

NOTE DE SYNTHÈSE

L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives

Éric Plaisance et Sylvie Rayna

Dans un numéro spécial de la *Revue Française de Pédagogie* consacré à l'éducation préscolaire (1) — que nous définissons ici comme l'éducation concernant les jeunes enfants avant l'âge de la scolarité obligatoire —, quelques éléments de cadrage s'imposent. Ils feront l'objet de cette note de synthèse où nous avons choisi de nous centrer plus particulièrement sur trois axes.

Il s'agira tout d'abord de présenter les principales caractéristiques des systèmes préscolaires européens actuels (0-7 ans), puis de dégager les thématiques nodales de la recherche contemporaine en éducation des jeunes enfants et, enfin, de préciser l'état des débats qui s'expriment aujourd'hui en terme de « qualité ».

Pour ce faire, nous avons eu recours à plusieurs types de sources. Pour le descriptif des systèmes préscolaires, nous nous sommes appuyés sur un ensemble de publications internationales récentes et d'interventions de spécialistes au cours d'un séminaire qui s'est déroulé en 1996, à l'INRP (2). Pour l'identification des thématiques actuelles de la recherche, nous sommes partis du bilan bibliographique de Dajez et Plaisance (1992), relatif aux publications en langue française, et l'avons complété avec une sélection de travaux parus depuis et de publications en langue anglaise, présentés notamment aux Congrès Européens sur la Qualité de l'Éducation des Jeunes Enfants qu'organise, depuis 1990, l'EECERA (*European Early Childhood Education Research Association*) (3). Quant à la notion de qualité des services de la petite enfance et de l'éducation préscolaire, nous l'avons abordée dans sa genèse à travers un ensemble de rapports européens au cours des années 80-90 avant de nous interroger sur sa spécificité, dans notre pays.

LES SYSTÈMES PRÉSCOLAIRES, EN EUROPE, AUJOURD'HUI : DIVERSITÉS ET CONVERGENCES

L'examen de la scène internationale montre que sur le plan de l'éducation préscolaire, l'Europe se distingue des pays des autres continents (Lamb, Sternberg, Hwang *et al.*, 1992 ; Moss et Melhuish, 1992). L'étude comparative de Moncrieff Cochran (1995) indique un ensemble de caractéristiques communes des politiques européennes actuelles. Très schématiquement, on peut dire qu'elles offrent une plus grande prise en charge des jeunes enfants, avant l'âge de la scolarité obligatoire, dans des structures plus réglementées et plus largement subventionnées par des fonds publics. Elles attachent également beaucoup plus d'importance à la formation initiale des personnels de la petite enfance.

Cette situation s'explique, en partie, par des raisons historiques. L'Europe est, on le sait, le berceau de l'éducation préscolaire (Compère, 1995). C'est ici que sont nées, au début de la période industrielle, les principales structures collectives — *infant schools*, écoles maternelles (Dajez, 1994), crèches (Norvez, 1990 ; Mozère, 1992), *kindergarten* (Erning, Neumann et Reyer, 1987) — dont l'usage s'est généralisé dans les pays d'économie avancée (CERI, 1982 ; Phillips et Moss, 1989), avec une augmentation progressive de la fréquentation des enfants des couches sociales moyennes et supérieures (Plaisance, 1986 ; INSEE, 1992). C'est ici, rappelons-le, que se succèdent les grandes figures : Fröbel, Montessori, Claparède, Kergomard, Decroly, Freinet pour ne citer qu'elles.

Pourtant, le contraste existant entre l'Europe et les autres régions du globe — y compris les États-Unis où de nombreuses études lancent des cris d'alarme (Howes *et al.*, 1992 ; Clarke-Stewart, 1991 ; Philipps, 1994 ; Kahn et Kammerman, 1995 ; Allen, à paraître) — ne doit pas masquer la grande diversité intraeuropéenne que l'on peut constater derrière l'évidence des points communs. Liée aux politiques familiales et éducatives propres à chaque pays, cette diversité s'observe au niveau : du poids de l'effort social consenti à l'égard de la petite enfance ; du type d'offre (éducation collective ou de type familial) et des objectifs des structures (éducation et/ou soins ; apprentissage et/ou socialisation) ; des rythmes de fonctionnement et d'organisation des structures ; du niveau et du type de formation ; etc. (Pierrehumbert, 1992 ; Euridyce, 1994 ; Oberhuemer et Ulich, 1996).

Traditions, histoire et culture propres aux différents pays ont conduit à des orientations diverses, parfois radicalement opposées, avec des évolutions divergentes même en cas de situations de départ communes. Elles continuent de s'exprimer au travers des projets actuels qui, tout en créant du nouveau, plongent leurs racines dans le patrimoine culturel local. Ainsi retrouve-t-on, par exemple, le rôle traditionnel accordé à la famille par la société allemande dans la loi de 1991 relative à l'aide à l'enfance et à la jeunesse — *KJHG : Kinder und Jugendhilfegesetz* — (Neumann, 1996). Malgré une demande forte, l'accueil des enfants de moins de trois ans en Allemagne n'est pas une priorité politique, et une grande disponibilité de la mère reste nécessaire en ce qui concerne les enfants de plus de trois ans, vu la petite couverture horaire de la prise en charge dans les jardins d'enfants (OMEP, 1997). La tradition fröbelienne est toujours très vigoureuse dans ces institutions ainsi que dans les nombreux projets développant de nouvelles façons de travailler avec divers types de groupes d'âge mélangés (Oberhuemer et Ulich, 1996).

Valeurs et traditions propres s'observent de façon très nette au sein d'un même pays, comme en Belgique ou en Suisse, dans les contrastes observables entre les différentes communautés, francophones et germanophones par exemple, l'accueil de la petite enfance étant plus développé dans les premières que dans les secondes (Richard de Paolis, Troutot *et al.* 1995 ; Pirard, 1997).

Jointes aux contraintes économiques actuelles, les traditions peuvent faire obstacle à la réalisation de certains projets, comme l'introduction, au Royaume-Uni, de qualifications professionnelles nationales pour l'éducation et la garde des jeunes enfants, qui se heurte notamment à l'autonomie traditionnelle des personnels (OMEP, 1997).

Ces projets se réfèrent, cependant, aux éléments d'objectivation scientifique que sont les conclusions de la recherche sur les débuts du développement psychologique de l'enfant, qui s'est développée depuis le début des années 70 et a été, sous certains aspects, largement vulgarisée par les médias depuis le milieu des années 80. L'image du bébé se transforme, c'est une personne. Il est doté de compétences cognitives et communicatives de mieux en mieux identifiées par les psychologues de la petite enfance. Leur actualisation exige un ajustement environnemental, méritant toute l'attention des adultes. Ceci transparait dans la tendance transnationale forte de l'orientation éducative des politiques et des institutions, avec une régression des orientations limitées à la garde et aux soins. De plus, ces projets visent à répondre à des besoins et problèmes nouveaux, liés pour beaucoup aux difficultés économiques et sociales communes. Enfin, ils ne peuvent ignorer les préoccupations d'harmonisation (Leclercq J.M. et Rault C., 1990) des systèmes éducatifs des différentes institutions européennes (Commission Européenne, Conseil de l'Europe) et des organisations internationales (UNESCO, OCDE), ainsi que leurs priorités : l'égalité des chances et l'amélioration de la qualité.

D'où, malgré et derrière la diversité, la présence de tendances évolutives convergentes avec quelques particularités locales. Citons l'exemple de l'*alignement de la plupart des pays sur l'âge de la scolarité obligatoire à six ans* avec, d'une part, la résistance des pays nordiques qui se traduit par le choix entre six et sept ans, laissé aux parents en Suède (De Jong et Rubinstein, 1994), en Finlande (Hännikäinen, 1994), en Norvège (OMEP, 1997) et au Danemark où une pression forte du préscolaire sur le scolaire est observée (Broström et Vejleskov, 1994) et, d'autre part, l'abaissement à l'âge de cinq ans voire de quatre ans dans les pays où le préscolaire fait particulièrement défaut : le Royaume-Uni (Sharp, 1994), les Pays-Bas (Jongerius, 1994 ; Van Oers, à paraître) et le Luxembourg (OMEP, 1997). Partout, il faut de surcroît signaler l'hétérogénéité de la situation à l'intérieur de chaque pays, résultat des effets inégalitaires des politiques de décentralisation.

**

Avant de voir comment se décline la position actuelle des différents pays européens, rappelons brièvement **quelques aspects contextuels** tels qu'ils ressortent du dernier rapport du réseau européen sur les modes de garde en ce qui concerne les pays membres de l'Union Européenne, pour la période 1990-1995 (E.C. Network on Childcare, 1996).

Dans les quinze pays membres, le taux de travail féminin n'a cessé d'augmenter au cours de ces dernières années. Il est actuellement le plus

fort (autour de 75 %) en Suède, au Danemark et au Portugal et le plus bas (moins de 40 %) en Irlande et en Espagne. Le travail à temps partiel est très important (autour de 65 %) au Royaume-Uni et aux Pays-Bas, il est par contre très bas (moins de 15 %) dans l'Europe du sud. La fécondité se trouve à un niveau très bas (1,5 en moyenne). Il est le plus bas en Europe du Sud (Italie, Espagne, Grèce) et en Allemagne, et le plus haut en Irlande et en Suède. Partout le nombre des familles monoparentales augmente. Elles sont les plus nombreuses au Danemark, en Suède, en Autriche et au Royaume-Uni, et les moins nombreuses en Europe du sud. Les congés parentaux existent dans de nombreux pays — sauf au Luxembourg, en Irlande et au Royaume-Uni —, mais ils varient beaucoup d'un pays à l'autre sur le plan : de la durée (de six mois en Grèce à trois ans en France, en Finlande, en Allemagne, en Espagne ou en Suède), de la période (immédiatement après le congé de maternité dans la plupart des pays jusqu'à après l'entrée à l'école au Danemark ou en Suède) et du montant de l'allocation (substantiel dans les pays nordiques, très bas ailleurs, voire inexistant dans certains pays d'Europe du sud).

Dans ce contexte, des différences notables s'observent au niveau de la proportion relative des services organisés et des services informels, des services subventionnés et non subventionnés pour la petite enfance. Les pays nordiques et la France sont les pays qui subventionnent le plus leurs équipements. Au Danemark, par exemple, 48 % (4) des enfants de moins de trois ans ont une place dans une structure organisée et plus de 80 % des enfants de plus de trois ans. En France, les pourcentages respectifs sont de 23 % et 100 %. Les pays qui subventionnent le moins leurs équipements sont le Royaume-Uni (avec les pourcentages respectifs de 2 % et 53 %), l'Irlande (2 % et 52 %), la Grèce (3 % et 64 %) et l'Espagne (5 % et 84 %).

Toutefois, malgré l'hétérogénéité du niveau de l'offre, une tendance générale se dégage **vers un accueil de tous les enfants de trois ans**. Cet accueil est déjà réalisé par l'école maternelle française et belge. Les pays nordiques s'en approchent, évoluant vers une dissociation de l'accueil des enfants de l'emploi parental. C'est aussi le vœu de l'Allemagne qui est, cependant, encore loin du compte — d'où la crainte qu'une augmentation du nombre de places dans les jardins d'enfants s'accompagne d'une diminution de la qualité (Oberhuemer et Ulich, 1996 ; OMEP, 1997). Trois pays, où l'âge de la scolarité obligatoire est précoce, échappent à cette tendance, du fait de leur retard en matière d'accueil de la petite enfance : l'Irlande où la priorité actuelle est la réglementation des modes de garde et la mise en œuvre du tout récent programme *Early Start* (préscolarisation des enfants de trois-quatre ans dans les zones défavorisées) ; le Royaume-Uni qui cherche à accueillir les enfants de quatre ans avec la mise en place d'un système de « bons » (*vouchers*) que les familles peuvent utiliser pour toutes sortes de services (Penn, 1995) ; et les Pays-Bas où l'incitation à la création de modes de garde entre 1990 et 1995 ne paraît plus à l'ordre du jour.

L'offre relative aux enfants de moins de trois ans est par contre beaucoup plus faible — et partout, les effets de la récession économique se font ressentir à ce niveau. Elle varie, d'un pays à l'autre, en fonction des **différentes politiques familiales**. Certaines d'entre elles favorisent le choix de travailler ou de garder son enfant (en France ou en Finlande), alors que d'autres permettent le retour à l'emploi après un congé parental d'un an environ (au Danemark et en Suède), d'autres encore encouragent la garde à

la maison par la mère jusqu'à l'âge de trois ans (en Allemagne ou en Autriche). Cependant, bien que la garde de l'enfant par la mère, la grand-mère et la famille en général, reste importante, partout l'offre en structures d'accueil est en **augmentation** — au Royaume-Uni et aux Pays-Bas, il s'agit du secteur privé, non subventionné —, et l'on peut parler d'une « double socialisation » (Langsted, 1992) — intra et extrafamiliale — croissante des jeunes enfants.

Une **diversification de l'offre** s'observe également, en réponse aux besoins des familles mais aussi en raison de la fragilité de l'emploi. On constate le développement de structures plus souples que les structures collectives traditionnelles et moins coûteuses pour les collectivités (la halte-garderie ou la mini-crèche, par exemple, en France), ainsi que de la garde individuelle — sauf dans les pays, comme l'Italie où il n'y a pas d'assistantes maternelles (Musatti, à paraître) —, avec, en France, la création récente de « relais » permettant à des assistantes maternelles indépendantes de bénéficier de moments collectifs (Baudelot et Rayna, à paraître). On constate aussi le développement de la participation parentale (type crèches parentales), en Allemagne notamment (OMEP, 1997). À noter également un élargissement de la notion de garde à celle d'accueil de l'enfant et de sa famille avec le développement de lieux d'accueil parents-enfants, en France (Eme, 1994), en Italie (Musatti, à paraître) ou dans les pays nordiques (Palméus, 1992), afin de rompre l'isolement et de favoriser la socialisation des jeunes enfants.

Contrairement à cette évolution au sein de l'Union Européenne, on observe une **régression massive de la préscolarisation dans les pays d'Europe centrale et de l'Est**, là où le taux était des plus hauts d'Europe. Partout, sauf en Hongrie, on note la fermeture de crèches et de jardins d'enfants, une baisse du congé parental, et une augmentation du coût de la garde et de l'éducation préscolaire pour les familles. Citons l'exemple de la Lettonie qui, comme ses pays voisins, a vu, en quelques années, le nombre de ses jardins d'enfants diminuer de moitié (OMEP, 1997).

Si le taux de préscolarisation constitue un bon indicateur, il ne suffit cependant pas à évaluer précisément la capacité d'accueil de la petite enfance. Il doit être, en effet, pondéré par la **durée** de la prise en charge des enfants qui est très variable selon les pays et le type de structures : certaines couvrent une large plage horaire journalière et sont ouvertes toute l'année (comme les crèches), d'autres suivent le rythme scolaire propre à chaque pays (les écoles maternelles), d'autres encore concernent seulement quelques heures dans la semaine (les *playgroups*, qui constituent la structure d'accueil la plus fréquentée au Royaume-Uni, et même les *nursery schools*).

Il faut signaler aussi que tous les pays européens n'ont pas encore de réglementations officielles concernant les structures ouvertes aux enfants les plus jeunes. Quand elles existent les différences peuvent être notables, concernant l'espace, le ratio adulte-enfants, etc. (OMEP, 1997). Sur ces plans, des variations s'observent également, d'un pays à l'autre, en ce qui concerne les écoles maternelles et les jardins d'enfants (OMEP, 1997), et même à l'intérieur de certains pays à forte *décentralisation* où les directives nationales, quand elles existent, sont l'objet d'interprétations locales variées. Les observateurs soulignent alors parfois le manque de coordination d'ensemble et d'information sur les projets innovants, comme dans certains pays — le Danemark ou l'Allemagne — où ils sont élaborés par les éducateurs et les parents (E.C. Network on Childcare, 1996).

Examinons à présent les diverses structures préscolaires, leurs objectifs et la formation de leurs personnels. On peut, schématiquement, les distinguer selon les systèmes auxquels elles appartiennent. Il peut s'agir du système **éducatif** ou de **l'action sociale**.

Dans la plupart des pays, les structures d'accueil font partie des deux systèmes et fonctionnent généralement de façon cloisonnée. Celles qui concernent les enfants de plus de deux-trois ans relèvent du système éducatif (les écoles maternelles et certains jardins d'enfants) et celles qui concernent les enfants plus jeunes relèvent de l'action sociale, leur développement dépendant principalement des choix effectués par les municipalités (crèches et autres).

Cependant, il faut souligner deux exceptions : les structures qui accueillent les enfants âgés de un à sept ans, dans les pays nordiques, relèvent d'un seul système, celui de l'action sociale, tandis qu'en Espagne les structures pour l'ensemble des enfants de moins de six ans dépendent du système éducatif depuis la loi LOGSE — *Ley Organica de Ordonacion General del Sistema Educativo* — de 1991 (Sainz de Vicuna et de Francisco, 1994).

De la dépendance des structures préscolaires soit d'un même système soit de deux systèmes distincts, résulte **une homogénéité ou une hétérogénéité de leurs objectifs**.

Les structures éducatives accueillant les enfants de plus de trois ans contrastent avec celles proposées aux plus jeunes, type **crèches**, qui sont plus centrées sur les soins bien qu'elles affichent de plus en plus une visée éducative, en France (Bréauté et Rayna, 1992, 1995), en Italie (Bondioli et Mantovani, 1991 ; Musatti, 1992 ; Mantovani et Musatti, sous presse) et plus récemment en Belgique, dans la communauté wallonne (OMEP, 1997 ; Pirard, 1997). Notons le cas particulier du Royaume-Uni où les crèches publiques ne sont pas destinées, comme partout ailleurs, à la garde des enfants dont les parents travaillent mais aux enfants et familles aux besoins sanitaires et sociaux particuliers (Melhuish E., 1992 ; Sharp, 1994 ; Moss, 1996). Au Luxembourg, en Allemagne et aux Pays-Bas, la garde des tout-petits n'est pas une priorité, elle est peu réglementée et confiée à des travailleurs sociaux.

Toutefois, les objectifs éducatifs des **écoles maternelles** et des **jardins d'enfants** ne sont pas identiques, sur le plan des politiques comme sur le plan des pratiques. Les objectifs des premières sont plus centrés sur la préparation (au sens large) à l'école élémentaire alors que ceux des seconds — qui ne dépendent pas nécessairement de ministères de l'Éducation — accordent, dans la tradition fröbélienne, une plus grande place au jeu, à la socialisation et l'ouverture aux familles : en Allemagne (Neumann, 1996), mais aussi en Suisse alémanique (Cornali-Engel, 1994), en Autriche (OMEP, 1997), en Grèce (Frangos, 1994) et au Luxembourg (OMEP, 1997) ainsi que dans la plupart des pays de l'Est et du Centre de l'Europe, comme la Bulgarie, la Lituanie, la Russie, la Slovaquie ou la République Tchèque (OMEP, 1997). Au Portugal, on relève toutefois l'évolution récente des jardins d'enfants vers des orientations proches de celles de l'école maternelle (Vasconcellos, 1996). Des nuances s'observent aussi au sein des écoles maternelles elles-mêmes : en Belgique — dans les trois communautés — (Brogère, dans ce numéro ;

Laevers, à paraître), en Italie — pour les écoles maternelles d'État comme pour les écoles maternelles municipales — (Bonica, à paraître) ou en Suisse romande — en ce qui concerne l'« école enfantine » — (Cornali-Engel, 1993), la pédagogie préscolaire est moins centrée qu'en France sur les apprentissages (premiers), une plus grande place étant réservée au jeu. Toutefois on trouve dans plusieurs projets (Belgique, Portugal, Finlande) la recherche d'une meilleure liaison avec l'élémentaire.

Mais, de manière générale, on peut déplorer l'insuffisance de continuité et bien souvent le cloisonnement entre les structures accueillant les enfants de moins de trois ans et celles destinées aux enfants de plus de trois ans. En France, au début des années 80, l'idée d'une politique globale de la petite enfance a été énoncée (Bouyala et Roussille, 1982) impulsant, localement, une dynamique d'ouverture institutionnelle chez un certain nombre de professionnels, mais les obstacles ne sont pas levés pour autant (Baudelot et Guibert, 1997). L'insertion de l'école maternelle dans l'école primaire, depuis la loi de 1989, favorise la continuité, en aval, avec l'école élémentaire, mais a pour effet secondaire une distance plus marquée avec les structures d'accueil se situant en amont.

C'est, en revanche, une conception unifiée qui caractérise les structures des pays nordiques. Elle se fonde sur la notion, profondément ancrée, d'« **educare** » (contraction des termes anglais « *education* » et « *care* ») qui marque le double objectif de soins et d'éducation de la prise en charge des enfants de moins de sept ans. Ces structures (type crèches - jardins d'enfants), favorables à l'intégration des enfants handicapés, sont tournées vers la communauté dans son ensemble et cherchent une collaboration active de la part des parents.

En Espagne, seul pays où le préscolaire revient en entier au ministère de l'Éducation, c'est la notion de **continuité éducative** qui se trouve au coeur des textes officiels de l'« *escuela infantil* », considérée comme possibilité éducative offerte aux enfants et non comme un service rendu aux familles (Sainz de Vicuna et de Francisco, 1994 ; E.C. Network on Childcare, 1996 ; OMEP, 1997 ; Oberhuemer et Ulich, 1996).

Les objectifs éducatifs dépendent des traditions propres aux divers pays et à la présence ou non de programmes ou de directives officielles. Tous les cas de figure existent sur ce plan. En ce qui concerne les écoles maternelles, la France, l'Espagne, l'Italie et le Royaume-Uni ont de récents programmes. La Belgique est également dotée d'orientations nationales. En ce qui concerne les jardins d'enfants, en Allemagne, il n'y a pas de programme, ce dernier étant décidé par les éducateurs en référence aux orientations fédérales et régionales. Pas de programme *non plus dans les structures d'accueil* de la plupart des pays nordiques (sauf pour la tranche d'âge des six-sept ans), il est décidé par les équipes éducatives et les conseils des parents. En Suède, il existe cependant des orientations nationales et, en Norvège, un premier programme vient de voir le jour.

À la diversité des objectifs et des structures, correspond celle de la **formation** des personnels de la petite enfance (Oberhuemer et Ulich, 1996). La formation diffère d'un pays à l'autre ainsi que d'une structure à l'autre, mais partout celle des enseignants de maternelle et des éducateurs de jardins d'enfants est supérieure, sur le plan de la durée et de la nature éducative, à celle des personnels des crèches et des autres personnes à qui les enfants

les plus jeunes sont confiés. Les assistantes maternelles ont le niveau le plus bas de formation qui n'est, du reste, pas nécessaire en Allemagne, en Irlande, au Luxembourg, aux Pays-Bas, en Autriche ou en Grèce. Rappelons aussi qu'aucune qualification n'est requise pour les animateurs des *play-groups*, mode d'accueil le plus répandu au Royaume-Uni et en Irlande, le *Children Act* (1990) donnant pouvoir aux autorités administratives d'organiser leur formation mais ne les y obligeant pas (Curtis et Hevey, 1992).

La formation des enseignants de maternelle et des éducateurs de jardins d'enfants s'effectue, dans la plupart des pays mais pas dans tous, sur la base du niveau baccalauréat. Les enseignants français et espagnols ainsi que les éducateurs suédois, finnois et une partie des éducateurs grecs sont diplômés de l'université, tandis que les enseignants belges et italiens ainsi que les éducateurs portugais et danois sont formés dans des instituts supérieurs d'éducation (la loi italienne de 1990 prévoit une formation universitaire qui n'est pas encore concrétisée). La durée de la formation est de trois à cinq ans. La formation des enseignants est la plus longue en France : elle est de cinq ans, l'entrée dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres s'effectuant après l'obtention d'une licence. Elle est spécifique, en Belgique et en Grèce tandis qu'en France elle est commune pour tous les enseignants du primaire (maternelle et élémentaire). Au Luxembourg, où l'école est obligatoire à quatre ans, la formation est spécifique pour les enseignants ayant la charge des enfants âgés de quatre à six ans, de même on relève l'introduction d'une formation spécialisée pour les enseignants des enfants âgés de quatre à huit ans aux Pays-Bas. Les éducateurs danois, luxembourgeois et allemands ont, quant à eux, une formation complètement distincte de celle des enseignants mais très générale, s'apparentant à une formation de travailleurs sociaux, puisqu'elle leur permet de travailler aussi bien avec des adultes qu'avec des enfants. On signale dans ces pays, et en particulier au Danemark, une présence masculine plus importante auprès des jeunes enfants et une image des professionnels plus valorisée qu'ailleurs.

Notons, au niveau local, la présence, dans certains pays, de professionnels de la coordination de la petite enfance : les coordonnateurs pédagogiques (diplômés de psychologie ou de pédagogie) en Italie et les coordonnateurs petite enfance (de formation initiale diverse : éducateurs de jeunes enfants, puéricultrices, etc.) en France.

Le thème de la formation est au cœur de la réflexion poursuivie dans les différents pays, en liaison avec la question de la professionnalité de ces divers personnels et de la multiplicité de leurs fonctions (OMEP, 1994 ; Oberhuermer et Ulich, 1996). Ici aussi les choix opérés reposent pour une partie sur les valeurs dominantes propres à ces pays : l'égalité des chances en France ou au Luxembourg, la socialisation et la citoyenneté dans les pays nordiques ou en Allemagne, par exemple. Ainsi que nous le verrons plus loin, la notion de valeurs — au niveau des pays ainsi qu'au niveau des différents groupes concernés — et l'importance de leur explicitation paraît aujourd'hui, au cœur du processus de définition de la qualité de l'accueil des jeunes enfants (Moss, 1996).

TENDANCES DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Bien qu'enracinée dans les réflexions porteuses de nombreux et célèbres précurseurs, la connaissance scientifique de la petite enfance et de l'éduca-

tion préscolaire est de constitution récente. C'est au cours des trente dernières années que l'investigation dans ce domaine se systématisait, aboutissant aujourd'hui à une floraison de travaux conduits un peu partout dans le monde.

Dans ses grandes lignes, la recherche contemporaine en éducation préscolaire, avec ses diverses approches — psychologique, sociologique, historique, didactique, etc. —, présente une certaine **homogénéité**. Sans parler de l'influence hégémonique de la littérature américaine, on peut attribuer les convergences des nouveautés à la communauté du patrimoine scientifique d'une part, et d'autre part à la similarité des problèmes rencontrés, à l'heure actuelle, par les différents systèmes.

Pourtant, à y regarder de plus près, les thèmes de recherche ne se distribuent pas toujours de façon équivalente d'un pays à l'autre, dans la mesure où ils renvoient à certaines réalités ou préoccupations pouvant être **spécifiques** à telle ou telle contrée. Ceci apparaît clairement à la lecture des livres des résumés de congrès internationaux, comme ceux organisés par la toute récente *European Early Childhood Education Research Association*. On peut constater, en effet, que les dominantes diffèrent très sensiblement selon que ces manifestations scientifiques ont lieu à Göteborg, Lisbonne ou Paris, étant donné le poids relatif des communications locales. On constate aussi qu'une quantité non négligeable de symposia regroupe, autour de telle ou telle thématique, des communications d'auteurs venant d'un seul et même pays. Ainsi, la question de l'école maternelle à deux ans n'est guère traitée qu'en France où, suite aux polémiques et aux premiers travaux des années 80, un certain nombre d'études voient le jour sur les effets de la scolarisation précoce sur tel ou tel aspect du développement. Citons, notamment, celles qui ont répondu à une demande du ministère de l'Éducation nationale (Direction des Écoles) de 1992 et qui concernent plus particulièrement les effets sur le développement cognitif, langagier et social des enfants (Bernoussi, Florin et Khomsi, à paraître ; Mellier et Tremblay-Leveau, à paraître ; etc.). Un autre exemple est celui du passage des enfants de six ans à l'école, question liée à l'abaissement, en cours de réalisation, de l'âge de la scolarité obligatoire dans les pays nordiques, avec, notamment, un certain nombre de travaux suédois sur les modalités de passage à l'école : passage du groupe d'enfants avec l'éducateur du préscolaire, mélange des enfants de six ans avec ceux de sept ans, ou encore création de services spéciaux pour les enfants de six ans, comme ceux de Stockholm (Johansson, 1995). Un dernier exemple est celui du curriculum destiné aux enfants de quatre et cinq ans actuellement en discussion aux Pays-bas (Van Oers, à paraître).

On sait aussi que les traditions et les valeurs culturelles donnent une coloration particulière aux travaux de recherche, qui ne sont jamais « neutres ». Elles s'expriment dans les thèmes choisis (par exemple celui du genre — masculin/féminin — est traité principalement par les chercheurs des pays nordiques), ainsi que dans la façon de les aborder théoriquement et de les traiter sur le plan méthodologique. Ainsi, l'étude des aspects cognitifs du développement des jeunes enfants dans les institutions préscolaires est très présente dans les travaux français, tandis que les compétences sociales paraissent beaucoup plus centrales dans ceux des pays nordiques. La mise au point d'instruments d'évaluation de la qualité des services de la petite enfance et l'évaluation de ces services paraissent le propre des pays anglo-

saxons bien que ce type d'études, très développé aux États-Unis, tende à se développer un peu partout en Europe, sauf en France, semble-t-il, pour le moment.

Quoiqu'il en soit, on ne peut que constater, au vu du bilan bibliographique réalisé par Dajez et Plaisance en 1992 et des travaux qui se multiplient depuis, ici et là, **la richesse et la diversité** de la recherche sur l'éducation préscolaire, dont la **vitalité** se trouve actuellement renforcée par les échanges internationaux qui se développent au sein de nombreux réseaux de recherche. *Nous indiquerons les grandes lignes qui paraissent se dégager aujourd'hui, en nous appuyant sur une sélection de références, nécessairement limitée dans le cadre de cette note de synthèse.*

**

Le bilan bibliographique de 1992 souligne l'importance de l'approche historique des transformations des définitions sociales de **la prime éducation et des soins aux jeunes enfants**, avec une série de travaux s'inscrivant dans la lignée de l'histoire de la vie privée introduite, en France, par Philippe Ariès au début des années 60, tels celui concernant le jeune enfant et son corps dans la médecine traditionnelle (Loux, 1978) ou celui relatif aux pratiques des nourrices au XIX^e siècle (Fay-Salloy, 1980). De tels travaux se développent à l'étranger, citons par exemple l'histoire des *nannies* (Gathorne-Hardy, 1972), véritable institution en Grande-Bretagne. Cette approche prend des formes nouvelles avec l'étude de l'histoire du statut familial et social du tout-petit (Rollet, 1995) ou des représentations des compétences et apprentissages précoces au cours des derniers siècles (Garnier, 1995 a, b). Elle se renouvelle aussi dans le cadre de travaux sur le jeu (Brougère, 1995 a, b) et le jouet (Manson, 1995), thèmes largement étudiés dans la littérature de langue anglaise dans leur dimension culturelle (Bruner, Jolly et Sylva, 1976 ; Schwartzman, 1980 ; Sutton-Smith, 1981, 1986).

Cette approche concerne aussi **les équipements de la petite enfance** — crèche et école maternelle — depuis leurs origines jusqu'à leur histoire présente, avec un intérêt particulier pour l'évolution des normes sociales internes et externes qui les régissent (Baudelot et Bréauté, 1979 ; Baudelot, 1984 ; Luc, 1982 ; Plaisance, 1984 ; et plus récemment : Mozère, 1992 ; Dajez, 1994 ; Baudelot, 1992 ; Chalmel, 1996 ; Luc, 1994). Il existe également une approche historique du jardin d'enfants en Allemagne (Erning, Neumann et Reyer, 1987), de l'école maternelle en Italie (Corsaro et Emiliani, 1992) et des divers équipements préscolaires au Royaume-Uni (Melhuish et Moss, 1992), aux Pays-Bas (Clerckx et Van Ijzendoorn, 1992), en Suède (Tallberg et Johansson, 1995) ou encore, au-delà de l'Europe, aux États-Unis (Osborn, 1980 ; Grubb, 1991 ; Getis et Vinovskis, 1992), en Israël (Rosenthal, 1992), en Chine (Lee, 1992), au Japon (Shwalb, Shwalb, Sukemune et Tatsumoto 1992 ; Kato, à paraître ; Watanabé, à paraître) ou au Brésil (Kishimoto, à paraître), etc.

À relever aussi l'étude de la genèse et de l'évolution du fonctionnement d'équipements nouveaux, tels les lieux d'accueil parents-enfants (Eme, 1993 ; Neyrand, 1995) et leurs équivalents italiens, les *tempo per le famiglie* (Anolli et Mantovani, 1991 ; Musatti, à paraître).

Aux études des équipements sont liées celles consacrées aux **politiques d'accueil de la petite enfance**. Réalisées dans une perspective socio-historique, elles sont souvent doublées d'une approche démographique en France

(Leprince, 1987 ; Norvez, 1990 ; Rollet, 1990), en Suisse (Richard-de Paolis, Troutot et al., 1995) ou en Suède (Johansson, 1994), par exemple. On constate aussi la multiplication, principalement dans la littérature scientifique en langue anglaise, des études internationales qui font suite à celle réalisée par Kammerman et Kahn (1981) sur l'effort social consenti à l'accueil des jeunes enfants, ses modalités (aides directes aux familles vs offre de services gratuits), son efficacité/rentabilité. Les **politiques éducatives** relatives au préscolaire sont également abordées dans leur histoire par un certain nombre d'analyses se rapportant à l'Angleterre et au Pays de Galles (Nicholls, 1995), aux Etats-Unis (Grubb, 1991), au Brésil (Campos, 1992 ; Rosenberg, 1996 ; Kishimoto, à paraître), etc. La plupart des études comparatives sont centrées sur les politiques (Olmsted et Weikart, 1989 ; Alexander, 1992 ; Cochran 1993), rares en effet sont celles qui concernent les pratiques pédagogiques dans différentes cultures (citons cependant Tobin, Wu et Davidson, 1989). À noter, l'étude de la mise en œuvre de la récente **politique culturelle** française en direction des jeunes enfants (Baudelot et Rayna, à paraître).

Une autre série de travaux concerne les **déterminants sociaux de la préscolarisation**, tel le travail féminin en France (Hatchuel, 1989) et en Europe (Hantrais et Letablier, 1996) ou l'évolution de la famille, de ses besoins et de ses aspirations, en France (de Singly, 1991, 1996) ou en Allemagne (Neumann, 1989), par exemple. Certaines études concernent plus particulièrement l'usage social des écoles maternelles ou des crèches, et les attentes et les attitudes des parents à leur égard, en France (Plaisance, 1984 ; CRESAS, 1984 ; INSEE, 1992), en Belgique (Lanotte et Lafonfaine, à paraître) ou en Suisse (Troutot, Trojer et Pecorini, 1989 ; Meyer, à paraître), par exemple.

Il est intéressant de noter les récentes études, réalisées à l'étranger, sur **l'appréciation parentale** de la qualité des structures préscolaires et la comparaison pouvant s'ensuivre avec l'appréciation des professionnels — comme en Suède (Daversjo, 1996) — ou des experts — comme aux Pays-Bas (Singer, 1994) —. Par ailleurs, on peut relever la centration sur la dimension culturelle des représentations et attentes parentales en matière d'éducation préscolaire dans les études réalisées sur plusieurs pays (Carlson et Stenmalm, 1989 ; Hujala-Huttunen, 1996).

On ne peut passer sous silence les nombreux travaux étrangers relatifs aux **curricula**, comme ceux menés au Royaume-Uni (Blenkin et Kelly, 1994 ; Rodger, 1995 ; Blenkin, Rose et Yue, 1996), aux Pays-Bas (Jongerius, 1995 ; Van Oers, à paraître) ou en Autriche (Hartman, 1995), ainsi que ceux qui concernent l'application ou l'adaptation de programmes américains, tel *High Scope* dont les bénéfices à long terme sont reconnus (Schweinhart et Weikart, 1993). Ces études peuvent comporter une dimension comparative, telle celle de Kathy Sylva (1996) qui porte sur trois curricula préscolaires mis en œuvre au Portugal et s'accompagne d'une réflexion critique sur les diverses méthodes (quantitatives et qualitatives) d'évaluation des curricula.

Un grand nombre de recherches portent sur des **pédagogies innovantes**. Elles sont fondées sur les notions communes d'activité et d'interaction, issues des théories de Piaget et Vygotsky et visent l'amélioration de la qualité de l'éducation préscolaire et le développement des potentialités des jeunes enfants. Citons l'« éducation expérientielle » qui concerne une partie des écoles maternelles flamandes et s'étend actuellement à certaines écoles néerlandaises (Laevers, 1994), l'« *effective early learning* » qui touche, au

Royaume-Uni, un large réseau de diverses structures préscolaires (Pascal et Bertram, 1995), la « pédagogie interactive » (CRESAS, 1991) qui fait l'objet de formations d'enseignants et d'autres professionnels de la petite enfance, l'« éducation développementale » aux Pays-Bas (Van Oers, à paraître) ou l'« éducation constructiviste » (DeVries et Kohlberg, 1987) aux États-Unis, sans parler de certaines expériences bien connues, comme celle des écoles maternelles de Reggio Emilia, en Italie (OMEP, 1997).

Un certain nombre de recherches concernent également des **programmes d'enrichissement**. Signalons les travaux actuellement centrés sur les stratégies métaréflexives. C'est le cas de l'éducation cognitive, à l'aide de certains programmes américains comme *Bright Start* (Haywood, Brooks et Burns, 1992 ; Chatelanat et Haywood, 1995) actuellement utilisé dans des travaux conduits à l'école maternelle (Cèbe et Paour, 1996).

L'étude plus particulière des diverses **activités préscolaires** concerne essentiellement le niveau maternelle, avec en arrière-plan — surtout dans la littérature anglosaxonne — la question de l'articulation jeu-apprentissage. S'inscrivant de façon explicite ou non dans le cadre de la prévention de l'illettrisme, on relève un intérêt important pour les activités de langage (Florin, 1995), y compris de langage écrit (Dombey, 1995) suite aux travaux d'Emilia Ferreiro (1988). L'aide des nouvelles technologies est interrogée (Cohen, 1992). Les activités d'argumentation (Pontecorvo, 1996) et plus généralement celles mettant en œuvre le raisonnement attirent également une attention grandissante (Tzekaki, 1996 ; etc.), tout comme les activités sémiotiques (Fein et Rivkin, 1986 ; Van Oers, 1996 ; Broström, 1996). À la suite de travaux américains et belges principalement (Kamii et DeVries, 1978 ; Forman et Hill, 1980 ; Crahay, 1983), les activités mathématiques ou physiques font aussi l'objet d'un grand nombre d'études.

Mais les aspects cognitifs des activités préscolaires ne sont pas les seuls à être étudiés. À la suite des travaux psychologiques des années 70 sur les relations interpersonnelles entre pairs et plus particulièrement sur l'amitié (par exemple, Lewis et Rosenblum, 1975 ou plus récemment Corsaro, 1985), une série d'études sur le développement des **compétences sociales** dans les structures de la petite enfance est menée, notamment dans les pays nordiques (Broström, à paraître ; Karlsson-Lohmander, à paraître ; Vejleskov, à paraître) où, comme dans les textes officiels suédois, les compétences sociales et l'amitié sont consignées dans une perspective de prévention des difficultés d'intégration.

De telles études ont été précédées, en France, par les travaux d'Irène Lézine qui, à partir des années 50 a initié, dans un cadre théorique wallonien, une réflexion innovante sur une « psychopédagogie du premier âge » (1965) qui a été déterminante quant au développement des structures collectives et de leur potentiel éducatif.

En ce qui concerne les activités ludiques des très jeunes enfants dans les crèches, les études sont moins nombreuses, malgré l'abondance des recherches sur les débuts du développement psychologique. Les aspects cognitifs de leurs activités spontanées ont cependant été soulignés (Sinclair, Stambak, Lézine, Rayna et Verba, 1982) ainsi que la fécondité de telles activités — physiques, logico-mathématiques et symboliques — en petits groupes, du fait des compétences interactives longtemps sous-estimées des très jeunes enfants (Stambak *et al.*, 1983 ; Sinclair et Stambak, 1990).

L'organisation de l'**accueil** des tout-petits — de l'accueil des premiers jours à l'accueil au quotidien — et des pratiques qui s'y rapportent est actuellement étudiée dans plusieurs pays (Rayna, Péralès et Mazet, 1992 ; Pramling et Lindahl, 1992 ; Anher, 1994 ; Becchi *et al.*, 1994 ; Beller *et al.*, 1994 ; Rossetti-Ferreira, 1995). Cette notion est aussi abordée à l'école maternelle, en ce qui concerne l'accueil des enfants de deux ans (Bréauté et Vérillon, 1992).

Un autre champ d'investigation largement ouvert est celui des **effets des divers modes de garde** sur le développement de l'enfant et sa réussite scolaire. Ils sont étudiés à l'aide d'instruments variés : tests, épreuves scolaires, observations dans des situations habituelles ou standardisées. On sait la polémique des années 80, aux États-Unis, autour des conclusions des études de Belsky sur les risques d'effets préjudiciables, sur le plan affectif, de la garde non parentale précoce (en référence aux théories de l'attachement), et les résultats contradictoires des travaux menés dans des contextes différents, comme en Suède : citons l'étude de Bengt-Erik Anderson (1992) qui porte sur les effets à long terme de la garde non parentale sur le développement cognitif et émotionnel des enfants et qui met l'accent sur l'importance de la qualité des équipements. À noter les préoccupations nouvelles, renforcées par les phénomènes actuels d'exclusion, sur les effets pathogènes de l'isolement des jeunes enfants et de leur mère (Musatti, à paraître). C'est plutôt sur la comparaison entre les divers modes de garde que se sont centrées les études françaises (Mermillod et Rossignol, 1974 ; Choquet et Davidson, 1982 ; Balleyguier, Meudec et Chasseigne, 1991, 1996 ; Cohen, 1995 ; Duru-Bellat, Mombrun et Tatre, 1995) ainsi que sur l'étude de la scolarisation à deux ans comme on l'a évoqué plus haut (Leclercq, 1995). Nous y reviendrons.

C'est en termes de **qualité et d'évaluation de la qualité des services de la petite enfance** que se développe, à partir des travaux américains des années 80 (Phillips, 1987), tout un secteur d'études en expansion aujourd'hui dans le monde anglo-saxon et, peu à peu, dans d'autres pays. Ces études, se référant pour la plupart aux perspectives écologiques de Bronfenbrenner (1979), utilisent divers outils pour apprécier la qualité de l'environnement proposé aux jeunes enfants. L'*Early Childhood Environment Rating Scale* — ECERS — (Harms et Clifford, 1980) est probablement le plus répandu. Bien que cette échelle soit critiquée en raison du biais culturel introduit lorsqu'elle est appliquée dans d'autres contextes (Calder, 1995 ; Ramstein et Pierrehumbert, 1996 ; Roer-Strier, 1996) et de la réduction du concept — subjectif et évolutif — de qualité (Moss et Pence, 1994 ; Moss, 1996), de nombreux états des lieux locaux sont effectués avec cet outil, de même que des comparaisons internationales (Wetzel *et al.*, 1996).

Par ailleurs, un certain nombre d'expériences (GPLI, 1992 ; FAS, 1994), assimilables à des mesures de **prévention primaire** des formes précoces d'échec scolaire (Seibel, 1984 ; Plaisance, 1992) sont analysées, en France notamment. Reposant sur la collaboration entre une pluralité de partenaires, elles se fondent sur l'idée que la petite enfance peut constituer un puissant levier de changement au niveau de tout le groupe familial et ainsi, un moyen de lutte contre les exclusions. Citons les actions passerelles (Dupraz, 1995) ou d'éveil culturel précoce (Glaumaud, 1994 ; Bonnafé, 1994 ; Baudelot et Rayna, à paraître ; Camerlynck, Dupisson et Patin, à paraître) menées, dans

les divers lieux de la petite enfance, en direction des enfants et des familles les plus éloignées, culturellement, des institutions préscolaires.

À cette série de travaux, on peut relier ceux relatifs à l'**éducation familiale**, réalisés du reste dans une grande variété de perspectives (Durning, 1988, 1995 ; Pourtois, 1989).

La problématique de l'**intégration des enfants handicapés** est également étudiée comme le montre un certain nombre d'études internationales (O'Hanlon, 1993 ; Potts, Armstrong et Masterton, 1995 ; Meijer, Pilj et Hegarty, 1995). En Europe, en effet, les législations des pays membres, sauf en Autriche et en Irlande, incluent explicitement les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux parmi les bénéficiaires potentiels de l'école maternelle, la législation des États-Unis apparaissant la plus favorable (OCDE, 1994). Citons, en particulier, l'analyse des expériences réalisées en Italie où tous les enfants doivent être intégrés dans les classes ordinaires et dont il ressort un ensemble d'effets positifs sur les enfants, les relations avec les parents et la professionnalisation des enseignants (Canevaro *et al.*, 1988). En Suède où l'on note une forte volonté d'intégration des enfants handicapés, des études sont également menées, certaines concernant plus particulièrement les pratiques éducatives et le rôle des échanges entre enfants (Jansen, 1996, à paraître). D'autres aspects sont étudiés comme la collaboration entre spécialistes et enseignants qui intègrent des enfants handicapés dans les écoles françaises (Vérillon et Belmont, dans ce numéro).

La **formation** et la **professionnalisation** des personnels de la petite enfance est un champ de recherche en expansion dans les divers pays. On a cité à plusieurs reprises l'étude comparative d'Oberhuemer et Ulich (1996). Soulignons ici les études françaises récentes concernant les professionnels non enseignants (Verba, 1994 ; Bosse-Platière *et al.*, 1995) ainsi que les analyses d'expériences de formation innovantes, au Portugal (Correa-Figuera, 1997), en Belgique (Pirard, 1997) ou en France (Bréauté et Rayna, 1995, dans ce numéro ; Bréauté et Royon, 1997 ; Fontaine, 1997) qui mettent l'accent sur le lien formation initiale-formation continue, le décloisonnement interinstitutionnel et la mise en réseau des professionnels.

**

Le secteur préscolaire est donc aujourd'hui un secteur de recherche en pleine expansion. Il en résulte une reconnaissance, sur le plan international, des besoins éducatifs dès la petite enfance et de la nécessité d'un accueil de qualité pour tous. Les enjeux éducatifs, économiques et sociaux en sont perçus avec de plus en plus d'acuité par les différentes nations. Dans la Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, issue de la conférence de Jomtien (1990), il est ainsi précisé que l'apprentissage commençant dès la naissance, une attention devait être accordée aux soins aux jeunes enfants et à leur éducation initiale. Aussi, l'expansion des activités de protection et d'éveil de la petite enfance apparaît comme la première des actions prioritaires préconisées, dans ce texte, pour les années 90.

Si un tel contexte et la recherche offrent un milieu particulièrement favorable, on note qu'il en est de même du côté des praticiens. En France par exemple, malgré la présence d'un discours globalement positif sur l'école maternelle ou les crèches, de nombreuses interrogations se posent aux

enseignants et autres professionnels. Leur demande est grande en matière de résultats de la recherche et d'outils pour les aider à la transformation de leurs pratiques.

Il est vrai que de larges zones restent encore à explorer. Au fur et à mesure que de nouveaux champs s'ouvrent à la recherche et que de nouvelles réalités au plan des politiques et des pratiques s'offrent à elle, de nouvelles questions se posent. De plus, un ensemble de questionnements nouveaux apparaissent, concernant des problèmes déjà traités mais appréhendés autrement.

En ce qui concerne la situation française, nous manquons, par exemple, de données et d'analyses précises sur la place de la petite enfance dans la formation initiale des enseignants et, plus généralement, dans la formation initiale et continue des divers professionnels de la petite enfance. Des enquêtes et des études comparatives des programmes de formation pourraient éclaircir ces points. L'étude des lieux et actions innovants est à approfondir par des approches diverses (études sociologiques, recherches-action). Nous disposons encore de peu de travaux sur la transformation des rôles des enseignants et autres éducateurs de la petite enfance, sur la construction de leur identité professionnelle et les profils des nouveaux professionnels, tels les « accueillants » des lieux d'accueil parents-enfants ou les coordonnateurs petite enfance. Une approche pédagogique de l'intégration des enfants handicapés à la crèche, à l'école maternelle ou dans d'autres structures d'accueil ordinaires fait aussi cruellement défaut. Il serait intéressant de développer également des études catamnétiques des effets des actions éducatives précoces sur les enfants et leur famille. Par ailleurs, on sait le peu de travaux disponibles actuellement en éducation comparée, notamment les études internationales sur les pratiques éducatives (à part les études relatives au maternage dans les diverses cultures). Quant aux travaux socio-historiques sur la mise en place de dispositifs socio-éducatifs en faveur de la petite enfance, ils demeurent encore extrêmement rares. Parmi les lacunes, figure par exemple l'histoire des jardins d'enfants en France. En bref, il apparaît donc que ce secteur constitue un important vivier pour de nombreuses recherches à venir.

LES DÉBATS SUR LA QUALITÉ ET LA SPÉCIFICITÉ FRANÇAISE

Dans plusieurs pays, les débats sur l'éducation du jeune enfant portent sur la « qualité » des services qui lui sont destinés. Une telle manière de réfléchir n'est guère fréquente en France où, néanmoins, d'autres débats sont particulièrement vifs et opposent des conceptions différentes de l'éducation du jeune enfant et de son avenir. Il importe donc de comprendre à la fois cette importance accordée à la définition de la « qualité » et la particularité française par rapport aux débats en cours.

Deux rapports européens des années 80 retiennent tout d'abord notre attention. Tous deux utilisent l'expression de « préscolaire » au lieu de celle qui est devenue plus courante et dont l'extension est plus large : « éducation de la petite enfance ». Le premier est élaboré par une inspectrice française des écoles maternelles, Madeleine Goutard, pour la Commission des Communautés Européennes. Il s'agit d'un bilan critique publié en 1980 sur

l'éducation dite « préscolaire » en Europe, celle-ci étant définie comme l'éducation mise en œuvre dans les établissements qui précèdent immédiatement l'école primaire et plus ou moins articulés à celle-ci. En fait, le rapporteur se centre sur la situation de l'école maternelle en France et de son équivalent en Italie. Mais il ne néglige pas pour autant l'analyse critique des institutions et s'interroge par exemple sur la place des parents (y a-t-il « invasion » des parents ?), sur les rapports avec le primaire (y a-t-il « annexion » de l'école maternelle ?). D'où la recherche de formules innovantes, par exemple l'association à d'autres services pour l'enfance, comme un service social intégré, ou encore une plus grande ouverture aux parents. D'où aussi des propositions de changements institutionnels : une meilleure souplesse de fonctionnement, une adaptabilité aux situations locales, un meilleur lien avec les familles. Cependant, l'ensemble des ces analyses n'évoquent ni la notion de « qualité » ni celle d'« évaluation » des actions entreprises.

Le deuxième rapport, publié lui aussi en 1980, émane d'un spécialiste britannique des politiques éducatives, Martin Woodhead, qui analyse les « politiques préscolaires » pour le Conseil de l'Europe. Il se réfère au projet européen de rassembler les connaissances sur l'éducation préscolaire en vue d'obtenir une orientation commune et fait état des recommandations de groupes de travail en direction des États-membres. La notion même de « préscolaire » est définie en référence à l'âge de la scolarité obligatoire. En règle générale, il s'agit des trois années qui précèdent immédiatement la scolarisation mais il peut y avoir de profondes différences selon les pays en ce qui concerne : l'âge de base et l'âge du passage au primaire, les types de services offerts, les personnels, etc. Les actions envisagées par le rapporteur sont orientées vers des populations particulières, par exemple vers les enfants socialement défavorisés, les enfants handicapés, les enfants de travailleurs migrants, les enfants vivant dans des régions de faible densité de population. Il envisage aussi les problèmes de liaison avec les parents et avec l'école primaire, reprenant ainsi des préoccupations déjà souvent évoquées. C'est au nom de l'objectif de « l'égalité des chances » en matière d'éducation que de telles orientations sont traitées. Une meilleure précision sur ce point est fournie par le thème de l'éducation « compensatoire » qui vise, comme dans les programmes expérimentés aux États-Unis dès le milieu des années 60, à remédier aux difficultés voire aux carences familiales en matière d'éducation du jeune enfant. Le rapporteur fait le pronostic de l'extension probable des services préscolaires mais il insiste aussi sur la nécessaire participation des familles au processus éducatif, à condition, dit-il, que l'on améliore les capacités des familles à assumer leur part dans l'éducation. Le but final serait d'assurer la qualité de la vie pour les générations actuelles et futures des jeunes enfants. L'éducation préscolaire serait ainsi un élément dans une série de mesures en faveur des droits fondamentaux des enfants. En bref, un tel rapport pose l'égalité des chances entre les enfants comme un principe d'organisation des services préscolaires. Il invoque, parallèlement, l'objectif à long terme de la qualité de vie mais de manière marginale et abstraite, sans aborder la question essentielle de la définition des critères.

La qualité des services destinés au jeune enfant est, au contraire, au cœur des préoccupations dans des documents de travail et des rapports européens depuis la fin des années 80 et surtout au cours des années 90. Cette nouvelle accentuation peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Le premier et peut-être le plus important de ces facteurs tient aux restrictions financières dans les budgets des différents pays occidentaux, restrictions qui

obligent à effectuer des choix dans les orientations de politique éducative. En ce sens, l'idée de la progression quantitative des services, surtout dans les pays qui ne possèdent pas encore une couverture large d'institutions collectives pour la petite enfance, a de plus en plus été considérée comme partielle ou insuffisante. On a alors cherché à mettre en valeur la définition de la **qualité** de l'éducation, soit de manière complémentaire à la progression quantitative, soit de manière plus restrictive en privilégiant tel ou tel type d'action, tel ou tel type de programme éducatif, la plupart du temps en direction d'un public particulier, celui dont on peut considérer qu'il en a besoin plus que les autres. Dans ce dernier cas, on passerait subrepticement de la problématique classique de l'égalité des chances à une problématique plus contemporaine de l'**équité** visant des publics spécifiques d'enfants — et, par conséquent, des familles — considérés comme prioritaires. Certes, tous les auteurs qui traitent de la question des services pour les jeunes enfants ne sont pas unanimes sur cette question du passage du quantitatif au qualitatif, de l'égalité des chances à l'équité. Mais ils ne peuvent négliger la demande, à la fois administrative et sociale, d'une certaine « rentabilité » des services ou, plus exactement, le souci de plus en plus partagé de montrer les résultats tangibles de tel ou tel type d'action ou, en d'autres termes, de procéder à leur **évaluation**. C'est ici la deuxième raison qui, à nos yeux, explique l'importance accordée à la question de la qualité : elle se réfère à de nouvelles attitudes générales à l'égard des services et, en particulier, des services éducatifs, dont on attend qu'ils montrent leur efficacité et par conséquent qu'ils justifient leur usage, voire leur financement. La question est évidemment redoublée lorsque plusieurs établissements — scolaires ou non — sont en concurrence sur le plan des équipements locaux : certains parents, mais sans doute pas tous, sont alors enclins à exercer un pouvoir de choix en direction de l'équipement qu'ils considèrent comme le meilleur pour leur enfant.

Les travaux du réseau européen des modes de garde des enfants, déjà cités dans la première partie de cette note de synthèse, offrent un exemple significatif de l'orientation vers la problématique de la qualité. Un tel réseau, coordonné par Peter Moss, a été créé en 1986 dans le cadre d'un programme de la commission des communautés européennes pour l'égalité des chances. Mais, sans renier ce premier volet, l'évolution des travaux accentue la question de la qualité. En 1990, un séminaire européen a été organisé sur la « qualité des services pour les jeunes enfants » et a donné lieu à la publication d'un rapport (Balageur, Mestres et Penn, 1991). L'objectif de « l'égalité d'admission, sans discrimination, de tous les enfants » est maintenu et fait l'objet d'un consensus. En réalité, tout l'effort des rapporteurs porte sur **la définition de la qualité**, peut-être du fait qu'ils sont plus attentifs à la situation des modes de garde qu'à l'école maternelle dont la place semble effectivement plus assurée dans le champ des institutions pour la petite enfance. Trois principaux axes sont distingués pour mieux la cerner : le point de vue des enfants, celui des parents, celui des professionnels. Mais au lieu de juxtaposer les points de vue, les auteurs optent pour une démarche progressive de définition de la qualité : « le processus de définition de la qualité est important en soi : il permet de partager, d'analyser et de mieux comprendre les valeurs, les idées, les connaissances et les expériences en la matière » (p. 5). Une telle perspective repose sur l'idée selon laquelle toute tentative de définition engage des valeurs qui peuvent être différentes selon les groupes, les pays, les traditions culturelles et le passé des institutions.

De même, une certaine tradition de recherche définit des critères hérités de la psychologie expérimentale, privilégiant des aspects plus quantitatifs, par exemple des normes minimales de fonctionnement (taille des groupes d'enfants, formation du personnel...). Les auteurs du rapport adoptent une autre manière de procéder : ils essaient de retenir une vaste étendue de critères possibles, conscients que certains critères peuvent retenir l'adhésion de certains groupes ou pays, et d'autres non. Ils questionnent plus qu'ils ne donnent des réponses péremptoires, par exemple à propos de l'admission des enfants dans les services, de l'environnement physique, des activités d'apprentissage, des aspects relationnels, des points de vue des parents... Conscients de la relativité des définitions de la qualité et de l'importance des jugements de valeur souvent implicites qui les imprègnent, ils résumant ainsi leur position originale : « notre objectif (...) est de générer la discussion et de constituer un forum pour débattre des services de haute qualité, de nous interroger sur ce que nous pourrions faire pour donner une dimension concrète à nos opinions et nos valeurs concernant les enfants » (p. 9). Ils traitent aussi de la « garantie de la qualité », c'est-à-dire des actions à mener pour l'application des mesures préconisées, qu'il s'agisse du secteur public ou du secteur privé ou encore du volontariat. Sur ce point, cependant, ils présentent une option claire en faveur du contrôle de la qualité qui doit s'exercer aussi bien sur le secteur privé que sur le secteur public.

On retiendra donc de cet examen de quelques documents à dimension européenne que la notion large de « services pour la petite enfance » a progressivement supplanté celle d'éducation « préscolaire » qui, malgré la terminologie, se limitait aux services scolaires pour jeunes enfants. Parallèlement, la tentative pour cerner la « qualité » des services a pris le dessus par rapport à l'objectif de « l'égalité des chances », même si celui-ci est aussi rappelé. De plus, la « qualité » est plus l'objet de définitions progressives, par consensus entre différents groupes concernés, qu'une notion univoque qui dépendrait de l'analyse de spécialistes. Selon certains auteurs directement impliqués dans ces débats sur la qualité (Moss et Pence, 1994), ce type d'approche, au lieu d'être excluante et aux mains des spécialistes, est intégratrice et ouvre vers l'expression de la diversité des partenaires. Une place est ainsi faite aux dimensions sociales et institutionnelles, ainsi qu'aux valeurs sous-jacentes : les définitions sont « contextualisées » et évolutives. De plus, se développe en Europe un examen du « curriculum » destiné aux jeunes enfants en liaison avec une réflexion renouvelée sur la formation des personnels (Pascal et Bertram, 1993 ; Moss, 1996 ; Oberhuemer et Ulich, 1996).



Qu'en est-il alors de la situation française ? À première vue, le fait que la notion de « qualité » ne soit pas, en tant que telle, utilisée dans les débats pourrait faire croire à un retard de la France par rapport à d'autres pays européens. La réalité est plus complexe. On peut faire l'hypothèse que l'ancienneté des institutions pour la petite enfance, mais surtout de l'école maternelle, et des interrogations sur les objectifs et les pratiques d'une éducation et d'une scolarisation du jeune enfant ont marqué et marquent encore les prises de position et les débats en cours. L'importance du rôle joué par l'État, par l'intermédiaire des ministères en cause (principalement le ministère de l'Éducation nationale, autrefois de l'Instruction publique, mais aussi le ministère de la Santé, étendu aux Affaires sociales, selon les périodes considérées), explique aussi que les débats prennent une autre forme que

dans les pays où les interventions ont été longtemps laissées à l'initiative des familles ou des organisations religieuses. L'État s'est présenté non seulement comme le premier responsable du développement des institutions mais aussi comme le garant de leur bon fonctionnement, bien entendu selon les normes reconnues comme acceptables à telle ou telle période. Dans ces conditions, même si la notion de « qualité » n'était pas utilisée comme telle, elle avait ses équivalents lorsqu'il était question de définir des normes d'installation ou d'encadrement ainsi que des orientations pédagogiques.

Nous nous limiterons à un exemple historique. Le rôle de Pauline Kergomard, inspectrice générale des écoles maternelles à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, est un exemple remarquable de cette interrogation sur la qualité, en l'absence du mot lui-même. Elle a en effet mené un véritable combat pour que l'école maternelle de la III^e République se définisse à la fois contre le modèle de la salle d'asile et contre celui de l'école primaire. À partir des années 1880 et jusqu'au milieu de la première guerre mondiale, pendant ses tournées d'inspection mais aussi lors de ses multiples conférences dans les différentes municipalités, elle essaie de convaincre avec vigueur pour que les réalités matérielles et pédagogiques soient radicalement modifiées. Elle proteste contre les locaux qui font office de « salles d'asile ». Il y a, dit-elle, « une grande quantité de réduits misérables où les enfants manquent d'espace, d'air, par conséquent de tout » (Kergomard, 1886, p. 6-7). Mais elle s'insurge aussi contre le principe même de l'organisation matérielle de la salle d'asile, c'est-à-dire contre la réunion dans une grande et unique salle d'un nombre excessif d'enfants (jusqu'à 300 ou 400), contre la pénurie de mobilier et de matériel (et surtout de matériel individuel), et surtout contre la prétendue « méthode » qui n'est à ses yeux qu'« une sorte de discipline-dressage » qui produit une ankylose physique et intellectuelle des jeunes enfants : chacun n'est alors que « l'un des rouages de la machine inconsciente » (Kergomard, 1889, p. 270).

La deuxième ligne de front est, pour l'inspectrice, le risque d'envahissement par l'école primaire. De nombreux exemples sont fournis à l'appui de ses mises en garde et de ses exhortations pour que les directrices changent radicalement leurs pratiques : les cérémonies de distribution des prix, les leçons de lecture, les apprentissages de syllabaires, les définitions de mots qui n'ont pas de sens pour les enfants, etc. À ses yeux, ce sont finalement les objectifs fondamentaux de l'école maternelle qui doivent être affirmés dans leur caractère propre par rapport à ceux de l'école primaire. Établissement d'éducation et non d'instruction, « c'est l'école maternelle bien comprise qui doit forcer les portes de l'école primaire » (Kergomard, 1886, p. 198-199). Mais cet engagement militant qui dénonce les réalités existantes serait peu de choses s'il ne s'accompagnait pas d'une définition positive d'une maternelle qui soit bénéfique aux enfants. C'est alors l'affirmation du modèle familial qui permet de comprendre la maternelle dans sa spécificité. Pauline Kergomard utilise la formule de l'école maternelle comme « une famille agrandie », formule qui va d'ailleurs figurer dans les textes officiels de l'époque. La directrice, de son côté, est « la mère d'un grand nombre d'enfants » (Kergomard, 1886, p. 12-13). C'est pourquoi elle doit, en toute priorité, s'occuper des soins matériels, veiller à l'hygiène des enfants, prendre soin de leur corps, même si cela prend du temps, car, finalement, ce sera du temps gagné en faveur de l'éducation du jeune enfant. Mais elle doit aussi accorder une place centrale au jeu de l'enfant, à son activité spontanée, comme si, à nouveau, il se trouvait dans sa famille, où le moindre objet peut

être occasion de jeu, comme les ustensiles de ménage. La directrice sera donc une « éducatrice maternelle », qui essaiera d'appliquer dans l'école les manières de faire d'une « mère intelligente et dévouée ». On voit bien aujourd'hui ce que cette conception peut comporter de préjugés sociaux, car il s'agit bien d'« acculturer » les familles populaires, de diffuser auprès d'elles les nouvelles normes hygiéniques, de leur montrer la « bonne » éducation, au nom d'un modèle familial qui est lui-même socialement situé. Cependant, cette manière de définir l'école maternelle, à la charnière de deux siècles, va marquer profondément l'institution jusqu'à la période contemporaine et la différencier par rapport à d'autres pays. Certes, l'institutrice n'est plus considérée aujourd'hui comme une mère mais plutôt comme une « professionnelle » de la petite enfance, y compris dans les représentations des parents. Mais Kergomard a cherché à définir une méthode française d'éducation maternelle, ce qu'elle a appelé une « méthode en vie », en se défiant de toute utilisation systématique de procédés, de techniques, de matériels — par exemple en critiquant l'utilisation du matériel Froebel —. Cette orientation, malgré la différence d'époque et l'évolution de la fréquentation, continue à orienter la pédagogie de l'école maternelle en France : celle-ci se veut ouverte à une grande variété de références et de pratiques pédagogiques à l'égard du jeune enfant, sans systématisation. Cette histoire de l'institution explique que, contrairement à d'autres pays, nous ne trouvons pratiquement pas en France de recherches sur la comparaison et l'évaluation de différentes méthodes ou programmes d'activités destinés au jeune enfant dans le cadre des services collectifs qui lui sont destinés. Les évaluations existantes, nous y reviendrons, sont plus globales et portent le plus souvent sur les effets de la fréquentation en général.

D'autres spécificités françaises des services pour la petite enfance sont plus connues et nous nous contenterons de les signaler plus brièvement. Tout d'abord, notons le niveau très élevé de la fréquentation scolaire, ceci à des âges considérés comme précoces. Les enfants de deux ans sont environ 35 % à être scolarisés dans l'enseignement dit « préélémentaire » (5). Un tel taux est même sous-estimé, car le calcul statistique habituel ne tient pas compte du fait qu'il faut deux ans « révolus » pour entrer à l'école maternelle : en réalité, le taux « réel » serait d'environ 52 %. Quant aux enfants de trois ans, quatre ans et cinq ans, ils sont en totalité scolarisés. L'ensemble de la classe d'âge de deux à cinq ans est, dans ces conditions, scolarisée à environ 84 %. Les données portant sur d'autres pays en Europe sont toutes nettement inférieures (6). La Belgique, où la scolarisation est pourtant importante, atteint un taux de fréquentation entre deux et trois ans qui est seulement un peu supérieur à 20 %. Il convient alors de faire intervenir d'autres critères pour caractériser la situation française de la scolarisation « préélémentaire » : la place importante du secteur public (environ 88 % des enfants de « préélémentaire » sont dans ce secteur, contre seulement 12 % dans le privé), l'assimilation statutaire du personnel enseignant du préélémentaire au personnel enseignant de l'école élémentaire, et ceci depuis une période ancienne (1889 pour les salaires pris en charge par l'État, 1921 pour les horaires hebdomadaires et les temps de vacances). Ces données concernent seulement la scolarisation précoce, mais on constate aussi des évolutions générales pour l'utilisation générale des services de la petite enfance entre les deux recensements de la population française de 1982 à 1990. Entre ces deux dates, la part des enfants scolarisés parmi les moins de trois ans a progressé (de 8,8 % à 11 %) et, de manière générale, la garde des enfants en

dehors du domicile familial (Desplanques, 1993). L'utilisation des crèches collectives a progressé mais elle est restée relativement modeste (de 4 % à 6,2 %). Pourtant, le nombre de places en crèches a doublé entre 1980 et 1990, grâce à la mise en place des « contrats-crèches » puis des « contrats-enfance », et s'est stabilisé depuis le début des années 80. On peut considérer que le nombre encore réduit des équipements en crèches collectives explique en partie cette faible proportion, ainsi que la préférence de certains parents en faveur de l'utilisation de « nourrices » maintenant dénommées « assistantes maternelles » (Hatchuel, 1989). Les assistantes maternelles agréées sont en augmentation, du fait de la simplification des mesures d'agrément qui ont été prises en vue de lutter contre le travail des « clandestines ». L'aide actuelle apportée aux familles pour l'emploi d'une assistante maternelle agréée (AFAMEA) contribue à renforcer le choix de ce mode de garde.

Contrairement aux tendances générales qui, en France, accordent peu de place à l'objectif explicite de la « qualité », certaines actions entreprises depuis la fin des années 80 à l'égard de la petite enfance sont cependant définies de cette manière. C'est le cas des mesures sur le développement de « l'éveil culturel de la petite enfance », selon le protocole d'accord de 1989 entre le ministère de la Culture et le Secrétariat d'État auprès du ministère de la Solidarité chargé de la Famille. Cette politique est définie comme une politique « active » visant à améliorer les conditions d'accueil du jeune enfant dans la société, en garantissant l'accès à la culture et, plus précisément, aux pratiques artistiques et culturelles dès le plus jeune âge, quel que soit le milieu social et le lieu de résidence. Cette politique interministérielle vise « à améliorer la qualité des conditions de prise en charge du jeune enfant, son éducation et sa socialisation ». Il s'agit de mesures incitatives en faveur de projets culturels liant des professionnels de la culture et ceux de la petite enfance, mais où l'implication des parents est aussi sollicitée. Les bilans en cours sur certaines municipalités semblent montrer tout à la fois le souci de satisfaire aux demandes de garde des parents (places d'accueil) et celui de développer des services de qualité où l'éveil culturel peut permettre de lutter contre l'exclusion sociale. On rapporte ainsi des effets positifs aux niveaux de la professionnalisation des personnels de la petite enfance (hors école maternelle), de l'intégration des enfants de milieux défavorisés à l'école maternelle et d'une plus large utilisation des équipements culturels (Baudelot et Rayna, à paraître). D'autres innovations résumées sous le titre d'« actions-passerelles » visent à créer de nouveaux liens avec l'école pour les familles les plus démunies socialement (Dupraz, 1995).

*
**

Ces données de cadrage général étant rappelées, quelles sont les évolutions majeures des débats sur les objectifs poursuivis et les pratiques mises en œuvre en France à l'égard de la petite enfance ? Au cours des années 60, comme dans beaucoup d'autres pays, le thème essentiel était en France celui de « l'égalité des chances ». Mais il semble qu'il ait été énoncé à propos des services pour la petite enfance plus tardivement que dans d'autres pays. Autant aux États-Unis, dès le milieu des années 60, c'est l'enjeu central de « l'éducation compensatoire » destinée, par le moyen de programmes spécifiques, à de jeunes enfants issus de groupes sociaux défavorisés (Little et Smith, 1971), autant en Grande-Bretagne les politiques de « discrimination positive » lancées en 1967 sont en partie orientées vers le niveau préscolaire,

autant en France il faut attendre le début des années 70 pour que l'école maternelle soit posée comme le maillon essentiel d'une politique d'égalisation des chances. Sous le ministère de René Haby, en 1975, un texte sur la modernisation du système éducatif énonce à propos de l'école maternelle : « c'est à ce niveau très précoce que l'effort des institutrices devra se consacrer en priorité aux enfants les moins favorisés, les moins éveillés, afin de compenser en temps utile leur handicap ». Ces orientations seront reprises, peu de temps après, dans la loi relative à l'éducation de 1975.

Ce thème de la « compensation » des handicaps dits « socioculturels » était largement partagé, en France, aussi bien par les représentants du gouvernement que par des organisations syndicales ou des mouvements pédagogiques qui contestaient en réalité le manque de moyens disponibles mais non l'objectif général de la « compensation ». À l'heure actuelle, les formulations des objectifs ont été modifiées, semble-t-il dans un sens plus réaliste : il n'est plus question de « compenser » mais de préparer de manière pratique la scolarité ultérieure et, grâce à une vaste étendue d'activités, de « donner les meilleures chances de réussir à l'école élémentaire » (décret du 6 septembre 1990). Dans les programmes de 1995, on réaffirme très fortement que l'école maternelle « est une école » et qu'elle doit jouer son rôle dans la préparation à l'école élémentaire. D'où l'interrogation sur l'influence de la fréquentation de l'école maternelle sur la scolarité ultérieure, interrogation qui n'est pas en soi radicalement nouvelle — les premières enquêtes du ministère de l'Éducation sur ce point datent du milieu des années 70 — mais qui prend un tout autre sens dans le contexte social et économique où la question de l'efficacité est au premier plan. En ce sens, les procédures d'évaluation traduisent de manière opérationnelle et précise cette orientation très générale vers l'efficacité. Il semble donc que ce soit cette liaison entre l'objectif d'efficacité, de plus en plus manifeste au cours des années 80, et les procédures d'évaluation qui soit caractéristique des récentes évolutions en France, même si, comme nous l'avons vu, la question de la « qualité » n'est pas en soi radicalement nouvelle et a été formulée plus anciennement en d'autres termes.

Les données d'enquête disponibles sur l'évaluation de la fréquentation « préscolaire » en France sont globales, c'est-à-dire qu'elles ne portent pas sur l'application de telle ou telle « méthode », sur la mise en pratique de tel ou tel « curriculum ». Elles nous renseignent néanmoins de manière très précieuse à la fois sur la précocité de la fréquentation — par exemple à l'âge de deux ans — et sur les effets produits à plus long terme sur la scolarité à l'école élémentaire. Elles permettent en partie de fournir des éléments de réponses aux débats et parfois aux polémiques qui concernent le début de la fréquentation : la maternelle à deux ans, oui ou non ? (Arrighi-Galou, 1988 ; Zazzo, 1984 ; Leclercq, 1995) ; et le passage à l'école élémentaire : quels apprentissages ? À vrai dire, ces enquêtes sont essentiellement bâties à partir de l'interrogation qui était déjà celle des programmes dits de « compensation » aux États-Unis à la fin des années 60 : quels sont les effets à plus ou moins long terme des programmes mis en œuvre ?

Alors que les évaluations américaines utilisaient à la fois les critères de quotient intellectuel et celui du devenir scolaire au primaire, les enquêtes françaises ne se réfèrent pas aux éventuelles progressions de quotient intellectuel et mettent l'accent sur le déroulement de la scolarité primaire, et plus récemment, sur les acquisitions scolaires à ce niveau. Les résultats des

enquêtes du ministère de l'Éducation utilisant le premier type de critère sont maintenant bien connues, d'autant qu'elles ont été plusieurs fois répétées depuis le milieu des années 70. Elles montrent que les enfants qui ont fréquenté plus longtemps le préscolaire sont proportionnellement moins nombreux à redoubler une classe à l'école primaire, bref qu'ils sont moins en retard que ceux qui l'ont fréquenté moins longtemps (par exemple, Duthoit, 1988). Les enfants de toutes les catégories sociales bénéficient de cet effet, ce qui entraîne la conséquence que les écarts sociaux de réussite au primaire ne sont pas comblés : si les enfants de groupes sociaux « réussissants » réussissent encore un peu plus, la progression des autres ne suffit pas à éliminer les différences. En d'autres termes, l'objectif de « compensation » n'est pas vérifié en tant que tel mais il est en même temps incontestable qu'au sein du même groupe social la fréquentation préscolaire est en relation avec une réduction des échecs ultérieurs. Cependant, en termes de durée de fréquentation, la différence de réussite au primaire est faible entre ceux qui ont fréquenté trois ans le préscolaire et ceux qui l'ont fréquenté quatre ans. Certains travaux avaient alors mis en question la pertinence de la scolarisation précoce (Arrighi-Galou, 1988). La question n'est donc plus seulement de savoir quel est l'effet supposé d'une fréquentation comparée à une fréquentation réduite ou nulle. L'évolution des pratiques parentales ayant entraîné, comme on l'a rappelé plus haut, une utilisation généralisée de l'institution, il importe maintenant de mieux connaître les différences éventuelles entre une fréquentation à l'âge de deux ans et une fréquentation à trois ans. Des éléments de réponse sont fournis par une enquête qui est centrée sur les acquisitions des enfants en français et en mathématiques au niveau des deux premières classes de l'école élémentaire — et non plus seulement sur leur devenir de classe en classe (Jarousse, Mingat et Richard, 1992). Elle montre à son tour que le niveau moyen d'acquisition des enfants entrés à deux ans en maternelle est plus élevé que celui des enfants entrés à trois ans. Cet « avantage », mesuré à partir d'épreuves standardisées, est même plus marqué pour les élèves lorsqu'ils sont dans la deuxième classe de l'école élémentaire, c'est-à-dire au cours élémentaire 1^{re} année. Mais on peut à nouveau se poser la question en termes de différences sociales. D'une part, à milieu social égal, la scolarisation précoce en maternelle est encore liée à de meilleurs résultats en primaire. D'autre part, il ne semble pas que cette scolarisation profite aux uns plutôt qu'aux autres. Selon les propos des auteurs, la scolarisation précoce à deux ans « laisse des traces positives en général, traces qui ne sont pas plus intenses dans les milieux défavorisés ». D'où leur conclusion sur ce point : « La scolarisation à deux ans ne semble donc pas être un réel substitut à un milieu social défavorisé ». De nouvelles recherches sont en cours pour cerner d'autres variables pertinentes pour évaluer les effets de la scolarité à l'âge de deux ans (en particulier par Agnès Florin).

Pour interpréter l'ensemble de ces données d'enquête, il est utile de se référer aux discussions qui ont été intenses aux États-Unis sur les effets de programmes préscolaires de compensation destinés aux jeunes enfants de groupes défavorisés à partir de 1965. Un premier élément de discussion portait sur l'estimation des effets à court terme ou à plus ou moins long terme. Une première vague d'évaluation fut en effet mise en place rapidement et produisit des résultats qui furent interprétés comme décevants : les enfants préscolarisés eurent des résultats meilleurs que les autres enfants au cours de la première année d'école élémentaire mais ces avantages ne furent pas

maintenus au cours de la deuxième et de la troisième années (Little et Smith, 1971). Le bilan systématique de programmes comparables effectué par Urie Bronfenbrenner (1974) est en réalité plus nuancé et moins pessimiste dans ses conclusions. Il montre que certains programmes d'intervention sont plus efficaces que d'autres : ce sont ceux qui associent les actions éducatives « structurées » auprès des enfants (par exemple orientées vers leur développement cognitif) et les actions au domicile des parents (par exemple lorsque les parents sont impliqués dans des activités). Pour Bronfenbrenner, un tel type d'intervention est qualifié d'« écologique » et il est d'autant plus nécessaire quand la famille se trouve dans des conditions sociales qui ne lui permettent pas d'assurer ses fonctions éducatives. Il s'agirait donc de fournir aussi à ces familles un environnement adéquat — ce qui entraînerait des actions touchant le monde du travail, le voisinage, l'école etc. — et de leur procurer un soutien pour leur propre activité parentale.

Ce bilan critique est maintenant relativement ancien. Or, depuis cette date, des informations nouvelles ont été fournies sur l'efficacité à long terme des programmes préscolaires (par exemple, Schweinhart et Weikart, 1993). On se trouve en effet en mesure d'apprécier la situation des adultes qui ont bénéficié de ces actions lorsqu'ils étaient enfants. Mais les critères eux-mêmes sont nécessairement différents. On n'utilise plus les critères d'acquisition de points de quotient intellectuel ni celui de l'avance à l'école primaire, mais des critères qui relèvent pleinement de la vie adulte, comme la formation supérieure, l'emploi, le comportement social, le salaire, la possession d'un logement, etc. Avec l'utilisation de tels critères, la comparaison des populations tourne à l'avantage de ceux qui ont connu les interventions préscolaires. Plusieurs auteurs (par exemple, Woodhead, 1985) suggèrent que les effets à court terme, efficaces mais limités, sont comparables à des « coups de soleil ». Au contraire, dans le long terme, les effets limités du début des évaluations semblent interagir avec les expériences ultérieures des sujets pour produire de nouveaux effets. Pour Woodhead, l'explication relèverait d'une « structure de changement à long terme », comprenant à la fois des attitudes envers l'école, des compétences scolaires générales qui ne se limitent pas à la seule compétence cognitive. De plus, on peut penser que des effets positifs s'exercent aussi de la part des adultes, surtout les parents et les enseignants qui auraient des attentes valorisantes vis-à-vis des enfants concernés. Sur ce plan, les nouvelles évaluations aboutissent aussi à envisager de nouveaux modèles explicatifs. Les interventions précoces ne produiraient pas d'effets automatiques directs, elles se combineraient à des variables intermédiaires qui viendraient renforcer le processus. Au lieu d'un modèle linéaire du type cause-effet, le modèle explicatif serait, selon les termes de Woodhead, de type « transactionnel » : le processus des effets à long terme est décrit comme une interaction entre, d'une part, des dynamiques sociales parmi les parents, les élèves et les enseignants, et d'autre part, les qualités individuelles des enfants qui deviennent des adultes « réussissants et motivés ».

En ce qui concerne les évaluations sur les effets scolaires de la fréquentation de l'école maternelle ou des effets combinés de la crèche et de l'école maternelle (Cohen, 1995), on peut aussi penser que ce ne sont pas de simples relations linéaires de cause à effet qui en rendent compte. Il serait par exemple inadéquat de supposer des effets pédagogiques directs sur la réussite ultérieure des enfants. Sans rejeter le rôle de certains apprentissages précoces — encore que sur ce point les divergences soient fortes en ce qui concerne la définition des types d'apprentissage, il est de plus en plus

évident, en fonction des résultats convergents des enquêtes menées dans différents pays, que nous avons affaire à des interactions de variables et que les variables socioculturelles exercent leur influence. Comme le remarque Chamboredon (1988), *l'usage de l'institution par les parents de différentes classes sociales joue sur la socialisation du jeune enfant et doit donc être considérée comme une « médiation essentielle »* : de la part de certains parents, la « bonne disposition à l'égard de l'école » s'exerce non seulement au niveau de la demande d'une scolarisation précoce mais aussi tout au long de la scolarité en faveur de la réussite.

*
**

Une autre convergence tout à fait frappante est la révision critique des illusions pédagogistes des années 60 et 70. Aux États-Unis, le renouveau de l'intérêt pour les programmes préscolaires ne s'accompagne plus de la croyance dans la rupture du « cercle de la pauvreté ». Plus personne ne croit que *Head Start* peut « inoculer un vaccin » contre la pauvreté, c'est seulement une « première étape » (*Congressional Quarterly Researcher*, 1993). De même, en France, la période de croyance socialement généralisée en une action éducative précoce qui serait « libératrice » ou « compensatrice » n'est plus guère partagée. Il semble qu'une position plus réaliste soit adoptée par les acteurs sociaux, sans pour autant évincer les perspectives d'actions innovantes. Les interventions précoces, à l'école maternelle ou dans d'autres institutions pour jeunes enfants (crèches, consultations de PMI, centres sociaux...), sont considérées comme une pièce parmi d'autres actions dans la lutte contre les inégalités sociales ou, selon le vocabulaire plus fréquemment adopté aujourd'hui, contre les exclusions : des interventions qui produisent des effets partiels de réduction des inégalités et dont l'efficacité relève en grande partie des partenariats mis en oeuvre. À lire ces propos, le lecteur aura donc compris qu'à nos yeux, la problématique de la qualité est loin d'exclure celle des inégalités sociales et qu'elle doit au contraire se combiner étroitement avec elle. Car une politique de développement de services de qualité qui seraient en fait réservés à une élite sociale seraient tout autant inacceptable qu'une politique de généralisation de services pour des publics défavorisés qui se limiterait à l'accueil sans prendre en considération l'amélioration de la qualité sur tous les plans. Sans doute y a-t-il nécessité de progresser dans la définition de la qualité des services pour la petite enfance, de la manière la plus ouverte possible et sans a priori péremptoirs (de ce point de vue, les expériences et les débats à l'étranger devraient être mieux connus en France), mais en y intégrant la perspective « quantitative », c'est-à-dire celle qui consiste à promouvoir des services qui répondent à la demande sociale en offrant des places disponibles aux parents qui souhaitent y avoir recours.

Éric Plaisance
Université Paris 5
Sylvie Rayna
INRP - CRESAS

NOTES

- (1) Nous n'utilisons pas le terme pré-élémentaire utilisé aujourd'hui en France, car ce texte renvoie à des réalités dépassant le cadre de ce pays.
- (2) Il s'agit du séminaire « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe », organisé par S. Rayna (INRP-CRESAS) et G. Brougère (Université Paris-Nord, GREC).
- (3) en collaboration avec l'Université Catholique de Louvain (1991), le Worcester College of Higher Education (1992), l'Université de Thessalonique (1993), l'Université de Göteborg (1994), l'Institut National de Recherche Pédagogique (1995) et le Grupo de Estudos para o Desenvolvimento e Educação de infância (1996).
- (4) Ce pourcentage serait supérieur s'il portait plus précisément sur les enfants âgés de un à trois ans, car comme dans les autres pays nordiques, la plupart des familles utilisent le congé parental durant la première année de l'enfant.
- (5) Cette expression indique qu'il s'agit d'un niveau qui précède l'enseignement élémentaire, alors que l'expression « préscolaire » se définit comme ce qui précède l'enseignement scolaire obligatoire.
- (6) Les données comparatives internationales les plus récentes sur l'éducation sont issues des rapports de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). D'après les « indicateurs » recueillis en 1995, le taux de scolarisation à 3 ans est en France bien plus élevé que la moyenne de l'Union européenne : soit 98,8 %, alors que la moyenne sur 8 pays de l'Union Européenne est de 43,9 %. Par exemple, en Allemagne (ex-RFA seulement), le taux considéré est de 30,8 % ; au Royaume-Uni, de 37 %. En ce qui concerne des pays extra européens, le taux est de 28,5 % aux États-Unis, de 23,1 % au Japon. L'indicateur de durée moyenne de scolarisation préélémentaire révèle lui aussi une supériorité de la situation française : 3,35 années, alors que la moyenne sur les 8 pays de l'Union Européenne est de 2,27 années. Pour l'Allemagne, la durée est de 2,61, pour le Royaume-Uni : 0,54, pour les États-Unis : 1,81, pour le Japon : 1,46.

BIBLIOGRAPHIE

- AHNERT L. (1994). — **Developmental consequences of infant's interaction patterns during entry to daycare.** Communication présentée à la IVth European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Göteborg (1-3 september 1994).
- ALEXANDER D. (Ed.) (1992). — **Daycare in context.** Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- ALLEN L. (à paraître). — Le système préscolaire aux États-Unis. In : G. BROUGÈRE et S. RAYNA (Eds). **Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe.** Paris : INRP-Université Paris-Nord.
- ANDERSSON B.E. (1992). — Les implications des modes de garde sur le développement cognitif et socio-émotionnel des écoliers suédois. In : B. PIERREHUMBERT (Ed.). **L'accueil du jeune enfant. Politiques et recherche dans les différents pays.** Paris : ESF.
- ANDERSSON B.E. (1994). — **Public policies and early childhood education.** Communication présentée à la IVth European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Göteborg (1-3 september 1994).
- ANOLLI L. et MANTOVANI S. (1991). — Oltre il nido : Tempo per le famiglie. In : A. BONDIOLI et S. MANTOVANI (Eds). **Manuale critico dell'asilo nido.** Milano : Franco Angeli.
- ARRIGHI-GALOU N. (1988). — **La scolarisation des enfants de deux-trois ans et ses inconvénients.** Paris : ESF.
- BALAGEUR I., MESTRES J. et PENN H. (1992). — **Qualité des services pour les jeunes enfants. Un document de réflexion.** Réseau Européen des Modes de Garde d'Enfants. Commission des Communautés Européennes.
- BALLEYGUIER G., MEUDEC M. et CHASSEIGNE G. (1991). — L'influence des modes de garde sur le tempérament du jeune enfant. In : B. PIERREHUMBERT (Ed.). **L'accueil du jeune enfant. Politiques et recherche dans les différents pays.** Paris : ESF.
- BALLEYGUIER G. et MEUDEC M. (1996). — École ou crèche pour les enfants de deux-trois ans ? **Enfance**, n° 4, p. 487-500.
- BAUDELLOT O. (1984). — La crèche et les parents : histoire d'une ouverture. In : CRESAS. **Ouvertures : l'école, la crèche, les familles.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- BAUDELLOT O. (1992). — De la PMI à la prise en charge municipale de la petite enfance. In : CRESAS. **Accueillir à la crèche, à l'école : il ne suffit pas d'ouvrir la porte !** Paris : INRP-L'Harmattan.
- BAUDELLOT O. et BRÉAUTÉ M. (1979). — La crèche, objectifs et évolution. **Les Cahiers du CRESAS**, n° 19, p. 209-238.
- BAUDELLOT O. et GUIBERT L. (1997). — Métiers de la petite enfance ou professions « expertes » pour la petite enfance. In : S. RAYNA et F. DAJEZ (Eds). **Formation des professionnels de la petite enfance et partenariats.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- BAUDELLOT O. et RAYNA S. (Eds) (à paraître). — **Éveil culturel, petite enfance et lutte contre les exclusions.** Paris : INRP.
- BECCHI E., BONDOLI A., FERRARI M. et LIVRAGHI P. (1994). — **Regulating the infant's entry to daycare and the quality of the daycare centre.** Communication présentée à la IVth European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Göteborg (1-3 september 1994).

- BELLER K., STAHL W., STANHKE M. et WESSELS H. (1994). — **The pace of the transition of infants from the family to daycare.** Communication présentée à la IVth European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Göteborg (1-3 septembre 1994).
- BERG DE JONG M. et RUBINSTEIN L. (1994). — Early childhood education in Sweden. *In* : H. VEJLESKOV (Ed.) **Early Childhood Care and Education : 11 countries.** CIDREE, vol. 9.
- BERNOUSSI M., FLORIN A. et KHOMSI A. (à paraître). — Scolarisation précoce et développement cognitif. **Psychologie et Éducation.**
- BERTRAM T., LAEVERS F. et PASCAL C. (1996). — Étude de la qualité de l'interaction adulte-enfant dans le préscolaire. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- BLENKIN G.M. et KELLY A. V. (Eds) (1994). — **The national curriculum and early learning.** London : Paul Chapman.
- BLENKIN G.M., ROSE J. et YUE N. (1996). — Government policies and early education : perspectives from practitioners. **European Early Childhood Education Research Journal**, 4 (2), p. 5-20.
- BONNAFÉ M. (1994). — **Les livres, c'est bon pour les bébés.** Paris : Calman-Lévy.
- BONDIOLI A. et MANTOVANI S. (Eds) (1991). — **Manuale critico dell'asilo nido.** Milano : Franco Angeli.
- BONICA L. (à paraître). — Réseaux inter-écoles maternelles et partenariat université-encadrants, en Italie. *In* : G. BROUGÈRE et S. RAYNA (Eds). **Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe.** Paris : INRP - Université Paris-Nord.
- BOSSE-PLATIÈRE S., DETHIER A., FLEURY C. et LOUTRE DU PASQUIER N. (1995). — **Accueillir la petite enfance : quelle professionnalisation ?** Lyon : ERES-CNFPT.
- BOUYALA N. et ROUSSILLE B. (1982). — **L'enfant dans la vie.** Paris : La documentation française.
- BRÉAUTÉ M. et RAYNA S. (1992). — Une pédagogie interactive dès le plus jeune âge. *In* : GPLI. **Petite enfance, éveil aux savoirs.** Paris : La documentation française.
- BRÉAUTÉ M. et RAYNA S. (Eds) (1995). — **Jouer et connaître chez les tout-petits.** Paris : INRP-Ville de Paris.
- BRÉAUTÉ M. et ROYON C. (1997). — Réseau de réflexion pédagogique. *In* : S. RAYNA et F. DAJEZ (Eds). **Formation des professionnels de la petite enfance et partenariats.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- BRÉAUTÉ M. et VÉRILLON A. (1992). — Dès deux ans, entrer et vivre à l'école. *In* : CRESAS. **Accueillir à la crèche, à l'école : il ne suffit pas d'ouvrir la porte !** Paris : INRP-L'Harmattan.
- BRONFENBRENNER U. (1974). — **Is early intervention effective ?** Washington DC : Department of Health, Education and Welfare.
- BRONFENBRENNER U. (1979). — **The ecology of human development.** Cambridge : Harvard University Press.
- BROSTRÖM S. et VEJLESKOV H. (1994). — Early childhood education in Denmark. *In* : H. VEJLESKOV (Ed.). **Early Childhood Care and Education : 11 countries.** CIDREE, vol. 9.
- BROSTRÖM S. (1996). — **Frame play with 6 year-old children.** **European Early Childhood Education Research Journal**, 4, 1, p. 89-102.
- BROSTRÖM S., HÄNNIKÄINEN M., DE JONG M., RUBINSTEIN L. et THYSSEN S. (1996). — Notion de qualité, concepts fondamentaux : la qualité de vie du jeune enfant dans les structures d'accueil des pays nordiques. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- BROSTRÖM S. (à paraître). — Social competence, communication and friendships among children in day-care centers in Denmark. *In* : H. VEJLESKOV (Ed.). **Interaction and Quality.** CIDREE.
- BROUGÈRE G. (1995 a). — **Jeu et éducation.** Paris : L'Harmattan.
- BROUGÈRE G. (1995 b). — Le jeu entre domestication et idéalisation. *In* : M. GLAUMAUD (Ed.). **Plaisirs d'enfances : l'enfant, acteur de lien social.** Paris : Syros.
- BRUNER J., JOLLY A. et SYLVA K. (Eds) (1976). — **Play. Its role in development.** New York : Basic Books.
- BRUNER J. (1996). — Ce que nous avons appris des premiers apprentissages. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). — **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- CALDER P. (1995). — **Using the ECERS as a measure to make cross-national evaluations of quality : advantages and limitations.** Communication présentée à la Vth European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Paris (7-9 septembre 1995).
- CAMERLYNCK D., DUPISSON B. et PATIN M.C. (à paraître). — Une politique de communication école-quartier. *In* : O. BAUDELLOT et M.F. DORAY. (Eds). **Les relations familles-institutions préscolaires.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- CAMPOS M.M., ROSENBERG F., FERREIRA C.M. (1992). — **Creches e pré-escolas no Brasil.** Sao Paulo : Cortez.
- CANEVARO A., ANGIOLINI M., SARAGINI M. et VECCIONE M. (1988). — **Handicap, ricerca e sperimentazione. La realizzazione di un progetto educativo per l'integrazione.** Roma : Nuova Italia Scientifica.
- CARLSON H. et STENMALM L. (1989). — A cross-cultural study of parents' perceptions of early childhood programs. **Early Childhood Research Quarterly**, 4, p. 505-522.

- CÈBE S. et PAOUR J.L. (1996). — Apprendre à apprendre à l'école maternelle. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). — **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- CERI (1982). — **L'enfance en jeu. Analyse des services éducatifs et sociaux.** Paris : OCDE.
- CHALMEL L. (1996). — **La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française.** Berne : Peter Lang.
- CHAMBORÉDON J.-C. (1988). — La sociologie de la socialisation : famille, école, agents d'encadrement et situations d'apprentissage. Le cas de la petite enfance. *Revue Française de Pédagogie*, n° 83, p. 83-97.
- CHAMBORÉDON J.-C. et PRÉVOT J. (1973). — Le « métier d'enfant », définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, XIV-3, p. 295-335.
- CHATELANAT G. et HAYWOOD H.C. (1995). — Bright Start, un programme d'éducation cognitive pour jeunes enfants. *In* : F. BÜCHEL (Ed.) **L'éducation cognitive. Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- CHOQUET M. et DAVIDSON F. (1982). — Le mode de garde et le développement psycho-affectif du jeune enfant. *Enfance*, n° 5, p. 323-334.
- CLERKX L. et VAN IJZENDOORN M. (1992). — *In* : M. LAMB, K. STERNBERG, C. HWANG et A. BROBERG (Eds). **Childcare in context : cross-cultural perspectives.** Hillsdale, N.J. : Lawrence Earlbaum Associates.
- CLARKE-STEWART A. (1991). — Daycare in the USA. *In* : P. MOSS et E. MELHUISSH (Eds). **Current issues in daycare for young children.** London : HMSO.
- COCHRAN M. (Ed.) (1993). — **International handbook of child policies and programs.** London : Greenwood Press.
- COCHRAN M. (1995). — European child care in global perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 3 (1), p. 61-72.
- COHEN R. (1992). — **Quand l'ordinateur parle.** Paris : PUF.
- COHEN S. (1995). — **De la crèche à l'école.** Paris : Nathan.
- COMPÈRE M.-M. (1995). — **L'histoire de l'éducation en Europe.** Paris : INRP-Peter Lang.
- Congressional Quarterly Researcher (spécial : Head Start) (1993). Vol. 3, n° 13, p. 289-312.
- CONSEIL ÉCONOMIQUE ET SOCIAL. — L'espace éducatif européen. **J.O.**
- CORNALI-ENGEL I. (1994). — Early childhood education in Switzerland. *In* : H. VEJLESKOV (Eds) **Early Childhood Care and Education : 11 countries.** CIDREE, vol. 9.
- CORNALI-ENGEL I. (1993). — **Une école enfantine : pourquoi ?** Neuchâtel : IRDP.
- CORREA-FIGUERA C. (1997). Une articulation formation initiale-formation continue des professionnels de l'éducation préscolaire : un processus partenarial. *In* : S. RAYNA et F. DAJEZ (Eds). **Formation des professionnels de la petite enfance et partenariats.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- CORSARO W. (1985). — **Friendship and peer culture in the early years.** Norwood, NJ : Ablex.
- CORSARO W. et EMILIANI F. (1992). — Child care, early education and children's peer culture in Italy. *In* : M. LAMB, K. STERNBERG, C. HWANG et A. BROBERG (Eds). **Childcare in context : cross-cultural perspectives.** Hillsdale, N.J. : Lawrence Earlbaum Associates.
- CRAHAY M. (1983). — **Agir avec les objets pour construire la connaissance. Des activités de « connaissance physique » pour l'école maternelle.** Bruxelles : ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française.
- CRESAS (1991). — **Naissance d'une pédagogie interactive.** Paris : INRP-ESF.
- CURTIS A. et HEVEY J. (1992). — Training to work in the early years. *In* : G. PUGH (Ed.) **Contemporary issues in the early years. Working collaboratively for children.** London : Paul Chapman-National Children's Bureau.
- DAJEZ F. (1994). — **Les origines de l'école maternelle.** Paris : PUF.
- DAJEZ F. et PLAISANCE E. (1992). — Éducation de la petite enfance et école maternelle. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 27, p. 113-142.
- DANIS A., TIJUS C. et SANTOLINI A. (à paraître). — La participation parentale en crèche : ses effets sur la richesse cognitive et l'ajustement. *In* : O. BAUDELLOT et M.-F. DORAY (Eds). **Les relations familles-institutions préscolaires.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- DAVERSJO A. (1996). — **Conceptions of quality in day care centers of staff, directors and parents in relation to quality measured with ECERS.** Communication présentée à la VIth European Conference on Early Childhood Education, Lisbonne (1-3 septembre 1996).
- Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous** (1990). — Paris : UNESCO.
- DESPLANQUES G. (1993). — Garder les petits : organisation collective ou solidarité familiale. **Données sociales.** PARIS : INSEE, p. 330-338.
- DEVRIES, R. et KOHLBERG L. (1987). — **Constructivist early education : overview and comparison with other programs.** Washington, DC : NAEYC.
- DOMBEY H. et SPENCER M. M. (1995). — **Ensemble à la découverte de l'écrit.** Paris : Retz.
- DUPRAZ L. (1995). — **Le temps d'appivoiser l'école. Lieux et actions-passerelles entre les familles et l'école maternelle.** Paris : Fondation de France.
- DURNING P. (Ed.) (1988). — **Éducation familiale, un panorama des recherches internationales.** Vigneux : Matrice.
- DURNING P. (1995). — **Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux.** Paris : PUF.

- DURU-BELLAT M., MOMBRUN J. et TATRE S. (1995). — **Les effets spécifiques des modes de garde et de la maternelle précoce chez les enfants de moins de trois ans.** Rapport de l'Institut de Recherche en Économie de l'Éducation, Université de Bourgogne, janvier 1995.
- DUTHOIT M. (1988). — L'enfant et l'école. Aspects synthétiques du suivi d'un échantillon de 20 000 élèves des écoles. *Éducation et Formations*, n° 16, p. 3-13.
- EME B. (1993). — **Des structures intermédiaires en émergence, les lieux d'accueil enfant-parent de quartier.** Paris : CDC-FAS-Fondation de France.
- EME B. (1994). — **La croisée des liens.** Paris : Fondation de France.
- ERNING G., NEUMANN K. et REYER J. (Eds) (1987). — **Geschichte des kindergartens.** Freiburg : Lambertus.
- EURIDYCE (1994). — **L'enseignement préscolaire et primaire dans l'Union Européenne.**
- E.C. NETWORK ON CHILDCARE (1996). — **A Review of services for young Children in the european union 1990-1995.** Brussel.
- FAY-SALLOIS F. (1980). — **Les nourrices à Paris au XIX^e siècle.** Paris : Payot.
- F.A.S.-FONDS D'ACTION SOCIALE (1994). — **Petite enfance et politique de la ville.** Paris : Erès.
- FEIN G. et RIVKIN M. (Eds) (1986). — **The young child at play.** Washington, DC : NAEYC.
- FERREIRO E. (1988). — L'écriture avant la lettre. In : H. SINCLAIR (Ed.). **La production de notations chez le jeune enfant.** Paris : PUF.
- FLORIN A. (1995). — **Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit.** Paris : Ellipses.
- FONTAINE A.M. (1997). — **La vidéo au service de l'observation pour les professionnels de la petite enfance : mise à distance et partage.** In : S. RAYNA et F. DAJEZ (Eds). **Formation des professionnels de la petite enfance et partenariats.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- FORMAN G. et HILL F. (1980). — **Constructive play : applying Piaget in the preschool.** Monterey, CA : Brooks Cole.
- FRANGOS C. (1994). — Early childhood education in Greece. In : H. VEJLESKOV (Ed.). **Early Childhood Care and Education : 11 countries.** CIDREE, vol. 9.
- GARNIER P. (1995 a). — **Ce dont les enfants sont capables. Marcher XVIII^e, travailler XIX^e, nager XX^e.** Paris : Métailié.
- GARNIER P. (1995 b). — **Légitimité et authenticité des apprentissages précoces en débat.** In : M. GLAUMAUD (Ed.). **Le bébé et les apprentissages : Genèse et incidences.** Paris : Syros.
- GETIS V. et VINOVSIS M. (1992). — In : M. LAMB, K. STERNBERG, C. HWANG et A. BROBERG (Eds). **Childcare in context : cross-cultural perspectives.** Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- GHEDINI P. (1992). — **La politique de la petite enfance en Italie.** In : B. PIERREHUMBERT (Ed.). **L'accueil du jeune enfant.** Paris : ESF.
- GLAUMAUD M. (Ed.) (1994). — **Le petit enfant et l'éveil culturel. Rôle des familles, rôle des institutions.** Paris : Syros.
- G.P.L.I.-GROUPE PERMANENT DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME (1992). — **Petite enfance, éveil aux savoirs.** Paris : La documentation française.
- GRUBB W. (1991). — **Policy issues surrounding quality and content in early care and education.** In : B. SCALES, M. ALMY, A. NICOLOPOULOU ET S. ERVIN-TRIPP (Eds). **Play and the social context of development in early care and education.** New York : Columbia University.
- HÄNNIKÄINEN M. (1994). — **Early childhood education in Finland.** In : H. VEJLESKOV (Ed.). **Early Childhood Care and Education : 11 countries.** CIDREE, vol. 9.
- HANTRAIS L. et LETABLIER M.T. (1996). — **Familles, travail et politiques familiales en Europe.** Cahier du Centre d'Études de l'Emploi, n° 35.
- HARDY M., ROYON C. et BRÉAUTÉ M. (1996). — **Pédagogie interactive et premiers apprentissages.** In : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). — **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- HARMS T. et CLIFFORD R. (1980). — **Early Childhood Environment Rating Scale.** New York : Teachers College press.
- HARTMAN W. et STOLL M. (1995). — **The objectives of kindergarten education in Austria.** Communication présentée à la Vth European Conference on Early Childhood Education, Paris (7-9 septembre 1995).
- HATCHUEL G. (1989). — **Accueil de la petite enfance et activité féminine.** Paris : Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie, Rapport du CREDOC, n° 61.
- HAYWOOD H.C., BROOKS P. et BURNS M.S. (1992). — **Bright Start : Cognitive curriculum for young children.** Watertown MA : Charlesbridge Publishers.
- HOWES C., PHILIPPS D. et WHITEBOOK M. (1992). — **L'accueil en crèche : les données d'une recherche.** In : B. PIERREHUMBERT (Ed.). — **L'accueil du jeune enfant.** Paris : ESF.
- HUJALA-HUTTUNEN E. (1996). — **Daycare in the USA, Russia and Finland : views from parents, teachers and directors.** *European Early Childhood Education Research Journal*, 4 (1), p. 33-48.
- INSEE (1992). — **Les enfants de moins de six ans.** Paris : INSEE (Collection « Contours et caractères »).
- JAROUSSE J.-P., MINGAT A. et RICHARD M. (1992). — **La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux.** *Éducation et Formations*, n° 31, p. 3-9.

- JANSEN U. (1996). — **Teacher's intervention in inclusive preschool practices**. Communication présentée à la Vth European Conference on Early Childhood Education, Lisbonne (1-3 septembre 1996).
- JANSEN U. (à paraître). — Aspect of social competence in preschool interaction between children with and without disabilities. **Researching early childhood**.
- JOHANSSON I. (1995). — New services for six-year-olds in Stockholm. Content and Directions. **European Early Childhood Education Research Journal**, 3 (1), p. 17-34.
- JOHANSSON J.-E. (1994). — **The state, the kindergarten and the family. Swedish kindergarten and daycare expansion 1960-1990**. Communication présentée à la IVth European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Göteborg (1-3 septembre 1994).
- JONGERIJUS J. (1994). — Early childhood education in The Netherlands. *In* : H. VEJLESKOV (Ed.). **Early Childhood Care and Education : 11 countries**. CIDREE. vol. 9.
- JONGERIJUS J. (1995). — Critical reflections on the sample curriculum « What did you do at school today » Education in classes 1 and 2 of primary school in light of the concept of involvement. *In* : F. LAEVERS. (Ed.). **An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood care and education**. CIDREE-Scottish Consultative council on the Curriculum.
- KAHN A. et KAMMERMAN S. (1995). — **Starting Right**. New York : New York University Press.
- KAMII C. et DEVRIES R. (1978). — **Physical knowledge in preschool education. Implications of Piaget's theory**. Englewood Cliffs NJ : Prentice Hall.
- KAMMERMAN S. et KAHN A. (1981). — **Child care, family benefits and working parents. A study in comparative policy**. New York : Columbia University Press.
- KARLSSON-LOHMANDER M. (Ed.) (à paraître). — Social competence and communication, **Researching early childhood**.
- KATO Y. (à paraître). — L'état actuel de l'éducation préscolaire au Japon : le cas des enfants de trois à six ans. *In* : G. BROUGÈRE G. et S. RAYNA S. (Eds). **Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe**. Paris : INRP - Université Paris-Nord.
- KERGOMARD P. (1886). — **L'éducation maternelle dans l'école**. Paris : Hachette.
- KERGOMARD P. (1889). — Les écoles maternelles (anciennes salles d'asile). **Recueil des monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'exposition universelle de 1889**, t. VI, p. 259-309. Paris : Imprimerie Nationale.
- KISHIMOTO T. (à paraître). — Présentation du système préscolaire brésilien : le cas de l'État de Sao Paulo. *In* : G. BROUGÈRE et S. RAYNA (Eds). **Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe**. Paris : INRP-Université Paris-Nord.
- LAEVERS F. (1994). — The innovative project Experiential education and the definition of quality. *In* : F. LAEVERS (Ed.). **Defining and assessing quality in early childhood education**. Leuven : Leuven University Press.
- LAEVERS F. (à paraître). — **L'éducation expérientielle : l'implication de l'enfant, un critère de qualité**. *In* : G. BROUGÈRE et S. RAYNA (Eds). **Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe**. Paris : INRP-Université Paris-Nord.
- LAMB M., STERNBERG K., HWANG C. et BROBERG A. (Eds) (1992). — **Childcare in context : cross-cultural perspectives**. Hillsdale, N.J. : Lawrence Earlbaum Associates.
- LANGSTED O. (1992). — Famille, politique sociale et accueil des enfants au Danemark. *In* : B. PIERREHUMBERT (Ed.). **L'accueil du jeune enfant**. Paris : ESF.
- LAFONTAINE A. F. et LANOTTE A. (à paraître). — Les premières interactions familles-école-enfant. *In* : O. BAUDELLOT et M.-F. DORAY (Eds). **Les relations familles-institutions préscolaires**. Paris : INRP-L'Harmattan.
- LECLERCQ J. M. et RAULT C. (1990). — **Les systèmes éducatifs en Europe. Vers un espace communautaire ?** Paris : La documentation française.
- L'éducation préscolaire dans la communauté européenne**. (1980). — Bruxelles-Luxembourg, Commission des Communautés Européennes (Collection Etudes, série éducation, n° 12).
- LECLERCQ S. (1995). — **La scolarisation précoce : un enjeu**. Paris : Nathan.
- LEE L. (1992). — Daycare in the people's Republic of China. *In* : M. LAMB, K. STERNBERG, C. HWANG et A. BROBERG (Eds). — **Childcare in context : cross-cultural perspectives**. Hillsdale, N.J. : Lawrence Earlbaum Associates.
- LEPRINCE F. (1987). — La garde des jeunes enfants. **Données Sociales**, p. 510-515.
- LEWIS M. et ROSENBLUM L. (1975) (Eds). — **Friendship and peerrelations**. New York : Wiley.
- LÉZINE I. (1965). — **Psychopédagogie du premier âge**. Paris : PUF
- LINDHAL M. (1995). — **Spontaneous learning in toddlers groups**. Communication présentée à la Vth European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Paris (5-7 septembre 1995).
- LITTLE A. et SMITH G. (1971). — **Stratégies de compensation, panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux États-Unis**. Paris : O.C.D.E.-C.E.R.I. (Organisation Coopération et Développement Économiques-Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement).
- LOUX F. (1978). — **Le jeune enfant et son corps dans la médecine traditionnelle**. Paris : Flammarion.
- LUC J.-N. (1982). — **La petite enfance à l'école, XIX^e-XX^e siècle**. Paris : Economica-INRP.
- LUC J.-N. (1994). — **L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle (1826-1881)**. Thèse de Doctorat, Université Paris I.

- MANSON M. (1995). — Jouets d'hier, enjeux d'aujourd'hui. *In* : M. GLAUMAUD. (Ed.). **Plaisirs d'enfances. L'enfant, acteur de lien social.** Paris : Syros.
- MANTOVANI S. et MUSATTI T. (sous presse). — New educational provision for young children in Italy. **European Journal of Psychology of Education.**
- MEIJER C., PILJ S. et HEGARTY S. (Eds) (1995). — **New perspectives in special education : a six-country study of integration.** New York : Routledge.
- MELHUISE E. (1992). — L'accueil non-parental des jeunes enfants au Royaume-Uni. *In* : B. PIERREHUMBERT (Ed.). **L'accueil du jeune enfant.** Paris : ESF.
- MELHUISE E. et MOSS P. (1992). — Daycare in the United Kingdom in historical perspective. *In* : M. LAMB, K. STERNBERG, C. HWANG et A. BROBERG (Eds). **Childcare in context : cross-cultural perspectives.** Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- MELLIER D. et TREMBLAY-LEVEAU H. (à paraître). — Effets de la scolarisation à deux ans sur le développement des activités cognitives et sociales. **Psychologie et Éducation.**
- MEYER G. (à paraître). — Placer son enfant, accueillir l'enfant d'autrui : quelles rencontres entre parents et éducatrices de jeunes enfants ? *In* : O. BAUDELLOT et M.-F. DORAY. (Eds). **Les relations familles-institutions préscolaires.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- MERMILLOD C. et ROSSIGNOL C. (1974). — Le développement de l'enfant à quatre ans est-il significatif des modes de garde antérieurs ? **Santé et sécurité sociale**, n° 2, p. 105-131.
- MOSS P. (1996). — Vers une définition des objectifs des services d'accueil de la petite enfance. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). — **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- MOSS P. et MELHUISE E. (Eds) (1991). — **Day-care and for young children : international perspectives.** London : Routledge.
- MOSS P. et PENCE A. (Eds) (1994). — **Valuing quality in early childhood services.** London : Paul Chapman publishing.
- MOZÈRE L. (1992). — **Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement.** Paris : L'Harmattan.
- MUSATTI T. (1992). — **La giornata del mio bambino.** Bologna : Il Mulino.
- MUSATTI T. (à paraître). — Pratiques éducatives dans les lieux d'accueil innovants de la petite enfance en Italie. *In* : G. BROUGÈRE et S. RAYNA (Eds). **Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe.** Paris : INRP-Université Paris-Nord.
- NEUMANN K. (1996). — Familles ouvertes, institutions ouvertes : un critère de qualité pour l'éducation des jeunes enfants. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- NEYRAND G. (1995). — **Sur les pas de la maison verte.** Paris : Fondation de France-Syros.
- NICHOLLS S. (1995). — **Early childhood education and educational policies in England and Wales (1931-1995).** Communication présentée à la Vth European Conference on Early Childhood Education, Paris (7-9 septembre 1995).
- NORVEZ A. (1990). — **De la naissance à l'école. Santé, mode de garde et préscolarité dans la France contemporaine.** Paris : PUF-INED.
- OBERHUEMER P. et ULICH M. (1996). — Les personnels de la petite enfance : types de formation et offre d'accueil dans les pays de l'Union Européenne. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- O.C.D.E.-Organisation Coopération et Développement Économiques (1994). — **L'intégration scolaire des enfants et adolescents handicapés : ambitions, théories et pratiques.** Paris : Documents OCDE.
- O'HANLON C. (1993). — **Special education : integration in Europe.** London : David Fulton.
- OLMSTED P. et WEIKART D. (Eds) (1989). — **How nations serves young children. Profiles of childcare and education in 14 countries.** Ypsilanti, Michigan : High Scope Press.
- O.M.E.P.-Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (1994). — **Formation des professionnels de la petite enfance.** Séminaire européen (26-27 mai 1994).
- O.M.E.P.-Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (1997). — **Éduquer le jeune enfant en Europe.** Paris : UNESCO.
- OSBORN D. (1980). — **Early childhood education in historical perspective.** Athens, GA : Education Associates.
- PALMERUS K. (1992). — La politique sociale de la petite enfance en Suède. *In* : PIERREHUMBERT B. (Ed.). **L'accueil du jeune enfant.** Paris : ESF.
- PAOUR J.L. et CÈBE S. (1996). — Apprendre à apprendre à l'école maternelle. *In* : RAYNA S., LAEVERS F. et DELEAU M. (Eds). **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- PASCAL C. et BERTRAM T. (1993). — The Education of Young Children and Their Teachers in Europe. **European Early Childhood Education Research Journal**, vol. 1, n° 2, p. 27-38.
- PASCAL C., BERTRAM A. et RAMSDEN F. (1994). — **The quality evaluation and development process : effective learning research project.** Worcester : Amber Publications.
- PENN H. (1995). — The relationship of private daycare and nursery education in the UK. **European Early Childhood Education Research Journal**, 3 (2), p. 29-42.
- PHILLIPPS D. (Ed.) (1987). — **Quality in child care : what does research tell us ?** Washington DC : NAEYC.
- PHILLIPPS D. (1995). — Giving voice to young children. **European Early Childhood Education Research Journal**, 3, 2, p. 5-14.

- PHILIPPS D. et MOSS P. (1989). — **Qui prend soin des enfants de l'Europe ?** Réseau des modes de garde d'enfants. Luxembourg : Communautés Européennes.
- PIERREHUMBERT B. (Ed.) (1992). — **L'accueil du jeune enfant. Politiques et recherche dans les différents pays.** Paris : ESF.
- PIRARD F. (1997). — Améliorer la qualité d'accueil pour les jeunes enfants : quel accompagnement ? *In* : S. RAYNA et F. DAJEZ (Eds). **Formation des professionnels de la petite enfance et partenariats.** Paris : INRP-L'Harmattan.
- PLAISANCE E. (1984). — Socialisation du jeune enfant et fréquentation des écoles maternelles après la seconde guerre mondiale. **Les Dossiers de l'Éducation**, n° 5, p. 39-46.
- PLAISANCE E. (1986). — **L'enfant, la maternelle, la société.** Paris : PUF.
- PLAISANCE E. ET CONTOU J. (Eds) (1987). — **Jouet et jeu dans l'histoire de l'éducation de la petite enfance.** Groupe International de Travail sur l'Histoire de l'Éducation de la Petite Enfance. Actes de la 3^e rencontre, Paris, 25-28 mars 1986. — Paris : Université René Descartes-Paris V.
- PLAISANCE E. (1992). — Un point de vue sociologique sur les actions de prévention et les institutions pour la petite enfance. *In* : GPLI, **Petite enfance, éveil aux savoirs.** Paris : la documentation française.
- PLAISANCE E. (1994). — Les sciences sociales et la petite enfance. **Revue de l'Institut de Sociologie.** Université Libre de Bruxelles, n° 1-2, p. 69-84.
- PLAISANCE E. (1996). — **Pauline Kergomard et l'école maternelle.** Paris : PUF.
- Politiques préscolaires pour l'Europe occidentale, rapport sur le projet du Conseil de l'Europe relatif à l'éducation préscolaire.** Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1980.
- PONTECORVO C. (1996). — Argumentation et compétence linguistique des jeunes enfants. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- POURTOIS J. P. (1989). — **Les thématiques en éducation familiale.** Bruxelles : De Boeck.
- POTTS P., ARMSTRONG F et MASTERTON M. (1995). — **Equality and diversity education. National and international contexts.** London : Routledge.
- PRAMLING I. et LINDAHL M. (1992). — **Entering the world of daycare, toddlers first three months.** Communication présentée à la Vth European Conference on Child Development, Séville (6-9 septembre 1992).
- PROST A. (1981). — **Histoire générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France.** Tome IV : L'École et la famille dans une société en mutation. Paris : Nouvelle Librairie de France-G.V. Labat.
- RAMSTEIN T. et PIERREHUMBERT (1996). — Les techniques d'évaluation de la qualité des lieux de vie de l'enfant d'âge préscolaire. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds). **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- RAYNA S., PÉRALÈS D. et MAZET P. (1992). — L'entrée en crèche : une expérience d'accueil. *In* : CRESAS. **Accueillir à la crèche, à l'école : il ne suffit pas d'ouvrir la porte !** Paris : INRP-L'Harmattan.
- RICHARD-DE PAOLIS P., TROUTOT P. Y. *et al.* (1995). — **Petite enfance en Suisse romande : enquête sur les institutions, les politiques et les pratiques de la prime éducation.** Lausanne : Réalités Sociales.
- RODGER R. (1995). — Subjects in the early years curriculum ? **European Early Childhood Education Research Journal**, 3 (1), p. 35-45.
- ROER-STRIER D. (1996). — Ecological study of child care quality : a call for attention to the cultural context. **European Early Childhood Education Research Journal**, 4 (2), p. 77-88.
- ROLLET C. (1990). — **La politique à l'égard de la petite enfance sous la Troisième République.** Paris : PUF-INED, 1990.
- ROLLET C. (1995). — Le statut familial et social du tout-petit : aspects historiques. *In* : M. GLAUMAUD (Ed.). — **Le bébé et les apprentissages : Genèse et incidences.** Paris : Syros.
- ROSEMBERG F. (1996). — Contemporary trends and ambiguities in the upbringing of small children. *In* : BARRETTO E. S. DE SA et ZIBAS D.M.L. (Eds). **Brazilian issues on education, gender and race.** Sao Paulo : Fundação Carlos Chagas, p. 87-110.
- ROSENTHAL M. K. (1992). — Non-parental child care in Israël : A cultural and historical perspective. *In* : M. LAMB, K. STERNBERG, C. HWANG et A. BROBERG (Eds). **Childcare in context : cross-cultural perspectives.** Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- ROSSETTI-FERREIRA M. C. (1995). — **Adaptation processes of infants into a daycare centre.** Communication présentée à la Vth European Conference on Early Childhood Education, Paris (7-9 septembre 1995).
- SAINZ DE VICUNA P. et DE FRANCISCO M. J. (1994). — Early childhood education in Spain. *In* : H. VEJLESKOV (Ed.). **Early Childhood Care and Education : 11 countries.** C.I.D.R.E.E.-Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, vol. 9.
- SCHWARTZMAN H. (Ed.) (1980). — **Play and culture.** West Point, N.Y. : Leisure Press.
- SCHWEINHART L. et WEIKART D. P. (1993). — **A summary of significant benefits : the High Scope Perry preschool study through age 27.** Ypsilanti, Michigan : High scope UK.
- SEIBEL C. (1984). — Genèse et conséquences de l'échec scolaire : vers une politique de prévention, **Revue Française de Pédagogie**, n° 67, p. 7-28.
- SHARP C. (1994). — Early childhood education in England and Wales. *In* : H. VEJLESKOV (Ed.). **Early Childhood Care and Education : 11 countries.** C.I.D.R.E.E.-Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe, vol. 9.

- SHERIDAN S. (1996). — **A comparison between self-evaluation and independant observations with ECERS.** Communication présentée à la Vth European Conference on Early Childhood Education, Lisbonne (1-3 septembre 1996).
- SHWALB D., SHWALB B., SUKEMUNE S. et TATSUMOTO S. (1992). — Japanese non maternal child care : Past, present and future. *In* : M. LAMB, K. STERNBERG, C. HWANG et A. BROBERG (Eds). **Childcare in context : cross-cultural perspectives.** Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- SINCLAIR H., STAMBAK M., LÉZINE I., RAYNA S. et VERBA M. (1982). — **Les bébés et les choses. La créativité du développement cognitif.** Paris : PUF.
- SINCLAIR H., STAMBAK M. (Eds) (1990). — **Les jeux de fiction entre enfants de trois ans.** Paris : PUF.
- SINGER E. (1994). — **Dutch parents and their evaluation of daycare facilities.** Communication présentée à la IVth European Conference on the Quality of Early Childhood Education, Göteborg (1-3 septembre 1994).
- SINGLY F. (de) (1991). — **La famille, l'état des savoirs.** Paris : La Découverte.
- SINGLY F. (de) (1996). — **Le soi, le couple et la famille.** Paris : Nathan.
- STAMBAK M., BONICA L., MAISONNET R., MUSATTI T., RAYNA S. et VERBA M. (1983). — **Les bébés entre eux : découvrir, inventer et jouer ensemble.** Paris : PUF.
- SUTTON-SMITH B. (1981). — **A history of children's play. The New Zealand playground, 1850-1955.** Philadelphie : The University of Pennsylvania Press.
- SUTTON-SMITH B. (1986). — **Toys as culture.** New York : Gardner Press.
- SYLVA K. (1996). — Un banquet médiéval avec ses barons, ses troubadours et ses ménestrels. *In* : S. RAYNA, F. LAEVERS et M. DELEAU (Eds), **L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?** Paris : INRP-Nathan.
- TALLBERG I. et JOHANSSON J. E. (1995). — **A historical baseline for studies of the swedish child care system.** Communication présentée à la Vth European Conference on Early Childhood Education, Paris (7-9 septembre 1995).
- TOBIN J., WU D. et DAVIDSON D. (1989). — **Preschool in three cultures : Japan, China and the United States.** New Haven : Yale University Press.
- TZEKAKI M. (1996). — Reasoning in early childhood. **European Early Childhood Education Research Journal**, 4 (2), p. 49-62.
- TROUTOT, P. Y., TROJER, J. et PECORINI, M. (1989). — **Crèches, garderies et jardins d'enfants. Usages et usagers des institutions genevoises de la petite enfance.** Genève : Service de la Recherche Sociologique.
- VANISCOTTE F. (1989). — **70 Millions d'élèves. L'Europe de l'éducation.** Paris : Hatier.
- VAN OERS B. (1994). — Semiotic activity of young children in play : the construction and use of schematic representations. **European Early Childhood Education Research Journal**, 2 (1), p. 19-33.
- VAN OERS B. (1996). — Are you sure ? Stimulating mathematical thinking during children's play. **European Early Childhood Education Research Journal**, 4 (1), p. 71-88.
- VAN OERS B. (à paraître). — La scolarisation des jeunes enfants (4-8 ans) aux Pays-Bas. *In* : G. BROUGÈRE et S. RAYNA (Eds). — **Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe.** Paris : INRP-Université Paris-Nord.
- VASCONCELLOS T. (1996). — **Portuguese policies for preschool education.** Communication présentée à la Vth European Conference on Early Childhood Education, Lisbonne (1-3 septembre 1996).
- VEJLESKOV H. (Ed.) (à paraître). — **Interaction and Quality.** C.I.D.R.E.E.-Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe.
- WATANABÉ M. (à paraître). — Les modes de garde et l'éducation des enfants de moins de trois ans au Japon. *In* : G. BROUGÈRE et S. RAYNA (Eds). **Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation préscolaire en Europe.** Paris : INRP-Université Paris-Nord.
- WETZEL G. *et al.* (1996). — **The quality of early childhood education as measured by the ECERS.** The ICCE study. Communication présentée à la Vth European Conference on Early Childhood Education, Lisbonne (1-3 septembre 1996).
- WOODHEAD M. (1985). — Preschool Education has long term effects : but can they be generalized ? **Oxford Review of Education**, vol. 11, n° 2, p. 133-155.
- ZZAZZO B. (1984). — **L'école maternelle à deux ans : oui ou non.** Paris : Stock.