



HAL
open science

Pourquoi de nouveaux paradigmes ?

Gilles Brougère, Michel Vandembroeck

► **To cite this version:**

Gilles Brougère, Michel Vandembroeck. Pourquoi de nouveaux paradigmes ?. Gilles Brougère; Michel Vandembroeck. Repenser l'éducation des jeunes enfants, Peter Lang, pp.9-19, 2007, 9789052014357. hal-03655710

HAL Id: hal-03655710

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03655710>

Submitted on 29 Apr 2022

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

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

Gilles Brougère et Michel Vandebroek « Pourquoi de nouveaux paradigmes ? » Introduction à Gilles Brougère et Michel Vandebroek (dir) *Repenser l'éducation des jeunes enfants* Peter Lang 2007, pp. 9-19

Ce livre a une histoire, une histoire complexe pour une réalité complexe qui se passe d'un côté et de l'autre de l'Atlantique, que se pense en anglais et en français. Les textes de cet ouvrage, pour partie traduits de l'anglais, pour partie issus de chercheurs européens travaillant en français témoignent de cette histoire.

Au début de cette histoire, on trouve la confrontation des deux auteurs de cette introduction, indépendamment l'un de l'autre, avec divers courants critiques plutôt anglophones. Il est difficile d'énoncer l'ensemble de ces perspectives critiques et nous en oublierons certainement, mais ce livre a pour but d'ouvrir une fenêtre sur ces courants qui ne seront qu'évoqués rapidement dans cette introduction dans la mesure où ils sont développés dans les cinq premiers chapitres. Certaines de ces perspectives sont directement liées à la volonté de proposer une alternative à la pensée dominante dans le domaine de l'éducation des jeunes enfants, d'autres l'ont été dans d'autres cadres avec d'autres intentions, mais peuvent être mobilisées pour repenser l'éducation préscolaire.

On peut évoquer, pour commencer en Europe, l'émergence d'une nouvelle pensée politique de l'éducation préscolaire liée, entre autres, aux rencontres et recherches initiées au niveau européen par Peter Moss, développées dans les ouvrages écrits, comme le chapitre qu'il nous a proposé, avec Gunilla Dahlberg. L'Europe, au-delà de son unité politique en marche, est caractérisée par une diversité de traditions politiques, institutionnelles, éducatives, culturelles, qui apparaissent tout particulièrement quand on confronte les différentes institutions prenant en charge l'enfant avant la scolarité obligatoire (5 à 7 ans selon les pays). Aborder cette diversité de façon ouverte conduit à remettre en question toute idée de normativité, de qualité appréhendée avec les mêmes outils, mais aussi à sortir d'une approche nationale (pour ne pas dire nationaliste) qui peut considérer que seule son approche est légitime. Chaque pays, chaque communauté, chaque cité peut être en droit d'inventer les structures destinées aux jeunes enfants, lieu de rencontre entre ceux-ci, les professionnelles, les parents, les décideurs. Il s'agit d'une tâche politique dont les auteurs soulignent la forte dimension éthique. L'éducation du jeune enfant est saisie sous la catégorie du forum politique ce qui conduit à penser de façon bien différente une telle institution, à mettre à distance une approche technique qui considérerait que partout en Europe, voir au-delà, les structures devraient être les mêmes car elles auraient pour objectif identique de « développer » l'enfant selon un modèle unique, celui de la rationalité scientifique issue de la psychologie du développement. Leur perspective rétablit le choix, la décision politique, pense le préscolaire comme communauté de vie, s'appuyant sur des constructions comme celles mises en place entre autres par la ville italienne de Reggio Emilia. Il s'agit d'un nouveau paradigme au sens où la dimension politique et la prise de position éthique l'emportent sur l'approche psychologique, où la qualité apparaît comme une construction locale située et non une norme universelle.

De l'autre côté de l'Atlantique, un courant polymorphe a vu le jour à travers l'organisation régulière de colloques comme nous le raconte Joe Tobin à travers l'histoire du mouvement « Reconceptualizing Early Childhood Education ». Il s'agissait de contester la domination d'un modèle « totalitaire » au sein de l'éducation préscolaire, à la fois dominant dans la recherche et dans la pratique, celui d'une vision instrumentalisée de la psychologie de l'enfant dont on pourrait tirer la norme même de l'action pratique à travers la notion de pratique adaptée au développement. Ce courant s'enracine dans une critique de cette vision positiviste et rejoint, comme le montre bien le texte de Tobin, le mouvement plus large du post-

structuralisme. En effet à travers l'étiquette de *French Theory*¹, les universités américaines ont connu un mouvement important de critique de la rationalité scientifique classique dont l'impact varie selon les disciplines. Bien implanté dans les départements de littérature, partageant bien des perspectives avec les *cultural studies*, ce mouvement a pénétré fortement l'anthropologie sociale et culturelle, contribué au développement de domaines d'études spécifiques, inspiré ou rencontré d'autres perspectives critiques (études féministes, coloniales et post-coloniales, puis études de genre et queer). Les ancrages de ce courant sont nombreux et complexes à saisir, renvoie sans doute à la situation des universités américaines et aux combats de la société américaine (lutte des noirs, lutte contre la guerre au Vietnam, désenchantement politique suite au Watergate, etc.) des années 70. Le développement d'une littérature féministe portant le doute sur une science masculine, les critiques de populations dominées, à commencer par les « blacks », suspectant nombre de savoirs « scientifiques » de produire la domination, les critiques homosexuelles sur la supposée normalité hétérosexuelle sont autant d'ancrages à la fois pratiques et théoriques de telles contestations.

Ces différents courants de l'histoire récente inspirent toujours des chercheurs ainsi que des praticiens, dans leur recherche d'une éducation dans le sens de la justice sociale dans des sociétés « globales », liées à une globalisation toujours localisée sur un territoire, marquées par une grande diversité de populations, souvent méconnue par la science positiviste. Comme Erica Burman (1994) l'a suggéré, la psychologie développementale a toujours été une science de la moyenne plutôt que de la diversité. Le respect de la diversité et l'inclusion sociale, dans cette perspective, ne peuvent pas être compris comme un plaidoyer pour la tolérance envers ceux qui sont « hors la norme », mais plutôt comme une déconstruction de la norme qui crée le « déviance ».

Un certain nombre d'auteurs français ont apporté au mouvement des références théoriques, des modalités d'analyse pouvant permettre une insertion universitaire à ces nouvelles visions. De ce point de vue les travaux, mais aussi la présence outre-atlantique, de Foucault, Lyotard, Lacan, Irigaray, Derrida, Baudrillard, de Certeau, Deleuze et quelques autres ont eu une influence importante. On peut souligner les différences entre des auteurs dont certains ont polémique entre eux. Mais ne doit-on pas considérer que l'éloignement apporte une vision sur ces œuvres qui au-delà de différences, saisit des perspectives certes différentes, mais qui toutes remettent en cause certains aspects de la pensée dominante telle qu'elle a été bousculée par ces auteurs. On sait comment la France a voulu éradiquer ce que certains ont appelé un peu vite la pensée 68, qu'à l'heure où nous écrivons ces lignes un nouveau président de la République française veut en finir avec 1968. Il est paradoxal de s'escrimer à rejeter ce qui a donné à certains auteurs français un écho tout à fait unique dans le monde universitaire international. Il en résulte que la critique du positivisme scientifique et social nous revient aujourd'hui des Etats-Unis ce qui permet de la rejeter plus facilement, oubliant quelle fut la contribution d'auteurs français. L'autre stratégie consiste à récuser les interprétations données outre-atlantique à ces auteurs pour les momifier dans des ouvrages d'analyse historique oubliant que les théories ne valent que par leur usage et combien ces mêmes auteurs se sont souvent confrontés à la société et ont accepté que leurs idées servent ici et là d'armes à certains. Ce serait oublier que des auteurs comme Foucault ont invités leurs lecteurs à utiliser leurs travaux comme autant de « boîtes à outils », susceptibles de fournir des instruments d'analyse des systèmes de pouvoir. Dans ce sens, nous pourrions considérer les voyages outre-atlantique des ces pensées et les inévitables altérations qu'ils entraînent, comme des éléments d'un « système ouvert », c'est-à-dire ce qu'il advient quand les concepts sont rapportés à des circonstances et non plus à des essences (Deleuze, 1990 : 48).

¹ Pour une présentation et une histoire de ce mouvement on se reportera à l'ouvrage de François Cusset (2003).

Ce que les « reconceptualisateurs » apportent c'est cette dynamique théorique subversive au sein de l'éducation préscolaire, montrant comment ces différentes perspectives permettent de contester la vision dominante, à commencer par l'importance donnée à la psychologie du développement. Il s'agit au-delà de tirer tout le potentiel des études féministes, post-coloniales ou queer pour penser l'éducation de la petite enfance. En 17 ans, les travaux sont nombreux même si ce courant reste marginal au sein du monde anglophones de l'éducation préscolaire. Tobin souligne la difficulté de ce mouvement, malgré son souhait, d'arriver à un dialogue productif avec les praticiens. L'importance accordée à la théorie, la domination d'une vision liée aux *cultural studies* percevant toute réalité comme un texte fait de la pratique un angle mort d'une telle perspective.

Beckett et Hager (2002) dans leur ouvrage *Life, Work and Learning*, sous-titré de façon significative *Practice in postmodernity*, mettent en évidence l'émergence d'un nouveau paradigme de l'apprentissage (*learning*) à partir de l'idée d'une distribution de celle-ci au sein de l'ensemble des activités sociales, soulignant qu'ils sont proches de la perspective post-moderne (autre façon, mais parfois confuse, de nommer le paradigme post-structural que nous avons évoqué) à ceci près qu'ils donnent une place centrale à la pratique, ce qui les éloigne d'une perspective qui valorise le discours, le texte au détriment d'une pratique disparue. Ce nouveau paradigme antinomique au paradigme appelé par les auteurs « cartésien » conduit à opposer l'apprenant holiste (*organic learner*) à l'apprenant cartésien (*Cartesien learner*). Ce nouvel apprenant est incorporé (doté d'un corps), perçu dans sa globalité (*organic person*), pris dans un courant de transformation, doté d'une identité évolutive (*evolving self*), en devenir constant, jamais isolé des autres, défini comme un être social en interdépendance avec les autres, acteur et agent social, dont l'autonomie est socialement construite (*Ibid.*, p. 95). On comprendra que l'apprentissage dans ces conditions renvoie plutôt qu'à la confrontation avec des textes à l'immersion dans des pratiques. Pour penser cette notion de pratique certains auteurs (Lave, 1988) font référence à un autre auteur français Bourdieu, certains n'hésitant pas à la ranger dans la *French Theory*, ce qui souligne l'ambiguïté d'une notion qui ne peut désigner qu'un moment d'une histoire intellectuelle et culturelle, en aucun cas un courant de pensée construit.

Diversité de paradigmes

Mais au-delà des difficultés ce courant « Reconceptualizing » apporte à la fois critique et nouvelles perspectives de pensées, nouveaux paradigmes, et les deux auteurs de cette introduction ont beaucoup appris de leur participation de ces colloques, ce qui ne signifie pas qu'ils en ont accepté tous les développements.

C'est là sans doute que notre perspective plurielle de nouveaux paradigmes se distingue de la perspective (déjà plurielle) de nos amis reconceptualisateurs. Les perspectives post (post-moderne, post-structurale) ne constituent qu'une dimension de cette perspective multiréférentielle que nous souhaitons mettre en avant. Cela vient en partie que la situation française, francophone, européenne est bien différente de celle des Etats-Unis. En effet dans ce cas, la perspective dominante est clairement identifiée, renvoie à la psychologie du développement et aux pratiques pédagogiques liées. L'Europe et les pays francophones sont marqués par une forte diversité des perspectives pédagogiques et des rationalisations théoriques concernant l'éducation préscolaire. En particulier avec son modèle scolaire et républicain (voir Brougère, Guénif & Rayna dans ce volume), la France peut être considérée comme l'opposé du modèle dominant aux USA, à tel point que l'on pourrait considérer que la psychologie du développement pourrait presque y jouer le rôle d'un nouveau paradigme !

On ne peut donc transposer la situation critique des pays anglophones dans notre contexte, il s'agit pour nous d'une des perspectives, à côté d'autres. Il importe donc de prendre en compte d'autres dimensions pour aborder une réalité multipolaire. L'objectif n'est pas de remplacer

un paradigme dominant par un autre, mais de mettre en évidence, comme l'écrivent Dahlberg et Moss dans cet ouvrage, l'existence même de différentes possibilités, ce qui oblige à la réflexion, la remise en question et la prise de position.

La sociologie de l'enfance nous apparaît comme une de ces perspectives qui peut permettre de penser autrement l'éducation préscolaire en mettant l'accent sur l'enfant comme acteur et non comme objet ou produit. Il s'agit certes d'une vision traditionnelle du savoir scientifique par opposition à la perspective post-structurale que porte entre autres Cannella (2002) quand elle la récuse au profit de *Childhood studies*, lieu de critique des discours sur l'enfant et non d'une étude qu'elle considère impossible sur cet enfant, sur le modèle des *cultural studies*. Ainsi les travaux de Corsaro (1997) centrés sur l'école maternelle permettent de saisir celle-ci du point de vue de l'enfant, de la voir comme le lieu d'une culture enfantine qu'il perçoit comme reproduction interprétative, expression qui en se substituant à celle de socialisation met en évidence la part active que l'enfant prend à son insertion dans la société, à son apprentissage. La sociologie de l'enfant nous invite également à éviter toute perspective naturaliste vis-à-vis de l'enfant, à saisir en quoi il est socialement construit, ce qui conduit à une vision alternative à la psychologie du développement. Elle vient contester un monopole d'interprétation de l'enfance, et permet de considérer qu'il n'y a peut-être pas un lieu de vérité sur l'enfance, mais que les théories et pratiques sont le résultat de débats sociaux dont certains peuvent provisoirement sortir vainqueurs et emporter le droit de dire la vérité. Cette sociologie de l'enfant, développée dans cet ouvrage par Berry Mayall, a comme avantage de nous forcer à examiner les rapports de pouvoir qui opèrent à travers la distinction, la classification et la hiérarchisation de la population selon des critères d'âge.

On peut aussi mettre en relation la sociologie de l'enfant et l'accent mis sur l'*agency* de l'enfant avec les transformations même de la société et de nouvelles attentes. Certains critiquent une lecture trop légère de ce courant, qui transforme la sociologie de l'enfant en un plaidoyer décontextualisé pour la participation des enfants et dès lors pour la négociation entre l'éducateur et l'enfant. Dans ce cas, l'enfant est compris comme un sujet autonome, certes, mais ensuite, comme un sujet responsable de son propre avenir, comme le petit entrepreneur de sa vie, le précurseur parfait du citoyen qui se créera sa propre place dans une société où les lois d'un marché libre dominant (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006). Elle conduit en effet à évoquer la question de la participation de l'enfant aux structures préscolaires (ce qui rejoint certaines perspectives de Peter Moss).

On peut contester que les courants de la psychologie culturelle issue de Vygotski constituent un nouveau paradigme. Comme le signale Tobin, cela n'est peut-être vrai que dans la mesure où il permet une critique de la psychologie du développement universaliste en mettant l'accent sur l'importance du contexte social et historique et sur les outils qu'il produit. Mais cette possibilité d'un nouveau paradigme dans ce secteur nous le trouvons moins dans la pensée originelle de ce courant que dans certains développements qui nous paraissent apporter des visions novatrices. Tel est le cas de Barbara Rogoff dont nous publions un texte qu'elle co-signe. Il nous semble que ses travaux portent une vision nettement différente du développement, d'une part en ce qu'elle souligne la diversité de ses formes et de ses moyens selon les cultures et peut-être par la définition qu'elle en donne, véritable renversement théorique : considérant que l'apprentissage renvoie à la participation, elle considère que le développement n'est autre chose que la transformation des modalités de participation. Elle est guidée, soutenue par les pairs, les adultes, le matériel, les outils, toute l'histoire de la construction de l'activité (Rogoff & al., 1995). Cela conduit à souligner la symétrie entre développement individuel et développement ou transformation collective et historique. L'apprentissage devient affaire collective, insérée dans des communautés. Il n'y a pas une seule façon d'apprendre, mais les sociétés proposent des formes sociales et culturelles variées dont trois sont explorées dans le texte que nous publions. Il s'agit bien d'une autre façon de

penser le développement et l'apprentissage, permettant de remplacer une évaluation normative des différentes possibilités d'éducation préscolaire par une approche des modalités culturelles de cet apprentissage. Certaines structures sont sans doute plus proches de la participation à la communauté, d'autres du modèle scolaire de l'instruction et peut-être en trouverait-on proches de la répétition guidée.

Au-delà de l'approche de la psychologie culturelle on peut noter l'importance des travaux comparatifs qu'ils soient contemporains ou historiques, permettant de mettre en évidence une diversité d'approches, de logiques, de cultures, de valeurs, d'attitudes envers l'enfance. Tel est le cas du travail pionnier de Tobin comparant le Japon, la Chine et les USA (Tobin, Wu & Davidson, 1989) et renouvelant cette comparaison 15 ans après. L'éducation préscolaire n'est plus alors perçue à partir de l'application d'une norme rationnelle mais comme la résultante de différentes logiques sociale, historique et culturelle. Cela conduit à refuser de considérer que les normes occidentales puissent s'appliquer à toutes les structures. Dans son chapitre, Martin Woodhead l'illustre fort bien, partant cependant d'un texte qui aspire justement à l'universalité : la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. Dans son analyse il montre que différentes lectures de ce texte sont possibles, notamment du concept du développement qui est au cœur de la Convention et des constructions de l'enfant implicites qui légitiment ce concept du développement.

La diversité est sans doute un élément essentiel pour stimuler la recherche de nouveaux paradigmes, sous réserve que l'objectif du préscolaire ne soit pas de la réduire. Accepter les différents répertoires de pratiques (Rogoff et *al.* dans cet ouvrage), repérer une variété dans les éducations familiales conduit à considérer que la diversité devient un défi intéressant pour repenser l'éducation des jeunes enfants. Tous les textes renvoient d'une façon ou d'une autre à la diversité dans le refus de la réduire *a priori* dans un modèle scientifique, une norme, une conception de la structure préscolaire.

Un échange franco-anglophone

Si nous continuons l'histoire, c'est nourri d'une partie de ces références que les deux auteurs de cette introduction se sont rencontrés à Liège, il y a quelques années avec la volonté de faire passer l'idée de nouveaux paradigmes, de penser autrement l'éducation préscolaire dans le contexte francophone. Pour cela nous avons régulièrement organisé un séminaire qui a permis de présenter des travaux réalisés dans cet esprit mais aussi de rencontrer des collègues anglophones invités, de confronter nos perspectives avec les leurs. De ce travail de plusieurs années, nous présentons un échantillon à travers les six textes édités dans ce volume.

Si nous commençons par Liane Mozère c'est parce qu'elle n'a pas attendu notre initiative pour s'inscrire dans une vision novatrice, s'appuyant sur sa connaissance des œuvres de Foucault, Deleuze et Guattari pour proposer bien avant le mouvement « Reconceptualizing » une perspective post-structurale sur l'éducation préscolaire, et sans attendre le développement de la sociologie de l'enfance elle s'est intéressée au point de vue des enfants. La publier ici c'est rendre hommage à son rôle et lui dire notre dette, c'est aussi inscrire notre projet dans une histoire et ne pas prétendre tout commencer, qu'il n'y aurait rien eu avant nous. Son texte souligne cette dimension historique et propose, en partant du point de vue de l'enfant, une autre vision sur les lieux d'accueil de la petite enfance.

Perrine Humblet et Michel Vandenbroeck partent des recherches historiques qu'ils ont fait, chacun de leur côté de la frontière linguistique de leur pays, la Belgique, pour tracer l'histoire des lieux d'accueil de la petite enfance. Utilisant un regard foucauldien, leur généalogie de ces institutions préscolaires, montre que la crèche et le « care » ne se présentent pas comme naturels, allant de soi et ahistorique. L'étude généalogique montre au contraire, tout comme l'approche ethnographique que « quelque part les choses peuvent être différentes » (Tobin, 1997), et de ce fait l'histoire nous offre un miroir sur nous même. Dans leur chapitre, ils

montrent qu'on ne peut comprendre pourquoi une certaine vision du « meilleur intérêt de l'enfant » devient dominante, sans prendre en compte le contexte politique, social et surtout économique. Ce faisant leur texte veut remettre en question l'objectivité de cette notion de l'intérêt de l'enfant et donc obliger à repenser l'identité des lieux d'accueil en prenant une position politique.

Tulia Musatti montre comment les changements sociétales et démographiques nous obligent à repenser l'identité et la finalité des institutions préscolaires. Elle aborde un sujet qui dans son pays, l'Italie, comme dans bien d'autres pays de l'Europe connaît une attention politique croissante, c'est-à-dire le soutien à la parentalité. Son approche constructiviste permet d'aborder ce sujet en se dissociant d'un discours de plus en plus dominant sur la responsabilité parentale, qui trop souvent est associé à ce que l'historien Cunningham (1995) a appelé une constante dans l'histoire de l'enfance : que l'attention politique croissante pour l'enfance va de pair avec une méfiance croissante envers les familles. Son analyse du contexte social italien et la réponse de nouvelles institutions d'accueil de jeunes enfants et de parents au contraire suggèrent une responsabilité partagée entre le domaine public et privé. Elle nous propose des espaces transitionnels, des lieux de rencontre ou la co-constructions de savoirs s'opère au quotidien et où la diversité fait partie de la normalité.

Florence Pirard part des réflexions de Dahlerg et Moss sur la qualité pour proposer une analyse de la façon dont la qualité et l'accompagnement sont pensés. Elle s'appuie sur des pratiques concrètes et des analyses contextualisées de cultures de l'éducation. Elle montre ainsi comment les conceptions de la qualité (souvent implicites) produisent des modèles de professionnalité et d'accompagnement. De même que des pratiques spécifiques de l'accompagnement produisent des conceptions de la qualité. La typologie de l'accompagnement guidé, différencié ou interactif qu'elle dresse, permet non seulement de repenser nos notions de la professionnalité des métiers de la petite enfance, mais également d'examiner les rapports de pouvoir qui opèrent dans la définition des normes, y compris les rapports de pouvoir entre encadrant et encadrées dans les lieux d'accueil.

Nathalie Roucous s'appuie sur la sociologie de l'enfance pour questionner la notion de loisir qui vient perturber notre façon de penser accueil et éducation de la petite enfance. A travers une mise en évidence de différences selon les pays, apparaît une vraie difficulté à penser le loisir de l'enfant, ce qui n'est que le revers de l'impossibilité à penser l'enfant comme être au travail si ce n'est en récuser la légitimité. La notion de jeu, élaborée dans la pensée préscolaire depuis deux siècles, a sans doute pour but de résoudre de façon largement mythique cette tension entre préservation de l'enfant et éducation.

L'intérêt d'une comparaison est également mis en évidence dans le texte de Brougère, Guénif & Rayna qui associe la question de la place des enfants immigrants (donc la question de la diversité) à une comparaison France-USA. Ce texte souligne la grande différence entre deux systèmes de tout semble opposer et qui permet de souligner comment des contextes différents ne peuvent produire une critique identique.

Au-delà de la critique il s'agit de fournir des outils pour penser autrement l'éducation préscolaire, la sortir des évidences nationales ou (pseudo) scientifiques, mais aussi de disposer d'outils à même d'accompagner les transformations d'une institution face à la diversité, à la confrontation internationale, à l'implication des citoyens qu'il s'agisse des parents, des professionnelles ou des enfants eux-mêmes.

La rencontre des deux auteurs de cette introduction autour de textes anglophones, il y a plusieurs années maintenant, ainsi que les multiples rencontres avec les auteurs francophones de cet ouvrage, sont témoignent de la façon dont des textes peuvent interroger, semer le doute et la discussion, mais ont également le pouvoir de rassembler. Nous ne pouvons qu'espérer que ce recueil de textes puisse avoir ces mêmes fonctions, sachant que chaque production de savoirs s'inscrit inévitablement dans la diversité, l'incertitude et le provisoire.

Au terme de cette introduction à un ouvrage qui fut plus que la réunion de texte, un travail collectif de pensée et d'écriture, nous souhaitons remercier tous ceux et toutes celles qui ont rendu cette tâche possible à commencer par la Fondation Bernard van Leer et tout particulièrement Rita Swinnen, pour la confiance et le soutien apportés à ce projet. Nous remercions également Anne-Marie Thirion pour avoir rendu possible la première rencontre qui a abouti à cet ouvrage et pour son soutien tout au long de ce processus. Enfin que tous ceux chercheurs confirmés ou en formation qui ont assisté aux différents séminaires soient ici remerciés car sans leur intérêt rien n'aurait été possible.

Références bibliographiques

- Beckett D. & Hager P. (2002). *Life, Work and Learning : Practice in Postmodernity*. London : Routledge.
- Burman, E. *Deconstructing developmental psychology*, London, Routledge, 1994.
- Cannella G. (2002) « Global perspectives, cultural studies, and the construction of a Postmodern childhood studies ». In G Cannella & J. L. Kincheloe, *Kidworld. Childhood studies, Global perspectives, and Education*. New York, Peter Lang.
- Corsaro, W A. (1997), *The sociology of childhood*, Thousand Oaks CA, Pine Forge Press.
- Cusset F. (2003) *French Theory*, Paris, La Découverte.
- Cunningham, H. *Children and childhood in Western society since 1500*. London – New York, Longman, 1995.
- Deleuze, G., *Pourparlers 1972-1990*, Paris : Les Éditions de Minuit, 1990.
- Lave J. (1988). *Cognition in practice*, Cambridge : Cambridge University Press
- Rogoff B. *et alii*. (1995). « Development through participation in sociocultural activity ». In J. J. Goodnow, P. J. Mills & F Icowl (éd.), *Cultural practices as context for development. New directions for child development n° 67*. San Francisco : Jossey-Bass. p. 43-65
- 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., *Making place for pleasure in early childhood education*. New haven – ondon, Yale University Press, 1997.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. « Children's agency and educational norms : A tensed negotiation », *Childhood*, 2006, 13, 1, p. 127-143.

27 940 caractères