

Avec toutes les familles dans leurs diversités !

Par Sylvie Rayna, chercheuse associée à EXPERICE, Université Sorbonne-Paris Nord.

Parler des familles actuelles et de coéducation exige de situer ce dont il est question dans le contexte d'hyperdiversité et d'inégalités croissantes. Cela pousse à interroger le développement de ce qui est appelé soutien à la parentalité, et amène à rapprocher les notions d'inclusion et d'alliance éducative en convoquant celle de participation, comme concept et valeur.

Soutenir la parentalité/faire alliance, en contexte inégalitaire d'hyperdiversité

L'hyperdiversité se traduit par une complexité grandissante au sein des diversités, liées aux importants flux migratoires, à l'accroissement des écarts pauvres-riches, à la diversification des formes familiales, de la parenté, du genre et à l'expansion des nouvelles technologies... Renforçant la multiplicité des identités et des appartenances, cette hyperdiversité s'observe en milieu urbain et se développe en milieu rural. Elle affecte l'accès à la culture et aux modes d'accueil, ainsi que les rapports entre les parents et la crèche ou l'école.

Les études du soutien à la parentalité, telles que celles de Gérard Neyrand (2014) ou Claude Martin (2014), montrent la tension qui existe entre accompagnement et normalisation : Avatar de la « police des familles » ? Encerclement des familles ? Entreprise de sauvetage de celles dites « défaillantes » ? Cela dans le contexte du discours général de la performance et de la rentabilité, et de l'injonction à la positivité et au bonheur (Illouz, Cabanas, 2018). Relevant d'une individualisation de la responsabilité parentale sous-tendue par une conception économique de la petite enfance (investissement social) que renforce une scientification quantifiante, au risque d'exclure les personnes concernées, Michel Vandebroek (2024) pense le soutien à la parentalité comme un « dispositif » dans sa définition foucauldienne. C'est-à-dire comme un « réseau » entre « discours, institutions, aménagements architecturaux, décisions réglementaires, lois, mesures administratives, énoncés scientifiques, propositions philosophiques, morales, philanthropiques », comme ensemble de « stratégies de rapports de force » ▲

▲ supportant des types de savoir, et supportés par eux» (Foucault, 1994, pp. 299-300).

En contraste, les approches inclusives ont fait le choix de l'alliance avec les familles, toutes les familles, et du partage des responsabilités éducatives. C'est le fondement de la pédagogie de Reggio Emilia et d'autres communes italiennes bien connues. En plusieurs langues, au-dessus de la porte de la salle d'un espace parents-bébés à Pistoia, en Toscane, on peut lire : «Toutes les familles sont belles.» C'est dit!

Inclure – Participer

Penser l'inclusion comme l'accueil de l'Autre tel qu'il est, sans condition, c'est-à-dire selon le principe d'hospitalité développé par Jacques Derrida (Derrida, Dufourmantelle, 1997), se traduit à Pistoia, par exemple, par l'affichage en plusieurs langues, dans le hall d'une structure : «D'où que tu viennes, tu n'es pas un étranger» (Primo Levi, Mémorial italien d'Auschwitz). A partir de là, les parents sont invités à prendre part et à appartenir. Accueillir les diversités, inclure, c'est ainsi inviter à faire avec et cela, selon de multiples modalités, en raison précisément des diversités des familles et de leurs conditions de vie. C'est proposer, mais c'est aussi susciter leurs propositions, les écouter et

y répondre. Autrement dit, être inclus, c'est pouvoir participer.

La participation est un concept central en sciences humaines et sociales. Ses deux constituants sont, d'une part, l'engagement de la personne, le déploiement de son agentivité, de son pouvoir d'agir, dans ses apprentissages, sa socialisation, son développement et, d'autre part, l'*affordance* des situations dans lesquelles la personne se trouve, c'est-à-dire ce qui dans ces situations donne prise, ou pas, ou plus ou moins, à son engagement. Exemples de conditions contextuelles, pensées avec soin pour donner aux familles de telles prises à leur protagonisme, dès leur arrivée à la crèche ou à l'école maternelle, à Pistoia (Galarini, Giovannini, Iozzelli, Mastio, Contini, Rayna, 2020):

Dans toutes les structures, un aménagement d'espaces de transition hospitaliers, où chacun.e puisse se sentir bien dès l'entrée : halls accueillants, avec du mobilier «comme à la maison» (canapé confortable, piano ici, coussins en forme de cœur là), «fenêtres à bisous» parfois et partout de la documentation (murale ou autre), qui «parle» en mots et en images de la vie du lieu, offrant la vision d'un «enfant riche».

Dès les premiers jours de crèche, la création avec les nou-

veaux parents d'un objet pour la section de leur enfant, pour réaliser un panneau réunissant, au fil des arrivées, une documentation du «premier jour» de chaque enfant. Dans les deux cas, identité et appartenance sont mises au travail: identité singulière de chaque lieu, évoluant avec la participation de ses nouveaux «habitants» qui, ce faisant, commencent à y développer leur sentiment d'appartenance; identité singulière de chaque enfant aux côtés des autres, figurant ensemble, sur un même panneau.

La création, également, d'objets-passerelles entre la maison et la crèche ou l'école maternelle: les «trésors des familles», boîtes individuelles décorées en début d'année par les parents avec les enfants, où ces derniers pourront déposer ce qu'ils souhaiteront apporter de chez eux et qu'ils pourront ouvrir à tout moment. Des «boîtes des vacances» (sur le même principe) serviront à maintenir le lien et la participation parentale par le collectage des trésors de l'été, qui seront partagés à la rentrée suivante.

Dans une crèche, la création, avec les parents, d'un «petit musée des familles» sur les étages de la bibliothèque: toute une exposition de la diversité

des familles, représentées par elles-mêmes avec du matériel de récupération. Une diversité qui fait parler et qui rapproche. D'autres petits musées ont suivi, réunissant les meilleurs souvenirs d'enfance des parents dans cette ville, ou ceux de l'été dernier avec les émotions qui les accompagnent.

Dans une autre crèche, des «petites histoires du dodo»: une documentation murale réalisée avec les parents, qui jouxte le dortoir des bébés. Elle met en dialogue et fait dialoguer les pratiques diverses des familles et de la crèche. Au-delà des prescriptions, chacun·e chemine, se soutenant les un·es les autres.

Participer, c'est ainsi à la fois «action et connexion», «processus collectif qui comprend plusieurs gestes: faire, parler, penser, ressentir et appartenir», car la participation «engage l'individu dans sa totalité: corps, esprit, émotions, relations» (Wenger, 2005, p. 61). Ce faisant, c'est ainsi que chacun élargit progressivement ses répertoires de pratiques (Rogoff, Moore, Najafi, Dexter, Correa-Chavez, Solis, 2006) et transforme ses relations aux autres. Autres exemples, en Toscane et à Paris:

Depuis une dizaine d'années, la coordination pédagogique ▲

- ▲ des crèches de Lucques et des communes voisines s'est orientée vers une éducation *outdoor*. Pour ce faire, elle a commencé par partager avec les équipes une formation immersive dans la nature et collaboré étroitement avec les familles dans la transformation des jardins des crèches. Le succès de l'entreprise repose sur cette expérience commune, constamment entretenue, de découvertes, de sensations, de surprises, de prises de risques, de sentiment d'œuvrer dans la même direction, en apportant ses compétences et sa sensibilité (Serina, 2024).

Une action passerelle «verte» entre une crèche et une école maternelle parisiennes inclut les parents qui accompagnent des petits groupes de «grands» (2-3 ans) de la crèche qui participent, à tour de rôle, une fois par semaine et tout au long de l'année précédant leur rentrée scolaire, au projet de développement durable de l'école. Tous (pères et mères) sont volontaires et parties prenantes de ces moments de transition en douceur vers l'école, pendant lesquels ils font connaissance avec les lieux, les rituels, les codes et développent des liens avec les personnels enseignants et non enseignants de l'école. Une action qui renforce aussi

la dynamique coéducative à la crèche et le professionnalisme de son équipe (Benamer, Quémar, 2024).

Coéducation, professionnalisation et parentalité

Si toute éducation ne peut être que coéducation – aux parents, à la famille, aux éducateurs, aux pairs s'adjoignent les objets, les médias, la nature, etc. (Brougère, 2015) –, coéduquer avec la volonté de faire alliance, de rechercher activement la participation de chaque protagoniste, n'a rien d'évident. Les rôles traditionnels, l'histoire des institutions pèsent lourdement sur les pratiques. D'où les «malentendus», le dialogue («impossible»?) avec l'école, notamment. Exemple extrait d'une série de rencontres engagées entre parents venant d'ailleurs et enseignant·es d'une école maternelle volontaire pour prolonger une recherche internationale portant sur l'accueil des enfants de migrant·es dans le préscolaire (Tobin, 2017) (soulignons que nombre d'écoles n'ont pas souhaité participer...):

Dans cette école de banlieue parisienne multiculturelle, dirigée par une enseignante particulièrement engagée auprès des familles, un père originaire d'Afrique de l'Ouest demande, lors d'une des rencontres, à assister à une matinée de classe pour mieux comprendre ▲

- ▲ le programme et ce qui est attendu de son enfant. L'enseignant de son fils accepte, après avoir toutefois indiqué qu'il a déjà présenté le programme à la réunion de parents. Lors de la rencontre suivante, ce sont: silence, mécontentement, incompréhension et reproches de part et d'autre. Le père a été invité à... participer à une sortie avec pique-nique, il ne s'est pas impliqué, a lu le journal...

La coéducation est pourtant possible: les expériences italiennes en témoignent, mais aussi les approches démocratiques des pays nordiques (Broström, 2000), ou encore les pratiques de structures communautaires comme celles du Chili, même si elles ne sont pas exemptes de difficultés (Rupin, 2012). Sans oublier les crèches parentales qui constituent, du reste, un espace propice à l'expérimentation de la coéducation parents-professionnel·les et un bel observatoire pour en étudier les possibles (Brougère, Moreau, 2015).

La coéducation, que recommandent études scientifiques ou rapports d'organismes internationaux (OCDE, 2001, 2006), est constitutive de la qualité de l'accueil et de l'éducation offerte aux jeunes enfants. Qualité qui n'a de sens et de pertinence que si elle se coconstruit, en permanence, entre toutes les parties prenantes:

conclusion des dix années de travaux du Réseau européen des modes de garde (1986-1996) et leurs suites (Dahlberg, Moss, Pence, 2012 [1999]). C'est en participant à cette dynamique collective que parents et professionnel·les de l'accueil et de l'éducation se forment, en se transformant dans et par la rencontre de leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être respectifs. C'est au fil de ce processus dialogique, polyphonique, qu'évoluent ainsi conjointement et que se renforcent mutuellement professionnalisation et parentalité. Pour ce faire, un ensemble d'agents facilitateurs ont pu être identifiés.

Quelques agents facilitateurs

Les orientations curriculaires, qui explicitent et soutiennent la participation des diverses familles, font partie des conditions facilitant les pratiques inclusives. Citons le *curriculum* de Berlin publié au début des années 2000 et aussitôt traduit dans plusieurs langues (en anglais: *Bridging diversity*, en italien: *Integrare la diversità*). Extraits de la version courte qui s'adresse directement aux parents:

«(...) N'hésitez pas à dire ce qui ne vous convient pas, à poser des questions sur tout ce que vous voulez savoir (...). Peut-être avez-vous un métier qui intéresserait les enfants? Avez-vous vécu à l'étranger

et pourriez-vous partager vos expériences? Vous souvenez-vous de chansons ou de jeux que plus personne ne connaît? (...) Tout ce qui peut enrichir les enfants et étendre leur expérience est bienvenu. Voyez avec les éducateurs comment ce que vous avez à offrir peut être profitable aux enfants (...).»

Quelques acteurs clés ont un rôle décisif pour garantir la participation parentale : les coordonnateurs·trices pédagogiques, qui assurent « la régie » des structures éducatives italiennes, sont du reste considérées comme la clé de voûte de « systèmes compétents » (selon la recherche *Competence requirements in early childhood and care*¹, commanditée par la Commission européenne). L'expérience montre aussi que les artistes sont des aides précieuses : ils et elles offrent des scènes qui rapprochent parents et professionnel·les, chacun·e au même niveau sous le règne de l'émotion, du sensible, de l'imaginaire, du beau. Des parcours d'artistes dans des territoires d'hyperdiversité entraînent ainsi, ensemble, les enfants et leurs coéducateurs·trices :

Par exemple, celui de Laurent Dupont développé dans une crèche de Seine-Saint-Denis, à partir du poème *Le savon* de Francis Ponge, a amené

l'équipe, les enfants et les familles à partager sensorialité, plaisir des manipulations, souvenirs d'enfance venant parfois de très loin... De telles expériences changent en profondeur les rapports interpersonnels, renforcent les pratiques coéducatives des structures, tout en nourrissant les créations des artistes (Domeau, Dupont, Denis, 2016).

Les espaces-temps intermédiaires, qui facilitent la transition entre les mondes (familial et extrafamilial) des enfants, engagent aussi les protagonistes dans des dynamiques coéducatives. Avant l'école maternelle, les lieux d'accueil enfants-parents peuvent ainsi fournir aux parents un soutien social notable grâce aux rencontres informelles, mêmes brèves, avec les accueillantes et surtout les autres parents qui partagent leurs expériences semblables de parents de tout-petits (Vandenbroeck, Musatti, Rayna, 2016). La portée de ces lieux de tricotage conjoint de la parentalité, et au-delà, se renforce dans le partage de pratiques artistiques ou culturelles et la proximité avec la nature, comme au Jardin d'Emerveille en banlieue nord de Paris où se vivent des aventures singulières entre familles, professionnel·les, artistes et « petites bêtes » (Vergone, 2024). Les « actions passerelles » entre crèches ▲

1-Cf. <https://repository.uel.ac.uk/item/8618y>

▲ et écoles maternelles, telles que la « passerelle verte » évoquée plus haut, constituent également des espaces-temps intermédiaires propices à la croisée des regards et des voix, à la connaissance et la reconnaissance (Péralès, Chandon, Rayna, 2021).

Les actions hors les murs des institutions et des associations culturelles font partie des agents facilitateurs. Outre les résidences ou les parcours d'artistes dans les crèches ou les écoles, la lecture d'albums à voix haute dans les parcs ou au pied d'immeubles permettent de toucher les publics les plus « éloignés » de la lecture, par le plaisir de la rencontre avec de belles histoires, de faciliter ainsi l'accès aux bibliothèques (Boyer, Mizier, Lambersend, 2019). Les actions avec les maisons de quartier en périphérie des villes, menées par des musées comme celui des Beaux-Arts de Montpellier, concourent aussi au soutien à la parentalité en même temps qu'à l'élargissement de l'accès à la culture (Bouteiller, Facoltoso, 2022). Les parcours en ville avec des familles venues d'ailleurs, réalisés par les musées de Cagnes-sur-Mer avec une crèche sont un autre exemple de soutien parental et d'inclusion, avec des effets palpables dans le *hic et nunc* et pour l'avenir (Berdah, 2022).

Agir partout est en effet essentiel et en particulier là où les personnes

sont les plus isolées, les actions coéducatives y ont toutes leur place pour garantir le droit de chacune de grandir, d'apprendre, de développer son potentiel d'enfant ou d'adulte. Ainsi lire en centre d'hébergement avec des bébés et leurs mères peut être déterminant pour leurs parcours ultérieurs : des mères en ont témoigné 15 ou 20 ans plus tard, fières du chemin qu'elles ont parcouru et de la réussite de leurs enfants (Vachaud, Traore, Tanon, 2020). Autre exemple : la lecture d'albums à l'hôpital, essentielle dans cet univers aseptisé et anxio-gène, où le recours des enfants et des parents aux écrans est massif pour soulager douleur, peine et ennui ; le partage vivant de beaux textes engage alors dans d'autres dimensions, qui soutient du reste les actes thérapeutiques (Mizier, Barreau, Morel, Bras, 2021). Ou encore lire en prison, avec les mères mais aussi les pères, pour maintenir les liens en ramenant à l'enfance et soutenir la fonction parentale...

L'usage de multiples langages et diverses langues est indispensable pour l'engagement de toutes et tous. C'est-à-dire : la communication non verbale, le langage des émotions qui entraînent des apprentissages « par corps », chez les enfants comme chez les adultes ; le multilinguisme (comme dans les crèches luxembourgeoises) ou le bilinguisme et la pratique du

translanguaging (comme le passage fluide de l'anglais à l'espagnol, dans les écoles maternelles d'Arizona); l'usage d'albums multilingues qui équilibre les relations parents-professionnelles, comme lors de consultations médicales chinoises ou tamoules (Bensa, Boyer, Leung, 2011; Michel, 2015); sans oublier le langage photographique, utilisé ainsi dans les expériences artistiques d'Agnès Desfosses (2019) au cours desquelles de jeunes enfants primo-arrivants retrouvent la parole.

La pratique de la documentation des expériences à la crèche, à l'école, au centre de loisirs..., sous différentes formes – documentation murale, journal hebdomadaire, album du groupe, album de chaque enfant (Galardini, Giovannini, Iozzelli, Mastio, Contini, Rayna, *op. cit.*) –, constitue un facilitateur majeur de la participation de toutes et tous: en «disant» ce qui se vit d'important dans ces lieux, en le mettant en lumière et en valeur, elle satisfait la curiosité légitime des familles, nourrit les échanges adulte-enfant, entre adultes et entre enfants, engage à la participation, pousse à la réflexivité. Une pratique qui demande d'être au cœur de la formation initiale et continue.

En conclusion

La littérature scientifique et professionnelle – dont un petit aperçu

seulement a émaillé le fil de cet article – apporte des informations, des outils théoriques et une documentation empirique consistantes en direction de davantage d'«avec» les diversités des familles. Pour soutenir les choix et les actions des différentes parties prenantes – des instances de décision aux acteurs et aux actrices de première ligne sur le terrain, en passant par le niveau fondamental de la formation initiale et continue – ces ressources sont d'autant plus utiles que les enjeux redoublent d'importance face aux difficultés en expansion rencontrées par des familles aujourd'hui fragilisées par la convergence de multiples facteurs (sociaux, économiques, sanitaires). C'est pourquoi il est urgent de démultiplier les efforts pour préciser les obstacles à la participation de certaines, et en particulier ceux et celles en situation de pauvreté, pour mettre en lumière les processus parfois invisibles d'exclusion, tels que l'invisibilisation des pères en crèche (Pirard, Glesner, Genette, 2021) et les stéréotypes de genre (Crozat, Marquis, 2023), et de continuer à documenter et à partager largement les résultats de nouvelles expériences permettant de dépasser ces obstacles, de lutter contre ces processus, ces stéréotypes et ces préjugés.

Sylvie Rayna

Bibliographie

Benamer, Malika Khéra; Quémar, Laurence (à paraître, mars 2024), « Une passerelle verte » in Rayna, Sylvie (dir.), *Petite Enfance: l'atout nature*, Erès, Toulouse.

Bensa, Elise; Boyer, Frédéric; Leung, Yvonne (2011), « Deux langues, deux cultures: une rencontre autour du livre dans une consultation asiatique de PMI », in Baudelot, Olga; Rayna, Sylvie (2011), *On ne lit pas tout seul!*, Erès, Toulouse, pp. 225-236.

Berdha, Floriane (2022), « Avec la petite enfance et les artistes aux musées de Cagnes-sur-Mer », in Rayna, Sylvie (dir.) *Les bébés au musée. Pourquoi? Comment?*, Erès, Toulouse, pp. 121-142.

Bouteiller, Marion; Facoltoso, Isabelle (2022), « Depuis 15 ans au musée Fabre: avec les tout-petits dans et hors les murs », in Rayna, Sylvie (dir.) *Les bébés au musée. Pourquoi? Comment?*, Erès, Toulouse, pp. 59-76.

Boyer, Frédéric; Mizier, Céline; Lambersend, Karine (2019), « Vers davantage d'égalité: lire au pied des immeubles », in C. Haussin; S. Rayna; M. N. Rubio; P. Séméria (dir.), *Petite enfance. Art et culture pour inclure*, Erès, Toulouse, pp. 103-121.

Broström, Stig (2000), « L'éducation préscolaire au Danemark et dans les pays nordiques, tradition et démocratie », in Rayna, Sylvie; Brougère, Gilles (dir.), *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*, INRP-Ed. ENS, Lyon, pp. 125-148.

Brougère, Gilles (2015), « La coéducation en conclusion », in Rayna, Sylvie; Rubio, Marie-Nicole; Scheu Henriette (dir.), *Parents-professionnels: La coéducation en questions*, Erès, Toulouse, pp. 117-138.

Brougère, Gilles; Moreau, Alexandra (2014), « Participation parentale, pratiques partagée et diversité », in Rayna, Sylvie; Brougère, Gilles (dir.), *Petites enfances, migrations et diversités*, P.I.E. Peter Lang, Lausanne, pp. 137-163.

Cabanas, Edgar; Illouz, Eva (2018), *Happycratie. Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies?* Premier parallèle, Paris.

Crozat, Virginie; Marquis, Valérie (2023), « "Chez Pom, Flore et Alexandre", un projet égalité filles-garçons », *Le Furet*, N° 110, pp. 60-61.

Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter; Pence, Alan (2012) [1999], *Au-delà de la qualité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants*, Erès, Toulouse.

Derrida, Jacques; Dufourmentelle, Anne (1998), *De l'hospitalité*, Calman-Lévy, Paris.

Desfosses, Agnès (2019), «Créativité: engagements artistiques dans la cité», in C. Haussin; S. Rayna; M. N. Rubio; P. Séméria (dir.), *Petite enfance. Art et culture pour inclure*, Erès, Toulouse pp. 55-78.

Domeau, Patricia; Dupont, Laurent; Denis, Angélique (2016), «Variations autour du savon à la crèches Lucie Aubrac», in Rayna, Sylvie (dir.) *Avec les familles dans les crèches*, Erès, Toulouse., pp. 143-156.

Foucault, Michel (1994), *Dits et écrits III: 1976-1979*, Gallimard, Paris.

A. L. Galardini; D. Giovannini; S. Iozzelli; A. Mastio; M. L. Contini; S. Rayna (2020), *Pistoia. Une culture de la petite enfance*, Erès, Toulouse.

Martin, Claude (dir.) (2014), *Etre un bon parent. Une injonction contemporaine*, presses de l'EHESP, Rennes.

Michel, Pascale (2015), «Lire-chanter au club tamoul», in Rayna, Sylvie; Séguret, Chloé; Touchard, Céline (dir.), *Lire en chantant des albums de comptines*, Erès, Toulouse pp. 107-120.

C. Mizier; H. Barreau; M. Morel; A. L. Bras (2021), «Lire à l'hôpital», *Le Furet*, N° 102, pp. 23-24.

OCDE (2001, 2007), *Petite enfance, grands défis I et II*, les Editions de l'OCDE, Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/petite-enfance-grands-defis_25216058

Neyrand, Gérard (2014), *Soutenir et contrôler les parents*, Erès, Toulouse.

Péralès, Danièle; Chandon-Coq, Marie-Hélène; Rayna, Sylvie (dir.) (2021), *Les passerelles, tout un art!* Erès, Toulouse.

Pirard, Florence; Glesner, Justine; Genette, Christophe (2021), *Etre et devenir père, ça se soutient...* <http://hdl.handle.net/2268/264599>

Rayna, Sylvie; Musatti, Tullia; Vandenbroeck, Michel (dir.) (2016), «Les lieux pour jeunes enfants et parents», *Revue internationale d'éducation familiale*, N° 40.

B. Rogoff; L. C. Moore; B. Najafi; A. Dexter; M. Correa-Chavez; J. Solis (2006), «Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices», in Crusec, Joan; Hasting, Paul (dir.), *Handbook*

Bibliographie

of socialization, Guilford, New York, pp. 490-515.

Rupin, Pablo (2012), «Participation parentale au préscolaire: apprentissages et pratiques communautaires au Chili», *Revue internationale d'éducation familiale* N° 32, pp. 79-95.

Serina, Simona (à paraître, mars 2024), «L'outdoor en Italie et dans les crèches de Lucques», in Rayna, Sylvie (dir.), *Petite Enfance: l'atout nature*, Erès, Toulouse.

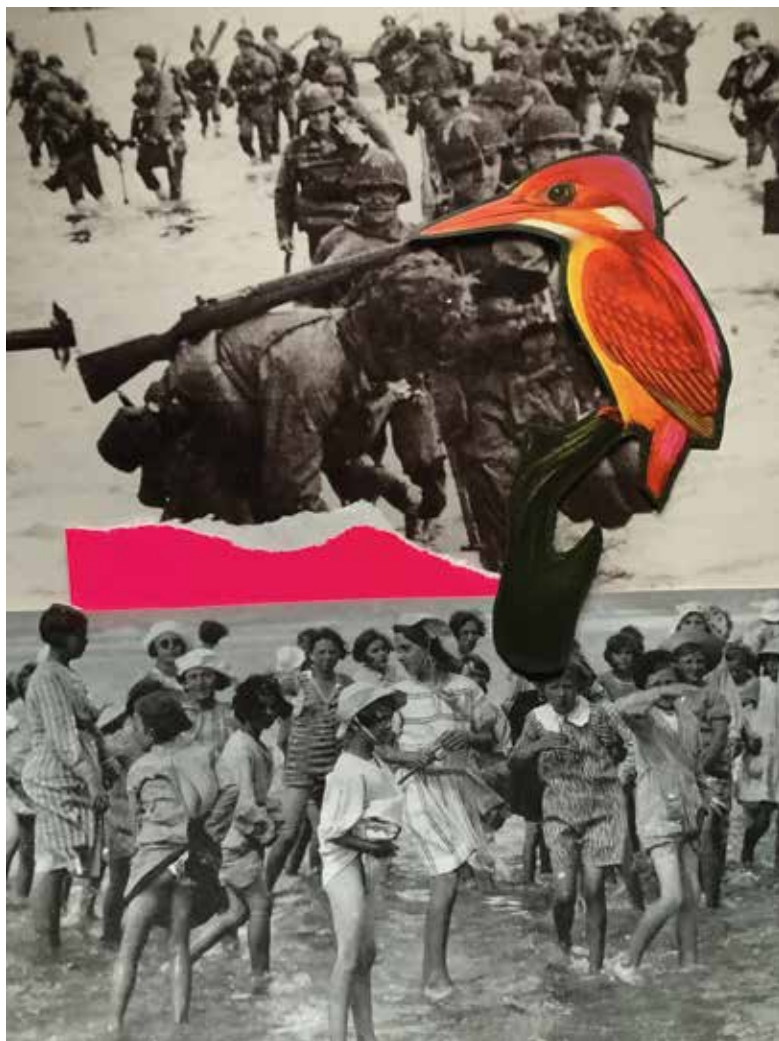
Tobin, Joseph (dir.) (2016), *Preschool an im/migrants in five countries*, P.I.E. Peter Lang, Lausanne.

Vachaud, Annick; Traoré, Aminata; Tanon, Henriette (2020), «Au CHRS et ensuite...», in Association LIRE (dir.), *Le livre pour l'insertion et le refus des exclusions*, Erès, Toulouse, pp. 197-209.

Vandenbroeck, Michel (2024), *Etre parent dans un monde néolibéral*, Erès, Toulouse.

Vergone, Vincent (à paraître, mars 2024), «L'écologie, l'art et la petite enfance», in Sylvie Rayna (dir.), *Nature et petite enfance*, Erès, Toulouse.

Wenger, Etienne (2005), *La théorie des communautés de pratiques*, Université de Laval, Québec.



Un tourisme conquérant – Collectif CrrC