d'une participation périphérique à une participation plus centrale, contribuant par exemple au récent colloque international que nous avons organisé à l'Hôtel de Ville de Paris en octobre 2012, à l'occasion de la parution de la version française de *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. C'est une nouvelle occasion d'explicitier, de valoriser et de partager leurs avancées, un nouvel espace pour 'apprendre les uns des autres', et de participer à une nouvelle publication (en cours), avec des auteurs qui les ont inspirées au cours du processus, comme Peter Moss,

Gunilla Dahlberg ou Michel Vandebroek ; ou qui apportent d'autres regards à partir d'autres voyages d'études, du côté de visiteuses cette fois (deux groupes d'éducatrices en fin de formation, à la découverte du préscolaire danois ou italien).

Au départ, nous avons proposé à la réflexion des équipes, dont les références théoriques et pratiques étaient multiples, un cadre qui, tout en étant inclusif, afin de faciliter la participation de tous, pousse à faire des choix : la proposition d'Enfants d'Europe, qui pose en son principe 4 : « *Participation : une valeur essentielle* ».

La lecture de ce texte-cadre va poser un ensemble de défis aux équipes, stimulant très vite les crèches engagées sur le thème de la participation parentale.

Un cheminement vers davantage de participation parentale

Si, dans les communes italiennes du nord et du centre du pays, une culture de la participation s'est construite dans les crèches et autres lieux éducatifs de la petite enfance (Malaguzzi, 1972; Musatti, Mayer, Picchio, 2010; Mastio, Rayna, 2013), en France la culture professionnelle des crèches (dont les équipes comportent peu d'éducateurs et beaucoup de personnels auxiliaires, sous la direction, le plus souvent, d'une puéricultrice) reste marquée par une histoire hygiéniste qui a écarté les parents. Il faut attendre 1975 avant que les parents aient le droit de pénétrer dans les crèches, et malgré les injonctions des textes officiels actuels en faveur de l'implication des parents, leur place dans ces lieux n'a rien d'évident.

Les orientations, du reste, demeurent vagues. Nous sommes bien loin de celles observées, par exemple, dans un autre contexte culturel, dans le curriculum des Kita de Berlin qui consacre un chapitre entier à la collaboration avec les parents et qui est accompagné d'un

fascicule, adressé directement à ceux-ci, les invitant avec moult précisions à discuter avec les éducatrices, à proposer les comptines de la maison, etc. (Preissing, 2007).

La plupart des équipes parisiennes ressentent le besoin d'impliquer les parents, mais on se demande comment et jusqu'où. Il est difficile de penser leur participation alors que se développe un discours sécuritaire et de prévention précoce (Ben Soussan, 2010 ; Vandebroek, 2010).

C'est là que les échanges avec les visiteurs italiens et les rencontres, proposées sur une année, puis, de façon plus informelle, au fil des opportunités (visite du deuxième groupe, journées d'études, etc.), vont libérer un potentiel de transformations significatives dans les regards et les pratiques. Le travail en réseau entre les équipes, la mise à la disposition de ressources ajustées aux besoins particuliers de chacune, l'accompagnement à l'affichage de l'analyse des pratiques puis à l'écriture, vont en effet amener à repenser la participation des parents.

Prenons l'exemple de deux crèches⁴, situées en milieu multiculturel. Elles avaient amorcé un processus d'ouverture aux parents et étaient désireuses d'avancer davantage pour inclure les familles des diverses cultures du quartier. L'expérimentation de nouveaux dispositifs et l'exploration de nouveaux outils, nourries par les échanges dans le réseau puis au-delà (lors des colloques et journées d'études), et des lectures significatives (Jaume, Ribot, 2008 ou Vandebroek, 2005, par exemple), vont témoigner de changements paradigmatiques majeurs : le passage d'une posture professionnelle axée sur le faire « pour » les parents à celle du faire « avec » eux, et l'option pour un accueil de la diversité (Callaud, 2013; Coste & al.; 2013).

⁴ L'une accueillant les enfants de moins de trois ans à temps partiel seulement, l'autre étant réservée à des enfants de deux à trois ans.

La participation représentative des parents, importante, ne suffit pas, pas plus que les réunions d'information organisées pour eux. La recherche internationale converge, en effet, sur la nécessité de multiples dispositifs pour satisfaire les besoins des différentes familles et répondre à leurs possibilités et contraintes. Elle souligne l'attention toute particulière à accorder aux moments sensibles des premiers jours à la crèche et de l'accueil quotidien. L'aménagement des halls d'entrée a toute son importance pour « dire » que les parents sont bienvenus, ainsi que le montre l'expérience de Pistoia, en Toscane (Mastio, Rayna, 2013) : présence de fauteuils, de canapés, les invitant à rester dans les lieux ; sur les murs, des messages qui renvoient une image positive des enfants et des parents, qui offrent à ces derniers une place effective dans les lieux, qui établissent des passerelles entre les langues et les cultures.

Les équipes se mettent à revisiter ces moments et ces espaces qui deviennent de plus en plus accueillants. Les 'Bienvenue' ou 'Bonjour' inscrits par les parents, dans toutes les langues représentées, outre la trace matérielle personnelle qu'ils sont invités à inscrire dans le lieu, constituent autant de clins d'œil aux autres parents et à l'équipe, sans parler du groupe d'enfants ainsi sollicités comme enfants du monde. La grande carte du monde peinte par les professionnels dans le hall d'entrée, où chaque famille inscrit sa provenance, va dans le même sens. Elle entraîne la participation enthousiaste des parents, et surtout des échanges plus approfondis et une plus grande intercompréhension au sein du collectif d'adultes et d'enfants. Elle suscite le développement d'autres traces qui témoignent d'un monde riche et divers, celui qui a du sens pour les familles dont les enfants sont accueillis à la crèche à ce moment-là.

Ces traces évoluent avec les familles présentes qui participent, ainsi, à la construction du « faire sens » évoqué plus haut, un « faire sens » local, vivant. Ceci entraîne les équipes à rendre encore plus visible la diversité des langues : ainsi les parents sont invités à afficher les paroles des comptines universelles qui se partagent dans l'atelier 'Et si on chantait?', mis sur

pied entre enfants, parents et professionnels; ou bien les panneaux multilingues établis, dans une autre crèche, avec l'aide des parents pour mieux communiquer avec tous.

Une pratique de 'documentation' imagée de la vie quotidienne des enfants se développe (sur les murs, dans des cahiers), facilitant aussi le dialogue avec les familles étrangères à l'entrée de leur enfant à la crèche, puis au quotidien.

Les résultats obtenus amènent les équipes à concevoir de nouvelles situations éducatives impliquant les parents, certaines leur étant du reste suggérées par ceux-ci. Une plus grande écoute se développe, une plus grande confiance mutuelle aussi. On évolue alors vers des lieux de rencontre entre coéducateurs, où les relations de pouvoir s'équilibrent (Musatti, Rayna, 2010) à mesure que le partage du dire et du faire fait reculer la peur réciproque de l'étranger, de l'inconnu.

La plus grande place donnée aux parents dans la vie des crèches s'avère engendrer un soutien conjoint de la parentalité et de la professionnalité, à mesure que se développe un sentiment d'appartenance corrélatif à une convivialité grandissante des lieux et à une plus grande ouverture sur le quartier.

Participation des équipes et changements paradigmatiques

Au cours du processus, la mise à la disposition de ressources (expériences italiennes, espagnoles ; publications et outils du réseau DECET⁵) sécurise les équipes, qui disent que cela donne sens à leurs intuitions et les autorise à aller plus loin dans la poursuite de leurs objectifs.

⁵ www.decet.org

L'affichage régulier des avancées de chacune et leurs discussions dans le réseau et au-delà consolident les constructions en cours et conduisent à des reprises mutuelles et originales d'une crèche à l'autre. A mesure que les projets gagnent en densité, la curiosité grandit, de nouvelles sources d'inspiration et d'apprentissage sont recherchées.

Toutes les crèches ne sont pas entrées dans une phase de participation centrale, en particulier celles qui se sont jointes à la dynamique sans avoir été visitées. Nous n'avons, en outre, disposé que d'une année pour lancer le processus : trois ans de travail finalisé sur une production collective, comme lors de la recherche-action évoquée (Bréauté, Rayna, 1995, 1997), eurent été préférables. Toutefois, le prolongement des liens lors d'une seconde visite (et bientôt d'une troisième) et de nouvelles occasions de participer à des croisements de regards soutiennent l'engagement d'un ensemble de crèches dans une démarche soutenue d'analyse et de transformations de leurs pratiques. Les dispositifs et outils s'enrichissent, évoluent, qu'il s'agisse de participation parentale ou des autres thèmes fédérateurs de la réflexion collective.

Citons celui des partenariats territoriaux dans lesquels sont impliquées certaines crèches et qui ont suscité beaucoup d'intérêt chez les visiteurs italiens lors des deux visites, qu'il s'agisse de collaboration entre crèche et école maternelle (Cadet, 2013) ou bien de partenariat plus large, sur le quartier, avec d'autres institutions telles que le centre social et une association de lutte contre l'illettrisme) (Pourcelot, Landin, Arnoult, à paraître).

Citons encore celui des outils d'analyse de la pratique, impliquant la participation de tous les membres des équipes, comme la vidéo (Chandon-Coq, 2013) ou le journal de bord (Delepierre, 2013) pour documenter, évaluer et améliorer la vie sociale des enfants à la crèche.

Le passage à l'écrit continue de soutenir l'engagement réflexif, d'autres revues professionnelles les invitent à publier. A présent reconnues pour l'intérêt de leurs projets, certaines crèches sont conviées à présenter leurs acquis à leurs pairs, à Paris mais aussi en province. Les directrices ne sont plus les seules à intervenir. Les voix des personnels, y compris auxiliaires, se font entendre, traduisant une participation démocratique qui signe la contribution de toute l'équipe à la qualité de l'accueil et de l'éducation à la crèche grâce à l'adoption d'une dynamique plus collégiale. Nous avons introduit plusieurs directrices sur le terrain de la formation, ce qui leur donne une nouvelle occasion de développement réflexif. Elles sont maintenant invitées à présenter leur travail à diverses formations des personnels de la petite enfance, initiales et continues, proposées par des écoles d'éducateurs et des organismes de formation.

Tout ceci participe au développement de l'*empowerment* professionnel des équipes concernées et à la dissémination de nouveaux paradigmes pour revisiter les pratiques et repenser la qualité, en équipe, avec les partenaires, avec les parents et avec les enfants.

Conclusions et perspectives

La collaboration entre centres de recherche et structures de la petite enfance figure, dans les recommandations de l'OCDE (2001, 2006), parmi les facteurs de l'amélioration de la qualité de l'accueil et de l'éducation. Un ensemble d'expériences italiennes le montrent, comme celles de Tullia Musatti et de son équipe, réalisées AVEC des professionnelles de la petite enfance de Pistoia, Rome ou d'autres communes encore, pour définir et évaluer la qualité, au cours de recherches intégrées dans la formation continue, sur la durée et à large échelle (Di Giandomenico, Musatti, Picchio, 2013). Les résultats sur lesquels elles débouchent témoignent de la validité des approches participatives de la qualité, évoquées au

début de cet article. Notre propre expérience de recherches-actions menées par le passé, à un moment où ce type de recherche n'avait pas encore acquis sa reconnaissance scientifique, a également indiqué, sur un format plus réduit, le rôle de la collaboration entre chercheurs et professionnels : pour ces derniers, l'engagement à des transformations significatives ; et réciproquement, pour les premiers, à l'étude de situations inédites. L'apprendre entre chercheurs et professionnels peut aussi se développer selon des modalités plus informelles, comme nous avons tenté de le montrer au cours de cet article, en se saisissant d'occasions de rencontres inattendues, comme celles générées par le voyage d'étude par exemple ; et peut contribuer à une construction démocratique de la qualité.

Un important courant de recherche apporte aujourd'hui de nouvelles perspectives pour une telle construction, rendant possible l'expression du point de vue des enfants eux-mêmes sur la qualité offerte par les institutions préscolaires qu'ils fréquentent. Nous pouvons souligner 'l'approche mosaïque' (Clark, Moss, 2001 ; Clark, Kjørholt, Moss, 2005) qui stimule un ensemble de projets dans le monde. L'expertise enfantine dans le processus de définition et évaluation de la qualité de la vie quotidienne dans les institutions de la petite enfance se trouve confirmée au cours de ces projets, tel celui de l'OMEP-Suède qui porte sur l'évaluation de la qualité des environnements ludiques extérieurs (Engdhal, 2012).

La conception de dispositifs d'écoute des '100 langages' de l'enfant, selon la vision de l'enfant 'riche' de Loris Malaguzzi, permet l'expression des voix d'enfants-citoyens, non seulement acteurs de leur développement mais également participants à la conception des conditions favorables à ce développement. Peu de projets concernent encore les enfants de moins de trois ans en crèche. Ayant contribué à une série d'études, depuis le début des années 1970, qui ont éclairé les compétences cognitives et communicatives des enfants de cet âge (Sinclair & al., 1982/2012 ; Stambak & al., 1983/2012 ; Stambak, Sinclair, 1990), il nous

paraît tout à fait envisageable d'inclure à l'avenir, dans le processus de la recherche comme dans l'accompagnement d'expérimentations de terrain, ces jeunes partenaires ...

Références bibliographiques

BEN SOUSSAN, P. (Ed.). Le livre noir de l'accueil de la petite enfance. Toulouse: Érès, 2010.

BREAUTE, M.; RAYNA, S. Développement et approfondissement de la pédagogie interactive par des actions interinstitutionnelles dans le préscolaire. *Revue Française de Pédagogie*, n.119, p. 5-14, 1997.

BREAUTE, M.; RAYNA, S. (Ed.). Jouer et connaître chez les tout-petits. Paris: Ville de Paris: INRP, 1995.

BROSTRÖM, S. L'éducation préscolaire au Danemark et dans les pays nordiques: tradition et démocratie. In: RAYNA, S.; BROUGERE, G. (Ed.) Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire. Paris: INRP, 2000.

BROUGERE, G. Une théorie de l'apprentissage adaptée: l'apprentissage comme participation. In: BROUGERE G.; ULMANN, A.-L. (Ed.) Apprendre de la vie quotidienne. Paris: PUF, 2009.

BROUGERE, G.; GUENIF SOUILAMAS, N. ; RAYNA, S. Ecole maternelle (preschool) in France: a cross-cultural perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 16, n. 3, p. 371-384, 2008.

BROUGERE, G.; VANDENBROECK, M. (Ed.). Repenser l'éducation des jeunes enfants. Bruxelles: Peter Lang, 2007.

CADET, M.-C. Une passerelle dans un quartier village. *Le Furet*, n. 70, p. 28-29, 2013.

CALLAUD, A. Pour ou avec les familles? Expérience d'un jardin maternel. In: RAYNA, S.; BOUVE, C. (Ed.) Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil. Toulouse: Érès, 2013.

CHANDON-COQ, M.-H. La vidéo pour analyser, partager et transformer les pratiques. *Le Furet*, n. 71, p. 42-43, 2013.

CLARK, A.; KJORHOLT, A. T.; MOSS, P. (Ed.). Beyond listening: children's perspectives on early childhood service. Londres: Routledge, 2005.

CLARK, A.; MOSS, P. Listening to young children: The Mosaic approach. Londres: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation, 2001.

COSTE, S. et al. A la halte garderie, accueillir la diversité. In: RAYNA, S.; BOUVE, C. (Ed.) Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil. Toulouse: Érès, 2013.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Beyond quality in early childhood education and care. Londres: Falmer Press, 1999.

DELEPIERRE, J. La participation à l'écriture à la crèche: une expérience professionnalisante. In: RAYNA, S.; BOUVE, C. (Ed.). Petite enfance et participation. Toulouse: Érès, 2013. p. 287- 296.

DI GIANDOMENICO, I.; MUSATTI, T.; PICCHIO, M. Participer à l'évaluation de la qualité des modes d'accueil de la petite enfance. Pourquoi, qui et comment ? In: RAYNA, S.; BOUVE, C. (Ed.). Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil. Toulouse: Érès, 2013.

EC NETWORK ON CHILDCARE. A review of services for young children in the European Union 1990-1995. Bruxelles: EU, 1996a.

EC NETWORK ON CHILDCARE. 40 objectifs. Bruxelles: EU, 1996b. Disponible em: <www.lefuret.com>

ENFANTS D'EUROPE. Proposition pour une politique européenne de la petite enfance, 2008. Disponible em :

<<http://www.lefuret.org/EDE/charte/REPRINT%20Declaration%20FR%20FINAL.pdf>>.

Acesso em:

ENGDHAL, I. La participation de l'enfant dans les activités extérieures du préscolaire suédois. Le Furet, n. 67, p. 6-8, 2012.

LAVE, J. Situated learning in communities of practice. In: RESNICK, L.; LEVINE, J.; TEASLEY, S. (Ed.). Perspectives on socially shared cognition. Washington D.C.: American Psychological Association, 1991.

LAVE, J.; WENGER, E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

- MALAGUZZI, L. La gestione sociale. Roma: Editori Riuniti, 1972.
- MASTIO, A.; RAYNA, S. Avec les parents: modalités et outils de collaboration dans les services éducatifs de la petite enfance de Pistoia. In: RAYNA, S.; BOUVE, C. (Ed.). Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil. Toulouse: Érès, 2013.
- MOSS, P. Vers une définition des objectifs des services de la petite enfance. In: RAYNA, S.; DELEAU, M.; LAEVERS, F. (Ed.) Quels objectifs pédagogiques pour l'éducation préscolaire? Paris: INRP; Nathan, 1996.
- MUSATTI, T. Le groupe Nidinfancia, un réseau pour la qualité éducative en Italie. Le Furet, n. 58, p. 6-7, 2009.
- MUSATTI, T.; MAYER, S.; PICCHIO, M. Partager l'éducation de son enfant: avec qui et pourquoi? In: RAYNA, S.; RUBIO, M. N.; SCHEU, H. (Ed.). Parents-professionnels – La coéducation en questions. Toulouse: Érès, 2010.
- MUSATTI, T.; RAYNA, S. Parents-professionnelles: rapports de pouvoir, savoirs sur la petite enfance et relations interpersonnelles en crèche. In: BROUGERE, G. (Ed.). Parents, savoirs et pratiques au préscolaire. Bruxelles: P. Lang, 2010.
- NEW, R. S.; COCHRAN, M. (Ed.). Early childhood education: An international encyclopedia. Cidade: Greenwood Publishing Group, 2004.
- OCDE. Starting Strong. Paris: OCDE, 2001.
- OCDE. Starting Strong II. Paris: OCDE, 2006.
- POURCELOT, C.; LANDIN, I.; ARNOULT, V. 'L'Histoire dans tous ses états', une expérience partenariale. In: RAYNA, S.; BROUGERE, G. (Ed.). Au-delà de «Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants». (No prelo).
- PREISSING, C. Orientations pédagogiques des services petite enfance de Berlin. Le Furet, n. 51, p. 2-4, 2006.
- RAYNA, S.; BENNETT, J. Contribution de l'examen thématique de l'OCDE à l'étude des relations parents-professionnels. In: RAYNA, S.; BROUGERE, G. (Ed.). Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels. Lyon: INRP, 2005.
- ROGOFF, B. The cultural nature of human development. New York: Oxford University Press, 2003.

ROGOFF, B. et al. Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In: BROUGERE, G.; VANDENBROECK, M. (Ed.). Repenser l'éducation des jeunes enfants. Bruxelles: Peter Lang, 2007.

SINCLAIR, H. et al. Les bébés et les choses. La créativité du développement cognitif. Paris: PUF, 1982. Publicado em português com o título Os bebês e as coisas, pela Editora Autores Associados, em 2012.

STAMBAK, M. et al. Les bébés entre eux. Découvrir, inventer et jouer ensemble. Paris: PUF, 1983. Publicado em português com o título Os bebês entre eles. Descobrir, brincar, inventar juntos, pela Editora Autores Associados, em 2012.

STAMBAK, M.; SINCLAIR, H. (Ed.). Les jeux de fiction entre enfants de trois ans. Paris: PUF, 1990.

TOBIN, J.; ARZUBIAGA, A.; MANTOVANNI, S. Entering into dialogue with immigrant parents. Early Childhood Matters, n. 108, p. 34-38, 2007.

TOBIN, J.; WU, D.; DAVIDSON, D. Preschool in three cultures. Yale: Yale University Press, 1989.

VANDENBROECK, M. Eduquer nos enfants à la diversité. Toulouse: Érès, 2005.

VANDENBROECK, M. La construction de savoirs sur l'enfance et sur la parentalité dans l'Etat Providence actif: la prévention précoce comme cas emblématique. In: BROUGERE, G. (Ed.). Parents: savoirs et pratiques au préscolaire. Bruxelles: P. Lang, 2010.

WENGER, E. La théorie des communautés de pratiques: apprentissage, sens et identité. Sainte Foy: Presses de l'Université de Laval, 2005.