



HAL
open science

Systèmes intégrés ou systèmes divisés d'éducation des jeunes enfants ? Différentes conceptions des apprentissages et de la cohésion sociale entre la France et la Norvège

Pascale Garnier

► To cite this version:

Pascale Garnier. Systèmes intégrés ou systèmes divisés d'éducation des jeunes enfants ? Différentes conceptions des apprentissages et de la cohésion sociale entre la France et la Norvège. Education et protection de la petite enfance, berceau de la cohésion sociale, UNESCO, 2010. hal-02369372v1

HAL Id: hal-02369372

<https://hal.science/hal-02369372v1>

Submitted on 18 Nov 2019 (v1), last revised 5 Jun 2022 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

REFERENCE : GARNIER P. (2018). Systèmes intégrés ou systèmes divisés d'éducation des jeunes enfants ? Différentes conceptions des apprentissages et de la cohésion sociale entre la France et la Norvège, *Education et protection de la petite enfance, berceau de la cohésion sociale*, Paris, UNESCO, p. 134-145.

Pascale Garnier,
Dr Sociologie, Pr Sciences de l'éducation,
EXPERICE, Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité.

Systèmes divisés ou systèmes intégrés ? Différentes conceptions des apprentissages des jeunes enfants et de la cohésion sociale en France et en Norvège

Il existe aujourd'hui un fort consensus international sur l'importance des premières années de la vie dans le devenir des individus (Marope & Kaga, 2017). Tout naturellement, la protection et l'éducation de la petite enfance sont ainsi considérées comme le berceau d'une future cohésion sociale. Or, il ne suffit pas de bien connaître le développement de l'enfant et ses processus d'apprentissage pour atteindre ce but. L'éducation des enfants est chose éminemment sociale et culturelle qui se déploie non seulement dans des familles particulières mais aussi dans le contexte d'une société donnée et d'institutions éducatives en lien avec les politiques publiques des États. Les apprentissages des enfants sont également toujours situés : qu'il s'agisse de leurs processus ou de leurs contenus, ils portent toujours la marque des situations où ils s'inscrivent (Haraway, 1988). Ce qu'on appelle « cohésion sociale » n'existe pas non plus en soi, mais toujours en lien avec différentes conceptions politiques de la démocratie, variables selon les pays et les cultures. Entre les apprentissages des jeunes enfants et la cohésion sociale, il s'agit donc ici de souligner une pluralité des manières de les concevoir et de les articuler à travers différents systèmes éducatifs institutionnels variables selon les pays.

Différents systèmes d'éducation des jeunes enfants selon les pays

Du point de vue international, pour reprendre ici la distinction proposée par le premier rapport *Starting strong/Petite enfance, grand défi* (OECD, 2005), il existe deux types de systèmes d'accueil et d'éducation des jeunes enfants avant la scolarité obligatoire. D'une part, dans les systèmes intégrés, les enfants sont réunis dans les mêmes types d'établissement : c'est le cas des pays nordiques, par exemple de la Norvège où les enfants d'un à six ans (âge de la scolarité obligatoire) sont accueillis dans des *barnehager* qui sont sous la tutelle d'un ministère de l'éducation, depuis 2006. Ce pays a fait le choix d'un système qui considère la petite enfance comme la toute première étape d'une éducation tout au long de la vie. En 2009, l'accueil à partir d'un an (à la suite d'un congé parental rémunéré d'une année) est devenu un droit des parents. En 2014, 79,8% des enfants de un-deux ans et 96,6% des trois-cinq ans y étaient accueillis (Engel et al., 2015). Pour faciliter cet accès, les familles aux bas revenus bénéficient d'un soutien financier important, de manière à ce que son coût ne puisse dépasser 6% de leur revenu.

D'autre part, dans les systèmes divisés, les enfants sont répartis dans différents types de structures institutionnelles selon leur âge, ce qui crée d'ailleurs des ruptures fortes au niveau des transitions au cours de la petite enfance (Rayna & Garnier, 2017). C'est par exemple le

cas de la France où la quasi totalité des enfants de trois-cinq ans (97,5%) sont accueillis à l'école maternelle ; celle-ci est intégrée au système scolaire depuis ses origines au XIXe siècle et elle dépend du ministère de l'éducation nationale. Les plus jeunes, avant trois ans, sont, pour la grande majorité d'entre eux, gardés par leur famille ou au domicile des assistantes maternelles. Seule une minorité est accueillie dans des crèches, près de 18%, une autre minorité, 14%, des enfants de deux-trois ans sont scolarisés à l'école maternelle (CNAF, 2018). En prenant l'exemple d'une comparaison de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants en Norvège et en France, deux pays où nous menons actuellement une recherche associant le laboratoire EXPERICE de l'université Paris 13 et une équipe de l'université d'Oslo¹, nous montrerons que cette différence entre systèmes intégrés et systèmes divisés va de pair avec de profondes divergences culturelles dans la manière de penser les apprentissages des jeunes enfants. Ces différents modèles éducatifs renvoient également à différentes conceptions de la cohésion sociale dans ces deux pays.

Différentes conceptions des apprentissages des jeunes enfants

Ces deux types de système vont de pair avec différentes conceptions des apprentissages et on peut les analyser en reprenant la distinction apportée par Vygotski (1995/1935) entre, d'une part, des apprentissages « spontanés » où les enfants sont à initiative de leurs apprentissages (dans les situations qui leur sont données à vivre) et des apprentissages « réactifs », où ils apprennent en suivant le programme des adultes.

Dans les systèmes divisés, les jeunes enfants sont de plus en plus soumis à des exigences scolaires précoces qui, en France au niveau de l'école maternelle (les 3-5 ans), prennent la forme, d'un programme national d'enseignement (MEN, 2015). Depuis plus d'une trentaine d'années, les apprentissages des enfants sont de plus en plus formalisés et focalisés vers les domaines langagier et cognitif, considérés comme les plus « rentables » à court terme pour l'avenir scolaire des enfants (Garnier, 2016). Les domaines d'apprentissages sont nettement hiérarchisés et les activités des enfants largement dirigées par des enseignants (*teacher-oriented*) dans la perspective des disciplines scolaires (photographie 1). Le programme d'enseignement défini dans chacun de ces domaines des compétences à atteindre à la fin de l'école maternelle : ces compétences donnent lieu à une évaluation récurrente des élèves au fil de leur scolarité. En outre, il est très tôt demandé aux enfants d'exercer une réflexivité sur leurs apprentissages, c'est-à-dire d'objectiver les savoirs qu'ils sont en train d'apprendre à travers leurs activités. Par exemple, l'objectif visé est davantage de développer la maîtrise de la langue orale et écrite, comme objets d'apprentissages *sui generis*, que celui de s'exprimer et de communiquer avec les autres enfants. Tout en insistant à nouveaux frais sur le développement de l'enfant, sur l'importance du jeu, des activités physiques et artistiques, le récent programme français pour l'école maternelle, publié en 2015 (MEN, 2015), reste attaché à l'évaluation des compétences attendues des enfants dans l'ensemble des domaines d'apprentissages.

Photographie 1

¹ Cette recherche en cours réunit des chercheuses norvégiennes de l'université d'Oslo sous la direction d'Anne Grève et trois membres du laboratoire EXPERICE de l'université Paris 13, Sorbonne Paris Cité : Sylvie Rayna, Victoria Chantseva et l'auteur. Elle est soutenue par leurs universités respectives ainsi que par le programme d'échanges Franco-Norvégien Aurora. Les photos qui illustrent ce texte sont tirées du travail de terrain mené conjointement par ces deux équipes à Oslo et en région parisienne. Elles sont ici focalisées sur les seuls enfants de 3-5 ans. Le choix de nos terrains n'a pas de prétention à une représentativité au niveau national.



Début de journée en classe, petite section, école maternelle, France

Dans les systèmes intégrés, comme celui de la Norvège, il existe un curriculum éducatif national, qui lie étroitement l'éducation et le *care* (soins), d'où le terme *educare* utilisé par les pays scandinaves. Leur conception d'une éducation holistique vise un développement global des enfants, tout particulièrement leur autonomie, leurs compétences sociales (vis-à-vis des autres enfants) et émotionnelles, leur santé et leurs relations avec l'environnement dans une perspective de développement durable (photographie 2). Le droit des enfants à une participation active à la vie des *barnehager* est mis en valeur dans ce curriculum, de même que la promotion de l'égalité, de l'équité et de la démocratie : tous les enfants doivent pouvoir y faire l'expérience d'une démocratie participative et leur liberté de pensée doit y être respectée, quelque soit leurs compétences dans le domaine du langage et de la communication (NDET, 2017). En outre, les relations avec les parents sont davantage valorisées, au lieu d'instaurer d'emblée, comme en France, une coupure entre les institutions (scolaires) et les familles, qu'il s'agit alors de dépasser en sollicitant leur participation pour la réussite (scolaire) de leurs enfants (Garnier, 2016).

Photographie 2



Investissement de l'espace extérieur tout au long de la journée, barnehage, Norvège

Des formes éducatives aux conceptions de la petite enfance

En outre, les deux types de système véhiculent différentes conceptions des jeunes enfants. Dans les systèmes divisés, ce qui compte au niveau pré-primaire est avant tout l'avenir des enfants, tout particulièrement leur future réussite scolaire. Ce qui importe, c'est donc ce qu'ils n'ont pas encore développé, des « manques » qui doivent être pour ainsi dire comblés ; les jeunes enfants sont ainsi principalement définis par leurs défaillances. Dans les systèmes intégrés, ce qui importe est avant tout le présent des enfants, la qualité de leurs expériences de vie quotidienne et leur puissance d'agir. Il importe alors de leur laisser du temps pour apprendre de manière spontanée en lien avec les autres enfants, leur environnement et avec un accompagnement attentif des adultes. Soulignons que le récent programme d'enseignement pour l'école maternelle en France (MEN, 2015) prend soin d'indiquer qu'elle doit prendre en compte « les habitudes, les expériences, les apprentissages » des enfants réalisés avant ou/et en dehors d'elle et doit les considérer comme « tous capables » ; l'enfant y est défini également comme un « véritable interlocuteur » des adultes.

D'un point de vue sociologique, une conception des enfants en tant que véritables acteurs de leur éducation et interlocuteurs reconnus par les adultes, ainsi que la promotion d'une éducation globale, ne sont pas sans présupposés culturels et sociaux que montraient déjà les travaux de Bernstein (1975). Mais de son côté, le souci d'avoir affaire à des élèves et de compenser les inégalités sociales et culturelles de leur environnement familial en les confrontant le plus tôt possible aux valeurs et normes scolaires et à l'exigence d'apprentissages réflexifs, constitue une violence symbolique, violence intrinsèque aux systèmes d'enseignement comme l'a montré, il y a longtemps aussi, l'analyse de Bourdieu et Passeron (1970).

Autrement dit, aucun système d'éducation des jeunes enfants n'échappe à des processus de reproduction sociale, mais le contexte actuel en a fait bouger les lignes de force. Avec la croissance exponentielle des inégalités sociales, c'est l'importance des diplômes et leur marchandisation croissante qui en constitue la pierre de touche, avec le poids sans précédent de la réussite académique dans les trajectoires sociales et professionnelles des individus. D'où l'importance des liens entre *Les sociétés et leur école*, et plus précisément l'analyse du rôle et du poids des inégalités scolaires et leurs rapports avec les inégalités sociales : « Plus l'emprise scolaire est forte, plus les mécanismes paradoxaux de l'égalité des chances sont rigides » (Dubet, Duru Bellat & Vérétoit, 2010, p. 190). Ces liens entre *Les sociétés et leur école* peuvent tantôt renforcer cette pression scolaire dès le plus âge ou, au contraire, non seulement la différer, mais aussi développer une conception éducative qui évite précisément cette hiérarchisation précoce entre les enfants. En France, la prégnance des classements scolaires est telle que très jeunes, les enfants apprennent à se définir eux-mêmes à partir de ces jugements, comme « bons » ou « mauvais » (élèves) ; l'école maternelle fait alors figure d'une « école de la domination » (Millet & Croizet, 2016).

Un système est-il meilleur que l'autre ?

L'idée de classer les différents systèmes d'accueil et d'éducation des jeunes enfants pose immédiatement la question des critères de ce classement. Or, au niveau international, prédominant des comparaisons statistiques sur les performances des élèves qui sont aussi la dimension privilégiée pour l'ensemble du système éducatif français. De ce point de vue, les enquêtes menées par l'OCDE montrent clairement que les résultats des systèmes éducatifs des pays nordiques sont supérieurs en moyenne et surtout qu'ils creusent moins d'inégalités sociales entre les enfants. En France, non seulement les résultats sont inférieurs à la moyenne des pays de l'OCDE, mais ils sont aussi parmi les plus inégalitaires socialement. On peut d'ailleurs noter au fil du temps une aggravation de l'importance des inégalités sociales de réussite entre les élèves. Si cette dégradation globale est liée à de multiples facteurs, on peut

poser l'hypothèse qu'y participe une course à la précocité des apprentissages scolaires depuis plus de trente ans (Garnier, 2016).

D'un point de vue des recherches qualitatives, nos propres travaux en France (Garnier & Brougère, 2017) montrent que des exigences scolaires précoces, dès l'entrée à l'école maternelle, mettent en difficulté les enfants de milieu populaire et tout spécialement les garçons issus de l'immigration. Sous prétexte de les aider, une scolarisation précoce peut les mettre d'emblée en situation d'échec. Elle stigmatise précocement certains enfants, conduit à une absence d'appétence pour apprendre sous la direction d'un maître ou suscite des formes de résistance des enfants qui sont traduites par des « problèmes de comportement » ou « problèmes d'apprentissages » imputés aux enfants, et/ou à leur famille, voire naturalisés sous la forme de problèmes psychologiques ou médicaux. C'est sans doute ce qui explique que d'un point de vue statistique les bénéficiaires d'une scolarisation précoce des enfants de moins de trois ans ne soient ni homogènes (Duru-Bellat, 1995), ni univoques (Heim, 2018).

Mais il faut aussi prendre en compte des conditions d'accueil des enfants et d'exercice professionnel très différentes d'un pays à l'autre. C'est en premier lieu le cas du nombre d'enfants par adulte par classe ou par groupe. En France, la moyenne nationale est de 25 élèves par classe pour un.e enseignant.e, avec ou sans un.e assistant.e (agent territorial spécialisé des écoles maternelles) selon la richesse de la commune. En Norvège, les groupes sont composés au maximum de 18 enfants encadrés par un.e éducateur et deux assistant.e.s (une réforme est d'ailleurs en cours qui vise à employer autant d'éducateurs que d'assistants auprès des enfants). Par ailleurs, si le niveau de diplôme demandé aux enseignants français est élevé, il se traduit par des salaires inférieurs à la moyenne de l'OCDE et surtout leur formation est très peu spécifique aux enfants de deux-cinq ans. Plus globalement, les investissements financiers consacrés à la petite enfance en France sont très nettement inférieurs à ceux de la Norvège : la dépense annuelle par enfant en 2014, en dollars courants, est de 7 758 en France et de 13 649 en Norvège (OECD, 2017).

C'est un constat des difficultés actuelles de l'école maternelle française que dressent Agacinski et Collombet (2018) : avec le souci d'un « nouvel âge pour l'école maternelle », les auteurs proposent d'augmenter ces investissements pour la petite enfance, mais aussi de réfléchir à plus long terme sur une intégration entre les deux parties du système divisé français, citant l'exemple des pays comme la Suède, la Nouvelle Zélande et le Royaume-Uni, ou encore l'Italie et l'Allemagne, qui a des degrés divers se sont engagés dans cette voie. Dans la perspective de cette intégration, on peut d'ailleurs souligner l'importance des dispositifs « passerelles » entre l'école maternelle et les structures pour les plus jeunes enfants (Garnier et al, 2016a, 2016b) qui permet une mise en partage de cultures professionnelles différentes.

Formes éducatives et rapports sociaux

A travers leur curriculum, ces deux types de systèmes renvoient aussi à deux types de conception des rapports sociaux. D'une part, un système intégré comme celui de la Norvège fait de la diversité des enfants une source de cohésion sociale, en développant très concrètement la coopération et les interactions de guidage ou de tutelle entre les enfants d'âges différents qui sont mélangés dans les *barnhager* (photographie 3). Il valorise l'entraide, l'empathie, l'écoute mutuelle entre les enfants et favorise l'expression de leur propre point de vue. Surtout, l'objectif est que tous progressent sans creuser les écarts de réussite. L'objectif n'est pas de donner la « même chose » à tous, mais qu'au final tous réussissent à leur rythme.

Photographie 3



Discussion avec l'éducateur lors d'un jeu de construction entre enfants d'âges différents, barnehage, Norvège

D'autre part, un système divisé, comme celui de la France, sépare très étroitement les enfants selon leur âge en les hiérarchisant d'emblée selon une logique individualiste d'évaluation des compétences de chacun. Les activités de la classe sont souvent organisées par l'enseignant selon des tâches précises à réaliser, avec un aménagement, du matériel, des critères de réalisation prédéfinis, ce qui conduit à mélanger le temps des apprentissages et leur évaluation (photographie 4). Ce système d'attentes préconçues définit ceux des enfants dits les plus « vulnérables » et en fait la cible d'activité spécifique de remédiation, voire en amont même de la maternelle, dans les crèches, de programmes compensatoires de stimulations langagières et cognitives précoces. Dès le plus jeune âge, ces programmes s'appuient également sur une formalisation des apprentissages, donnant aux adultes un rôle d'enseignant.

Photographie 4



Séance de motricité, classe de petite section, école maternelle, France.

On a bien au total deux visions très différentes de la « cohésion sociale » : l'une véritablement démocratique, qui se donne les moyens d'agir en faveur de tous les enfants et sans les hiérarchiser avec des classements scolaires précoces ; l'autre, marqué par un fort individualisme à la fois élitiste et compensatoire, comme c'est le cas en France. Il juxtapose, d'une part, un système universaliste qui permet l'accroissement d'un capital culturel dès le plus jeune âge en milieu favorisé et, d'autre part, une politique dite d'investissement social dès la toute petite enfance (Fougère, 2016), pour des catégories de familles fragilisées par l'explosion des inégalités sociales, culturelles et économiques. Il s'agit d'une politique de réduction du coût de l'exclusion sociale et des inégalités qui ne vise pas tant à transformer les hiérarchies sociales qu'à en limiter les effets les plus délétères pour les enfants dits les plus « vulnérables », à travers des programmes compensatoires de stimulation langagière et cognitive précoce. Non seulement l'égalité entre les enfants n'est pas le fondement de cette politique, mais elle n'est plus désormais l'ambition d'un investissement social qui vise à les maintenir dans une course contre la relégation scolaire, aujourd'hui synonyme de relégation sociale.

Conclusion

Notre présentation a sans doute durci l'opposition entre système intégrés et systèmes divisés d'éducation des jeunes enfants et il faudrait étendre la comparaison à d'autres pays que la Norvège et la France, pour mieux démêler les rapports complexes entre ces systèmes, leurs approches éducatives et les sociétés dans lesquelles ils s'insèrent, mais aussi qu'ils « performant » à travers l'accueil et l'éducation des enfants. De fait, les systèmes éducatifs de la petite enfance ne constituent pas seulement un reflet des sociétés dans lesquelles ils s'inscrivent, mais ils participent également de leur (re)production. D'où l'intérêt essentiel des comparaisons internationales (Brougère, 2010 ; Tobin, 2017) qui, au-delà des chiffres, examinent sur des terrains toujours singuliers cette fabrique des sociétés à travers le prisme des apprentissages des jeunes enfants.

Pour penser la petite enfance comme berceau de la cohésion sociale, il faut bien avoir conscience que la scolarisation précoce de l'éducation de la petite enfance, voire une formalisation des apprentissages dès la crèche, en principe destinée à favoriser la réussite scolaire des enfants de milieu populaire, produit des effets pervers. Elles concourent paradoxalement à une société toujours plus inégalitaire, par une course à la performance dès le berceau qui pèse à la fois sur les enfants, sur les enseignants et sur les parents. Cette scolarisation, formalisation et rationalisation, des apprentissages dès le plus jeune âge favorise aussi le développement, à la périphérie de l'école maternelle française, de tout un marché d'activités et de produits ludoéducatifs, comme les cahiers d'activité parascolaire destinés aux tout-petits (Garnier, 2016). D'où aussi une culture de l'inquiétude chez tous les parents qui à leur tour voient dans l'école, les apprentissages formels précoces et la réussite académique, les principaux repères institutionnels d'un monde profondément incertain, une « société moderne liquide » foncièrement marchande, hiérarchisée et individualiste (Bauman, 2006).

Dans ce sens, le souci de la cohésion sociale ne doit pas être seulement une volonté de ne pas laisser les familles dites « vulnérables » en dehors de la course contre la relégation sociale, mais véritablement l'ambition politique d'une société d'égaux fondée sur le postulat d'une égalité des intelligences (Rancière, 1998).

Bibliographie

- Agacinski, D. & Collombet, C. (2018). Un nouvel âge pour l'école maternelle ?, *La note d'analyse France Stratégie*, n°66, mars.
- Bauman Z. (2006). *La société liquide*. Paris, Pluriel.
- Bernstein, B. (1975). *Classes et pédagogies: visible et invisible*. Paris, CERI-OCDE.

- Bourdieu, P. & Passeron J.C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit.
- Brougère, G. (2010). Le bien-être des enfants à l'école maternelle: Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne. *Informations sociales*, vol. 160, n°4, pp. 46-53.
- CNAF (2018), *Résultats du rapport 2017 de l'observatoire nationale de la petite enfance*. Paris, Caisse nationale des allocations familiales.
- Dubet F, Duru Bellat, M. & F. Vérétoit (2010). *Les sociétés et leur école ; emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris, Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, PUF.
- Engel, A., Barnett, W.S., Anders Y., Taguma M. (2015). *Early Childhood Education and Care Policy Review Norway*, OECD Publishing.
- Fougère, D. (2016). Le plus tôt est-il le mieux ? Les effets des dispositifs d'accueil et d'éveil des jeunes enfants sur leur développement cognitif et non cognitif, *Informations sociales*, n° 92, p. 78-85.
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. Paris, PUF.
- Garnier, P. Brougère G., Rayna S., Rupin P. (2016a). *À 2 ans : vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*. Toulouse, Erès.
- Garnier P. Brougère G., Rayna S., Rupin P. (2016b), Children of 2 to 3 of age in France : early childhood settings and age division, *European early childhood education research association journal*, vol. 25, n° 3, pp. 346-358.
- Garnier P. & Rayna S. (dir.) (2017). *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales*. Bruxelles, PIE Peter Lang.
- Greve, A., Chantseva, Garnier, Rayna, et al. (à paraître) Children at risk, *European early childhood education research association journal*.
- Haraway, D. 1988. Situated Knowledge: the science question in feminism and the privilege of partial perspective, *Feminist Studies*, vol. 14, n°3, pp. 575-599.
- Heim, A. (2018). Quand la scolarisation à deux ans n'a pas les effets attendus : des évaluations sur données françaises, *Document de travail France Stratégie, 2018-01*.
- Marope, P.T.M., Kaga, Y. (eds). (2017). Les preuves sont là : il faut investir dans l'éducation et la protection de la petite enfance. Paris : UNESCO.
- MEN (2015). Programmes de l'école maternelle, *Bulletin officiel*, 2, HS 26 mars 2015. Paris: Ministère de l'éducation nationale.
- Millet, D. & Croizet, J.C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris, La Dispute.
- NDET (2017). *Framework plan for the content and task of kindergartens*. Norwegian Directorate for Education and Training. En ligne : <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf>.
- OECD (2005). *Starting Strong I*, Paris, OCDE.
- OECD (2017). *Starting strong 2017. Key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris, Gallimard.
- Rayna, S. & Garnier, P. (dir.) (2017). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles, PIE Peter Lang.
- Tobin, J. (ed.) (2017). *Preschool and Im/migrants in Five Countries*. Bruxelles, PIE Peter Lang.
- Vygotski, L.S. (1995). Apprentissage et développement à l'âge préscolaire (F. Sève, trad.), *Société française*, 52, 2, 35-45 (original publié en 1935).