Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF),
Université de Genève, septembre 2010

CHILDREN CROSSING BORDERS : UNE EXPERIMENTATION DE NEGOCIATION CULTURELLE ENTRE PARENTS MIGRANTS ET ENSEIGNANTS A L'ECOLE MATERNELLE

Sylvie Rayna

Université Paris 13-INRP
Département des sciences de l'éducation
99 avenue Jean-Baptiste Clément
F-93430 Villetaneuse
srayna@wanadoo.fr

Mots-clés : *migration, pédagogie, langue, culture, dialogue*

Résumé. *Nous proposons une analyse d'une expérimentation conduite dans une école maternelle de la banlieue parisienne, à la suite d'une recherche internationale portant sur l'accueil des enfants (de) migrants dans les structures (pré)scolaires de plusieurs pays. Utilisant une méthode élaborée par Joseph Tobin, dans une approche comparatiste et poststructuraliste, elle confronte les points de vue de parents migrants et d'enseignants, tente de mettre en dialogue les différentes voix dans la perspective d'une négociation culturelle, et des pistes pour la recherche et la formation.*

L'accueil des migrants, enfants et parents, figure parmi les questions vives actuelles des sciences de l'homme et des sociétés, au regard des mouvements migratoires historiques que nous connaissons aujourd'hui. Pour l'éducation, les défis sont grands, étant donné la complexité et la diversité des expériences de l'exil et des voies sur lequel il débouche, entre rêve et réalité, selon les parcours singuliers et contextes rencontrés, selon les possibilités de choix et la richesse des opportunités.

Cette question se pose avec acuité, dès le niveau (pré)scolaire, en raison du potentiel intégrateur et émancipateur des institutions éducatives de la petite enfance et de leurs enjeux, tant économiques que sociaux. Dans le mouvement de travaux récents autour de cette question, nous présentons ici une expérimentation, visant le dialogue interculturel entre parents migrants et enseignants, que nous avons menée, avec Gilles Brougère dans une école maternelle de la banlieue parisienne, de grande taille (11 classes) et à forte diversité culturelle (37 pays d'origine sont représentés).

Cette école a répondu à l'invitation à participation faite à Paris, lors d'un colloque de l'A.G.E.E.M.[1], à la fin d'une conférence sur l'éducation (pré)scolaire en Europe (Rayna, 2007).

1. Origine et objectif de l'expérimentation

L'expérimentation fait suite aux premiers résultats de la recherche internationale *Children crossing borders* (CCB)[2] qui porte sur les visions qu'ont parents et enseignants sur l'accueil des enfants (de) migrants dans les structures (pré)scolaires de cinq pays (Allemagne, Angleterre, Etats-Unis, France, Italie). Cette recherche, coordonnée par Joseph Tobin, a déjà donné lieu à quelques publications (pour la contribution française : Brougère, Guénif & Rayna, 2008 a, b, c ; Brougère,

[1] Association Générale des Enseignants de l'Ecole Maternelle (Paris, juillet 2007)
[2] Recherche financée par la fondation Bernard van Leer (www.childencrossingborders.org)

2010), et fait l'objet d'un l'ouvrage international qui rassemblera les conclusions des comparaisons entre pays comme entre positions parentales et enseignantes.

L'expérimentation reprend la démarche de CCB, fondée sur l'approche ethnographique développée par Joseph Tobin lors d'une confrontation du préscolaire américain, chinois et japonais (Tobin, Wu & Davidson, 1989). Elle y donne, dans une perspective postmoderne (Tobin, 2008), à entendre des voix multiples et peu apparentes jusque-là dans la littérature scientifique. La stratégie d'analyse comparatiste de voix issues d'institutions de la petite enfance, conçues comme lieux de normalisation mais aussi d'émancipation, y a facilité, par la déconstruction des allant de soi, l'accès de points aveugles. L'expression de ces voix a été stimulée par des montages - vidéo rendant visibles et plus aisément discutables des réalités préscolaires familières, mais aussi d'autres, plus lointaines, issues de contextes culturels différents (Tobin & Davidson, 1990).

Au cours de CCB, nous avons recueilli, dans des localités très variées des cinq pays concernés, les points de vue de plus de 1500 parents (migrants ou non) et professionnels du (pré)scolaire[3], lors d'entretiens collectifs effectués séparément. Nous avons utilisé des montages - vidéo de 20 minutes chacun, montrant une journée - type d'une classe d'enfants de 4 ans, avec un tiers ou plus d'enfants (de) migrants[4]. La sélection des séquences qui les composent devait répondre à deux exigences : être provocantes, pour favoriser la réactivité des participants aux entretiens, et refléter les cultures préscolaires, propres à chacun des cinq pays et aux institutions concernées. Tous ont obtenu l'accord des enseignants y figurant, et la reconnaissance de leur représentativité par rapport à leurs pratiques et expériences quotidiennes.

Les expérimentations, réalisées ensuite de façon autonome dans les différents pays et donc différemment, en fonction des ressources propres et des contextes particuliers, ont eu pour but de faire dialoguer les perspectives, exprimées séparément dans CCB, des parents migrants et des enseignants (Tobin, 2006 ; Tobin, Arzubiaga & Mantovani, 2007). Il s'agissait de tenter d'initier, ce faisant, un processus de négociation culturelle d'en étudier les modalités, les conditions, la portée. Nous parlons bien de négociation, en tant qu'ingrédient majeur de construction socio - cognitives et de transformation des relations interpersonnelles[5].

Le dispositif particulier que nous avons utilisé a consisté en entretiens collectifs avec un groupe mixte de parents migrants et d'enseignants, volontaires pour donner leurs points de vue et attentes sur l'accueil des enfants, confronter leurs visions éducatives et, sur plusieurs rencontres, avancer ensemble dans un processus d'intercompréhension pouvant déboucher sur des transformations des pratiques parentales et professionnelles. Il s'agissait de les entendre en même temps et surtout de faire entendre ces voix les unes par les autres et réciproquement, pour tenter une avancée dans la réflexion et l'action, et dépasser le dialogue 'impossible' entre familles et écoles (Montandon & Perrenoud, 1994), dès le niveau (pré)scolaire (Kherroubi, 2008), dont souffrent tout particulièrement les familles migrantes (Moro, 2007).

2. Cadre théorique et problématique

Le cadre théorique de l'expérimentation est multi référentiel. Il puise parmi les sources conceptuelles auxquelles nous avons eu recours pour CCB et qui proviennent des apports pluridisciplinaires (psychologie de l'éducation, interculturelle ; pédagogie sociale, interculturelle ; sociologie critique, de l'immigration ; anthropologie de l'éducation ; philosophie politique, etc.) des différents membres de l'équipe[6].

[3] Parallèlement, des paroles d'enfants de 4 ans ont également été recueillies (Rayna, 2010)

[4] Et ce, dans une école maternelle de Paris, un *kindergarten* de Berlin, une *nursery school* de Birmingham, une *scuola dell infanzia* de Milan et une *preschool* de Tempe

[5] De nombreux travaux l'ont montré, y compris entre enfants (Stambak & al., 1985, etc.)

[6] Des chercheurs des cinq universités (Arizona State University, Freie Universität Berlin, Worcester University College, Universita Biccoca di Milano, Université Paris 13) sont impliqués dans CCB

Parmi les outils conceptuels, provenant des approches textuelles, des études postcoloniales, des positions post structuralistes, des conceptions culturelles et sociales de l'apprentissage, etc., figurent, par exemple, aussi bien ceux d' 'hétéroglosie' de Bahktin, de 'voix subalternes' de Spivak, de 'principe d'hospitalité' de Derrida, d''entre deux mondes' de Moro, d' 'éthique de la rencontre' de Lévinas, de 'participation' de Rogoff, et d'autres encore ...

L'analyse des données recueillies s'adosse, en outre, sur les études des relations parents - professionnels de la petite enfance, de l'ouverture - fermeture des institutions (pré)scolaires aux parents et des modalités d'implication parentale dans ces institutions (Bouve, 2005 ; Francis, 2005 ; Moisset, 2005 ; Meyer, Spack, Perrenoud & Dumont, 2009 ; Garnier, 2010 ; Musatti & Rayna, 2010). Ces dernières ont rendu compte, notamment, de la diversité des modalités relationnelles, de positionnements parentaux, de pratiques professionnelles et de dispositifs institutionnels. Qu'en est-il plus précisément lorsqu'il est question de parents porteurs des expériences singulières des migrations ?

Le consensus se développe, aujourd'hui, sur la nécessité de la participation parentale comme facteur de qualité, d'équité et de valorisation de la diversité dans les institutions de la petite enfance. Les comparaisons internationales y insistent, mettant en avant des expériences qui montrent le chemin (E.C. Childcare network, 1996 ; Ocde, 2001/2006). Tous les parents, reconnus 'premiers éducateurs' sont concernés, et surtout les plus éloignés de ces institutions, les parents migrants, et, au regard du fossé grandissant entre le Nord et le Sud, plus particulièrement ceux venant du *Majority world* (Moss, 1996).

Or, les résistances sont grandes et il importe alors de s'interroger sur leurs significations, comme sur celles des façons d'informer et de s'informer, des modalités interactives et de la nature des rapports interindividuels, dans les situations et dispositifs offerts par les institutions.

Comment les parents migrants s'adressent-ils aux enseignants lorsque l'occasion leur est donnée d'exprimer leurs perceptions et leurs désirs quant à l'accueil de leurs enfants à l'école maternelle française ? Que disent-ils et comment cela est-il perçu par les enseignants ? Comment ces derniers y répondent-ils ? Et comment, réciproquement, expriment-ils aux parents leurs vues et souhaits ? Quels sont-ils et comment sont-ils reçus par les parents ? Tout ceci, le plus précisément possible, au regard des expériences vécues, aux différents moments de la journée à l'école (en classe, lors de la récréation, à la cantine, à la garderie) par les enfants dont ils assurent la coéducation ? De quels autres discours ces voix sont-elles les échos ? Peut-on identifier des convergences et divergences entre elles, lesquelles ? Sont-elles identifiées par les deux parties, et comment ? Comment parents et enseignants conçoivent-ils leurs relations ? Quelles sont leurs attentes mutuelles ? Correspondent-elles ? A partir de là, des décentrements peuvent-ils s'opérer et comment ? Des changements peuvent-ils se dessiner : dans les regards, les attitudes, les modalités de coéducation ?

3. Méthodologie et éthique

L'expérimentation a débuté à la rentrée scolaire, qui a suivi le colloque mentionné plus haut, par la présentation du projet à Brigitte Touillier, directrice volontaire, qui l'a ensuite exposé aux enseignants et, avec ceux qui étaient « partants », aux parents migrants, afin de constituer un groupe d'enseignants et de parents. Les deux chercheurs l'ont précisé, quelque temps plus tard, lors de réunions distinctes, avec les enseignants et les parents intéressés. Le nombre et les dates des entretiens collectifs ont alors été décidés collectivement, en fonction de leurs possibilités respectives. La directrice, engagée de longue date avec les familles qui fréquentent cette école et dans divers projets de recherche avec les enseignants, a participé à ces réunions puis a soutenu la logistique de l'expérimentation.

Au final, six enseignants dont la directrice ont fait partie du groupe, dont un homme et une enseignante d'origine portugaise, ainsi que neuf parents, dont trois pères qui ont participé régulièrement aux rencontres. Parmi les parents, trois viennent de Côte d'Ivoire, deux du Sénégal, un du Cameroun, une du Sri Lanka, une d'Iran et une du Portugal. Certains viennent d'arriver, d'autres sont en France depuis plus ou moins longtemps. Certains travaillent, et occupent des

positions diverses, bien que plutôt modestes, d'autres pas. Nous avons eu recours à une traductrice pour aider la mère Sri Lankaise.

Trois rencontres ont été possibles, pour ces entretiens collectifs de deux heures chacun. Elles ont eu lieu à l'école maternelle et à la maison de quartier, le matin, lors de samedis 'libérés', c'est-à-dire certains samedis, lorsque les enfants n'ont pas classe mais les enseignants travaillent. Les entretiens ont été précédés par un temps convivial (des parents ont spontanément et généreusement contribué à la collation dès la première réunion…) et suivies par un temps de *debriefing* avec chaque partie séparément, afin de vérifier que parents d'un côté et enseignants de l'autre avaient pu s'exprimer (ce ne fut pas considéré comme utile à la fin du dernier entretien).

Nous avons utilisé les mêmes montages - vidéo que pour l'étude CCB, et démarré le premier entretien de la même manière, avec le montage 'français', afin de faciliter l'expression de tous et, ici, le dialogue entre les deux parties, sur la base de réalités proches de ce qu'ils connaissent bien du côté des enseignants, moins bien du côté des parents. Nous avons montré, lors du second entretien, le montage 'américain' (montrant une classe préscolaire publique, avec deux enseignantes bilingues d'origine mexicaine et un groupe d'enfants de diverses origines, accueillis le matin seulement) pour lancer le débat sur la question de la langue qui n'était pas survenue spontanément au cours de la première rencontre. Il n'a pas été nécessaire de recourir à un autre montage pour le dernier entretien.

4. Résultats

Nous devons, bien entendu, prendre toutes les précautions d'usage face à un échantillon de propos aussi réduit et une dynamique aussi singulière. Voici ce qui ressort, schématiquement, de l'analyse, sans prétendre à la généralisation, bien que les voix recueillies fassent écho à celles de CCB et à d'autres encore (Favaro, Mantovani & Musatti, 2009 ; Francis, 2010), ni oublier la diversité interne aux discours des parents et des enseignants.

4.1 De la retenue à la confrontation

Si les relations sont globalement vécues comme cordiales, respectueuses du tour de parole, le discours est toutefois plutôt convenu du côté des parents au début, mais il s'installe une grande liberté de parole ensuite, leur permettant de s'engager plus avant à la rencontre des enseignants, jusqu'à une confrontation forte entre les uns et les autres lors du dernier entretien.

L'attitude des parents, qui renvoie au début à l'incertitude liée à la situation nouvelle et à une adhésion de principe à la démarche de l'école (confiance ? délégation ? aura de 'la maternelle' ? etc.), est contrebalancée par celle des enseignants - notamment l'embarras face à certaines questions et propositions -. Le discours traditionnel de fermeture de l'institution (Garnier, 2009, 2010), que certains points de tension, propos et non-dits laissent filtrer, traverse probablement ces conduites qui laissent voir aussi un ébranlement des postures de 'moralisation des classes' (Boltanski, 1969).

D'autres frontières encore, mises en lumière par les critiques de la modernité et les approches de l'altérité (Dalberg, Moss & Pence, 1999/2007), demandent à être franchies et nécessitent du temps pour cela … Le dispositif utilisé, bien que très limité, laisse voir, en dépit des difficultés rencontrées, tout un potentiel dans la dynamique interactive qui s'enclenche. Il est question d'accueillir davantage les parents dans les classes après que soient énoncées les positions respectives de chacun quant à la pédagogie (jeu/apprentissages), à l'attention aux enfants, au monolinguisme, bilinguisme ou plurilinguisme, aux cultures, mais aussi les attentes réciproques, les uns à l'égard des autres, et leurs perceptions de leurs rôles et de leurs relations. Des propositions parentales ultérieures seront entendues… Le chemin vers la participation avance, ouvrant des perspectives pour les apprentissages de tous, informels, à travers la vie quotidienne (Brougère & Ulman, 2099).

4.2 Questions d'éducation : convergences et divergences

4.2.1 Apprentissages scolaires et enjeux de la première scolarisation

Sur le plan pédagogique, les visions des parents et celles des enseignants, globalement, se rejoignent. Les enseignants reconnaissent et défendent les pratiques qui se donnent à voir dans le montage 'français', précisant toutefois que « c'est plus difficile, ici ».
Face à la classe américaine, le même désaccord est affiché par les parents et les enseignants, quant à la trop grande place accordée au jeu et à la liberté des enfants. Pour les enseignants aussi, les apprentissages scolaires ne sont pas assez présents, mais ils soulignent la présence de plusieurs professionnelles dans la classe, vues de surcroît comme soumises à moins de « pressions » que dans l'école maternelle française…

Les convergences indiquent que les cultures professionnelles et parentales, sur ces visions éducatives, ne sont pas si éloignées : témoignage d'une incorporation commune des discours dominants dont les voix traversent les leurs ? Les enseignants peuvent l'entendre, comme les parents qui peuvent percevoir, par ailleurs, la plainte des enseignants quant aux difficultés de leur métier, attribuées d'une part au contexte particulier de cette école (parents et enfants) et d'autre part aux exigences croissantes de la hiérarchie et du système, que la comparaison avec l'école américaine permet d'exprimer.

4.2.2 A propos du français et de la langue maternelle

Les parents considèrent, comme les enseignants, fondamental le rôle de l'école maternelle pour l'acquisition du français. Ils n'y revendiquent pas l'usage de la langue maternelle de leurs enfants, qui est, selon eux, leur « affaire ». Ils ont conscience du statut 'subalterne' de la plupart de leurs langues d'origine et disent, avec toute l'ambivalence qui l'accompagne, la tristesse de la perte des liens. Les 'utilités' relatives des langues et les divers enjeux sont clairement exprimés : « L'espagnol… l'anglais tout ça, ce sont des langues qui vont servir plus tard pour l'enfant … Moi, ma langue, personnellement, elle servira pas … J'ai dit dans son parcours scolaire, ça ne servira pas (…) Dans ma culture, ça servira parce que quand il ira peut-être en Côte d'Ivoire, il va falloir qu'il s'exprime peut-être…, qu'il comprenne. Donc, ça c'est à mon niveau de… de faire ce travail-là. » .

Comme les enseignants, ils doutent ou sont en désaccord sur le bilinguisme présent dans la classe américaine. Le mélange des langues risque de provoquer difficultés et retards dans les deux langues.

Les points de vue des parents et des enseignants se superposent, mais pas entièrement. L'accord sur la primauté du français peut être entendu. Les dimensions affectives, sociales, culturelles et politiques de la langue, et les compétences précoces des enfants, soulignées par les parents, renvoient aux arguments en faveur du bi et plurilinguisme (pourtant à l'œuvre dans les écoles pour l'élite), auxquels résistent les enseignants : faiblesse de la formation sur ces questions, impact de la vision républicaine ?

4.2.3 Soin, attention, surveillance

Les désaccords se concentrent sur le soin et la cour de récréation. Les parents se disent « choqués ». Ils trouvent violent ce temps hors classe et réclament que l'on prenne davantage soin de leurs enfants, qu'ils disent vulnérables, et pour ce faire, ils demandent davantage d'échanges. Ils dénoncent l'insuffisance de l'attention et de la surveillance, qu'ils rapportent au ratio problématique adulte/enfants.

Les parents donnent des exemples où il est question de « bosse », de « souffre-douleur », etc. Certains voudraient pouvoir parler plus avant de ce que les enfants leur rapportent et qui semble se jouer sur la scène de la cour de récréation.

Il est vrai que le modelage traditionnel de l'école maternelle sur celui de l'école élémentaire n'est guère propice à l'intégration du *care* (soin) dans l'éducation, à la façon nordique par exemple (Ocde, 2001/2006) ni à la participation des professionnels aux jeux des enfants (Greve, 2010) dans ou hors la classe comme le montre le montage 'américain', ou à l'éducation à la diversité (Vandenbroeck, 2005, 2010) et à la lutte contre les discriminations (Preissing & Wagner, 2006).

5. Une documentation pour comprendre

Les rôles et représentations (Butler, 1990/2005) qui se jouent, dans ces dispositifs, méritent une analyse approfondie. De même que celle des moyens à utiliser (par exemple, formation préalable des enseignants, ainsi que l'a estimé l'équipe anglaise de CCB), afin que puissent parler les 'subalternes' (Spivak, 1988) et être entendus. La confrontation des dispositifs dialogiques et de leurs potentiels d' 'agir communicationnel', selon Habermas, expérimentés dans des contextes différents, devrait être source de connaissances praxéologiques importantes dans la formation initiale et continue de tous les professionnels de l'éducation. Il s'agit, en insistant davantage sur la notion d'altérité, de renforcer la décentration par la comparaison et par la réflexion critique sur les traditions comme sur les évolutions récentes et rapides de l'école maternelle française, précédées par celles du préscolaire anglo-saxon (Dahlberg, Moss & Pence, 199/2007) et observées ailleurs. Il s'agit aussi d'alerter sur les dangers étatiques et économiques (Vandenbroeck, 2010b), observés dans le secteur de l'accueil des enfants âgés de moins de 3 ans en France (Ben Soussan, 2010), comme dans tout le champ sanitaire et social, et qui s'opposent aux formes de participation démocratique active, telles qu'elles peuvent se faire jour dans ces dispositifs. Fort d'une approche qui déconstruit les évidences, telle celle de l'entrée dans la culture, parlant de l'entrée à l'école maternelle (Brougère, 2010), il s'agit simultanément de développer des actions alternatives dans des institutions (pré)scolaires hospitalières, capables d'accueillir le dérangement, si l'on suit Derrida, afin de favoriser l'apprentissage de la rencontre dans nos sociétés multiculturelles.

6. Références

Ben Soussan, P. (Ed.) (2010). *Le livre noir de la petite enfance.* Toulouse : Erès.

Boltanski, L. (1969). *Prime éducation et morale des classes.* Paris : Mouton-EHESS.

Bouve, C. (2005). Relations parents - professionnels dans le cadre des crèches collectives : une analyse du point de vue des parents (pp. 99-114). In S. Rayna & G. Brougère (Eds.), *Accueillir et éduquer la petite enfance - Les relations entre parents et professionnels.* Lyon : INRP.

Bove, C. (2010) How teachers talk and think about parents in ECEC in Italy. XII Congresso internazionle AIFREF (Florence, novembre 2010).

Bougère, G. & Ulman, A. L. (2009). *Apprendre de la vie quotidienne.* Paris : PUF.

Bougère, G. (2010). L'école maternelle française : entrée dans quelle culture ? *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, 183, 92-102.

Brougère, G., Guénif & Rayna, S. (2008 a). De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 263-284). Bruxelles : P. Lang.

Brougère, N., Guénif & S. Rayna (2008 b). Preschool in France: a cross cultural perspective, *European Early Childhood Education Journal, 16* (3), 371-384.

Brougère, G., Guénif, N. & Rayna, S. (2008 c). Regards croisés sur l'accueil des enfants de migrants à l'école maternelle. *Diversité*, 153, 103-110.

Butler, J. (1990/2005). *Trouble dans le genre : Pour un féminisme de la subversion*. Paris : Éditions de la Découverte.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999/2007). *Beyond quality in early childhood education and care. Languages of evaluation.* New-York: Routledge.

EC Child care network (1996). *Quality targets in services for young children: Proposals for a ten year action programme.*

Favaro, G., Mantovani, S. & Musatti, T. (2008). *Une crèche pour vivre ensemble.* Toulouse : Erès.

Francis, V. (2005). Le partenariat école/famille. Le rôle de l'enfant messager In S. Rayna & G. Brougère (Eds.). *Accueillir et éduquer la petite enfance - Les relations entre parents et professionnels.* (pp. 49-62). Lyon : INRP.

Francis, V. (2010). Les papothèques. Des groupes de paroles au service de l'accueil des parents migrants à l'école maternelle (pp. 166-186). In G. Brougère (Ed.), *Parents, professionnelles et savoirs au préscolaire.* Bruxelles : P. Lang.

Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 22-36.

Garnier, P. (2010). Coéduquer à l'école maternelle : une pluralité de signification. In S. Rayna, M.-N. Rubio et H. Scheu (Eds.) *La coéducation en question.* Ramonville Saint-Agne : Erès.

Greve, A. (2010). Jeu et approche phénoménologique dans les traditions froebéliennes et démocratiques du préscolaire des pays nordiques. In S. Rayna & G. Brougère (Eds.) *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon : INRP.

Kherroubi, M. (dir.) (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Mayer, S. (2010). Parents' views on participation and interactions with teachers. XII Congresso internazionle AIFREF (Florence, novembre 2010).

Meyer, G., Spack, A. L., Perrenoud, D. & Dumont, P. (2009). *Familles singulières, accueil collectif.* Lausanne : Editions EESP.

Moisset, P. (2005). La diversité des rapports parentaux à la crèche et ses déterminants (pp. 115-150). In S. Rayna & G. Brougère (Eds.), *Accueillir et éduquer la petite enfance - Les relations entre parents et professionnels.* Lyon : INRP.

Moss, P. (1996). Vers une définition des objectifs des services de la petite enfance. In S. Rayna, M. Deleau & F. Laevers (Eds.) *Quels objectifs pédagogiques pour l'éducation préscolaire ?* Paris : Nathan-INRP.

Montandon, C. & Perrenoud, Ph. (1994). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : P. Lang.

Moro M. R. (2007) *Aimer ses enfants ici et ailleurs.* Paris : O. Jacob.

Musatti, T. & Rayna, S. (2010). Parents – professionnelles. Rapports de pouvoir, savoirs sur la petite enfance et relations interpersonnelles en crèches (pp. 119-138). In G. Brougère (Ed.), *Parents, professionnelles et savoirs au préscolaire.* Bruxelles : P. Lang.

Ocde (2001/2006). *Starting Strong - Petite enfance, grands défis*. Paris : Ocde.

Piaget, J. (1965). *Etudes Sociologiques*. Genève : Droz.

Preissing, C. & Wagner, P. (Eds.) (2006). *Nos enfants ont-ils des préjugés ?* Toulouse : Erès.

Rayna, S. (2007). Apprendre ailleurs, Manifestation nationale de l'A.G.E.E.M (Paris, juillet 2007).

Rayna, S. (2010) Paroles d'enfants : réflexions sur l'école maternelle française. XVII Convegno nazionale servizi educativi per l'infanzia (Turin, mars 2010) (actes sous presse).

Rayna, S. & Touillier, B. (2008). L'accueil des enfants (de) migrants à l'école maternelle : voix de parents, voix d'enseignants, quelles rencontres ? Congrès de l'A.G.E.E.M. (Tarbes, juillet 2008).

Spivak, G. (1988). Can the Subaltern Speak? In Nelson & Grossberg (Eds.) *Marxism and the Interpretation of Cultur*e. Champaign, I : University of Illinois Press.

Stambak, M., Ballion, M., Bréauté, M. & Rayna, S. (1985) Pretend play and interaction in young children (pp. 131-148). In : R.A. Hinde, A.N. Perret-Clermont & J. Stevenson-Hinde (Eds.) *Social relationships and cognitive development*. Oxford : Clarendon Press.

Tobin, J. J. (2006). From anti-bias to cultural negociation: working with children of recent im/migrants in ECEC settings in five countries, Conférence au XVIème Congrès de l'EECERA (Reykjavic, septembre 2006).

Tobin, J. J. (2008). Le rôle de la théorie dans le mouvement RECE. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Eds.) *Repenser l'éducation des jeunes enfants.* Bruxelles : P. Lang.

Tobin, J. J., Wu, D. Y. H. & Davidson, D. H. (1989). *Preschool in Three Cultures - Japan, China and The United States*. New Haven: Yale University Press.

Tobin, J. J. & Davidson, D. H. (1990). The ethics of polyvocal ethnography: empowering vs. Texturation children and teachers, *Qualitative studies in education*, *3* (3), 271-283.

Tobin, J. Arzubiaga A. & Mantovani, S. (2007) Entering into dialogue with immigrant parents, *Early Childhood Matters,* 108, 34-38d.

Touillier, B. (2010) Rencontrer l'autre à l'école de la diversité, *Diversité,* 162.

Vandenbroeck, M. (2005) *Eduquer nos enfants à la diversité*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Vandenbroeck, M. (2010a) Une coéducation possible en contexte d'asymétrie. In S. Rayna, M.-N. Rubio & H. Scheu (Eds.) *La coéducation en question*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Vandenbroeck, M. (2010b) La construction des savoirs sur l'enfance et sur la parentalité dans l'état-providence actif : la prévention précoce comme cas emblématique. In G. Brougère (Ed.), *Parents, professionnelles et savoirs au préscolaire.* Bruxelles : P. Lang.