

Parents-professionnels :
la coéducation en questions

Collection « Enfance et parentalité »

dirigée par Marie-Françoise Dubois-Sacrispeyre

Entre psychanalyse et éducation, cette collection offre réflexions et questionnements, expériences et formation à tous ceux qui se sentent concernés par la petite enfance – ses modes d'accueil et de soins, sa contribution à la compréhension de notre fonctionnement psychique, sans oublier ses implications dans le développement des adultes de demain – mais aussi la naissance à la parentalité, ses bouleversements et ses conséquences, ses aléas et ses potentialités.

Retrouvez tous les titres parus sur
www.editions-eres.com

Sous la direction de
Sylvie Rayna, Marie-Nicole Rubio
et Henriette Scheu

Parents-professionnels : la coéducation en questions

Illustration de couverture :
© Photo L.I.R.E. à Paris

Conception de la couverture :
Anne Hébert

Version PDF © Éditions érès 2014
ME - ISBN PDF : 978-2-7492-3307-9
Première édition © Éditions érès 2010
33, avenue Marcel-Dassault, 31500 Toulouse
www.editions-eres.com

Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, microfilmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

L'autorisation d'effectuer des reproductions par reprographie doit être obtenue auprès du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC), 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, tél. : 01 44 07 47 70 / Fax : 01 46 34 67 19

Table des matières

<i>Introduction</i>	
Sylvie Rayna, Marie-Nicole Rubio et Henriette Scheu	9
<i>Coéduquer, participer, faire alliance</i>	
Sylvie Rayna et Marie-Nicole Rubio	15
<i>Lieux d'accueil, savoirs et gestion politique. Un espace en tension</i>	
Gérard Neyrand	27
<i>Principes et enjeux démocratiques de la coéducation : l'exemple de l'accueil de la petite enfance et notamment des conseils de crèche</i>	
Frédéric Jésus.....	37
<i>À qui « appartient » l'enfant ? Note sur une entrave fantasmatique à la coéducation d'un enfant</i>	
Françoise Hurstel.....	49
<i>La socialisation comme analyseur de l'existence d'une coéducation</i>	
Nathalie Fraïoli	57
<i>La coéducation dans les lieux d'accueil enfants-parents : du côté des accueillants</i>	
Henriette Scheu	71
<i>Tradition et évolution de la coéducation au Japon</i>	
Miwako Hoshi-Watanabe	87

<i>Partager l'éducation de son enfant: avec qui et pourquoi?</i>	
<i>La voix des parents</i>	
Tullia Musatti, Susanna Mayer et Mariacristina Picchio	97
<i>Une coéducation possible en contexte d'asymétrie:</i>	
<i>les mères migrantes et les crèches</i>	
Michel Vandebroek et Griet Roets.....	105
<i>Coéduquer à l'école maternelle: une pluralité de significations</i>	
Pascale Garnier	119
<i>La coéducation en conclusion</i>	
Gilles Brougère.....	127
<i>Bibliographie.....</i>	139

*En hommage
à Anne-Marie Thirion
et à Maurice Titran*

Sylvie Rayna, Marie-Nicole Rubio et Henriette Scheu

Introduction

La coéducation, un terme que l'on entend aujourd'hui à travers de nombreux discours dans le champ de la petite enfance et au-delà, paraît aller de soi... mais il recouvre pourtant des réalités multiples, souvent associé à celui, non exempt d'ambiguïté, de soutien à la parentalité qui est monté en puissance au cours de ces dernières années (Martin, 2003).

Plusieurs ouvrages déjà s'y sont attachés, et même parfois directement, ainsi celui de Frédéric Jésus (2004) qui montre tout l'intérêt, voire la nécessité, de construire une coéducation entre les différents acteurs directement concernés par l'éducation des enfants et des jeunes, qui dépasse, dans une logique de démocratie participative, la traditionnelle « place » des parents dans les institutions.

À un moment où des textes officiels préconisent implication ou participation parentale, dans les structures de la petite enfance en particulier, sans que les savoirs, savoir-faire et savoir être ne fassent toujours l'objet d'une formation des professionnels ou d'un accompagnement à la hauteur de l'attente, nous avons pensé qu'en parler encore s'imposait, mais cette fois en allant voir ailleurs, dans la mesure où bien évidemment la réflexion sur la coéducation dépasse nos frontières... Bien des raisons justifient que l'on en débattenne ensemble afin de la mettre en perspective, dans sa conceptualisation comme dans ses traductions, au regard d'autres approches situées dans d'autres contextes culturels..., voire d'en discuter l'opportunité.

Sylvie Rayna, maître de conférences à l'INRP et l'université Paris 13 (Experice).

Marie-Nicole Rubio, directrice de la revue Le Furet et coéditrice de la revue Enfants d'Europe.

Henriette Scheu, psychologue clinicienne, chargée de mission au Furet, accueillante à Chemin Faisant, Val de Villé.

Nous avons souhaité mettre au travail, de façon dynamique, cette notion, sa signification, ses divers aspects, modalités et conditions de sa mise en œuvre : à travers une diversité de regards disciplinaires et de courants théoriques, et avec de nouvelles approches paradigmatiques ; par l'analyse de tel ou tel processus qui la compose, de tel ou tel dispositif, pratique ou expérience novatrice de certaines localités, dans certains pays ; grâce au croisement avec d'autres notions aussi, celle de la diversité principalement.

QUESTION DE RENCONTRES

Les textes qui forment cet ouvrage sont issus de la journée d'étude internationale, *La coéducation en question*, qui a été conjointement organisée à Strasbourg le 25 août 2009, par l'association Le Furet et le réseau francophone Nouveaux paradigmes pour repenser l'éducation des jeunes enfants, en lien avec le 19^e congrès de l'European Early Childhood Education Research Association (EECERA), *Diversité des éducations des jeunes enfants*, présidé par Marie-Nicole Rubio.

L'association Le Furet a pour mission de développer l'information, la formation et la communication de recherches et pratiques qui contribuent à l'éducation des enfants et à la participation des familles d'origines culturelles et sociales diverses. Cette mission se déploie à travers des activités aussi variées que l'organisation de formations et de colloques, l'accompagnement d'équipes et de projets, un pôle ressources, des recherches, et l'édition de deux revues : *Le Furet*, revue nationale créée par Marie-Nicole Rubio, et *Enfants d'Europe*, œuvre collégiale d'éditeurs de la petite enfance qui en assurent la fabrication, la diffusion et la vente en parallèle de leur propre production. Six membres en 2001, ils sont quinze aujourd'hui. De 2001 à 2009, Peter Moss en a assuré la rédaction en chef.

Le réseau Nouveaux paradigmes pour repenser l'éducation des jeunes enfants, créé à l'initiative d'Anne-Marie Thirion (université de Liège) et Gilles Brougère (université Paris 13), réunit des chercheurs francophones, sensibilisés à divers courants critiques, plutôt anglophones, dont certains cherchent à proposer une alternative à la pensée dominante dans le domaine de l'éducation des jeunes enfants, autour de Peter Moss et du mouvement RECE¹ notamment. La réflexion du réseau s'est développée au cours de rencontres entre Paris (INRP et université Paris 13), Liège (université de Liège), Bruxelles (université libre de Bruxelles), Gand (Vjbc) et Lyon (INRP) et a débouché sur une publication collective (Brougère et

1. Reconceptualizing Early Childhood Education (Tobin, 2008).

Vandenbroeck, 2008). Le réseau a alors décidé de poursuivre l'aventure au gré des initiatives de chacun, dans leurs autres réseaux. C'est ainsi que Gilles Brougère a proposé une participation au symposium du Réseau de recherche en éducation et formation qu'il a organisé à l'université de Nantes en juin 2009 et qui a conduit à une publication (Brougère, 2010). Sylvie Rayna fait de même avec cette journée internationale sur le thème de la coéducation qu'elle a proposé au Furet d'organiser avec elle.

En effet, de part et d'autre nous étions engagées sur la question des relations entre parents et professionnels de la petite enfance. Sylvie Rayna avait codirigé un ouvrage sur ce thème (Rayna et Brougère, 2005) et était impliquée dans une étude des voix des parents et des professionnels sur l'accueil des enfants de migrants dans le préscolaire de cinq pays (Brougère, Guénif-Souilamas et Rayna, 2008) : la recherche internationale, pilotée par Joseph Tobin, *Children Crossing Borders*². Du côté du Furet, la question de la prise en compte des parents par les professionnels était présente depuis fort longtemps, se déclinant dans l'ensemble des activités qu'il s'agisse d'édition ou de formation. Plus récemment, Marie-Nicole Rubio et Henriette Scheu avaient entrepris une étude, avec l'aide de Nathalie Fraïoli, Gérard Neyrand, Françoise Hurstel et Sylvie Rayna, sur les lieux d'accueil parents-enfants en France d'aujourd'hui³ : un observatoire de choix pour l'analyse de la coéducation. Organisant ensemble le congrès de l'EECERA, autour de la question des diversités éducatives, l'occasion était là de greffer sur ce congrès une rencontre entre participants de l'étude du Furet, membres du réseau Nouveaux paradigmes et quelques contributeurs invités.

Ont répondu présent les actrices de première ligne de l'étude du Furet, Henriette Scheu, Marie-Nicole Rubio et Nathalie Fraïoli, ainsi que Gérard Neyrand, depuis longtemps engagé dans l'étude des Maisons Vertes (Neyrand, 1995), Françoise Hurstel, spécialiste des questions de familles et de filiation (Hurstel, 1997) et Sylvie Rayna qui fait, par ailleurs, partie du réseau. De ce dernier, ont répondu Gilles Brougère, mais aussi Tullia Musatti, Mariacristina Picchio et Susanna Mayer qui ont contribué à l'analyse et au développement des services d'accueil de la petite enfance en Italie, dont les lieux d'accueil enfants-parents (Musatti et Mayer, 2001 ; Musatti et Picchio, 2005), avec une écoute attentive des mères migrantes (Favaro et coll., 2008). Ont également participé, du réseau, Michel Vandenbroeck, avec les acquis de sa réflexion sur l'accueil de la diversité

2. Étude financée par la Fondation Bernard van Leer (<http://www.childrencrossingborders.org>).

3. *Lieux d'accueil enfants parents et socialisation*, étude financée par la Fondation Bernard van Leer, la CNAF, la Fondation de France, l'ACSÉ, 2008-2010 (<http://www.lefuret.org>).

(Vandenbroeck, 2005), menée dans le cadre du réseau DECET⁴ qu'il a cofondé il y a près de vingt ans, et Pascale Garnier qui a réalisé une étude récente des relations parents-professionnels à l'école maternelle (Garnier, 2008*a*). Du côté des invités, ont accepté de se joindre à nous Frédéric Jésus qui avait donc consacré un ouvrage à la coéducation (2004) et, de l'autre côté de la planète, Miwako Hoshi-Watanabe qui entreprenait une étude des lieux d'accueil enfants-parents japonais, après avoir participé à une comparaison de la vie quotidienne des bébés à la crèche en France et au Japon (Baudelot et coll., 2005 ; Hoshi-Watanabe, 2010).

OBJECTIFS ET PERSPECTIVES

Cet ouvrage se propose donc de questionner la notion de coéducation. L'objectif n'est nullement d'en proposer un mode d'emploi à l'usage des professionnels, mais de la déconstruire et d'ouvrir de nouvelles perspectives. Que signifie coéduquer ? Qu'apportent les diverses approches adoptées par les différents auteurs à la notion de coéducation, à l'interprétation de ses significations dans les textes et dans les pratiques, au dégagement des modèles sous-jacents, à la compréhension des relations et rapports interpersonnels impliqués ? Comment se conjuguent-elles aux notions de socialisation, d'apprentissage informel, de participation, d'implication ? Comment penser la tension qui réside entre ses dimensions éthiques et politiques, et ses dimensions techniques ? Quelles sont les compétences et la professionnalité supposées pour la mise en œuvre d'un tel concept ?

Les différents chapitres s'emploient à travailler ces questions, nourris d'une pluralité d'expériences qui s'enracinent dans des contextes culturels divers, qu'il s'agisse de pays (Belgique, France, Italie, Japon, Togo) ou d'institutions de la petite enfance (crèches, écoles maternelles, lieux d'accueil enfants-parents, familles), et de réflexions issues de différents courants théoriques, certains mieux connus que d'autres dans les milieux francophones : psychanalyse lacanienne, sociologie critique, féminisme de la troisième vague, éducation comparée, etc. Les analyses des significations et des dynamiques interactives en jeu, qui sont présentées, croisent ainsi des regards particuliers et des situations singulières, se situant à des niveaux différents qui se font écho à certains égards. C'est un ouvrage multivocal que nous avons souhaité afin d'appréhender, autant que faire se peut, la complexité du phénomène, se départir des évidences, se dégager des discours dominants et enrichir nos répertoires de pensées et de pratiques.

4. Diversity in Early Childhood Education and Training.

Il s'appuie sur une interrogation des lieux d'accueil enfants-parents en France, Italie et Japon, faisant ressortir ressemblances et différences liées aux histoires propres de ces lieux, aux cultures sociétales et professionnelles qui les habitent. Les crèches, en Belgique, Italie, France et Japon, et l'école maternelle, en France et en Italie, sont également concernées dans ce questionnement sur le coéducatif dans ces lieux aux cultures spécifiques. Diverses approches, nous l'avons dit, y sont mobilisées autour de l'éduquer ensemble, avec, côte à côte... À l'écoute des différentes parties prenantes : parents, professionnels, enfants, responsables, spécialistes. À la recherche de spécificités situées comme des lignes de convergence.

Certains aspects privilégiés par les uns ou les autres sont développés, ainsi la notion d'appartenance de l'enfant par Françoise Hurstel ou de partage de l'éducation et des responsabilités par Tullia Musatti, Susanna Mayer et Mariacristina Picchio ou Michel Vandebroek et Griet Roets. La pluralité des modèles de coéducation est traitée par Pascale Garnier et celle des modalités et approches de coéducation par Henriette Scheu, au sein d'un même type de lieu, l'école maternelle dans le premier cas, le lieu d'accueil parents-enfants dans le second. Gérard Neyrand et Frédéric Jésus interrogent les liens entre les pratiques et la dimension du politique, à partir de l'évolution, pour le premier, des lieux d'accueil enfants-parents et, pour le second, des crèches. Ces deux lieux sont également abordés par Miwako Hoshi-Watanabe et Nathalie Fraïoli, sous l'angle de la contextualisation de la participation des parents, pour la première, et sous celui de socialisation, pour la seconde. Sylvie Rayna et Marie-Nicole Rubio ouvrent l'ouvrage, en incluant des perspectives internationales sur la coéducation et en surlignant la participation des enfants, et Gilles Brougère le termine, interrogeant la pertinence même du terme de coéducation.

Confronter différentes perspectives, s'engager dans des approches multi-référentielles, pour se départir des allants de soi de son microcosme professionnel, celui du chercheur comme celui du praticien, pour éclairer les traditions et les nouvelles formes coéducatives, mettre en avant les ruptures historiques (par exemple la gestion sociale italienne), démontrer les forces micropolitiques de la vie quotidienne des lieux de la petite enfance, etc., tel est l'enjeu de cet ouvrage. Une contribution, nous l'espérons, pour avancer vers davantage de réflexivité, gage de qualité de l'accueil des jeunes enfants.

Sylvie Rayna et Marie-Nicole Rubio

Coéduquer, participer, faire alliance

Parler coéducation mériterait, pour commencer, une petite exploration historique... Un rapide regard sur les publications francophones en éducation du siècle dernier laisse voir que cette notion se trouve en bonne place, au cours des années 1920-1930, dans les titres d'ouvrages des promoteurs de l'Éducation nouvelle, tels Adolphe Ferrière¹, Élisabeth Huguenin² ou Francisco Ferrer³, et les numéros de la revue *Pour l'ère nouvelle*⁴ qui y sont consacrés. Ainsi le montre Annick Raymond (2003) soulignant, du reste, le fait qu'elle soit le sixième principe de la Ligue internationale de l'éducation nouvelle, à sa création au congrès de Calais (1921) : « La coéducation réclamée par la Ligue – coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun – exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permette à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salutaire. »

La coéducation est alors pensée en termes d'éducation commune entre filles et garçons, au sein d'une approche alternative aux pédagogies traditionnelles, qui déplace le curseur du côté des enfants. Au-delà de la question de la mixité à l'école et de cet apprendre ensemble, qui s'est propagé au cours du siècle dans les différents pays, la dimension genrée de

Sylvie Rayna, maître de conférences à l'INRP et l'université Paris 13 (Experice).

Marie-Nicole Rubio, directrice de la revue Le Furet et coéditrice de la revue Enfants d'Europe.

1. A. Ferrière, *La coéducation des sexes dans ses rapports avec la crise de la famille et la transformation de l'école*, Genève, Société générale d'imprimerie, 1927.

2. É. Huguenin, *La coéducation des sexes*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1929.

3. F. Ferrer, *La escuela moderna*, Madrid, Ediciones Jucar, 1976.

4. « La coéducation des sexes », 1922 ; « Encore la coéducation », 1929 ; etc.

l'éducation mériterait que nous nous y attardions dans sa présente actualité et en particulier dès la période de l'éducation préscolaire. On sait en effet l'intérêt renouvelé que lui portent aujourd'hui chercheurs et praticiens concernés par l'accueil de la diversité et la lutte contre les stéréotypes (DECET, 2009; Coulon et Cresson, 2008), mais aussi certaines politiques éducatives qui y sont particulièrement attentives. La *försköla* suédoise⁵, par exemple, dispose d'un curriculum qui a pour objectif éducatif premier la transmission des valeurs démocratiques dès la toute petite enfance, avec une mention explicite de la question fille-garçon (Rayna, 2010a; Karlsson-Lohmander, 2010).

Aujourd'hui, toutefois, lorsqu'on observe la littérature professionnelle et scientifique ainsi que les débats dans le champ de la petite enfance et, au-delà, les déclarations des associations de parents et de parents d'élèves, c'est principalement du côté des relations coéducatives entre parents et professionnels, au regard des enfants, que la notion se réfère : une relation entre éducateurs dits « premiers », que sont les parents, et éducateurs professionnels qui œuvrent en parallèle (plusieurs modes d'accueil sont bien souvent mobilisés pour assurer la garde non parentale des jeunes enfants) ou/et successivement lorsque l'enfant grandit (passant de la crèche ou de l'assistante maternelle à l'école maternelle), en tout cas en alternance avec les parents. D'où l'importance de la qualité des occasions directes ou indirectes de rencontre entre coéducateurs, si l'on pense qu'une certaine porosité entre les divers milieux, dans lesquels les jeunes enfants vivent alternativement au quotidien, est souhaitable pour davantage de continuité ou de cohérence.

Parmi les dispositifs d'accueil de la petite enfance, les lieux d'accueil enfants-parents représentent une exception, constituant des espaces-temps de coprésence entre parents et professionnels, conçus avec des visées et des modalités diverses selon les pays (Musatti et Picchio, 2005; Hoshi, dans ce livre) et même au sein d'un même pays (Scheu, dans ce livre), au point que dans certains cas, paradoxalement, les accueillants, ainsi que se nomment les professionnels de ces lieux, peuvent (surtout lorsque ce sont des psychanalystes) ne pas se reconnaître entièrement dans cette fonction coéducative.

Les occasions de rencontre entre coéducateurs, entre parents et professionnels, comme entre professionnels et entre parents, peuvent en outre être formatrices : occasions d'apprendre ensemble, occasions de... coéducation ! Nous y reviendrons.

5. Pré-école qui accueille les enfants de 1 à 6 ans.

ÉDUIQUER AVEC, S'ÉDUIQUER AVEC : PAS ÉVIDENT ET POURTANT SI BANAL

Si l'on se place dans cette idée de l'éduquer avec, du côté des adultes qui se voient chargés de responsabilités éducatives conjointes à l'endroit des enfants – et là nous parlons d'éducation dans une perspective globale qui inclut le soin, l'accompagnement, etc., et renvoie au développement, à la socialisation et aux premiers apprentissages des enfants –, on est alors confronté à un éduquer ensemble, à géométrie variable. Selon leurs traditions anciennes ou récentes, liées à l'histoire et à la culture, certaines institutions se sont délibérément fermées aux parents pour des raisons idéologiques ou médicales, d'autres pas. Selon les endroits du globe où elles se trouvent, ainsi que le montre le contraste existant entre le *kindergarten* (Neuman, 1996 ; Geiger Jaillet, 2010) et l'école maternelle (CRESAS, 1984) ou entre les crèches françaises et japonaises (Hoshi-Watanabe, 2000 ; Baudelot et coll., 2005). Selon la singularité des besoins et désirs parentaux, leurs rapports aux institutions aussi (Bouve, 2005 ; Moisset, 2005). Selon également le fait que cet éduquer avec s'effectue ou non (ou plus ou moins)... avec les enfants.

Éduquer avec, mais aussi s'éduquer avec..., pouvons-nous dire, tant est reconnue la vertu autoformative de l'acte éducatif pour peu qu'il se fonde sur une communication interpersonnelle authentique – on sait, en effet, le potentiel métacognitif des interactions d'étayage, de tutorat (Bruner, 1983) entre adultes et enfants comme entre enfants, d'âges différents mais aussi de même âge. Apprendre des autres, coéducateurs comme enfants...

Éduquer avec, s'éduquer avec ? En utilisant le verbe, il s'agit bien d'insister sur la nature dynamique, vivante, ouverte du processus, et par la formulation, sur la pluralité potentielle des acteurs (petits et grands, familiaux et institutionnels, etc.) et des positionnements dans un jeu complexe d'interactions : qui éduque qui..., s'éduquer en éduquant...

Avec ? Un « avec » apparemment évident, mais qui ne va pas de soi du côté des adultes, qui est difficile, engendrant conflits et malentendus. Un dialogue impossible, peut-on dire (Montandon et Perrenoud, 1994) ? Pourtant, des efforts s'observent, mais certains dispositifs d'ouverture des institutions aux parents demeurent davantage pensés *pour* qu'*avec*, relevant davantage d'une intention de transmission de « bonnes » pratiques que d'une recherche de rencontre entre coéducateurs, impliquant réciprocité et ouverture à l'altérité. Cet « avec » ne peut pas se décréter, et les injonctions présentes dans certains textes officiels ou discours prescriptifs (impliquer les parents, donner une place aux parents) sont inopérantes si

elles ne sont pas travaillées dans la formation et repensées dans la pratique quotidienne (Caillaud, 2010) et ce, au regard des enjeux en termes de qualité de l'éducation des jeunes enfants dans les structures de la petite enfance (OCDE, 2001/6; Rayna et Bennett, 2005), de développement parental et de parentalité, et de développement professionnel et de professionnalisme (Urban, 2008; Peteers, 2008).

Cet « avec » est pourtant si banal du côté des enfants. Si l'on se place du point de vue de leur expérience, force est de constater la dimension plurielle de leur vie quotidienne qui se tisse, dès le plus jeune âge, à travers des fils relationnels multiples avec leurs divers éducateurs. Quoi de plus général – que l'on regarde du côté des sociétés traditionnelles ou dans les nôtres – que ce commerce multidirectionnel que l'enfant développe, très tôt, sous diverses modalités selon l'habitus sociétal, selon ses partenaires aussi? Qu'il s'agisse de la famille élargie (dans nos sociétés, les solidarités familiales, davantage étudiées du côté de l'aide aux parents, mériteraient de l'être du côté des expériences enfantines...), des professionnels des structures préscolaires auxquels, dans certains pays les enfants sont confiés toute la journée dès les tout premiers mois, ou d'autres figures de l'entourage immédiat qui, en dépit de l'irrégularité ou de la courte durée de leur fréquentation (baby-sitter, voisins, etc.) n'en demeurent pas moins des sources de rencontres informelles potentiellement éducatives.

UN PHÉNOMÈNE MULTIFORME : QUELLES COMPLÉMENTARITÉS ?

(S)'Éduquer avec, ensemble donc, est un ensemble qui renvoie à des réalités bien différentes, la coéducation étant multiforme. Du côté des adultes au regard des enfants, ses modalités en sont diverses : alternance-simultanéité, continuité-discontinuité, division-partage des interventions et responsabilités éducatives. Les rôles et places de chacun y varient et les pratiques s'étalent sur une large gamme. Ainsi est-il, dans certains cas, question de complémentarité, *a minima*, chacun dans son secteur : extrafamilial et public pour les uns, intrafamilial et privé pour les autres, avec ses propres savoirs, experts d'un côté, profanes de l'autre. Dans d'autres cas, il s'agit d'une complémentarité impliquant une mutualité des apports, par exemple dans l'approche danoise qui inclut les parents dans la coconstruction des projets éducatifs préscolaires (Broström, 2000) ou dans l'expérience de certaines communes italiennes, conduisant à renforcer une culture de l'enfance qui se tricote entre les divers services éducatifs de la petite enfance, crèches, écoles maternelles, lieux d'accueil enfants-parents (Picchio et Musatti, 2010).

Ces deux visions, entre lesquelles existent des intermédiaires, relèvent de postures conceptuelles et de valeurs différentes. Les représentations de la petite enfance, les conceptions de l'éducation préscolaire, familiale et extrafamiliale, et l'articulation entre les divers mondes des enfants sont multiples, ainsi qu'en témoignent les études anthropologiques et historiques (Rollet et Morel, 2000) et les approches comparatives (Tobin et coll., 1989), les valeurs aussi. Nous avons ainsi évoqué plus haut les objectifs démocratiques affichés du préscolaire suédois, la valeur de l'enfance également que l'on perçoit dans les pays nordiques ainsi que dans certaines communes italiennes et aussi dans la tradition japonaise (Hoshi-Watanabe, 2000), et qui va jouer sur la façon d'associer ou non les parents dans la vie des services de la petite enfance. Valeurs et objectifs, en termes de bien-être et de droit au jeu, à l'enfance, à la participation dans son lieu de vie, apparaissent ou non, timidement ou clairement proclamés, se référant à la convention des Nations unies sur les droits des enfants parfois. Les cultures professionnelles vont peser beaucoup. Il est clair que si le regard porte plus sur l'élève ou le futur élève que sur l'enfant, l'espace intermédiaire entre familles et institution ne sera pas habité de la même manière, la part accordée à une approche professionnelle technique non plus. Il en est de même si l'enfant est regardé davantage comme potentiellement défaillant ou compétent, selon une grille de lecture se référant plutôt au développement normal ou visant plutôt le dépistage précoce. Il en est ainsi également du regard porté sur les parents, entraînant en cercles plus ou moins vicieux ou vertueux celui que les parents porteront sur les professionnels. S'ensuivront différentes déclinaisons des rapports de pouvoir entre les parties et de leurs relations interpersonnelles (Musatti et Rayna, 2010).

Les études et débats actuels, au niveau international, sur ces questions invitent, suite aux travaux pilotés par Peter Moss pendant dix ans dans le cadre du Réseau européen des modes de garde (1986-1996)⁶, à croiser les expériences des uns et des autres, leurs fondements, y compris éthiques, et leurs effets, afin de dépasser les évidences, contester les discours dominants, inventer du nouveau face aux mutations familiales et sociétales d'un monde complexe, incertain, aux mouvements migratoires sans précédent qui concernent en première ligne les jeunes enfants. Les recherches comparatives sont à ce titre précieuses pour se départir des idées reçues, approfondir la réflexion, voire changer de paradigme et réinventer une pratique cependant située dans son contexte.

6. La France y a participé, représentée par l'Institut de l'enfance et de la famille, aujourd'hui disparu.

Des courants porteurs (Dahlberg et coll., 1999 ; Dahlberg et Moss, 2008 ; Tobin, 2008 ; etc.) viennent pour stimuler et soutenir le changement, en se détachant de visions positivistes et en s'engageant dans des perspectives dialectiques, affrontant la complexité et l'incertitude évoquée, rapprochant théorie et pratique, cherchant à permettre l'expression de tous les acteurs ayant voix au chapitre. Le consensus s'établit, en effet, peu à peu sur le fait que la qualité de l'éducation des jeunes enfants n'est pas une notion objective, statique, pouvant être fixée par tel responsable ou tel expert, mais une notion subjective, à définir et redéfinir avec toutes les parties prenantes, y compris les parents... et les enfants. Nous sommes là au cœur d'une vision démocratique de la qualité, une vision qualifiante des savoirs professionnels, des savoirs parentaux et des savoirs enfantins. Elle se traduit, dans certains textes officiels, en Suède (Karlsson-Lohmander, 2010) ou au Royaume-Uni (Pascal et Bertram, 2010) par exemple, et dans certaines pratiques, par une participation effective des différents partenaires, y compris des enfants, dans la définition et l'évaluation de la qualité des institutions de la petite enfance. Le courant contemporain d'études sur les *children's perspectives* est passé par là, reconnaissant les enfants comme experts de leur vie et apportant arguments et outils qui le montrent (Clark et Moss, 2001 ; Clark et coll., 2005).

PARTICIPATION ET APPRENTISSAGE MUTUEL

« Des liens forts établis entre services, professionnels et parents permettent aussi de promouvoir la cohérence pour les enfants », « [...] définir, garantir et contrôler la qualité devrait être un processus participatif et démocratique qui engage les personnels, les parents et les enfants », etc. Ces extraits proviennent des recommandations majeures adressées aux gouvernements à la suite de la comparaison des politiques de la petite enfance (de la naissance à l'âge de la scolarité obligatoire) menées dans vingt pays de l'OCDE (2001/2006), au regard d'un accueil et d'une éducation de qualité pour tous. La participation y est déclinée sous différentes rubriques : participation des parents et des enfants à la vie des structures, évaluation participative de la qualité des structures (par les professionnels, les parents et les enfants, et pas seulement par des coordonnateurs ou inspecteurs), etc., déplaçant ainsi le répertoire des conceptions et pratiques verticales, hiérarchisées, vers un autre répertoire plus horizontal.

Ces recommandations, fondées sur des exemples à l'œuvre dans l'un ou l'autre des vingt pays, ont amené des développements ici ou là en ce sens (Bennett, 2010), ainsi qu'un prolongement de la réflexion dans le cadre