

Sylvie
Rayna
& Gilles
Brougère (dir.)

L e *c a r e*
dans l'éducation préscolaire

Introduction

Sylvie RAYNA¹ et Gilles BROUGÈRE²

Pourquoi le *care* ? Genèse d'une interrogation

En continuité avec nos précédents ouvrages parus chez le même éditeur (Brougère & Vandembroeck, 2007 ; Brougère, 2010 ; Rayna & Brougère, 2014), nous nous penchons dans celui-ci sur le *care*, considérant les pratiques liées à la petite enfance comme particulièrement intéressantes pour en saisir les logiques à l'œuvre. Ce livre centré sur le *care* dans le champ préscolaire³ est plus précisément issu d'une année de réflexion du séminaire « Éducation de la petite enfance » mené à l'Institut Français de l'Éducation (ENS de Lyon) depuis cinq ans dans le cadre du programme de recherche transversal « petite enfance » du laboratoire EXPERICE. Le *care* n'est pas pensé comme antinomique de l'éducation, dans la mesure où il permet de saisir des apprentissages en situations informelles tant chez les jeunes enfants que chez les adultes qui en prennent soin. Il s'agit d'interroger les liens qu'entretiennent *care* et éducation dans la petite enfance et examiner les caractéristiques de ces deux termes, à l'aide de travaux empiriques récents ou en cours sur plusieurs continents.

À la fois notion, concept et valeur, le *care* a été abordé à différents niveaux, celui des politiques, des pratiques et des acteurs de la petite enfance, et sous plusieurs aspects, corporels, psychiques et culturels. La démarche choisie est celle d'une approche comparatiste et pluridisciplinaire avec le recours à des études privilégiant et mettant à l'épreuve des perspectives poststructurales qui visent le renouvellement des paradigmes pour penser l'éducation préscolaire (Dahlberg, Moss & Pence, 2011 ; Brougère & Vandembroeck, 2007).

Le point de départ de la réflexion sur le *care* réside dans trois recherches comparatives que nous avons effectuées avec des équipes universitaires d'autres pays. Tout d'abord *Children crossing borders*, étude

¹ Maître de conférences en sciences de l'éducation (IFE, ENS de Lyon – EXPERICE, Université Paris 13 – Sorbonne Paris Cité).

² Professeur en sciences de l'éducation (EXPERICE, Université Paris 13 – Sorbonne Paris Cité).

³ Nous entendons par préscolaire ou petite enfance la période, variable selon les pays, qui précède l'âge de la scolarité obligatoire.

de l'accueil des enfants (de) migrants dans le préscolaire de cinq pays qui a mis en lumière un ensemble de contrastes, notamment sur les diverses façons de prendre soin des enfants de quatre ans à l'école maternelle française, à la *preschool* américaine, à la *scuola dell'infanzia* italienne, à la *nursery school* anglaise ou au *kindergarten* allemand. Les analyses de Gilles Brougère, dans ce livre, s'inscrivent dans le prolongement direct de cette recherche. Ensuite *Together*, étude de la socialisation enfantine, parentale et professionnelle dans des structures simultanément fréquentées par de jeunes enfants et leur(s) parent(s), dans quatre pays : les lieux d'accueil enfants-parents français, les *centri per bambini* italiens, les *kosodate shien senta* japonais et les *Ontmoetingsplaatsen voor ouders en kinderen* flamands. L'attention portée aux conditions et aux dynamiques des rencontres qui s'y produisent montrent un ensemble de ressemblances et de spécificités, Tullia Musatti en rapporte, ici, le volet italien. Enfin, une comparaison franco-japonaise de la vie quotidienne des bébés à la crèche, qui questionne les évidences quant aux soins prodigués à ces enfants de moins d'un an, en collectivité. Miwako Hoshi Watanabe et Sylvie Rayna se centrent, ici, sur les pratiques ayant trait aux soins corporels, dans les deux cultures.

À partir des approches fondatrices du *care* de Carol Gilligan (2008), Joan Tronto (2009), Michel Foucault (1984)⁴ et d'autres, la réflexion s'est développée au fil du séminaire en prenant appui sur les différentes études, présentées dans les chapitres de ce livre, qui questionnent, dans divers contextes culturels, les relations entre le *care* et le jeu, les apprentissages, la socialisation, la diversité, l'environnement.

Care, soin, accueil

Parler de *care*, c'est parler d'« attention », de « souci », de « sollicitude », de « soin ». C'est à la fois une attitude et un « travail » (Molinier, 2013), l'adresse étant multiple : soi-même, autrui et plus largement le monde – un « monde vulnérable » qui inclut nos corps, nos personnes et notre environnement (Tronto, 2009). Le *care*, qui engage sensibilité, responsabilité, disponibilité, au regard du bien-être, s'inscrit dans des relations d'interdépendance et des rapports interpersonnels complexes de pouvoir, abondamment documentés depuis une vingtaine d'années. Concernant de nombreux secteurs, dont celui de la petite enfance, il a suscité un grand nombre de travaux, menés dans plusieurs champs disciplinaires et courants (philosophie politique, psychologie du travail, études féministes, notamment) et interrogés de divers points de vue (Martin,

⁴ Cf. l'analyse proposée par Liane Mozère (2004).

2008 ; Laugier & Paperman, 2005 ; Molinier, 2013 ; Laugier & Paperman, 2009 ; Garraux & Legoff, 2010 ; Brugère, 2011).

Quel que soit le secteur, les attitudes et pratiques du *care* sont « situées » dans un « faire collectif », offrant les *affordances*, qui leur sont propres, à la participation des acteurs en présence et permettant ainsi des apprentissages (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 2005 ; Rogoff, 2003 ; Brougère & Ulmann, 2009). Les contributions de cet ouvrage vont le montrer dans le secteur de la petite enfance. Elles portent aussi bien sur les jeunes enfants et leur corps que sur les adultes proches, parents et professionnelles⁵ de lieux, aux déclinaisons variées selon les pays : les structures d'accueil et/ou d'éducation des jeunes enfants, y compris celles dites « informelles » (comme au Chili, qui impliquent la participation de la communauté) et celles qui reçoivent ensemble enfants et parents (à la naissance, comme en Chine, ou par la suite). Ces lieux sont des observatoires particulièrement intéressants pour écouter les voix « subalternes » (Spivak, 1988), celles des professionnelles de la petite enfance, et en particulier des *caregivers* (Cameron & Moss, 2007) qui travaillent avec les plus jeunes, et des parents, notamment des mères, sans oublier celles des enfants, et analyser les conditions de la participation démocratique de ces acteurs de première ligne (Dahlberg, Moss & Pence, *op. cit.*) et ce faisant, de leur *empowerment*.

Les structures de la petite enfance françaises comme les politiques qui les régissent n'utilisent pas, dans leurs dénominations, les traductions données plus haut du terme *care*, utilisé dans le monde anglo-saxon et dans la communauté internationale pour qualifier généralement le secteur des 0-3 ans, tout au moins dans les pays à système divisé de prise en charge de la petite enfance. Celui des 3-6/7 ans ne pose pas les mêmes problèmes car le terme « éducation » (*education*) est le même en français et en anglais. Étant donné la polysémie du terme « soin » et le souci de dégager les structures (type crèche) de leurs traditions sanitaires (en France ou en Belgique, par exemple), c'est le terme « accueil » qui est utilisé (« milieu d'accueil », « établissement d'accueil », « mode d'accueil »), lequel vient du reste se substituer à « garde », préalablement employé. Dans les pays à systèmes « intégrés », où l'ensemble des structures fréquentées par les enfants avant l'école obligatoire dépend d'un seul ministère, des Affaires sociales ou de l'Éducation (OCDE, 2001 ; Rayna, 2002a), les deux termes sont associés (*care and education*), pouvant révéler une vision unifiée du travail avec l'ensemble de la petite enfance (0-6/7 ans), l'« *educare* » (UNESCO, 1995).

⁵ Nous utilisons le féminin en raison de la caractéristique féminine générale du secteur de la petite enfance.

Les politiques éducatives de la petite enfance au prisme du care

Se situant au niveau macroscopique des politiques, un premier chapitre interroge plus particulièrement le *care* dans les pays qui ont opté pour l'intégration de l'ensemble de la petite enfance dans le système éducatif, une tendance observée depuis les années 1990 à laquelle se rallient progressivement un certain nombre de pays⁶. Yoshie Kaga y développe quelques conclusions issues d'une étude, réalisée avec John Bennett et Peter Moss, de quelques-uns de ces pays (Suède, Nouvelle-Zélande, Slovénie, Jamaïque, Brésil), ainsi qu'une commune (Gand), et d'autres pays qui n'ont pas fait ce choix. Elle mobilise également les résultats d'une étude portant sur la Corée.

Après avoir rappelé les histoires distinctes du *care* et de l'éducation, les désavantages des systèmes « divisés » et les avantages des systèmes « intégrés », l'auteure examine plus particulièrement les justifications du changement politique en faveur de l'intégration sous la tutelle de l'Éducation et les conséquences observées dans les pays (développés et en développement) considérés, en termes de curriculum, de formation, de risques de scolarisation précoce et de conception de la petite enfance. Elle montre ainsi la possibilité d'une éducation préscolaire holistique, avec une centralité du *care*, en Suède, Slovénie ou Nouvelle-Zélande. Après avoir approché la diversité des significations du *care*, qu'elle distingue selon les niveaux socio-économiques des pays, elle questionne la relation potentiellement hiérarchique entre *care* et éducation qui persiste dans certains pays tels le Brésil et la Jamaïque. Ayant présenté quelques raisons politiques, économiques et culturelles, du maintien de la division du système d'accueil et d'éducation des jeunes enfants dans quelques pays (Belgique, France et Hongrie), elle soutient l'idée de l'intégration administrative du *care* et de l'éducation comme occasion de repenser chacun des deux termes.

Cette tendance à l'intégration, observée dans différents contextes au-delà des clivages Nord/Sud au regard du droit à l'éducation et à la protection pour tous dès la naissance, renouvelle la question éducative et celle du *care* sur l'ensemble du temps de la petite enfance et au-delà, ravivant la réflexion sur la qualité et l'équité en termes de bien-être et d'apprentissage. Nous pouvons également évoquer le potentiel des systèmes locaux « compétents », tel que ceux de Gand et de Pistoia et de leurs services éducatifs de la petite enfance, analysé dans le *Core Project* (2011).

⁶ La loi italienne 107 du 13 juillet 2015 indique une évolution dans cette direction : le Parlement charge le gouvernement de publier des décrets dans les 18 mois, l'un d'eux doit définir le système d'éducation et d'instruction de la naissance à 6 ans. Cette loi fixe les critères qui devront inspirer ce décret, dont « le droit de tous les enfants à l'éducation de la naissance à six ans ».

Après ce chapitre de cadrage, au niveau des politiques, les suivants se situent au niveau des institutions et abordent les pratiques qui s'y donnent à voir tout d'abord à l'égard des enfants, puis à l'égard de leurs parents et enfin à l'égard des professionnelles.

Pratiques et représentations du *care* (France, Allemagne, États-Unis, Suède, Japon)

Si, depuis l'intégration de toute la petite enfance dans le système éducatif suédois en 1996, une incursion de l'école dans la *förskola* (pré-école) se fait sentir et fait réagir, il n'en reste pas moins que l'« *educare* » demeure vivant, conjugué à l'affichage des principes éducatifs démocratiques du curriculum. Au sein du système français divisé, l'école maternelle française a au contraire évolué vers une éducation de plus en plus formelle, avec une radicalisation progressive d'un modèle d'enseignement centré sur l'adulte et le peu de place accordée au *care*, observables dès les classes d'enfants âgés de deux à trois ans (Brogère, 2016). Les nouveaux programmes publiés en 2015, qui réintroduisent le jeu et évoquent, timidement, les temps hors classe, vont-ils réussir à interrompre cette évolution et faire changer les pratiques pédagogiques ?

Les données recueillies dans le cadre de la recherche *Children crossing borders* évoquée plus haut et la réactualisation de la comparaison de Joseph Tobin entre le préscolaire chinois, japonais et américain, qui l'a inspirée, amènent Gilles Brogère à explorer, dans le second chapitre, « le *care* comme pratique culturelle et située ». Partant du constat de l'absence d'affichage du *care* dans le discours de l'école maternelle qui marque ainsi sa distance par rapport à la crèche (bien que présent dans les pratiques quotidiennes et associé à la figure des ATSEM), il montre le fort contraste existant avec les modèles préscolaires américain et allemand. En posant la question centrale de la dépendance et de l'autonomie des enfants, la comparaison franco-américaine l'amène à penser le *care* comme une performance révélant une opposition distance/proximité installée dans les relations adultes-enfants, la comparaison franco-allemande faisant apparaître la recherche du bien-être de l'enfant vs du bien de l'enfant. L'auteur termine son analyse en questionnant la relation entre *care* et jeu, comme source de bien-être, et invite à revisiter la conception même de l'apprentissage dans le préscolaire.

Aux antipodes de la vision de l'école maternelle, celle nordique, enracinée dans une tradition fröbelienne et plus récemment phénoménologique (Greve, 2010), est présentée dans le chapitre d'Ingrid Engdahl qui se penche plus précisément sur l'évolution et la conception du *care* et de l'apprentissage dans le préscolaire suédois. Des dimensions importantes des cultures nordiques sont approchées : la socialité enfantine, les jeux des

enfants à l'extérieur, la prise en compte de leurs points de vue (Einarsdottir & Wagner, 2006 ; Lysklestt, 2006 ; Waller *et al.*, 2010). L'auteure s'appuie sur les résultats d'études qui mettent en lumière l'*agency* enfantine et relie le prendre soin du corps et le prendre soin du monde, dans un *care* qui s'apprend par la participation des enfants – apprentissage du *care* souligné par Gilles Brougère à propos du jardin d'enfants japonais –, en même temps qu'il est source d'apprentissage. Ses propos, qui soulignent l'importance d'une part du mouvement et du non verbal et d'autre part de la réciprocité dans les relations et les acquisitions, conduisent à penser un *care* reliant santé (l'étude citée de Cécilia Boldeman illustre l'alliance de préoccupations pédagogiques et de santé publique) et connaissance : celle du vivant, par exemple, lors d'un projet squelette (Dahlberg, 2014) ou d'autres projets d'une éducation au développement durable (Hagglund & Pramling Samuelson, 2009).

Une vision proche, du côté japonais, se dégage du *care* étudié en crèche par Miwako Hoshi Watanabe et Sylvie Rayna à travers une comparaison des repas et des changes des bébés en France et au Japon. Après avoir présenté l'institution crèche dans les deux pays et les caractéristiques qui leur sont spécifiques, elles mettent en dialogue observations et discours des professionnelles (sur leurs pratiques et celles de l'autre pays) et recherchent les diverses « voix » qui les traversent, celles des cultures professionnelles et plus largement celles des sociétés dans lesquelles elles sont situées. Les soins du corps sont interrogés quant à l'activité professionnelle de celles qui les prodiguent, éducatrices (personnel unique) d'un côté et auxiliaires de puériculture de l'autre, montrant un clivage du côté français entre *care* et éducation, au sein même du secteur du *care*. Quelle que soit l'opératrice, ces moments de soins sont des temps de socialisation et donc d'éducation, et la confrontation des pratiques et visions de l'hygiène, de la place de la verbalisation et des positions des corps ou des apprentissages informels implicitement ou explicitement attendus (apprendre à attendre ; à manger voire à tout manger, par exemple) confirment un ensemble de contrastes (proximité/distance physique, autonomie/interdépendance) relevés par ailleurs⁷. Pour autant, les variations internes observées, liées à l'intrication du « personnel » et du « professionnel » et à la relation aux parents, comme les idées générées par la

⁷ Lors des moments d'accueil du matin et des jeux, ainsi que lors de l'endormissement des bébés avant la sieste : très schématiquement, les uns étant rapidement couchés, accompagnés d'objets (personnels : doudous, tétines et de la crèche : mobile musical, part simple) et trouvant le sommeil par eux-mêmes ; les autres étant longuement bercés, tapotés, accompagnés de berceuses jusqu'à l'endormissement complet et souvent au-delà.

découverte de l'autre pays, indiquent le jeu possible des professionnelles avec le script institutionnel qui configurent leurs pratiques.

Les parents, receveurs et pourvoyeurs de *care* (Chine, Italie, Chili)

Un double point de vue est apporté par les études du *care* menées du côté des parents (en fait il s'agit majoritairement de mères), selon qu'ils (ou plutôt elles) en sont receveurs ou pourvoyeur. Dans le premier cas, sont plus particulièrement examinés les pratiques et lieux concernant les parents et leurs enfants, en raison de traditions, tel le *care* postnatal chinois aux accouchées et leur bébé, ou de « nouveaux besoins » de socialisation des familles dans la modernité, comme en Italie. Dans le second cas, il s'agit de structures, caractérisées par la participation des parents à leur fonctionnement : si au Nord on peut citer les crèches parentales ou les *playgroups*, au Sud il s'agit de l'important secteur « informel », comme celui du Chili.

Le chapitre de Gladys Chicharro porte ainsi, dans une approche anthropologique de la petite enfance chinoise, sur les pratiques et structures postnatales contemporaines qui se développent dans la tradition ancienne de la réclusion des trois mois de la mère et du nouveau-né. L'auteure rappelle la politique initiée en 1979 de l'enfant unique, ce qu'est la génération des parents actuels, souligne la permanence des transmissions, pour ce qui est de la naissance et de la prime éducation, en dépit des ruptures historiques qu'a connues la Chine, et décrit la multiplicité des discours auxquels sont confrontés les parents d'aujourd'hui. À l'aide d'une enquête de terrain réalisée à Pékin et dans la ville nouvelle de Langfang, elle examine les formes renouvelées de ce *care* adressé aux bébés et aux mères après la naissance, qu'ils s'agisse des soins prodigués à domicile ou dans le marché récent des espaces postnatals, les *chanhou xiuyang zhongxin*, où le soin du corps de la mère et du bébé, sous de multiples aspects, est central, sans équivalent avec les habitudes occidentales⁸. En interrogeant les significations de cette prise en charge « réinventée » des tout débuts de la parentalité, l'auteure éclaire le nouage des relations entre pratiques familiales et pratiques professionnelles et l'*agency* des mères dans le contexte chinois d'aujourd'hui.

Tullia Musatti se penche, dans le chapitre suivant, sur une autre forme d'accueil des jeunes enfants avec leurs parents qui s'est développée, notamment pour rompre l'isolement des mères de jeunes enfants, dans de nombreux pays depuis une trentaine d'années (Hoshi Watanabe

⁸ En comparaison, le marché récent des thalassothérapies mère-bébé, par exemple, est bien mince.

et al., 2012). Elle interroge le *care*, dans les rapports entre sphère privée et sphère publique et quant à sa fonction dans le développement des compétences parentales et enfantines, grâce à une analyse des *centri per bambini e genitori* qui, en Italie, font partie des structures éducatives de la petite enfance. En prenant appui sur les résultats d'une enquête nationale et d'une étude empirique effectuée à Rome, elle montre que ces centres peuvent concourir au bien-être parental et à l'éducation des jeunes enfants à travers les rencontres éphémères et plurielles, qu'ils offrent et qui s'y développent au fil de relations à la fois impersonnelles et personnalisées. L'auteur, se référant à Ervin Goffman, voit dans ces « théâtres », où improvisent des acteurs enfants et adultes, un espace de socialisation enfantine et parentale, ainsi que professionnelle, ayant une fonction importante de cohésion sociale.

Du côté des parents pourvoyeurs de *care*, l'étude des pratiques d'adultes « profanes » et « experts » œuvrant conjointement dans les structures « non conventionnelles »⁹, que Pablo Rupin a préalablement situées dans le paysage du préscolaire chilien, montre, à l'aide d'observations et d'entretiens individuels (des responsables des structures) et collectifs (des parents d'un côté et des éducatrices de l'autre), le brouillage des frontières entre *care* parental et *care* professionnel. Interrogeant la légitimité des pratiques des uns et des autres, l'auteur relève l'*affordance* des situations vécues dans ces espaces qui donnent à voir les pratiques de l'autre et prise à des apprentissages informels par la participation. Sans négliger les limites de la participation voire ses risques, celui de « formes non démocratiques du soin », il souligne l'intérêt de tels modèles d'action communautaire où l'on se soucie des attentes des familles, les formes de ce souci se renouvelant dans l'interaction avec elles. La « logique participative », qui favorise « le développement de compétences sociales » et de « processus de collaboration mutuelle », fait de ces structures non conventionnelles des instances d'« apprentissage citoyen informel », pouvant interroger les lieux formels et fermés aux parents qui cantonnent chacun à sa supposée place, sans possibilité de faire les pas de côté et de voir la réalité d'une autre perspective.

Prendre soin des professionnelles et *social care*

Les deux derniers chapitres proviennent de chercheurs belges : l'un traite du « *care* professionnel » et l'autre propose, pour clore l'ouvrage, une réflexion sur le *social care* à l'adresse des parents, tous deux optant pour des approches démocratiques. Un ensemble d'études convergent

⁹ Ce type de structures est largement présent en Amérique du Sud comme en Asie du Sud-Est ou en Afrique (Rayna, 2002).

aujourd'hui sur les ingrédients majeurs de la qualité et l'équité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants dans les structures de la petite enfance, que l'on peut également penser à l'égard des professionnelles qui y travaillent. Parmi ceux-ci figure la présence d'un curriculum, mais pas n'importe quel curriculum, un curriculum holistique, participatif et accompagné, et ainsi d'un accompagnateur-trice. Le travail des coordinateurs pédagogiques italiens est largement reconnu (OCDE, 2001 ; Dahlberg, Moss & Pence, 2011 ; *CoRe project*, 2011), celui des conseillers pédagogiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles, dont l'apparition est plus récente, est ici documenté. Du côté du *care* des parents de jeunes enfants et du soutien à la parentalité, c'est la relation entre la notion de soutien social (*social support*) et celle de *care* qui sera discutée.

Florence Pirard traite ainsi du *care* professionnel, concernant plus particulièrement la réflexivité et l'*agency* de professionnelles du *care*, à partir d'une analyse d'expériences d'accompagnement du curriculum, intitulé *Oser la qualité*, des crèches de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique¹⁰ qui sont sous la tutelle de l'Office de la naissance et de l'enfance (ONE) aux côtés du périscolaire et des centres de rencontre enfants-parents¹¹. Partant du *care* adressé aux jeunes enfants, son examen de l'accompagnement interactif de professionnelles de crèche, pensé dans un objectif d'« impulsion d'une démarche de référentialisation », se situe dans le cadre d'une réflexion plus générale sur la culture de la professionnalisation. L'auteure souligne les conditions nécessaires à un tel accompagnement, notamment la nature démocratique de dispositifs inscrits dans la durée et de pratiques de professionnel(le)s de l'accompagnement (ce sont ici les conseillers pédagogiques de l'ONE), dont elle énonce, dans une perspective éthique et politique, quelques principes d'action en direction, pourrait-on dire de l'invention de soi.

Pour terminer, à partir d'un examen critique de la littérature scientifique, récente, diffuse et principalement anglophone, sur le *social support*, Naomi Geens et Michel Vandebroek proposent une analyse de la relation entre le *social support* (soutien social) et le travail social. Tout en relevant un large consensus sur la valeur et les avantages de ce « soutien informel » aux familles, les deux auteurs soulignent la pluralité de sa conceptualisation, ainsi que le manque d'approche du « relationnel » et du social et le choix d'options individualisantes. Mettant en question la centration sur les groupes dits « à risques », liée à la conception du soutien social comme protection des risques, ils avancent l'idée du « risque de l'obsession du

¹⁰ En 2015 vient de paraître le référentiel pour les crèches flamandes.

¹¹ Comme les crèches, puis le périscolaire, ces centres disposent eux aussi aujourd'hui d'un référentiel (Jouret, 2014).

risque », sous-tendue par une représentation négative et décontextualisée des parents. Soulignant d'autres limites épistémologiques et méthodologiques de ces publications (majoritairement quantitatives et faisant fi de l'idée de la parentalité comme responsabilité partagée), les auteurs développent une vision liant soutien social et travail social, qui donne de la valeur à la réciprocité des relations et au potentiel de la diversité, voire de l'hyperdiversité des milieux urbains, et invite au développement de travaux réalisés avec cette perspective multivocale dans le secteur du *care* et au-delà.

Références bibliographiques

- Boldeman, C. *et al.* (2011). « Kidscape », une étude de l'impact du plein air sur la santé des enfants dans le préscolaire. *Le Furet*, 65, p. 6-7.
- Brogère, G. (2010) (dir.). *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*. Bruxelles : Peter Lang.
- Brogère, G. (2016). La « danse » des tout-petits à l'école maternelle. Dans P. Garnier, Brogère, G., Rayna, S. & Rupin, P. (2016). *À deux ans vivre dans un collectif d'enfants*. Toulouse : Érès.
- Brogère, G. & Ulmann, A.-L. (2009) (dir.). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF.
- Brogère, G. & Vandenbroeck, M. (2007) (dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang.
- Foucault, M. (1984). *HIstoire de la sexualité. 3. Le souci de soi*. Paris : Gallimard.
- Brugère, F. (2011). *L'éthique du « care »*. Paris : PUF (que sais-je ?).
- Cameron, C. & Moss, P. (2007). *Care Work in Europe. Current understandings and future directions*. London : Routledge.
- CoRe Project* (Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture) (2011). *Final report* (par M. Urban, M. Vandenbroeck, J. Peteers, A. Lazarri & K. Van Laere) <http://www.vbjk.be/files/CoRe%20Final%20Report%202011.pdf>.
- Dahlberg, G. (2014). Déconstruire les discours dominants et expérimenter des idées et actions nouvelles. *Enfants d'Europe*, 27, p. 8-9.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2011). *Au-delà de la qualité. Les langages de l'évaluation*. Toulouse : Érès.
- Einarsdottir, J. & Wagner, J. (2006). *Nordic Childhoods and early education. Denmark, Finland, Iceland and Sweden*. Charlotte, NC : Information Age Publishing Inc.
- Garraux, M. & Legoff, A. (2010). *Care, justice, dépendance. Introduction aux théories du care*. Paris : PUF.
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente. Pour une éthique du care*. Paris : Flammarion.

- Greve, A. (2010). Jeu et approche phénoménologique dans le préscolaire nordique. Dans S. Rayna & G. Brougère (dir.) *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon : INRP-IFE, p. 113-128.
- Hagglund, S. & Pramling Samuelson, I. (2009). Early Childhood Education and Learning for Sustainable Development and Citizenship. *International Journal of Early Childhood*, 41 (2), p. 49-63.
- Hoshi-Watanabe, M., Musatti, T., Rayna, S. & Vandebroek, M. (2012). Origins and rationales of centers for parents and young children together. *Child & Family Social Work*. DOI: 10.1111/cfs. 12056.
- Jouret, D. (2014). Pour un accompagnement réfléchi des familles. *Le Furet*, n° 77, p. 51-52.
- Laugier, S. & Paperman, P. (dir.) (2005). *Le souci des autres. Éthique et politique du care*. Paris : EHESS.
- Lave, J. et Wenger, É. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : University of Cambridge.
- Lysklett, O. (2006). Les forest centers norvégiens. *Le Furet*, 54, p. 12-13.
- Martin, C. (2008). Qu'est-ce que le « social care » ? *Revue française de socio-économie*, n° 2, 2008, p. 27-42.
- Molinier, P. (2013). *Le travail du care*. Paris : La Dispute.
- Molinier, P., Laugier, L. & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris : Payot.
- Mozère, L. (2004). Le « souci de soi » chez Foucault et le souci dans une éthique politique du care. *Le Portique*, p. 13-14.
- OCDE (2001). *Petite enfance, grands défis*. Paris : OCDE.
- Rayna, S. (2002a). Une approche comparative de quelques systèmes intégrés de la petite enfance. *Politiques d'éducation et de formation*, n° 2, 2002, p. 57-69.
- Rayna, S. (2002b). La mise en œuvre de la politique intégrée de la petite enfance au Sénégal. *Série sur le politique de la petite enfance et de la famille*, n° 2, UNESCO.
- Rayna, S. & Brougère, G. (2014). *Petites enfances, migrations et diversités*. Bruxelles : Peter Lang.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural Nature of Human Development*. Oxford : Oxford University Press.
- Spivak, G. (1988). Can the subaltern speak ? Dans C. Nelson & I. Grossberg (dir.) *Marxism and the interpretation of the culture*. Urbana : University of Illinois Press, p. 66-111.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : La Découverte.
- UNESCO. (1995). *Educare*. Paris : UNESCO.
- Waller, T., Sandseter, E., Wyler, S., Arlemam, E. & Meynard, T. (2010). The dynamics of early childhood spaces : opportunities for outdoor play ? *European Early Childhood Education Research Association*, 18, 4, p. 437-444.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique*. Sainte-Foy : Presses Université Laval.