Éducation comparée / nouvelle série, n°17, pp 59 - 82

Les pratiques éducatives des professionnels de la petite enfance.

Ingrid Natacha Callet-Venezia
Institut Catholique de Paris
France
Et Université de Sherbrooke
Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente les principaux résultats d'une étude empirique et comparative portant sur les pratiques des professionnels de la petite enfance en crèche en France et e Italie. L'objectif de la recherche est d'analyser leurs pratiques éducatives à des fins de meilleure compréhension du travail éducatif en cherchant d'articuler les niveaux macro (analyse des contextes historiques et politiques) et micro (analyse des pratiques déclarées). Cette recherche s'inscrit dans une épistémologie qualitative recourant à l'éducation comparée, basée sur une enquête de terrain utilisant l'entretien compréhensif.

MOTS CLÉS

éducation comparée, recherche qualitative, approche compréhensive, pratiques éducatives, professionnels de la petite enfance.

ABSTRACT

This article presents the main results of an empirical and comparative study about the practices of educators in child care centres in France and Italy. The objective of the research is to analyse their educational practices for the purpose of better understanding of educational work seeking to engage the macro level (analyse of historic and politic contexts) and the micro level (analyse of practices declared). This research is part of a qualitative epistemology using comparative education, based on a field survey using the comprehensive interview.

KEYWORDS

comparative education, qualitative research, comprehensive approach, educational practices, educators in child care centres.

Introduction et objet de recherche

La recherche présentée dans cet article est une étude empirique et comparative portant sur les pratiques des professionnels de la petite enfance en crèche. L'objectif général de la recherche est la compréhension du travail éducatif è travers la description des pratiques éducatives des professionnels, en France et en Italie, à partir d'une analyse de leur activité déclarée du travail, et en se basant sur les contextes historiques, législatifs et organisationnels dans lesquels ces pratiques éducatives s'inscrivent.

L'approche comparative de cette recherche se base sur une analyse multi-niveaux qui s'efforce de faire dialoguer les niveaux d'analyse *macro* et micro oscillant entre le niveau global des pays avec le niveau local de l'individu ou plus précisément du groupe d'individus constitué des professionnels de la petite enfance travaillant en crèche. Ces « deux mouvements font partie d'un même phénomène » (N**ó**voa, 2001, p. 9). Il s'agit donc de relier les niveaux *macro*, à savoir l'analyse des contextes historiques, législatifs et organisationnels au niveau national, et les niveaux *micro* avec l'étude des expériences des acteurs sur leurs pratiques éducatives. Mérini (2010) note que si l'éducation comparée s'est beaucoup nourrie de comparaisons de niveau *macro* (comme les politiques éducatives, les valeurs culturelles, les structures de formation des enseignants), la question des pratiques, au contraire, est jusqu'à présent un peu restée dans l'ombre. Notre recherche comporte une dimension ethnographique et s'attache à mettre en évidence l'effet du contexte sur les pratiques éducatives. En effet, les pratiques éducatives ne sont pas neutres et l'éducation est à mettre en relation avec des manières de penser la société (Alexander, 2003). Les pratiques éducatives sont non seulement enracinées dans la formation, l'éducation et les expériences des participants, mais aussi dans le cadre plus large de l'histoire, des politiques nationales et de la culture (*Ibid*.). Alexander (2000, 2003) et Tobin, Wu et Davidson (1989) ont montré dans leurs recherches respectives que la comparaison des pratiques éducatives met en évidence les spécialités culturelles. Contrairement aux culturalistes, la « culture » n'est cependant pas étudiée séparément, comme une variable « dotée d'une existence en soi » (Raveaud, 2007, p. 383). L'influence de la culture est « étudiée au travers de ses effets observables sur les pratiques éducatives » (*Ibid*.).

Les unités de comparaison choisies sont des entités géographiques. Les deux pays européens géographiquement voisins sélectionnés sont la France et l'Italie. Dans la perspective de revendiquer « le principe que l'on ne peut comparer que ce qui est comparable » (Groux, 1997, p. 122), nous avons choisi deux pays qui partagent « une racine latine et de nombreux autres éléments culturels et historiques » (Garelli, 2005, p.279) L'Italie et la France sont aussi deux pays dans lesquels les institutions éducatives de la petite enfance sont nées *quasi* simultanément et à partir d'un même contexte fondateur. Comme le rappelle Garelli (2005), le voisinage de la France et de l'Italie n'est pas seulement géographique. Ces deux pays nourris de valeurs éducatives gréco-romaines considèrent jusqu'au Ve siècle que la famille doit avoir la responsabilité exclusive de l'éducation des enfants. Puis l'Église prendra progressivement directement en charge l'éducation des enfants par l'instruction d'un enseignement scolastique nourri de références religieuses à travers son réseau d'écoles monastiques et presbytérales (Houssaye, 2010). Si certains pays européens, comme les pays scandinaves, à l'instar de Pestalozzi, ont choisi la famille comme organisation principale, voire unique d'éducation, Chalmel (2003) souligne combien les pays latins, la France et l'Italie notamment, à l'instar du pasteur Oberlin, ont choisi de confier les jeunes enfants à des institutions (*Ibid*.).

Aspects épistémologiques et méthodologiques : Une étude comparative qualitative et compréhensive

La recherche, dont les réflexions sont issues, s'inscrit dans une épistémologie qualitative et est une recherche de type descriptif (Ouellet, 1994) recourant à l'éducation comparée, basée sur une enquête de terrain « au cours de laquelle les données sont recueillies auprès d'une population ou de portions de celle-ci » (Duhamel et Fortin, 1996, p. 168). La recherche qualitative de terrain est une recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche sous forme d'entretiens (Paillé et Mucchielli, 2012).

Notre recherche s'inscrit dans une perspective épistémologique de type compréhensif. Il s'agit ici de mieux comprendre les phénomènes à partir du point de vue des acteurs. Pour Paillé et Mucchielli (2012),

l'analyse qualitative s'enracine dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive qui postule que les faits humains sont des faits porteurs de significations véhiculées par des sujets. L'approche compréhensive est la recherche de signification (Paillé et Mucchielli, 2012). L'approche compréhensive en éducation comparée prend en compte les contextes culturels (Regnault et Qin Jie-ying, 2014). Elle est qualitative, inductive et non prédictive (*Ibid*.). De conception constructiviste, cette approche ne rend pas compte uniquement des faits éducatifs, mais tente de rendre intelligibles des phénomènes à travers l'analyse des jeux déployés par les acteurs (*Ibid*.) « dans des communautés humaines qui construisent discursivement du sens et des identités » (Malet, 2005, p. 179).

L'instrument de recueil de données est une série d'entretiens semi-directifs, auprès de professionnels volontaires dans chaque pays, sur la base de l'entretien compréhensif de Kaufmann (2008). Le but de notre recherche est, en effet, de recueillir le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques ainsi que la façon dont les acteurs ont de parler d'une même réalité (*Ibid*.). Ce type d'entretien n'est pas un questionnaire ou un sondage administré à des individus statiquement significatifs de manière à obtenir des résultats comparables (Paillé, 1989), mais au contraire, les témoignages inattendus ont le même degré d'importance que les réponses aux questions préalablement préparées (*Ibid*.). En cherchant à recueillir l'expérience de la personne, il s'agit non seulement d'obtenir des réponses, mais aussi de découvrir quelles seront les nouvelles questions à poser (*Ibid*.). En effet, pour trouver la bonne question, l'unique solution est de se mettre à l'écoute intensive du discours de l'interviewé et d'y réfléchir en même temps que ce dernier parle (Kaufmann, 2008). La dynamique de révélations parfois est si riche, que l'interviewé entraîne le chercheur bien loin de sa grille (*Ibid*.).

Ce type d'entretien est particulièrement adapté à notre objectif de recherche de comprendre les pratiques éducatives des professionnels de la petite enfance, puisqu'il permet à ces derniers d'exprimer librement le fruit de leur expérience. L'entretien devient alors l'outil pour accéder à l'intériorité de la personne. L'entretien compréhensif donne accès à la façon dont le sujet raconte ses expériences au travail et au sens qu'il donne à son expérience du métier et, dans une plus

large mesure, aux représentations qu'il se fait de son vécu. Le concept d'expérience est entendu ici comme l'appropriation personnelle des événements vécus par l'individu (N**ó**voa, 2001).

L'outil de recueil des données est une grille d'entretien servant de guide de conversation plutôt que de questionnaire (Kaufmann, 2008). En effet, l'objectif de l'entretien compréhensif est bien de rompre la hiérarchie. Il s'agit de trouver un ton beaucoup plus proche de celui de la conservation entre deux individus égaux que du questionnement administré de haut (*Ibid*.) de manière à provoquer l'engagement (*Ibid*.). Cette grille d'entretien a été préparée à partir d'une analyse des pratiques à partir des différents projets d'établissements de crèches disponibles sur internet. Nous avons noté les questions imaginées puis nous les avons organisées par thème. Dans le cadre de l'entretien compréhensif, la grille des questions doit rester un guide très souple (*Ibid*.).

La population de référence est constituée des professionnels travaillant en crèche et intervenant directement[1] au quotidien auprès d'enfants de moins de trois ans. Nous n'avons pas réalisé d'échantillonnage représentatif pour choisir les trente-six professionnels, mais nous avons veillé à ce que l'ensemble des catégories soient représentées afin d'éviter un déséquilibre manifeste de l'échantillon et des oublis de grandes catégories (*Ibid*.). Ainsi l'échantillon est composé de dix-huit professionnels de la petite enfance en France avec différentes professions qui prennent en charge le jeune enfant à la crèche (huit agents auprès d'enfants, sept auxiliaires de puériculture, trois éducatrices de jeunes enfants) et de dix-huit éducatrices en Italie avec différents types de diplômes menant à la profession (deux éducatrices titulaires du diplôme de dirigeant de collectivité infantile, trois éducatrices titulaires du diplôme d'assistant à l'enfance, six éducatrices titulaires du diplôme magistral, deux éducatrices titulaires du baccalauréat du lycée socio psychopédagogique, deux éducatrices titulaires d'une licence de psychologie, deux éducatrices titulaires d'une licence en sciences de l'éducation, une éducatrice titulaire de la licence d'éducateur spécialisé).

1 C'est pourquoi les puéricultrices ainsi que les éducateurs de jeunes enfants ayant des fonctions de direction ont été exclus de l'échantillon.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, notre recherche a tenté d'articuler les niveaux d'analyse *macro* (analyse des politiques, contextes historiques) et micro(analyse des pratiques déclarées.Nous présenterons dans une première partie les résultats de l'étude *macro* qui présente une investigation historique alors que dans une deuxième partie nous présenterons les résultats de l'étude micro qui est exploratoire et qui présente une investigation qualitative non généralisable.

Résultats de l'étude macro : Les origines des institutions de la petite enfance

Les institutions éducatives que l'on connaît aujourd'hui pour les enfants de la naissance à trois ans sous le nom de crèches (ou de structures d'accueil petite enfance) en France et *d'asilo nido*[2] ou plus récemment de *nidi d'infanzia* en Italie se sont développées parallèlement aux salles d'asiles. En effet, c'est après que ce soient développés en France et en Europe[3], les salles d'asiles nées en Écosse en 1816 pour les enfants à partir de deux ans, que Jean Batiste-Firmin Marbeau (1798-1875), adjoint au Maire du premier arrondissement de Paris, créera la première crèche, en 1844 (Bouve, 2010). La crèche qu'il considère la petite sœur de la salle d'asile s'insère dans un système d'assistance et de secours aux pauvres et apparaît en tant qu'institution du catholicisme social (Bouve, 2001).

En Italie, si les salles d'asiles se sont développées avec Ferrante Aporti (1791-1858) qui ouvrent les premières *scuole infantili* (écoles enfantines) à Crémone en 1828 pour les enfants pauvres âgés de deux ans et demi (Ferrari 1999), c'est sous l'impulsion du pédagogue Giuseppe Sacchi (1804 - 1891), collaborateur de l'abbé Aporti, que va apparaître, ce qui est considéré comme la première crèche en Italie, appelée alors *ricovero per lattanti* (hospice pour les nourrissons) à Milan en 1850 (Savelli, 2000). C'est lors de la huitième réunion des scientifiques à Gènes en 1846, que Sacchi vint à connaissance des

2 *Asilo* signifie "asile", dans le sens de "refuge" et *nido* signifie "nid", dans le sens de "cocon" (Brune et Mairesse, 2009)

3 en Irlande, en Belgique, en Hollande, en Espagne et en Italie (*asili*) (Vial, 1983).

crèches parisiennes de Marbeau[4]. Dans la seconde moitié du XIXe siècle, ces structures se rependront dans les grandes villes de l'Italie septentrionale : Varese, Vérone, Venise, Trieste (Peruta, 1979) Turin, Como, Gênes, Crémone et Bergame (Savelli, 2000).

Un premier changement de paradigme

Les crèches françaises vivront un premier changement de paradigme à partir des années 1870, lorsqu'elles seront accusées de favoriser les épidémies, entraînant la mort des enfants. Afin de lutter contre cette réalité, les médecins prendront progressivement la direction des crèches (Bouve, 2001) et la fonction des crèches deviendra exclusivement sanitaire et médicale.

Les crèches italiennes connaîtront à leur tour un premier changement de paradigme, en 1925, avec la mise en place de l'État fasciste et la création de l'*Opera Nazionale per la protezione della Maternità e dell'Infanzia* (Œuvre Nationale pour la protection de la Maternité et de l'Enfance, ONMI). Les crèches prennent alors la forme de structures hospitalières dans lesquelles les enfants, dont l'hygiène personnelle (Savelli, 2000) et la santé (Terlizzi, 2005) seront surveillées par un personnel qualifié en santé, seront régulièrement contrôlés par un médecin (Trevisan, 2003). Les missions de l'ONMI seront les suivantes : soutenir la maternité, prévenir les maladies infantiles (*legge* n° 2277/1925) et organiser l'activité des crèches (*asili nido*) pour les enfants de la naissance à trois ans, dans le but de contribuer à l'accroissement démographique voulu par le régime fasciste (Trevisan, 2003 ; Ferrari, 1999).

Un deuxième changement de paradigme

Les crèches en France connaîtront un changement significatif dans les années 1960-1970, lorsque la thèse de l'épanouissement de l'enfant deviendra l'argumentaire central des crèches. La crèche deviendra un lieu de vie pour les enfants accueillis qui y trouvent soins et activités d'éveil adaptées à leur âge et à leur rythme. Cette conception de la crèche, en prolongeant le mouvement né de l'apparition, en 1968, des

4 Les crèches de Marbeau se répandent en Europe : à Vienne en 1849 (Savelli, 2000), en Belgique et en Hollande (Vial, 1983)

crèches sauvages[5], qui cherchaient à s'opposer aux pratiques figées et autoritaires des crèches classiques » (*Ibid*.), s'est nourrie de la vulgarisation des thèses de la psychanalyse dont notamment les écrits de Dolto, inspirés des travaux de Spitz (1887-1974) sur l'hospitalisme, de Bowlby (1907-1990) sur l'attachement et de Piaget (1896-1980) sur le développement cognitif de l'enfant (*Ibid*.).

On assistera en Italie à une véritable rupture dans les années 1970. En 1971, la loi (*legge* n° 1044/1971) instituera les crèches "d'un nouveau type" (Terlizzi, 2005). Cette loi substitue une fonction sociale et pédagogique à une fonction sanitaire (Trevisan, 2003 ; Musatti, 2004). Cette loi permet de répondre, d'une part, aux campagnes des mouvements féministes et aux revendications syndicales (Musatti, 2004), par une reconnaissance sociale et politique de la maternité, affirmant ainsi le droit de toutes les femmes, avec ou sans emploi, de bénéficier du service des crèches (Terlizzi, 2005). D'autre part, cette loi répond au mouvement plus général des crèches autogérées des années 1970, dont la crèche de Milan ouverte en 1969, mouvement initié par des parents prônant la libération de l'enfant et la disparition de l'oppression éducative dont auraient été victimes, selon ces parents, les enfants des crèches.

L'analyse des textes réglementaires : comparaison Italie/France

La comparaison de l'organisation législative fait apparaître une importante différence entre la France et l'Italie. En effet, si en France la gestion des crèches est nationale, au contraire en Italie elle est régionale. En Italie, l'autonomie législative laissée aux Régions dès 1971, dans la gestion des crèches répondant à un souci louable d'ancrer les crèches dans la réalité locale, a créé une situation de grande hétérogénéité dans l'organisation de ces dernières (Terlizzi, 2005). Étant donné cette grande hétérogénéité dans l'organisation de l'éducation de la petite enfance, due aux différences de politiques régionales, nous avons limité notre étude à une seule région : la région du Frioul (*Friuli Venezia Giulia*) pour l'Italie. L'organisation législative italienne nous a amené donc à restreindre

5 appelées aujourd'hui crèches parentales

l'unité géographique choisie au préalable et nous a contraint à passer du pays à la région.

La comparaison des textes de loi, entre la France et l'Italie, met en évidence la similitude des fonctions sanitaires et sociales assignées aux crèches dans les deux pays jusqu'en 1987 (ou du moins jusqu'en 1971, date de l'autonomie législative en Italie). En effet, en France, pour le décret n° 74-58 du 15 janvier 1974 « les crèches ont pour objet de garder pendant la journée durant le travail de leur mère les enfants bien portants ayant moins de trois ans accomplis. Les enfants y reçoivent les soins nécessaires à leur développement physique et mental ». Parallèlement, de la même manière, en Italie, la dernière loi nationale n° 1044 en 1971 définit la crèche comme un service social qui doit garantir l'assistance aux enfants jusqu'à trois ans et dont le but est d'assurer la garde temporaire des enfants. Avec la première loi régionale n° 32 de 1987, pour la région du Frioul en Italie, la crèche devient un service social et éducatif. La loi régionale n° 20 du 18 août 2005, mettra le terme éducatif au premier plan puisque la crèche y sera définie comme un service éducatif et social dont les missions sont d'offrir une opportunité de formation, de socialisation et de soin pour atteindre le bien-être psycho-physique et l'harmonieux développement des potentialités cognitives, affectives et relationnelles des enfants (*Ibid*.). Quant à l'Art. 6 du décret du président de la région Frioul du 4 octobre 2011, n.230, il confirme la loi régionale de 2005 : la crèche est un service éducatif et social d'intérêt public qui offre des opportunités d'éducation, de socialisation, et de soin pour la réalisation du bien-être psycho-physique et du développement harmonieux des potentialités cognitives, affectives et relationnelles des enfants.

En France, il faudra attendre 2010 pour qu'un texte de loi donne une mission d'éducation aux crèches : « Les établissements et les services d'accueil […] veillent à la santé, à la sécurité, au bien-être et au développement des enfants qui leur sont confiés, dans le respect de l'autorité parentale, ils contribuent à leur éducation » (décret n° 2010-613 du 7 juin 2010). En effet, le décret n° 2000-762 du 1er août 2000 évoquait le développement de l'enfant sans plus de précision : « Les établissements et les services d'accueil veillent à la santé, à la sécurité

et au bien-être des enfants qui leur sont confiés, ainsi qu'à leur développement ». Bouve (2001) considère que la définition politique et administrative de la crèche n'en fait pas une institution éducative, car le décret du 1er août 2000 mentionne uniquement les objectifs suivants : santé, sécurité et bien-être.

Des professions différentes

La comparaison des crèches dans les deux contextes met en évidence des différences au niveau des professions. En France, l'hétérogénéité des professions que l'on retrouve dans les crèches aujourd'hui s'explique par l'accumulation des professions, au cours de l'histoire, qui témoigne des préoccupations sociales successives de l'État à l'égard de la petite enfance (Odena, 2012) provoquant différentes strates (Mozère, 1992). En Italie, au contraire à partir de 1971, le personnel éducatif a remplacé le personnel sanitaire et l'unique profession présente en crèche depuis cette date est la profession d'éducateur, terme apparu pour la première fois dans les lois régionales (Terlizzi, 2005).

Ainsi, la crèche en France est caractérisée par un éclatement des professions où se mêlent professions médicales, professions sociales et personnel non diplômé. Ainsi, l'équipe-type d'une crèche se compose aujourd'hui de quatre professions différentes (infirmière puéricultrice, éducateur de jeunes enfants, auxiliaire de puériculture et personnel non diplômé en particulier agent auprès d'enfants titulaires du CAP petite Enfance). Alors que l'organigramme dans les crèches est précis, et que les professions sont fortement hiérarchisées au niveau de la formation, au niveau du statut, et au niveau du salaire, les activités des membres du personnel se chevauchent et se ressemblent (Cresson, 1998).

Si en Italie, il existe une seule profession, plusieurs formations permettent d'y accéder. Certaines de ces formations permettant de travailler en crèche donnent également accès à l'enseignement scolaire (et réciproquement). En France, au contraire, une claire distinction est établie entre les professionnels de la petite enfance des crèches et les professeurs des écoles avec, pour chacun des secteurs, des diplômes spécifiques.

L'hétérogénéité des professions en France

Lors de la création des crèches en 1844 en France, le personnel de ces institutions est principalement constitué de "berceuses". Recrutées pour leurs qualités morales, les berceuses doivent faire preuve d'amour, de douceur, d'abnégation et de don de soi et devenir pour l'enfant de la crèche une seconde mère (Bouve, 2010). Le métier de berceuse disparaît à partir de 1870, lorsqu'à la suite des problèmes sanitaires dans les crèches, apparaîtrons des personnels qualifiés sur le plan médical (*Ibid*.) avec d'un côté, le métier d'auxiliaire de puériculture (avec la création de la première école d'auxiliaires de puériculture en 1917 (Bouve, 2001) et avec d'un autre côté, le diplôme d'État de puéricultrice crée en 1947 qui sera exigé pour la direction des crèches (*Ibid*.). Dès la fin de la Deuxième Guerre mondiale, la Protection Maternelle et Infantile (P.M.I.) sera institutionnalisée et lorsqu'en 1945, l'Assistance Publique hérite de la P.M.I et des crèches, ce seront alors les personnels (surveillantes et les aides-soignantes) provenant des services de l'Assistance Publique qui remplaceront progressivement, dans les crèches, le personnel dépourvu de formation initiale (Mozère, 1992). Aujourd'hui, la formation initiale des auxiliaires de puériculture, accessible après le brevet des collèges (Cohen, 2008), est commune en partie, avec la formation des aides-soignants, et se compose d'une année de formation théorique et de périodes de stages. La fonction des auxiliaires de puériculture n'est pas clairement établie de façon autonome et est toujours liée à celle de l'infirmière-puéricultrice (Odena, 2012). Le diplôme d'infirmière puéricultrice est un diplôme de spécialisation obtenu par les titulaires du diplôme d'infirmière à l'issue d'un an de formation (Odena, 2012). Si aujourd'hui, près de la moitié exercent en milieu hospitalier, les puéricultrices, lorsqu'elles exercent en crèche, sont souvent chargées de la direction de ces établissements (Mozère, 1998).

Le métier d'éducateur de jeunes enfants apparaît en 1973, avec le changement significatif que les crèches connaissent dans les années 1960-1970. Le diplôme d'éducateur de jeunes enfants est l'héritier du diplôme de jardinière d'enfants. Les jardinières d'enfants intervenaient jusqu'alors dans les jardins d'enfants nés au XIXe siècle (Bouve, 2001). La formation à dominante pédagogique est alors d'une

durée de deux ans. Avec une première réforme du diplôme en 1993, qui amènera les unités de formation (U.F) comme les autres professions du secteur social (assistant social, éducateur spécialisé, moniteur éducateur), la réforme du diplôme de 2005 voit l'introduction significative de l'enseignement du management (Odena, Daune-Richard et Petrella, 2009) et porte la formation à trois ans (assimilée au niveau licence depuis 2011). La profession d'éducateur de jeunes enfants permet l'accès aux postes de direction depuis le décret n° 2007-230 du 20 février 2007. Les éducateurs de jeunes enfants étant peu nombreux (Rayna, 2003), ce sont donc les auxiliaires de puériculture et les agents auprès des enfants (désignés comme "non diplômé" dans les textes officiels), qui passent le plus de temps auprès des enfants (Odena, 2012).

Les agents auprès d'enfants titulaires du CAP petite enfance sont affectés pour moitié de leur temps aux tâches ménagères et pour moitié auprès des enfants (*Ibid*.). Le CAP petite enfance a été créé par Arrêté du 4 octobre 1991 modifié en 2005 pour donner une formation qualifiante aux agents spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) qui aident les professeurs des écoles (Voisin, 2009) pour l'hygiène et l'accueil des jeunes enfants ainsi que pour l'entretien des locaux et du matériel. Les titulaires du CAP petite enfance sont appelés dans les textes officiels, le personnel non *diplômé*, et constitue au maximum 60 % de l'ensemble du personnel des crèches depuis le décret du 7 juin 2010, alors que leurs fonctions auprès des enfants sont similaires, voire identiques à celles des auxiliaires de puériculture (Micheau, Molière et Ohnheiser, 2010). En outre, les auxiliaires de puériculture sont mieux rémunérées que les titulaires du CAP petite enfance ce qui entraîne une hiérarchie symbolique (*Ibid*.).

Une unique profession en Italie

En Italie, à l'origine, le personnel des crèches est dans sa grande majorité du personnel religieux, assisté par des jeunes filles qui trouvent là un refuge (Trevisan, 2003). La mère supérieure dirige l'établissement (*Ibid*.). Avec l'État fasciste et l'institutionnalisation des crèches de l'ONMI en 1925, le personnel des crèches se médicalisera. Placé sous l'autorité d'une directrice, le personnel est très hiérarchisé (Terlizzi, 2005). Les puéricultrices prennent en charge les enfants de

moins d'un an alors que les enfants entre un et trois ans sont confiés aux assistantes à l'enfance (*assistente all'infanzia*) et aux maîtresses jardinières (*maestre giardiniere*) (*Ibid*.). Le personnel a pour rôle la surveillance, le soin et l'hygiène de l'enfant (Savelli, 2000). La loi de 1940 mettra en place le diplôme de surveillante d'enfance (*vigilatrice di infanzia*) qui conclut une formation de deux ans et qui donne accès non seulement aux crèches, mais aussi aux orphelinats et aux services pédiatriques des hôpitaux (Terlizzi, 2005).

Avec la loi de 1971, on assiste en Italie à un éloignement des professions sanitaires et médicales et une reconnaissance des fonctions éducatives du personnel des crèches (Terlizzi, 2005). Si la loi de 1971 mentionne que le personnel qualifié doit être apte à garantir l'assistance sanitaire et psychopédagogique de l'enfant (*legge* n° 1044/1971), ce sont les différents textes régionaux, qui fixeront les diplômes requis pour exercer dans les crèches. Les diplômes menant à la profession d'éducateur en Italie sont hétérogènes (Terlizzi, 2005), mais les formations différentes n'entraînent pas une hiérarchie au niveau du statut, du salaire et des activités. Les diplômes qui permettent d'accéder à la profession d'éducateur en crèche pour la région du Frioul sont soit des diplômes de niveaux secondaires, soit des diplômes universitaires.

Résultats de l'étude micro

Les pratiques éducatives exprimées par les professionnels en crèche sont intéressantes à décrire notamment autour de deux moments importants dans la vie quotidienne du jeune enfant : le sommeil et le repas. Apparemment ces deux moments ne présentent pas de grandes différences au niveau des faits éducatifs : en règle générale, dans les deux contextes étudiés, les enfants s'endorment, pour la majorité d'entre eux, dans un lit, et parfois dans les bras de l'adulte ou dans une poussette. En ce qui concerne les repas, les enfants mangent assis autour d'une petite table. Cependant, l'analyse de l'expérience à travers les discours des professionnels de la petite enfance est particulièrement intéressante. Les résultats de la recherche font apparaître trois grandes différences : le système normatif en France, la prise en compte de l'individualité de l'enfant dans une collectivité et la collaboration parent-professionnel de la petite enfance.

Les normes

La comparaison des discours des professionnels de la petite enfance met en évidence le système normatif en France : les professionnels suivent les règles suggérées, voire imposées par l'institution, par les formateurs (lors de la formation initiale et continue) ou par les revues spécialisées. Nous avons pu repérer dans les discours les normes suivantes : ne pas réveiller un enfant qui dort ; ne pas endormir un enfant dans les bras ; ne pas forcer un enfant à manger et l'utilisation du plateau-repas.

Ces normes sont plus ou moins acceptées. Ainsi, certains professionnels appliquent scrupuleusement les normes : « *On ne réveille pas les enfants pour manger. On essaye même que quand les parents arrivent si l'enfant dort, que les parents reviennent plus tard* » (éducatrice de jeunes enfants). D'autres professionnels appliquent les règles imposées par l'institution sans vraiment y adhérer : « *Maintenant il faut que les enfants aient tout le repas sur le plateau, mais moi quand je vois les fruits au sirop qui passent sur les épinards… j'ai un peu de mal, mais je m'y ferai, je devrais m'y faire* » (auxiliaire de puériculture). Cette prise de position révèle comment deux catégories de professionnels de l'éducation de la petite enfance, aux formations très différentes, la profession d'auxiliaire de puériculture axée sur le soin et l'hygiène, et la profession d'éducateur de jeunes enfants centrée sur le développement de l'enfant, expriment, chacune à leur manière, les difficultés à travailler ensemble au quotidien. Mais ces difficultés témoignent d'un malaise concernant l'écart qu'elles perçoivent dans les tâches, dans leurs rôles et dans leurs statuts entre deux professions de la petite enfance historiquement différentes. Ainsi, une éducatrice de jeunes enfants nous expliquera qu'elle rencontre des difficultés au niveau de son projet sur l'alimentation : « *c'est difficile sur le terrain, on a des plateaux, et maintenant les enfants ont le repas en entier sur le plateau, et ce sont eux qui choisissent dans l'ordre ce qu'ils mangent, alors ça, c'est super difficile pour les auxiliaires de puériculture ici* ». Si certains professionnels appliquent des normes ou les appliquent sans vraiment y adhérer, d'autres, au contraire, remettent en question ces normes : « *je pourrais endormir un enfant dans les bras. Je ne fais pas partie de ces professionnels qui pensent qu'en collectivité un enfant doit s'endormir dans le lit. Moi s'il y a besoin à un moment donné, je le fais* ».

Nous n'avons pas pu identifier, en contexte italien, la référence à des normes. Si, comme en France, l'enfant dort dans un lit et mange assis, il s'agit davantage de principes culturels individuels ou collectifs que de normes à respecter. Endormir l'enfant dans un lit à la crèche est une option parmi d'autres. Si en France, il ne faut absolument pas réveiller un enfant qui dort, en Italie, les éducateurs adaptent leur décision en fonction des situations. Ainsi, il est courant que les éducateurs soient amenés à réveiller un enfant pour l'heure du repas.

Ce que la comparaison France/Italie met en évidence c'est que les professionnels en France, pour justifier de la prise en compte de normes, vont invoquer les projets de la crèche, les conseils ou consignes des psychologues, les recommandations ou préconisations qu'ils ont pu recevoir en formation. Les éducateurs en Italie justifient leurs décisions et leurs actes au regard de choix collectifs faits en équipe, de choix faits en fonction des situations quotidiennes, mais aussi de choix individuels : « *Moi personnellement, je ne l'oblige pas à goûter. Ce n'est pas dans mon tempérament. Je lui propose et le lui re-propose* ». Une autre éducatrice nous explique que c'est un choix d'équipe (formalisé dans le projet pédagogique) : « *Ce que nous voudrions, c'est que les enfants ne disent pas a priori "non", sans avoir goûté […] c'est un choix que nous avons fait comme groupe de travail […]* ». Une autre éducatrice nous illustre qu'il n'y a pas de normes concernant le réveil de l'enfant et que chaque éducatrice fait ses choix en fonction des situations rencontrées : « *Ici je dirais que ça dépend, en général on ne les réveille pas, mais parfois ça arrive qu'une éducatrice réveille un enfant parce que c'est l'heure du repas*».

Individualité au sein de la collectivité

La comparaison des deux moments du repas et du sommeil met en évidence la question de l'individualité de l'enfant au sein d'une collectivité.

En France, les professionnels de la petite enfance évoquent l'individualité de l'enfant en insistant sur le rythme individuel au niveau des repas et du sommeil : « *L'enfant vit à son rythme, donc il n'y a plus à 11 heures, des enfants qui mangent tous ensemble, les repas commencent à 11 heures jusqu'à 13h30, 14h00 suivant leurs besoins ; pour*

dormir, c'est pareil, on voit les signes du sommeil, l'enfant va se coucher » (auxiliaire de puériculture).

En Italie, la conception de l'individualité de l'enfant ne passe pas par la question des rythmes biologiques. Au contraire, les éducatrices rencontrées nous expliqueront qu'il y a « *un rythme social à respecter* », ou, « *qu'on est en collectivité, et qu'il y a des horaires à respecter* ». L'enfant, à partir du moment où il ne prend plus le biberon, doit apprendre à prendre ses repas, à table, avec les autres enfants même si l'adaptation doit rester progressive : « *Pour le repas, on essaye de les faire arriver à manger ensemble […] si l'enfant a fait avant l'heure du repas, on essaie de le faire patienter en allongeant de dix minutes, aujourd'hui, 15 minutes demain, pour certains enfants, on y arrive rapidement* ».

En Italie, prendre en compte l'individualité de l'enfant ne signifie donc pas prendre en compte ses rythmes chrono-biologiques, mais être attentif au respect de sa personnalité et au respect de son unicité. Une éducatrice dira : « *éduquer, cela signifie différencier* » et que chez les bébés de six mois, elle observe déjà des différences au niveau de leurs « *caractères* ». Une autre éducatrice nous expliquera que son objectif est que l'enfant grandisse, et qu'il « *se développe comme il est juste qu'il se développe, lui, pour la personne qu'il est, en tant que personne différente de toutes les autres* ».

Les tensions entre individu et collectif se retrouvent dans les deux contextes. Mais elles ne se manifestent pas de la même façon. Nous avons pu repérer en France que l'accent est mis sur l'importance des rythmes chronobiologiques. Les professions de la petite enfance sont pour la plupart issues de formations essentiellement paramédicales. Elles sont l'héritage de l'histoire. En Italie, c'est l'histoire des faits éducatifs qui a marqué les conceptions des pratiques éducatives, en particulier la période fasciste pendant laquelle les crèches se développent avec la création de l'ONMI. Ainsi les discours des éducateurs, en réaction à la période fasciste, insistent sur le droit de l'enfant d'être soi-même. La présence de mots, particulièrement connotés, est assez révélatrice de cette influence sur les conceptions des pratiques éducatives. Une éducatrice insiste sur le fait qu'éduquer ne veut pas dire « *uniformiser* » ou « *tous pareils* ». Cet exemple n'est pas sans nous rappeler la période fasciste qu'a connue ce pays lorsque

Mussolini niant l'individu voulait « uniformiser » les enfants, affirmant la supériorité de l'État sur l'individu.

Les relations parents-professionnels de la petite enfance

L'analyse du moment du sommeil à la crèche et en particulier de la phase d'endormissement de l'enfant est particulièrement révélatrice lorsque l'enfant est habitué à s'endormir dans les bras de l'adulte dans son environnement familial.

En France, il apparaît que les parents sont libres de faire ce qu'ils veulent dans leur environnement familial alors que l'institution éducative leur impose ses normes : « *Nous, à la crèche, on n'endort pas l'enfant dans les bras, on explique aux parents que nous ne pouvons pas nous le permettre et que les enfants ici s'endorment dans le lit* » (auxiliaire de puériculture).

Les professionnels insistent sur le fait que les parents sont libres de l'éducation qu'ils souhaitent mettre en place à la maison : « *il faut faire attention avec l'alimentation* […] *à la maison, si les parents insistent avec les légumes, ça, c'est leur problème, mais nous on est des professionnels* […] *au niveau du repas il faut faire très attention* » (auxiliaire de puériculture). Une autre auxiliaire de puériculture interrogée dira ne pas s'intéresser aux pratiques éducatives des parents considérant que « *c'est leur libre choix, nous on parle de la crèche, c'est tout. Ça, après les parents, ils font comme bon leur semble* ». Une auxiliaire de puériculture nous dira aussi que les parents sont libres de faire ce qu'ils veulent tout en déplorant toutefois qu'en tant que professionnel, elle se doit d'appliquer les enseignements diététiques qu'elle a reçus à l'école : « *Chacun après à la maison fait ce qu'il veut* […] *On a des bébés qui ont déjà mangé des desserts liégeois alors que nous on en est encore à nos carottes et nos rations… On peut leur dire aux parents, mais après ils font ce qu'ils veulent. Nous il faut qu'on suive tout ce qu'on en a appris à l'école* ».

En Italie, au contraire, l'éducateur endort l'enfant en reprenant les habitudes de son environnement familial dans un premier temps. C'est seulement dans un deuxième temps que l'éducateur cherche à convaincre l'enfant et les parents à changer leurs habitudes non seulement à la crèche, mais aussi dans leur environnement familial. Une éducatrice dira prendre les enfants quand ils arrivent en septembre « *comme ils sont avec leurs habitudes et si un enfant est habitué à*

la maison à s'endormir avec les pieds en haut et la tête en bas, même si je ne suis pas d'accord, je l'endormirai de la même façon à la crèche ».

Les résultats de la comparaison montrent en France, une juxtaposition de deux territoires éducatifs distincts : l'espace de la crèche et l'espace privé de la famille. Ces deux territoires ne se rencontrent pas et ne se confrontent pas. Les parents se soumettent aux règles de la crèche, mais en même temps, les professionnels de la petite enfance respectent l'espace privé de la famille.

En Italie, au contraire, nous observons que les deux territoires éducatifs sont enchevêtrés, les pratiques éducatives pénètrent l'espace de la crèche dans un premier temps. Dans un deuxième temps, les pratiques éducatives des éducateurs se prolongent dans l'espace privé à travers une confrontation des pratiques.

Conclusion

L'originalité de notre approche réside dans la comparaison de l'expérience des professionnels de la petite enfance au sujet de leurs pratiques éducatives. Il ne s'agit pas ici de comparer les pratiques effectives. Ainsi il s'agit moins de savoir si les professionnels de la petite enfance endorment les enfants dans un lit ou dans les bras dans les deux contextes, mais d'en comprendre le sens. Notre recherche s'inscrit dans une nouvelle épistémologie de la connaissance qui provient de l'intention de passer de l'étude des « faits » à l'étude du « sens des faits » en s'attardant non plus uniquement sur « la matérialité des faits éducatifs », mais aussi sur les « communautés discursives » qui les situent dans un espace-temps, les décrivent et les interprètent (Nóvoa, 2001). Notre recherche se situe dans les recherches dans le champ de l'éducation comparée qui se tournent vers les subjectivités comme espace de connaissance en provoquant le « retour du sujet » et qui renforcent des approches expérientielles et marquent un tournant dans le travail comparatif en permettant de comprendre l'importance de ces approches dans le renouveau des sciences sociales et humaines (*Ibid*.).

Ainsi, les résultats montrent qu'en analysant les pratiques autour de deux moments importants dans la vie quotidienne du jeune enfant : le

sommeil et le repas, la comparaison France/Italie met en évidence que les professionnels de la petite enfance en France, se positionnent par rapport à un ensemble de discours normatifs. Ces résultats confirment ceux de Baudelot, Rayna, Hoshi-Watanabe et Takahashi (2005) qui soulignent qu'en France, « les pratiques dans le champ de la petite enfance font l'objet de prescriptions normatives de la part des décideurs et des spécialistes » (p. 185). Les éducatrices interrogées en Italie, au contraire, justifient leurs actions éducatives au regard de choix individuels ou collectifs en fonction des situations. Pour finir, les résultats de notre enquête de terrain mettent en lumière deux modèles de co-éducation avec en France, deux territoires éducatifs juxtaposés et en Italie, deux territoires enchevêtrés.

Les limites de notre recherche se situent au niveau de la généralisation. Notre étude ne prétend pas donner une image de l'ensemble des professionnels intervenant en crèche, en France et en Italie. Les résultats de cette recherche exploratoire formulent des hypothèses qui émergent de la comparaison des pratiques déclarées d'une trentaine de professionnels dans deux contextes et qui mériteraient d'être vérifiées par d'autres recherches plus amples.

Malgré ses limites, notre recherche montre cependant que l'éducation comparée constitue un outil d'intelligibilité permettant de saisir, de décrire et de comprendre la complexité des pratiques éducatives des professionnels en crèche en permettant une lecture multiréférentielle entendue comme lecture plurielle d'un objet de recherche sous différentes perspectives (Ardoino, 1993). Cette étude contribue à montrer combien l'éducation comparée qualitative et compréhensive permet d'approcher la complexité du réel. La comparaison a pour but ici de permettre d'apporter des « éclairages nouveaux sur un problème rencontré dans un contexte particulier » (Groux, 1997, p. 18). La comparaison, en effet, est porteuse de sens (Groux, 1997), en rendant intelligible notamment ce qui ne l'est pas au premier regard (Groux et Porcher, 1997). Elle met en relief des données qui n'auraient pas été visibles dans un contexte uniquement national (Brougère, 1997). Riche d'enseignements, la démarche comparative permet de multiplier les points de vue sur un même

problème éducatif, de l'approcher en fonction de cohérences et logiques diverses (Groux, 1997).

Sur le plan épistémologique, l'éducation comparée ici n'est ni envisagée comme un moyen d'évaluation et de classifications des différents pays (sur le modèle des grandes enquêtes internationales), ni comme un moyen pour faire émerger un modèle et le transférer à un autre contexte (sur le modèle de l'emprunt et de l'approche pragmatique qui consiste à faire émerger des bonnes pratiques) (Regnault et Qin Jie-ying, 2014), mais bien comme une formidable opportunité de comprendre les faits éducatifs en faisant un détour par l'autre et l'autrement. La comparaison permet de mieux comprendre les forces et les faiblesses de nos convictions et de nos pratiques nationales (Tobin, 1999). En mettant l'accent sur le sens de l'ailleurs et de l'autrement, le comparatisme, instaure nécessairement une multiplicité de regards sur un même objet et entraîne une prise de conscience d'une complexité non réductible (Jucquois, 2000 ; Frenay, 2008).

Nous conclurons en disant que l'éducation comparée est une fondamentale source de connaissance au sein des sciences de l'éducation qui, de par leur objet complexe, nécessitent le recours à une approche multiréférentielle, que l'éducation comparée favorise. Nous rejoignons Marc Antoine Jullien (1817) qui dans l'esquisse disait déjà que l'éducation comparée aurait permis aux sciences de l'éducation de faire de formidables avancées. L'éducation comparée est une fonte de connaissance non seulement pour le chercheur qui cherche à comprendre le monde qui l'entoure, mais aussi pour le professionnel de la petite enfance pour lui permettre de penser sa pratique, de remettre en question les évidences de son système éducatif et de se questionner sur sa pratique.

Références Bibliographiques

ALEXANDER, R (2000). *Culture and pedagogy*. Oxford : Blackwell Publishing.

ALEXANDER, R. (2003). Pédagogie, culture et comparaison : visions et versions de l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 142. 5-19.

ARDOINO, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation-analyses*, 25, 15-34.

BAUDELOT, O., RAYNA, S., HOSHI-WATANABE, M. & TAKAHASHI, H. (2005). L'arrivée des bébés, le matin, dans les crèches françaises et japonaises : une comparaison des pratiques d'accueil. In Rayna, S., & Brougère, G. (Dir.), *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels* (pp. 151-186). Lyon : INRP.

BOUVE, C. (2001). *Les crèches collectives : Usagers et représentations sociales. Contribution à une sociologie de la petite enfance.* Paris : L'Harmattan.

BOUVE, C. (2010). *L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle : un pari sur l'enfant pauvre. Essai socio-historique*. Berne : Peter Lang.

BROUGÈRE, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie*, 119. 47-56.

BRUNE, M. & MAIRESSE, A. (2009). Élus, parents, personnels, ensemble pour une autre dynamique. In Bouve, C. (Dir.), *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum?* (pp. 173-178). Toulouse : Érès.

CHALMEL, L. (2003). *Éducation de la petite enfance : affaire de familles ou d'institutions ?* Communication présentée dans le cadre du colloque "L'accueil des moins de 5 ans dans les différents pays européens". Salon de l'éducation, novembre. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.europschool.net/static/formation/pdf/interventions_salon/chalmel.pdf>. Consulté le 6 mai 2016.

COHEN, S. (2008). *L'école des bébés. De la crèche à la maternelle.* Paris : L'Harmattan.

CRESSON, G. (1998). Formations et compétences dans les métiers de contact direct avec les petits enfants : quelques enjeux, conflits et paradoxes. *Lien social et Politiques*, 40, 25-37.

DUHAMEL, F. & FORTIN, M.-F. (1996). Les études de type descriptif. In Fortin, M-F. (Dir.), *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation* (pp. 161-172). Ville Mont-Royal : Décarie éditeur inc.

FERRARI, M. (1999). L'éducation préscolaire en Italie aux XIXe et XXe siècles. *Histoire de l'éducation*, 82, 101-124.

FRENAY, M (2008). Les tendances actuelles en éducation comparée en Europe, *Recherches & éducations*. [En ligne], Comparer, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 6 mai 2016. URL : http://rechercheseducations.revues.org/57

GARELLI, F. (2005). Regards croisés sur les jeunes italiens et les jeunes français. In Galland, O. & Roudet, B. (Dir), *Les jeunes Européens et leurs valeurs* (pp. 279-303). Paris : La Découverte Recherches.

GROUX, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de Développement. *Revue française de pédagogie*, 121, 111-139.

GROUX, D. & PORCHER, L. (1997). *L'éducation comparée.* Paris : Nathan.

HOUSSAYE, J. (2010). Vouloir la coéducation une fausse bonne idée. In Maubant, P. & Roger, L. (Dir.), *De nouvelles configurations éducatives : Entre coéducation et communautés d'apprentissage* (pp. 13-28). Québec : Presses de l'Université du Québec.

JULLIEN, M.-A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée, entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les états de l'Europe, journal de l'éducation, publié par la société formé à Paris, pour l'amélioration de l'enseignement élémentaire, tome troisième.* Paris : L. Colas.

JUCQUOIS, G. (2000). Le comparatisme, éléments pour une théorie. G. Jucquois, & C. Vielle (Dir), *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires* (pp. 17-47). Bruxelles : De Boeck.

KAUFMANN, J.-C. (2008). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan (1e éd. 1996).

MALET, R. (2005). De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée, *Carrefours de l'éducation,* 19, 165-188.

MÉRINI, C. (2010). La comparaison de pratiques : Un champ à explorer pour l'éducation comparée. *Revue Éducation Comparée*, 3, 297-320

MICHEAU, J., MOLIÈRE, E. & OHNHEISR, S. (2010). Les modes d'organisations des crèches collectives et les métiers de la petite enfance. *Études et résultats-DRESS*, 732, 1-8.

MOZÈRE, L. (1992). *Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement*. Paris : L'Harmattan.

MOZÈRE, L. (1998). Les métiers de la crèche. entre compétence féminines et savoirs spécialisée. In Heinen, J. *La petite enfance pratiques et politique*, (pp. 105-123). Paris : L'Harmattan.

MUSATTI, T. (2004). L'éducation de la petite enfance en Italie : contextes sociaux et perspectives éducatives. *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée,* 132, 80-91.

NÓVOA, A. (2001). État des lieux de l'éducation comparée, paradigmes avancées et impasses. In A. Sirota (Dir.), *Autour du comparatisme en éducation*. Paris : PUF.

ODENA, S. (2012). Travailler en crèche : un choix par défaut et une hétérogénéité des professions source de tensions. Métiers de la petite enfance : registres et dimensions de l'activité. *Politiques sociales et familiales,* 109, 23-33.

ODENA, S., DAUNE-RICHARD, A. & PETRELLA, F. (2009). Les professions et leur coordination dans les établissements d'accueil collectifs du jeune enfant : Une hétérogénéité source de tensions au sein des équipes. *Dossier d'études - Caisse Nationale Allocations Familiales,* 121, 36-89.

OUELLET, A. (1994). *Processus de recherche : Une introduction à la méthodologie de la recherche.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

PAILLÉ, P. (1989). *Choix épistémologiques, méthodologiques et techniques pour une recherche qualitative en insertion professionnelle des jeunes.* Textes du Collectif de recherche sur les occupations (CRO).

PAILLÉ, P. & MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin (1re éd. 2003).

PERUTA, F. (1979). Infanzia e famiglia nella prima metà dell'Ottocento. *Studi Storici*, 20, 473-491.

RAVEAUD, M. (2007). L'éducation comparée : nouveaux débats pour des paradigmes bicentenaires. *Revue internationale de politique comparée*, 14, 377-384.

RAYNA, S. (2003). Regard sur les apprentissages des tout-petits. *Enfances & Psy*, 24, 30-41.

REGNAULT, E., & JIE-YING, Q. (2014). Le rôle de l'enseignant en éducation civique au collège en Chine et en France. Une approche compréhensive en éducation comparée. *Revista LusóFona De Educação,* 26, 141-160.

SAVELLI, A. (2000). L'assistenza alla prima infanzia in Italia dalle origini all'istituzione dell'ONMI (1925). In Marcuccini, A.-M., Massarelli, A., Pianesi, E & Savelli, A. (Dir) *L'educatore nell'asilo nido. Manuale per la preparazione ai concorsi e l'aggiornamento professionale* (pp. 39-47). Dogana : Maggioli Editore.

TERLIZZI, T. (2005). *L'educatrice di asilo nido. Ruolo e percezione della professionalità*. Tirrenia : Edizioni del Cerro.

TOBIN, J., WU, D. Y. H., & DAVIDSON, D. H. (1989). *Preschool in Three Cultures*. New Haven : Yale University Press.

TOBIN, J. (1999). The socio-cultural foundations of student/teacher ratios in the american preschool, In Brougère, G. & Rayna, S. (Dir.), In culture, enfance et éducation prescolaire. (p.45-66), Paris : Unesco.

TREVISAN, L. (2003). *Il tempo del nido. Trasformazioni e complessità.* Bergame : Edizioni Junior.

VIAL, J. (1983). *L'école maternelle.* Paris : PUF.

VOISIN, J. (2009). *Développement de la garde d'enfants.* Rapport IGAS n° RM2009-033P. Paris : Inspection générale des affaires sociales.