

Introduction : Éducation et accueil des jeunes enfants

^aJohn Bennett, M.Éd., Ph.D.

Mai 2011

Introduction

Depuis la première édition de l'Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, la section sur les « Services à la petite enfance » a connu une forte expansion et aborde maintenant l'éducation des jeunes enfants tout autant que les services « de garde ». Ce faisant, cette section cherche à dépasser une conception antérieure des services à l'enfance, selon laquelle ceux-ci étaient des « services de garde pour les parents qui travaillent ». Cette conception se fondait avant tout sur un point de vue économique du secteur, axé davantage sur les besoins de l'économie des services que sur le développement du jeune enfant. Mue par le bassin croissant d'études sur le développement du cerveau et l'importance fondamentale des premières années de la vie, cette section met maintenant en lumière l'importance de veiller au développement langagier et cognitif de l'enfant et à sa préparation à l'école, peu importe son âge ou s'il est placé dans un « service de garde » ou un « milieu d'éducation de la petite enfance ».

La diversité des auteurs contribuant au thème s'est aussi élargie pour inclure trois nouvelles contributions européennes. Il aurait sans doute été souhaitable d'assurer une représentation plus équilibrée des points de vue provenant de différents coins du monde, et ce pourrait d'ailleurs être un objectif de la prochaine édition de la section. Le thème n'aborde pas d'études provenant des

pays en voie de développement et du BRIC (Brésil, Russie, Indes et Chine), bien que la grande majorité des familles et des enfants du monde habitent dans ces régions. Pour différentes raisons, la recherche sur la petite enfance est encore dominée par les pays de l'OCDE, surtout les États-Unis et les autres pays d'expression anglaise.

Malgré le pluralisme de leur approche et de leur contenu, les neuf articles inclus ici abordent deux grands sujets. Les quatre premiers articles – rédigés par Jay Belsky¹ (États-Unis), Lieselotte Ahnert (Autriche) et Michael E. Lamb² (Royaume-Uni), Margaret Tresch Owen³ (États-Unis), ainsi que W. Steve Barnett⁴ (États-Unis) – présentent des études sur l'impact des services à la petite enfance sur les jeunes enfants. Pour citer Barnett, « le plus grand espoir a été que les services améliorent significativement la vie et le développement des jeunes enfants, particulièrement ceux qui sont le plus à risque de moins bien réussir. [...] La plus grande crainte a été que les services perturbent les relations parents-enfants et nuisent au développement social et émotif des enfants. » Malgré une certaine cacophonie dans la recherche sur la petite enfance, souvent attribuable à une méthode déficiente, à des intérêts particuliers et à une fragmentation de la recherche selon les spécialisations, les cinq chercheurs se montrent optimistes quant aux effets positifs des services de haute qualité sur le développement des jeunes enfants, surtout ceux issus de milieux défavorisés. Tresch Owen écrit, par exemple, que les liens entre la qualité des services à la petite enfance et une variété de comportements positifs de l'enfant au cours des deux premières années de vie font partie des découvertes les plus importantes de la science développementale. Des services de plus grande qualité (sensibles et stimulants) sont associés à un meilleur développement cognitif et langagier, à des relations positives avec les pairs, au respect des adultes, à une réduction des problèmes de comportement et à de meilleures relations mère-enfant.

Selon Ahnert et Lamb,² des environnements de haute qualité « sont appropriés au stade de développement [et présentent des] ratios adultes-enfants [...] peu élevés. La taille du groupe et sa composition doivent aussi être considérées comme des médiateurs de la qualité des relations individuelles entre l'éducateur et l'enfant. » Il est également important de garder en tête la dynamique d'un service à la petite enfance; les nourrissons, par exemple, dépendent d'une relation de soins dyadique avec un parent ou une figure parentale, tandis que, pour les enfants plus âgés, la relation de l'éducateur avec tout le groupe revêt davantage d'importance. « Parce que s'occuper des enfants d'autres personnes (en groupe) requiert des stratégies différentes de celles qui sont appropriées lorsqu'on s'occupe de nos propres enfants, les éducateurs doivent être

valorisés par la société, bien rémunérés et enrichis par une éducation et/ou une formation sérieuse et consciencieuse. »

Belsky¹ prévient toutefois que le fait de laisser les enfants pendant trop d'heures dans un service à la petite enfance, même de qualité moyenne, « semble être associé à quelques risques développementaux (modestes), particulièrement en ce qui a trait à la relation mère-enfant (jusqu'en première année pour les enfants blancs), aux problèmes de comportement (jusqu'en première année), à la compétence sociale et aux habitudes de travail scolaire (à partir de la troisième année), et, à l'adolescence, à l'impulsivité et à la disposition à prendre des risques. » Belsky¹ note que, selon l'étude NICHD (National Institute of Child Health and Human Development), ces problèmes ne résultent pas simplement de la faible qualité des services, mais aussi du stress causé par la séparation d'avec les parents. Pour cette raison, il souligne – à l'instar des recommandations formulées dans les études d'orientation Petite enfance, grands défis menées par l'OCDE en 2001 et 2006 – que « en matière de politiques publiques, les résultats de l'étude NICHD et d'autres recherches fournissent des bases pour recommander :

- que les congés parentaux (payés, de préférence) soient allongés pour égaler la durée de ceux offerts dans certains pays scandinaves;
- que les politiques fiscales soutiennent les familles qui élèvent des nourrissons et des jeunes enfants afin d'accorder aux parents la liberté de choisir les soins qu'ils estiment les plus appropriés pour leurs enfants, réduisant ainsi les contraintes économiques qui obligent beaucoup de parents à confier leurs enfants à d'autres contre leur volonté;
- qu'étant donné les avantages évidents des services de haute qualité, davantage de services de ce type devraient être implantés. »

Margaret Tresch Owen fait cependant remarquer qu'il est extrêmement complexe de mesurer l'effet des services à la petite enfance. Il faut d'abord que le devis de recherche soit fiable, mais il faut aussi tenir compte des multiples facettes de l'expérience au service de la petite enfance : qualité du service, âge auquel l'enfant a commencé à le fréquenter, degré de stabilité dans le service, caractéristiques de chaque enfant et de sa famille, etc. Par exemple, un plus grand nombre d'heures passées au service en bas âge ou une fréquence accrue de changements dans les soins peuvent nuire aux enfants ayant un certain tempérament, mais être bénéfiques ou bénins pour d'autres. En bref, pour mesurer la qualité des soins et des personnes qui les prodiguent, les chercheurs doivent se reposer sur des plans de recherche corrélationnels, non

expérimentaux, qui peuvent départager les effets des services de garde des caractéristiques variables des familles qui en bénéficient.

Les contributions canadiennes et européennes au thème portent davantage sur des questions de politiques publiques : John Bennett^{a,5} (Irlande) aborde la question de gouvernance des systèmes de la petite enfance; Ferre Laevers⁶ (Belgique) se penche sur ce qui constitue un programme approprié pour les jeunes enfants; Rianne Mahon⁷ (Canada) examine la mondialisation croissante du secteur de la petite enfance; Michel Vandebroek⁸ (Belgique) explore la diversité dans les services à la petite enfance; et Peter Moss⁹ (Royaume-Uni) s'attarde à l'adhésion à la démocratie dans les services de garde et d'éducation des jeunes enfants.

John Bennett⁵ est d'avis que le type de structure de gouvernance en place influence fortement l'accessibilité et la qualité des services à la petite enfance au sein d'un pays. Les revues de l'OCDE suggèrent que la division des « services de garde » et des « services d'éducation des jeunes enfants » en deux systèmes différents mène souvent, d'une part, à une réglementation déficiente des services de garde et, d'autre part, à une approche scolaire de l'éducation à la petite enfance. La qualité de l'environnement d'apprentissage est souvent faible dans le secteur des services de garde, parce que l'État y investit peu, que le personnel est peu qualifié et que les conditions de travail y sont stressantes. La qualité des soins prodigués aux jeunes enfants est souvent compromise par le manque de réglementation pour encadrer les garderies à but lucratif ou informelles. En Europe, presque tous les enfants, dès l'âge de trois ans, fréquentent des services éducatifs réglementés, mais dans trop de pays le secteur suit un modèle d'éducation primaire caractérisé par un nombre élevé d'enfants par enseignant, un programme académique et le rejet des stratégies d'apprentissage naturelles de l'enfant, telles que le jeu libre, l'apprentissage actif et l'exploration. Les systèmes intégrés des pays nordiques permettent un meilleur équilibre entre les services de garde et l'éducation. Ces pays offrent un congé parental rémunéré d'une année et des réseaux de la petite enfance abordables et complets pour toutes les familles qui en ont besoin. Aussi, ils abordent le développement et l'apprentissage en respectant l'âge, les forces et les besoins des enfants.

Dans son article, Ferre Laevers⁶ détermine ce qui est important – du point de vue de l'enfant – dans un programme pour la petite enfance. L'éducation expérientielle cible deux dimensions du cheminement : le « bien-être affectif » de l'enfant et son « niveau d'implication ». Le « bien-être » renvoie à la satisfaction des besoins de base de l'enfant et au degré auquel il se sent à l'aise, agit

spontanément, montre de la vitalité et a confiance en lui-même. Quant à «l'implication», elle se manifeste quand un enfant est concentré, intéressé, fasciné et quand il fonctionne à son plein potentiel d'apprentissage. Pour faciliter la mesure de ces indicateurs et assurer la fidélité inter-juges, l'Université de Leuven (Louvain) a conçu une échelle à cinq points, baptisée l'Échelle d'implication de Leuven pour jeunes enfants. Elle comprend une méthode et une série d'applications, dont une procédure de dépistage par laquelle les intervenants en milieu de garde accordent un pointage à l'enfant pour son bien-être et son implication sur la base de leurs observations échelonnées sur quelques semaines. Ce dépistage de groupe sert de point de départ à une analyse plus poussée des enfants ayant obtenu un faible pointage de bien-être ou d'implication, visant à comprendre pourquoi ils ne se sentent pas bien dans leur milieu de garde ou ne s'engagent pas dans les activités qui y sont offertes. Cette analyse sert ensuite de tremplin pour intervenir auprès d'enfants en particulier et pour changer le contexte général et/ou l'approche des éducateurs.

Dans une perspective comparative, Rianne Mahon⁷ souligne que des décennies de recherche comparative ont mené à un consensus général quant aux exigences de base d'un bon système de services à la petite enfance et au besoin de supervision et de support gouvernemental. Les experts s'entendent généralement quant aux principales caractéristiques d'un système de services à l'enfance de haute qualité : il doit être accessible à tous et mettre en œuvre des programmes de qualité, ce qui implique des environnements physiques sains, sécuritaires et stimulants pour les jeunes enfants, des services de garde et d'éducation intégrés, des ratios personnel-enfants adéquats, des programmes pédagogiques adaptés, un personnel bien formé qui reçoit un juste salaire, et, dans les circonstances actuelles, une reconnaissance de la diversité incluant le respect des différences culturelles et linguistiques dans la population. L'atteinte de ces objectifs nécessite la mise en place d'une structure de gouvernance efficace pour relever les défis de l'intégration, de la coordination et de la diversité locale.

Comment divers pays ont-ils réagi au défi de la gouvernance? Les études ont identifié trois modèles de prestation : a) l'approche du laisser-faire, typique des pays anglo-américains, est caractérisée par la coexistence de plusieurs systèmes, en partie liés à l'âge, et des services souvent privés ou bénévoles; b) le système double, basé sur les tranches d'âge (crèches pour nourrissons et jeunes enfants, prématernelles pour enfants de trois ans jusqu'à l'âge scolaire), typique de la France et de l'Italie; et c) le système intégré, d'abord apparu dans les pays nordiques. L'analyse comparative des politiques montre que les pays nordiques se rapprochent le

plus de l'idéal, même si on trouve aussi des « îlots d'excellence » dans d'autres pays, comme la région d'Émilie-Romagne en Italie.

La mondialisation a aussi une incidence sur les politiques liées à la petite enfance, notamment par le biais des chaînes mondiales de services. Des recherches récentes suggèrent que cette pratique ne se limite pas aux pays anglo-américains « libéraux ». En Europe de l'Ouest, la combinaison des politiques d'immigration et des nouvelles formes de soutien aux services à la petite enfance à domicile promeut activement le recrutement d'immigrants pour assurer ces services.¹⁰ Bien que cette pratique puisse offrir une solution bon marché à la demande croissante de services dans le Nord, elle crée en retour une différente série de relations régissant les rôles respectifs de l'État, des familles et des marchés tant dans le Nord que le Sud.

Michel Vandebroek⁸ se penche sur la question de la diversité et du fossé de l'éducation qui se creuse entre les enfants immigrants et les autres enfants. Le principe selon lequel les enfants de milieux défavorisés ont besoin de services qui tiennent compte de leurs antécédents et de leurs besoins particuliers est fondamental. Pour bon nombre de ces enfants, l'inscription à un service de la petite enfance constitue un premier pas dans la société. Ce pas témoigne de ce que la société pense d'eux et, par conséquent, de la façon dont ils devraient se percevoir, puisque l'identité ne peut être construite que par l'exposition à des similitudes et à des différences. Dans ce miroir public, chaque enfant est confronté à une question existentielle cruciale : qui suis-je et est-il acceptable d'être qui je suis? Une image de soi positive est étroitement liée au bien-être et à la capacité de réussir à l'école.¹¹ En conséquence, un programme axé sur l'enfant doit aussi être axé sur la famille.

Dans cette veine, un programme approprié d'éducation de la petite enfance doit trouver un juste équilibre entre deux pièges : déni et essentialisme.^{12,13} Le déni de la diversité signifie que l'on traite « tous les enfants sur un pied d'égalité », ce qui sous-entend que l'éducatrice (ou parfois l'éducateur) interagit avec un enfant qu'elle (il) considère « moyen ». La plupart du temps, on estime que cet enfant moyen est blanc, issu de la classe moyenne et d'une famille nucléaire traditionnelle. Cette conception peut facilement mener à ce qu'on nomme parfois du « racisme par omission », comme le suggère l'étude en cours « Children of Immigrants in Early Childhood Settings in Five Countries: A Study of Parent and Staff Beliefs ».

L'autre piège (à l'opposé) est celui de l'essentialisme, qui laisse entendre qu'un enfant se réduit à sa famille, à son origine ethnique ou à ses antécédents culturels. Par exemple, dans certains

programmes « multiculturels », il est courant de prendre pour acquis qu'il existe des « pratiques musulmanes » ou une « culture africaine », ce qui nie non seulement l'immense diversité au sein de ces cultures, mais aussi la façon dont les parents et les enfants conçoivent leurs propres appartenances ou identités multiples.

Les administrations doivent voir au-delà des stéréotypes selon lesquels des catégories sociales ou des familles ethniques particulières ne valorisent pas assez l'éducation ou sont tellement possessives à l'égard de leurs enfants qu'elles refusent de les envoyer dans un service de garde de la petite enfance. Si a priori certains universitaires pensaient que la culture expliquait le faible taux d'inscription des groupes minoritaires, il est maintenant clair que la réalité est beaucoup plus complexe. Des parents de toutes les classes et de toutes les ethnies accordent de l'importance à des services de garde de bonne qualité, mais leur choix d'un service en particulier est grandement influencé par des contraintes environnementales et économiques. Des différences dans leurs préférences reflètent souvent, en fait, des options de garde plus limitées. Il faut donc remettre en question la notion de « choix ». En termes simples, les parents peuvent seulement « choisir » parmi ce qui leur est offert et se résignent généralement à ce choix (restreint). Des études européennes montrent que les familles immigrantes de Finlande, de France, d'Italie et du Portugal ont difficilement accès à des services de garde de qualité. Dans le même ordre d'idées, les services de garde de qualité en Belgique sont plus facilement accessibles dans des quartiers fortunés où les critères d'admissibilité favorisent généralement les familles à double revenu, de race blanche et de classe moyenne.¹⁴ En bref, même si l'on considère généralement que les services de garde et d'éducation des jeunes enfants sont au cœur des politiques d'intégration, ces services contribuent en réalité dans trop de pays à creuser le fossé de l'éducation entre les ethnies et les milieux sociaux.

Dans le dernier article, Peter Moss⁹ examine l'importance centrale de la démocratie dans les services de garde et d'éducation des jeunes enfants, un thème central pour bien des grands penseurs en éducation du dernier siècle, tels que John Dewey, Paolo Freire et Loris Malaguzzi. De nos jours, le discours sur l'éducation démocratique est en voie d'être noyé par deux autres discours, ceux de la « qualité » et des marchés. Le discours sur la qualité a nettement une saveur managériale et voit l'éducation comme une technologie servant à atteindre des résultats prédéterminés. Il cherche à assurer la conformité des enfants, des enseignants et des institutions avec des normes établies par des experts. Par opposition, le discours des marchés favorise la déréglementation, mais perçoit l'éducation et les soins de la petite enfance comme un bien à

vendre à des parents-consommateurs. Aucun de ces deux discours ne valorise la démocratie dans la prestation de services à la petite enfance. Dans une démocratie, les personnes ne font pas qu'exprimer des préférences personnelles; elles font aussi des choix publics et collectifs liés au bien commun de leur société.

La pratique démocratique dans le secteur de l'éducation et de la garde des jeunes enfants doit se jouer à plusieurs niveaux, pas seulement à l'échelle de l'institution, c'est-à-dire le service de garde ou le programme préscolaire, mais aussi aux échelles nationale ou fédérale, régionale et locale. La tâche à l'échelle nationale consiste à fournir un cadre de droits, d'attentes et de valeurs – ainsi que les conditions matérielles pour le concrétiser – adoptés démocratiquement, prônant la démocratie comme valeur fondamentale. À l'échelle d'une administration locale, la pratique démocratique peut se cristalliser par l'élaboration d'une « initiative culturelle locale sur l'enfance ».¹⁵ Cette expression traduit l'idée d'un engagement politique, de la participation du citoyen et de la prise de décisions collective pour permettre à une collectivité d'assumer la responsabilité de ses enfants et de leur éducation (au sens large), la responsabilité non seulement d'assurer les services, mais aussi de veiller à la façon dont ils sont compris. Plusieurs communes d'Italie (y compris notamment celle de Reggio Emilia) se sont lancées dans une telle entreprise collective démocratique. Finalement, l'instauration de politiques démocratiques à l'échelle du milieu de garde – qu'il s'agisse d'un centre de la petite enfance, d'un programme préscolaire, d'une prématernelle, d'une maternelle, d'un jardin d'enfants ou de quelque autre terme employé pour décrire les services de garde et d'éducation à la petite enfance – signifie que les citoyens, tant les enfants que les adultes, devraient être engagés dans la prise de décisions touchant les buts, les pratiques et l'environnement du milieu de garde, selon le principe de John Dewey voulant que « toutes les personnes touchées par les établissements sociaux doivent avoir un mot à dire dans leur mise sur pied et leur gestion ».¹⁶

Ce cadre de pensée a comme répercussion importante de forcer l'examen des valeurs encadrant les systèmes de garde et d'éducation de la petite enfance. Il ne suffit pas de se contenter d'identifier « ce qui fonctionne ». Il faut aussi examiner continuellement les buts de l'éducation, non seulement les capacités en littératie et les connaissances scientifiques nécessaires au développement de nos économies, mais aussi les valeurs et attitudes fondamentales dont nos enfants auront besoin pour soutenir des sociétés ouvertes et démocratiques. La culture d'une pratique démocratique dans les services à la petite enfance – qui comprend par exemple la participation des parents et le respect du pouvoir et des stratégies naturelles d'apprentissage des

jeunes enfants – a aussi besoin de certaines conditions matérielles et de certains outils que le gouvernement doit fournir. Par exemple, il faut un financement public suffisant et stable, une main-d'œuvre bien formée pour adopter une approche démocratique, des pratiques pédagogiques appropriées et des structures de soutien essentielles, comme une formation continue pour les éducateurs.

Références

1. Belsky J. Child care and its impact on young children. Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-7. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/documents/BelskyANGxp3-Child_care.pdf. Accessed February 14, 2011.
2. Ahnert L, Lamb ME. Child care and its impact on young children (2-5). Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-5. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Ahnert-LambANGxp2.pdf>. Accessed February 14, 2011.
3. Owen MT. Child care and the development of young children (0-2). Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-7. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/OwenANGxp2.pdf>. Accessed February 14, 2011.
4. Barnett WS. Child care and its impact on children 2-5 years of age. Commenting: McCartney, Peisner-Feinberg, and Ahnert and Lamb. Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BarnettANGxp2.pdf>. Accessed February 14, 2011.
5. Bennett J. Early childhood education and care systems in the OECD countries: the issue of tradition and governance. Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-5. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BennettANGxp2.pdf>. Accessed February 14, 2011.
6. Laevers F. Experiential education: Making care and education more effective through well-being and involvement. Bennett J, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-4. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/LaeversANGxp1.pdf>. Accessed February 14, 2011.
7. Mahon R. Child care policy: A comparative perspective. Bennett J, topic ed. Rev ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/MahonANGxp2.pdf>. Accessed February 14, 2011.
8. Vandenbroeck M. Diversity in early childhood services. Bennett J, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood

Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/VandenbroeckANGxp1.pdf>. Accessed February 14, 2011.

9. Moss P. Democracy as first practice in early childhood education and care. Bennett J, topic ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development; 2011:1-7. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/MossANGxp1.pdf>. Accessed February 14, 2011.
10. Lister R, Williams F, Anttonen A, Bussemaker J, Gerhard U, Heinen J, Johansson S, Leira A, Siim B, Tobio C, Gavanoas A. *Gendering Citizenship in Western Europe: new challenges for citizenship research in a cross-national context*. Bristol, UK: Policy; 2007.
11. Laevers F. Assessing the quality of childcare provision: "Involvement" as criterion. *Researching Early Childhood* 1997;3:151-165.
12. Preissing C. *Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt*. Berlin, Germany: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport; 2004.
13. Vandenbroeck M. *The view of the Yeti: Bringing up children in the spirit of self-awareness and kindredship*. The Hague, Netherland: Bernard Van Leer Foundation; 2001.
14. Vandenbroeck M, de Visscher S, van Nuffel K, Ferla J. Mothers' search for infant child care: the dynamic relationship between availability and desirability in a continental European welfare state. *Early Childhood Research Quarterly* 2008;23(2):245-258.
15. Fortunati A. *The Education of young children as a community project: The experience of San Miniato*. Azzano San Paolo, Italy: Edizioni Junior; 2006.
16. Dewey J. *Democracy and educational administration*. *School and Society* 1937;45:457-468.

Note :

ª Le Dr John Bennett a été directeur de projet des récentes revues effectuées par l'OCDE sur les politiques relatives à la petite enfance. Il est aussi co-auteur des deux volumes Petite enfance, grands défis (OCDE, 2001 et 2006). Il est actuellement professeur invité à l'Unité de recherche Thomas-Coram de l'Institute of Education, de Londres en Angleterre.