

BILAN PRT2 : PETITE ENFANCE

Responsable : Sylvie RAYNA

S'adossant à des interrogations, des choix paradigmatiques et des méthodologies développées dans les différents Axes, et en particulier l'Axe B, ou qui leur sont propres, les travaux de ce programme transversal contribuent à un secteur de recherche particulièrement vivace sur le plan international, celui de la petite enfance (Rayna, 2010 a), qui de surcroît offre une fenêtre de choix pour l'étude, centrale d'EXPERICE, de l'éducation informelle, ses dispositifs, ses modalités. Et ce dans une multiplicité d'institutions.

La dimension comparatiste de ce programme de recherches a permis de prolonger le double effort de nos travaux antérieurs sur la mise à jour de l'ancrage culturel de l'éducation préscolaire et l'approfondissement, notamment, de la notion de « cultures préscolaires » (Brougère, 2010a), et sur la construction et le partage de nouveaux paradigmes pour repenser l'éducation des jeunes enfants (Brougère et Vandebroek, 2007 ; Brougère, 2010b). Et ce, à l'aide de deux stratégies.

D'une part, la réalisation d'études comparatives (sur l'accueil des migrants à l'école maternelle et ses équivalents dans cinq pays - CCB¹ -, sur les pratiques de soin et d'éducation des nourrissons dans les crèches françaises et japonaises², et tout récemment sur la socialisation parentale et enfantine dans les lieux d'accueil parents-enfants de quatre pays - TOGETHER³).

Et d'autre part, la mise en dialogue d'analyses, menées par des membres d'EXPERICE et un ensemble d'universitaires d'autres pays, et relevant de différentes disciplines et approches théoriques : celles mises en débat lors des journées annuelles d'études Petite enfance du PRT2, et dans leur sillage, sur le jeu (Rayna et Brougère, 2010), la lecture (Rayna et Baudelot, 2011a), la question migratoire et le *care* au préscolaire ; et des journées d'études du réseau informel 'Nouveaux paradigmes pour repenser l'éducation préscolaires', initié par G. Brougère pour rapprocher des mouvements récents anglophones et francophones (Brougère et Vandebroek, 2007) et ayant traité de la question parentale et de la coéducation (Rayna, Rubio et Scheu, 2010 ; Brougère, 2010b) ; et celles coordonnées par S. Rayna (2010b) et S. Rayna et F. Laevers (2011), pour des numéros spéciaux 'Petite enfance' à l'invitation de revues internationales (*Revue Internationale d'Education de Sèvres*, et *European Early Childhood Education Research Journal*).

Les principaux résultats du PRT2, qui déconstruisent les expériences quotidiennes des jeunes enfants dans divers contextes éducatifs (différents pays, différentes institutions préscolaires)

¹ Children Crossing Borders, avec l'Arizona State University, la Freie Universität de Berlin, le Worcester College of Education et l'université Bicocca de Milan.

² Avec l'université Jumonji, Japon.

³ Avec le CNR de Rome et les universités de Gand et de Nagoya.

au regard à la fois de leur configuration culturelle et de nouvelles perspectives pour les penser, s'organisent autour des principales pratiques culturelles suivantes :

Jouer au préscolaire

Si le jeu peut être considéré à première vue comme une spécificité du préscolaire, la comparaison donne à voir toute une déclinaison de pédagogies du jeu et de cultures du jeu, d'inspiration diverses, variables selon les pays et selon les institutions. Elle montre que le degré de formalité ou d'informalité qui configure les dispositifs, pratiques et expériences, affectent l'*affordance* des situations, objets, attitudes professionnelles et, ce faisant, l'engagement enfantin et ses corollaires en terme d'initiative, d'autonomie, de bien-être, de langage, d'apprentissage, de construction identitaire et de socialisation (Rayna, 2009), comme, du côté des professionnels, la prise en compte et la valorisation de l'expertise enfantine ou de la diversité, notamment. Ceci ressort très clairement du croisement d'analyses du préscolaire actuel dans différentes cultures - Allemagne, Pays Bas, Norvège, Suède, Italie, Etats-Unis, Japon, etc. (Brougère, 2010a et autres chapitres in Rayna et Brougère, 2010 ; Rayna 2010b et autres articles de la revue) -, qui se distinguent nettement des réalités françaises, de par leur enracinement dans la tradition froebélienne, l'inspiration de sources pédagogiques (Montessori par exemple) ou philosophiques (Merleau-Ponty, par exemple), et l'orientation explicite, pour certains, par des principes et objectifs démocratiques et participatifs (Suède, Nouvelle Zélande, par exemple).

Cette configuration culturelle procède très précocement, comme le montrent les contrastes qualitatifs et quantitatifs importants entre l'expérience ludique d'enfants de moins d'un an fréquentant une crèche japonaise ou une crèche française (place, nature, diversité des jeux ; participation des professionnelles aux jeux). L'histoire distincte de ces institutions, leurs liens différents avec les autres institutions préscolaires (école maternelle française/jardin d'enfants japonais), les représentations traditionnelles de l'enfant (enfant-dieu/péché originel), les valeurs sociétales (autonomie/ interdépendance) sont autant de dimensions qui concourent à ce modelage précoce et rendent compte d'écarts notables quant à la valorisation du jeu dès la prime enfance (Rayna, 2008a, b, 2010c).

Du côté de l'école maternelle, où la trajectoire historique singulière du jouet est mise en évidence dans sa comparaison à celle observée au *kindergarten* allemand (Manson, 2010), « l'exception française » et la marginalité grandissante du jeu, renvoyé aux institutions qui lui sont entièrement dédiées, les ludothèques - où peuvent se déployer, tout particulièrement, les jeux symboliques (Roucous et Haberbusch, 2010) si valorisés dans le préscolaire d'autres cultures, nordiques notamment (Rayna et Brougère, 2010)-, sont confirmées par la comparaison des discours d'enseignants, de parents et d'enfants recueillis au cours de CCB (en Allemagne, Angleterre, France, Italie et Etats-Unis), montrant la force de la formalisation précoce des situations, la verticalité de la transmission des savoirs, la prédéfinition des contenus d'activités, la soumission à la consigne (Brougère, Guénif-Souilamas & Rayna, 2007, 2008a, b ; Rayna, 2010d). Tout en référant la forme scolaire décrite - comme les résistances relevées à des changements paradigmatiques qu'auraient pu stimuler les images d'autres pays (celles des montages vidéos illustrant les cinq pays) - aux spécificités de cette institution de la République française et à son discours normatif, sont soulignés des paradoxes palpables quant aux valeurs de liberté, égalité et fraternité (Brougère, 2010c, 2011). Une analyse des changements institutionnels de l'école maternelle de ces trente dernières années montre comment ils affectent aussi bien ses rapports à l'école élémentaire et sa position vis-à-

vis-des lieux d'accueil des tout-petits, que son curriculum formel, tout en s'appuyant sur une série d'évaluations centrées sur ses effets pour la scolarité future des enfants (Garnier, 2011a).

Parler et lire dans le préscolaire

La question de la langue, liée à celle du jeu qui libère les initiatives langagières des enfants, et en particulier des langues parlées à la maison et de l'éducation préscolaire mono, bi ou multilingue, a été traitée dans CCB qui met en évidence des positions diverses d'accueil des enfants (de) migrants, entre les institutions des cinq pays concernés ainsi que des attentes différentes entre parents migrants et non migrants. Le sentiment de « honte », évoqué de façon récurrente dans les discours des parents migrants et des professionnels, vient interroger tout particulièrement une pratique institutionnelle du monolinguisme, notamment à l'école maternelle, pouvant s'interpréter en termes de colonialisme linguistique et être questionnée au regard du « principe d'hospitalité » développé par J. Derrida ou de l'« éthique de la rencontre » par E. Lévinas (Brougère, Souilamas-Guénif et Rayna, 2008 ; Rayna, 2010d ; 2011a).

Le culturel et l'interculturel, autour de questions de pratiques langagières, a été abordé par ailleurs au cours d'une évaluation participative d'actions précoces de lecture aux très jeunes enfants avec leurs accompagnants dans divers contextes (salles d'attentes PMI, Relais assistante maternelle, haltes-garderies de centres sociaux, pouponnières, etc.). La participation des lectrices de l'association LIRE à Paris a non seulement facilité l'objectivation de leurs pratiques de lutte contre l'illettrisme et en particulier de valorisation des différentes langues et cultures mais a également contribué à son renforcement (Rayna et Baudelot, 2011b).

Cette évaluation a mis en relief l'importance de la dimension ludique et musicale des pratiques de lecture précoce dans l'engagement des enfants, les plus jeunes et les plus éloignés de l'univers scolaire, mais aussi de leurs parents et des professionnels de la petite enfance des diverses institutions concernées. Elle a également été l'occasion, à son terme, de confrontations avec d'autres chercheurs, du côté des pratiques, des dispositifs ainsi que de l'album jeunesse, traité par l'approche historique, présentée par Michel Manson dans l'« Axe B (Manson, 2011), mais aussi anthropologique (Chicharo Saito, 2010) qui montre le retour des classiques dans les albums jeunesse de la Chine d'aujourd'hui, le point de vue des enfants sur la « qualité littéraire » des albums, à l'initiative d'une lectrice venant, par ailleurs, croiser ceux de professionnels (lecteur, bibliothécaire) et spécialiste de littérature jeunesse.

Analyser la participation parentale

La participation parentale étant reconnue comme facteur de qualité, d'équité et de reconnaissance de la diversité dans l'éducation préscolaire, la recherche internationale CCB s'était donné pour but premier l'écoute des points de vues parentaux sur l'accueil des enfants migrants. Leur expression, favorisée par l'utilisation de la vidéo pour susciter le décentrement, a permis dans leur comparaison entre pays et leur confrontation aux voix professionnelles de cerner un ensemble complexe de convergences et divergences. Schématiquement, les parents migrants attendent des structures préscolaires qu'elles prennent soin de leurs enfants et que les enfants apprennent la langue du pays et se préparent à l'école. Une extension de CCB, réalisée pour mettre en dialogue parents migrants et enseignants volontaires pour tenter une négociation culturelle a été tentée, à l'aide de la même

méthodologie. L'expérience réalisée, dans le contexte français, montre notamment des demandes coéducatives pressantes de la part des parents auxquelles l'école maternelle a du mal à répondre (Rayna, 2010 e). L'étude de la coéducation à l'école maternelle éclaire la pluralité de ses significations (Garnier, 2010a). En choisissant d'analyser le rôle et la place des ATSEM, on a également montré leur importance comme médiation entre parents, enseignants et enfants, ainsi que la division du travail au sein de la classe (Garnier, 2009, 2010b). L'analyse des pratiques éducatives au sein des familles prolonge cette investigation du point de vue des savoirs que les parents construisent au fil des années de maternelle et du point de vue des usages très différenciés de produits parascolaires (Garnier, 2010c, 2011b).

A la question des langues abordée ci-dessus dans le contexte scolaire, s'associe celle des constructions identitaires, des appartenances, des attachements et de la forme frontière (« barrage », « obstacle », clôture) qui vient s'y heurter dans les rapports entre personnels éducatifs et parents migrants. Il a été ainsi possible de mettre en évidence l'altérité, langagière incarnée, raciale, (Guénif-Souilamas, 2008c), comme révélateur des impensés et des asymétries culturels traduits dans des pratiques routinières des enseignants et des parents (Guénif-Souilamas, 2008a, 2009a). En s'appuyant sur les modalités de construction de la recherche CCB en France et sur les entretiens réalisés, les dimensions de genre (Guénif-Souilamas, 2008b), d'ethnicité et de race (Guénif-Souilamas, 2010b, c) sont apparues comme structurantes des rapports entre les acteurs de l'éducation et trouvent dans la langue un point nodal de mise en évidence d'une honte nourrie par l'expérience (Guénif-Souilamas, 2009b, c, d).

Le croisement avec d'autres réalités indique pourtant de possibles négociations en contexte asymétrique - expérimentation belge en crèche, par exemple - et de coconstruction de « culture de l'enfance » - exemple préscolaire italien (Rayna, Rubio et Scheu, 2010 ; Mastio et Rayna, 2010) - via un ensemble varié de dispositifs pour favoriser une participation parentale, qui ne se décrète pas mais implique des changements paradigmatiques majeurs, et d'équilibrer les rapports de pouvoir entre cultures profanes et cultures expertes (Musatti et Rayna, 2010). La recherche sur les structures préscolaires chiliennes non conventionnelles, montre la présence des dynamiques de participation/ apprentissage informel partagé entre les adultes concernés, qui varient en fonction de l'engagement des parents mais tout autant des *affordances* variées offertes par ces structures (Rupin, 2010). Dans un cadre général de valorisation des ressources éducatives de la communauté locale en tant qu'espace commun de vie, on peut percevoir notamment des apprentissages d'ordre politique au sens le plus large du terme. A travers la participation, c'est donc bien la question de la production et l'appropriation des savoirs qui se joue également, ainsi que le développement d'une dynamique de démocratie participative (Rupin et Brougère, 2010).

TOGETHER, recherche comparative des lieux d'accueil parents-enfants (LAPE), comme lieu de socialisation infantine et de la parentalité, entreprise dans quatre pays (Flandres, France, Italie, Japon) devrait contribuer à l'analyse de la coéducation et de la participation parentale. Une première comparaison sur leur genèse dans les différents contextes (Hoshi, Musatti, Rayna & Vandebroek, 2010 ; Rayna, 2010f) rend compte de la similarité de leurs objectifs (rompre l'isolement des familles, soutenir la parentalité) et de particularités dans les fonctionnements et les pratiques (prévention vs socialisation), liés aux traditions de chaque pays (impact de la psychanalyse en France) et orientations politiques actuelles (pour le Japon :

Rayna, 2011), en dépit de la diversification de ce type de lieu, en France tout particulièrement⁴.

Prendre soin

La question du *care* a été amenée par les parents migrants dans leurs discours sur l'accueil de leurs enfants à l'école maternelle (CCB), l'institution ne prenant pas suffisamment soin d'eux, selon eux, tout particulièrement dans les temps hors classe, et en particulier la cour de récréation. Un ensemble de questions sur le rapport au corps, la conception de l'autonomie, etc. se trouvent posées. La comparaison CCB entre la France et l'Allemagne a mis en évidence l'importance accordée au bien-être dans le contexte du *kindergarten* allemand, perçu par les enseignantes françaises comme une absence d'apprentissage. Pour celles-ci l'apprentissage doit être visible, ce qui implique favoriser des modalités structurées d'activités à finalité d'enseignement, au détriment du jeu, du *care* et du bien-être (Brougère, 2010d). Une autre question est soulevée par les mères migrantes en France qui se sentant reléguées par les personnels scolaires sont renvoyées, réduites à leur seule fonction de soin des enfants, espace du « *care* par défaut » qu'elles investissent comme seul moyen de prendre place dans les relations éducatives (Rayna, Brougère et Guénif-Souilamas, 2007, 2008 a,b ; Guénif-Souilamas, 2010a).

L'analyse des pratiques concrètes du *care*, tout en restant liée aux enjeux de la participation parentale, nous mène également à questionner le préscolaire en tant qu'espace d'expression d'un seule « approche légitime ». L'analyse des structures chiliennes, dont le fonctionnement est assuré uniquement par des mères qualifiées (Rupin, 2010, 2011 ; Rupin et Brougère, 2010), met en avant les particularités d'une approche « non-spécialiste » aux pratiques du *care*, en particulier par la valorisation d'un savoir-faire profondément intuitif et « maternel » du métier d'éducatrice, qui liée à l'identification de ses (éventuelles) limitations quant aux activités que l'on propose aux enfants. Cette vision associe valorisation du savoir-faire domestique et reconnaissance de la nécessité d'une expertise professionnelle.

Du côté des nourrissons en crèche, la comparaison franco-japonaise a montré, notamment dans l'analyse des moments de soins (change, repas), des contrastes importants dans les pratiques, liés notamment à un rapport, non sans paradoxes, différent au corps, repérable au niveau sociétal comme au niveau de la puériculture, avec des traductions à la fois quantitatives (par exemple la fréquence du change de couches, bien plus importante dans les crèches japonaises) et qualitatives (Rayna 2008b).

Au-delà des soins corporels, c'est, en suivant Joan Tronto, l'attention plus générale à l'autre et à son bien-être qui se trouve questionnée - l'activité ludique pouvant dès lors également en être une traduction (Brougère, 2011a ; Rayna, 2010 c) -. Un ensemble d'obstacles institutionnels au bien-être à l'école maternelle a été identifié (Brougère, 2011b) ainsi que de caractéristiques en termes de profils et de formation des divers professionnels de la petite enfance opérant avant l'âge de la scolarité obligatoire (Rayna, 2011,d).

⁴ Près de 900, aujourd'hui sont financés par la CNAF selon l'enquête réalisée par Le Furet (www.lefuret.org) (participation de S. Rayna à l'analyse qualitative de 20 d'entre eux).

Concluons avec des résultats, en termes d'outils théoriques et méthodologiques. Tout d'abord, l'utilisation de la vidéo pour non seulement comparer des observables de contextes culturels différents (étude franco-japonaise) mais aussi pour stimuler les « voix » des acteurs de première ligne, et renforcer les atouts des démarches comparatistes. Et ensuite, la valeur heuristique des concepts de « participation » et de « communautés de pratiques », au centre du PRT1 (Brogère et Ulmann, 2009 ; Berry, 2008b), qui apparaissent comme des outils pour penser autrement l'éducation préscolaire, et notamment sa qualité (Rayna, 2010g, h ; Rayna, 2011c,e). Les dimensions théoriques et méthodologiques se trouvent associées dans l'évaluation participative des actions précoces de lecture (Rayna et Baudelot, 2011 b).

REFERENCES

- Berry V. (2008b), « Les communautés de pratiques : note de synthèse », *Pratiques de formation : Analyses*, n°54, pp. 12-47
- Brogère G. (2010a), « Cultures préscolaires, discours et pratiques du jeu » In S. Rayna et G. Brogère (dir.), *Jeu et cultures préscolaires*, INRP, Lyon, pp. 15-33.
- Brogère G. (dir.) (2010b), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Bruxelles, Peter Lang.
- Brogère G. (2010c), « L'école maternelle française, une entrée dans quelle culture ? » *Revue Internationale d'Education Sévres*, n°53, pp. 109-117.
- Brogère G. (2010d), « Le bien-être des enfants à l'école maternelle – Comparaison des pratiques pédagogiques en France et en Allemagne », *Informations sociales*, n°160, pp. 46-53.
- Brogère G. (2011a), Le jeu et le *care* dans l'accueil du jeune enfant, communication au Colloque *Les crèches*, Paris, 4-5 octobre 2011.
- Brogère G. (2011b), Les obstacles à la prise en compte du bien-être de l'enfant à l'école maternelle, en France, conférence au Colloque CAS-DRESS *Bien - être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs*, Paris, 10-11 octobre 2011.
- Brogère G. et Vandebroek M. (dir.) (2007), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, P. Lang.
- Brogère G., Guénif-Souilamas N. et Rayna S. (2007), « De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire », dans G. Brogère et M. Vandebroek (dir.) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, P. Lang, pp. 263-284.
- Brogère G, Guénif-Souilamas N. et Rayna S. (2008a), « Regards croisés sur l'accueil des enfants de migrants en maternelle », *Diversité*, Juin, n° 156, pp.103-109.
- Brogère G, Guénif-Souilamas N. et Rayna S. (2008b), « Ecole maternelle (preschool) in France : a cross-cultural perspective », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 16, n°3, 371-384.
- Brogère G. et Ulmann A.L. (2009), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF.
- Chicharo Saito G. (2011), « Le retour des classiques dans la littérature pour jeunes enfants en Chine » In S. Rayna et O. Baudelot (dir.) *On ne lit pas tout seul. Lecture et petite enfance*, Toulouse, Érès, pp. 169-184.
- Garnier P. (2011a), « The scholarisation of the French “école maternelle”: institutionnal transformations since the 1970s », *European Early childhood Education Research Journal*, 19, n° 3.
- Garnier P. (2011b), « A l'âge de la maternelle : différer ou anticiper la compétition scolaire ? Les pratiques familiales à travers les cahiers d'activités parascolaires », communication au Colloque *Fabrication familiale de la réussite scolaire et stratégies d'ajustements aux publics*, Paris, mai 2011.

- Garnier P. (2010a), « Coéduquer à la maternelle : une pluralité de significations » In S. Rayna, M. N. Rubio et H. Scheu (dir.) *Parents- professionnels : la coéducation en questions*, Toulouse, Erès, pp. 73-91.
- Garnier P. (2010b), « Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques », *Revue des Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, vol. 43, n° 1, pp. 100-119.
- Garnier P. (2010c). « Deux ans après : la maternelle, les parents, les savoirs ». In G. Brougère (dir.) *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*. Bruxelles : P. Lang, pp. 73-91.
- Garnier P. (2009), « A l'école maternelle : hiérarchie et complémentarité des personnels », communication à la 19th Annual Conference de l'EECERA, Strasbourg, 26-29 août 2009.
- Guénif-Souilamas N. (2008a), « Reconnaître les corps : pour une politique de l'altérité incarnée » In J.-P. Payet et A. Battegay (dir.) *La reconnaissance à l'épreuve*, Lille, Presses du Septentrion, pp. 175-182.
- Guénif-Souilamas N. (2008b), « Comment le queer vient aux migrantes et aux minoritaires », communication au Colloque international *Questions de genre : le sujet du féminisme*, Sophiapol-Paris X-Nanterre, 10 juin 2008.
- Guénif-Souilamas N. (2008c), « Building bridges as a migrant's game of belonging », communication au Colloque *Building Bridges in the City and Beyond : Language, Communities, and Cultures*, University of Maryland in Baltimore County, ML, 11-12 avril 2008.
- Guénif-Souilamas N. (2009a), « Immigration without integration and vice-versa » In I. Katenhussen, C. Lemke and al. (eds.) *Migration und Menschenrechte in Europa*, Berlin, LIT Verlag, pp. 203-229.
- Guénif-Souilamas N. (2009b), Children crossing borders: the otherness (from) within, conférence au CASBS (Center for Advanced Studies in the Behavioral Sciences), Stanford University, 7 avril 2009
- Guénif-Souilamas N. (2009c), Otherness in Preschools, conférence à la 19th Annual EECERA (European Early Childhood Education Research Association) Conference, Strasbourg, 27 août 2009.
- Guénif-Souilamas N. (2009d), Strangers at home. A gender, race and ethnicity French blend, conférence à l'Institute for International relations, Center for the Study of the Middle East, Brown University, 28 octobre 2009.
- Guénif-Souilamas N. (2010a), « Répertoires d'individuation et gisements identificatoires : une boîte à outil extensible » In C. Le Bart, F. de Singly et Ph. Corcuff (dir.) *L'individu aujourd'hui*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 283-293.
- Guénif-Souilamas N. (2010b), *Altérités (de l')intérieur(es)*, Habilitation à Diriger des Recherches, Institut d'Études Politiques de Paris, École Doctorale, département de Sociologie.
- Guénif-Souilamas N. (2010c), Bodyborder, Othering migrants and minorities in postcolonial France", communication à la 4th Annual Critical Race Studies International Symposium *Intersectionality, Challenging Theory, Reframing Politics, Transforming Movements*, UCLA School of Law, Los Angeles, CA, 11-13 mars 2010.
- Hoshi M., Musatti T., Rayna S. et Vandenbroeck M. (2010), Emergences des lieux d'accueil parents-enfants dans quatre cultures, Self-organized symposium, 20th Annual EECERA (European Early Childhood Education Research Association) Conference, Birmingham, 28-30 août 2010.
- Manson M. (2010), « Le jouet à l'école, d'Oberlin à Pauline Kergomard, signe de modernité ? », In S. Rayna et G. Brougère (dir.) *Jeu et cultures préscolaires*, Lyon, INRP, pp. 49-75.

- Manson M. (2011), « Les livres pour les petits enfants du XVIIIe au XXe siècle : les bébés rajeunissent », In S. Rayna et O. Baudelot (dir.) *On ne lit pas tout seul. Lecture et petite enfance*, Toulouse, Érès, pp. 123-139.
- Mastio A. et Rayna S. (2010), « Coéduquer à Pistoia : l'expérience des services éducatifs de la petite enfance », *Diversité*, n°163, pp. 52-58.
- Musatti S. et Rayna S. (2010), « Parents-professionnelles : rapports de pouvoir, savoirs sur la petite enfance et relations interpersonnelles en crèche » In G. Brougère (dir.) *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Bruxelles, Peter Lang, pp. 115-134.
- Rayna S. (2008a), « Le jeu dans les services d'accueil et à l'école maternelle ? », Actes des 2èmes Entretiens de l'Observatoire de l'Enfance, www.observatoire-enfance.org.
- Rayna S. (2008b), « Regards croisés sur l'accueil des bébés français et japonais à la crèche », *Les cahiers de la puéricultrice*, n° 209, 27-29.
- Rayna S. (2009), « About the construction of the immigrant child : parents and teachers Voices », communication à la 19th EECERA (European Early Childhood Education Research Association) Conference, Strasbourg, 26-29 août 2009.
- Rayna, S. (2010a), Research and ECEC for children under three in France : a brief review, *International Journal of Early Childhood*, 42, 2, 117-130.
- Rayna S. (2010b), « Introduction : Quoi de neuf du côté de l'éducation préscolaire ? » *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, Qualité, équité et diversité dans le préscolaire (dossier coordonné par S. Rayna), n°53, pp. 23-30.
- Rayna S. (2010c), « Quelle culture du jeu dans les crèches françaises ? » In S. Rayna et G. Brougère (dir.) *Jeu et cultures préscolaires*, Lyon, INRP, pp.159-190.
- Rayna S. (2010d), « Paroles d'enfants : réflexions sur l'école maternelle » dans *I diritti delle bambine e dei bambini*. XVII Convegno Nazionale, Parma, Edizione Junior.
- Rayna S. (2010e), CCB, une expérimentation de négociation culturelle entre parents migrants et enseignants à l'école maternelle française, communication au Congrès de l'AREF, Genève, 13-16 septembre 2010.
- Rayna S. (2010f), Actualité de l'éducation des jeunes enfants et du soutien de leurs parents en France, conférence à la Journée de l'Association Franco-Japonaise des Sciences de l'Education, Tokyo, 16 octobre 2010.
- Rayna S. (2010g), Aspects de la qualité des services de la petite enfance, familles et développement des politiques, *ChildONEurope series - European Network of National Observatories on Childhood*, 3, pp. 19-23.
- Rayna S. (2010h), « La qualité, parlons-en ! » In P. Bensoussan, (dir.) *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*, Toulouse, Érès, pp. 183-199.
- Rayna S. (2011a), « Enfances en transition dans le préscolaire de diverses cultures », *International Journal of Early Childhood*, DOI 10.1007/s13158-011-0032-z.
- Rayna S. (2011b), « 5000 kosodate shien centers », *Le Furet*, n°65, pp. 26-28.
- Rayna S. (2011c), Qualité de l'accueil et participation, communication au Colloque *Les crèches*, Paris, 4-5 octobre 2011.
- Rayna S. (2011d), Profils et formations des personnels de la petite enfance au regard du bien-être des enfants, conférence au Colloque CAS-DRESS *Bien - être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs*, Paris, 10-11 octobre 2011.
- Rayna S. (2011e), Welcoming the under threes and their families : participating expériences, conférence au colloque *Is there any knowledge about how to handle children under three in ECEC ?* Oslo, 8 décembre 2011.
- Rayna S. et Brougère G. (dir.) (2010), *Jeu et cultures préscolaires*, INRP, Lyon.
- Rayna S., Rubio, M. N. et Scheu H. (dir.) (2010), *Parents-professionnels. La coéducation en questions*, Toulouse, Érès.
- Rayna S. et Baudelot O. (dir.) (2011a), *On ne lit pas tout seul ! Lectures et petite enfance*,

- Toulouse, Erès.
- Rayna S. et Baudelot O. (2011b), « Lectures et petite enfance: une démarche d'évaluation participative », In S. Rayna & O. Baudelot (dir.) *On ne lit pas tout seul ! Lectures et petite enfance*, Toulouse, Erès, pp. 73-104.
- Rayna S. et Laevers F. (2011), « Editorial : Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education ». *European Early Childhood Education Research Journal*, Special issue : Birth to three (guest editors : S. Rayna & F. Laevers), vol 19, n°2, pp.161-170.
- Roucous N. et Habermusch N. (2010), « Culture enfantine, jouets et jeu symbolique en ludothèque » In S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Jeu et cultures préscolaires*, Lyon, INRP, pp. 192-224.
- Rupin P. (2010), Education Préscolaire au Chili : Participation Parentale, Apprentissages et Communautés , communication au Congrès AREF, Genève, 13-16 septembre.
- Rupin P. (2011), Participation et Apprentissage des adultes autour du préscolaire : Le cas d'expériences communautaires au Chili, communication à la 21th Annual EECERA (European Early Childhood Education Research Association) Conference, Genève-Lausanne, 14-17 septembre 2011.
- Rupin P. et Brougère G. (2010), « Participations parentales, apprentissages et communautés autour du préscolaire » In G. Brougère (dir.) *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Bruxelles, Peter Lang, pp. 203-221.