



Family Policies and Early Childhood education and care in France: An Exploratory Study

Politiche familiari e servizi per la prima infanzia in Francia: Un'indagine esplorativa

Ingrid Callet-Venezia

Department of Educational Sciences (UFR SPSE), Centre de Recherche Education et Formation (UR 1589); Université Paris Nanterre (UPN) (France); ingrid_calletvenezia@parisnanterre.fr
<https://orcid.org/0009-0008-5246-5623>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Family support policies in France are characterized, on the one hand, by the concept of “free choice” for parents with children under three years of age, along with a diversification of service provision, which has enabled the country to meet the objectives set out in the Barcelona agreements; on the other hand, they focus on combating social inequalities through early schooling and compulsory education starting at age three. This paper aims to analyse educational and family policies in France and presents an exploratory study investigating early childhood professionals’ perceptions of the role of childcare centres (*crèches*), comparing them with policy choices.

Le politiche a sostegno della famiglia in Francia si caratterizzano, da un lato, per il concetto di “libera scelta” per i genitori con figli di meno di tre anni, con una diversificazione dell’offerta dei servizi, che ha permesso il raggiungimento degli obiettivi degli accordi di Barcellona; dall’altro lato, si concentrano sulla lotta contro le disuguaglianze sociali attraverso la scolarizzazione precoce e l’istruzione obbligatoria a partire dai tre anni. Questo contributo propone di analizzare le politiche educative e familiari in Francia e presenta una ricerca esplorativa che indaga le percezioni del personale educativo rispetto al ruolo del nido (*crèche*) per metterle a confronto con le scelte politiche.

KEYWORDS

Family support policies, Social inequalities, Preschool education, Early childhood education and care (ECEC), France
Politiche familiari, Disuguaglianze sociali, Educazione prescolare, Servizi educative per la prima infanzia, Francia

Citation: Callet-Venezia, I. (2026). Family Policies and Early Childhood education and care in France: An Exploratory Study. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 49-57. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_07

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_07

Submitted: November 11, 2025 • **Accepted:** February 5, 2025 • **Published on-line:** March 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. La diversità dell'offerta dei servizi

I servizi educativi per la prima infanzia in Francia hanno registrato un incremento significativo a partire dagli anni Settanta, diventando un pilastro delle politiche di sostegno alla famiglia. Nel dopoguerra, il modello familiare francese ruotava attorno al padre come unico percettore di reddito e alla madre casalinga, mentre la politica familiare si limitava al sostegno alla natalità.

A partire dagli anni Settanta, la politica familiare ha iniziato a implementare strumenti di sostegno per i genitori, con l'obiettivo di facilitare la conciliazione tra vita professionale e personale. Le finalità sono non solo di promuovere la crescita economica e l'equilibrio delle finanze pubbliche attraverso l'incremento dell'occupazione femminile ma anche di favorire l'occupazione delle donne, soddisfacendo sia le loro aspirazioni professionali sia la necessità di ridurre il rischio di povertà nelle famiglie monoreddito (Galtier, 2011).

Accanto alla tradizionale *crèche* (nido), già negli anni 70, si sviluppano altre tipologie di servizi in particolare la *halte-garderie*, per offrire un'accoglienza occasionale ai bambini fino a sei anni, la *crèche parentale* gestita da associazioni di genitori, e la mini-*crèche*. Parallelamente, la professione di *assistante maternelle* (assistente materna¹) viene istituzionalizzata nel 1977 per conferire uno statuto professionale alle "tate retribuite in nero" (Bosse-Platière, 2017).

Le assistenti materne possono essere impiegate direttamente dai genitori oppure lavorare in un nido familiare (*crèche familiale*). In entrambi i casi, accolgono presso il proprio domicilio da uno a quattro bambini. Tuttavia, nel secondo caso, portano i bambini nella struttura una o due volte a settimana per momenti collettivi e sono supervisionate da professionisti della prima infanzia.

L'aumento significativo della domanda di posti nei servizi per l'infanzia negli anni Ottanta si spiega non solo con il numero elevato di bambini della generazione del baby boom diventati a loro volta genitori, ma anche con l'aumento del livello di istruzione: le donne manifestano infatti un crescente desiderio di inserirsi nel mondo del lavoro, aspirando sempre meno a rimanere a casa per accudire i figli.

Nonostante l'incremento dei posti disponibili nei nidi e nelle *halte garderies*, i bisogni rimangono parzialmente soddisfatti. Per far fronte a questa carenza, a partire dal 1990 furono introdotti contributi economici nel 1990 e sgravi fiscali nel 1991 alle famiglie che ricorrono a un'assistente materna. Questa professione diventa non solo una soluzione alla carenza di posti disponibili nei servizi, ma anche, in un contesto che vede l'aumento della disoccupazione, una potenziale fonte di lavoro. Sono stati introdotti percorsi formativi gratuiti, inizialmente della durata di 60 ore in cinque anni, che sono diventati obbligatori dal 1992 e portati a 120 ore nel 2018.

Dagli anni Duemila, la politica della famiglia è stata rielaborata al fine di migliorare il concetto di "libera scelta" delle famiglie con tre finalità: la conciliazione

tra vita familiare e vita lavorativa, la prevenzione delle esclusioni sociali e, il benessere e lo sviluppo sociale dei bambini. I diversi servizi educativi collettivi per la prima infanzia fino ai sei anni (*crèche collective, micro-crèche, halte-garderie, établissement multi-accueil, jardin d'enfants, crèche parentale, crèche familiale*) a gestione pubblica, privata o associativa vengono raggruppate sotto il nome di *établissements d'accueil du jeune enfant* (EAJE) con il Decreto n° 2000-762 del 1° agosto 2000. Il gruppo di lavoro (*l'équipe*) che opera in questi servizi collettivi deve essere composto almeno per il 40% da figure professionali qualificate tra puericultrici (*infirmières-puericultrices*) educatrici della prima infanzia (*éducatrices de jeunes enfants*) e ausiliarie di puericoltura (*auxiliaires de puériculture*). Il restante 60% del personale deve essere in possesso del certificato per la prima infanzia (*certificat d'aptitude professionnelle petite enfance*) titolo sostituito dal 2017 dal certificato di accompagnatore educativo (*certificat d'aptitude professionnelle Accompagnant éducatif petite enfance, CAP AEPE*). Le diverse figure professionali seguono percorsi formativi differenziati. La puericultrice si specializza in puericoltura per un anno dopo aver conseguito la laurea triennale in infermieristica. L'educatrice dopo la maturità segue un percorso triennale che include insegnamenti teorici (psicologia dello sviluppo, pedagogia, diritto, sociologia) e tirocini pratici. Il titolo di educatrice consente di lavorare in tutti i servizi per i bambini da zero a sei anni. L'ausiliaria di puericoltura dopo un anno di formazione, focalizzata sull'assistenza e la cura del bambino e del minore ottiene un diploma che le permette di lavorare sia nei servizi per la prima infanzia sia nei reparti di maternità e pediatria degli ospedali. Infine, l'accompagnatrice educativa per la prima infanzia (*CAP AEPE*) completa un percorso formativo di due anni dopo la scuola media, che in Francia dura quattro anni. Il titolo di studio consente di esercitare sia la professione di collaboratore scolastico (*agent territorial spécialisé des écoles maternelles, ATSEM*) sia la professione di accompagnatrice educativa nei servizi educativi per la prima infanzia.

La normativa nazionale fissa precisi rapporti numerici tra adulti e bambini: un adulto ogni cinque bambini che non camminano e un adulto ogni otto bambini che camminano come recita il Decreto n° 2010-613 del 7 giugno 2010.

1.1 La conciliazione tra vita familiare e lavorativa e il concetto di "libera scelta"

Un principio cardine delle politiche a sostegno della famiglia in Francia soprattutto dagli anni Duemila è il concetto di "libera scelta", che offre una varietà di aiuti finanziari e una pluralità di servizi per la prima infanzia.

I genitori che decidono di sospendere o ridurre la propria attività lavorativa per dedicarsi alla cura del figlio possono beneficiare della *Prestation partagée d'éducation de l'enfant* (*PreParE*), che dal 2014 può essere condivisa tra entrambi i genitori, con l'obiettivo di coinvolgere maggiormente i padri nei primi anni di vita del bambino e di promuovere l'uguaglianza di genere, in linea con l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite.

1 In Italia viene spesso usato il termine tedesco *tagesmutter*, che significa "mamma di giorno" (Buccolo, 2024).

Chi preferisce affidare il figlio a un'assistente materna, una baby sitter a domicilio o servizi privati, associativi o aziendali può coprire parte delle spese con il *Complément de libre choix du mode de garde (CMG)*. Questi contributi fanno parte delle prestazioni erogate dalla *Caisse d'allocations familiales (CAF)*, raggruppate sotto il nome di *Prestation d'accueil de jeune enfant (PAJE)*. I servizi educativi pubblici applicano tariffe basate sul reddito familiare e sul numero di figli a carico, seguendo una scala tariffaria nazionale stabilita dalla *Caisse Nationale des Allocations Familiales (CNAF)* che finanzia in parte i servizi.

1.2 Gli obiettivi di Barcellona e la prevenzione delle esclusioni sociali

Le scelte politiche che hanno portato la Francia a diversificare l'offerta di servizi hanno permesso al paese di raggiungere gli obiettivi degli accordi di Barcellona del 2002, con il 42% dei bambini di età inferiore ai tre anni inseriti in servizi per la prima infanzia (individuali o collettivi). L'Italia, con il 30% nel 2022 (ISTAT, 2023), non ha raggiunto gli obiettivi. Ricordiamo che nel 2002, il Consiglio Europeo riunito a Barcellona aveva fissato obiettivi ambiziosi che miravano, da un lato, ad aumentare la partecipazione femminile al mercato del lavoro per colmare il divario di genere e, dall'altro lato, a favorire lo sviluppo sociale e cognitivo dei bambini, potenziando l'offerta di servizi educativi per l'infanzia per raggiungere il 33% per i bambini di età inferiore ai tre anni entro il 2010. Il Consiglio Europeo nel 2022 ha rialzato gli obiettivi al 45% per il 2030.

Inoltre i nuovi obiettivi adottati dal Consiglio Europeo (2022/C 484/01) innalzano dal 90% al 96% il livello di partecipazione da raggiungere per i bambini dai 3 ai 5 anni compiuti. La Francia ha raggiunto questi obiettivi.

È rilevante considerare che, in contrasto con molti paesi europei che promuovono una continuità educativa per i bambini da 0 a 6 anni, (tra cui l'Italia che ha unito nido e scuola dell'infanzia in un "sistema integrato "zerosei" con la legge n. 107 del 2015 e il successivo decreto legislativo n. 65 del 2017), la Francia mantiene un'organizzazione divisa con due ministeri: uno per i bambini sotto i tre anni, affidati al *Ministère des Solidarités, de l'Autonomie et des personnes handicapées*, e uno per l'*école maternelle* (scuola dell'infanzia), gestita dal *Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports*.

La Francia con la legge del 26 luglio 2019 ha abbassato l'età di inizio dell'istruzione obbligatoria da sei a tre anni. Questa decisione riflette la convinzione che la scuola sia un mezzo efficace per garantire pari opportunità e interrompere il ciclo del disagio sociale. Tale approccio si ricollega a una lunga tradizione, iniziata con la legge dell'11 luglio 1975, che sottolinea il ruolo della scuola dell'infanzia nel prevenire le difficoltà scolastiche e compensare le disuguaglianze.

È proprio questa lotta contro le disuguaglianze e la corsa al successo scolastico che ha portato al movimento di "scolarizzazione" (*schoolification*) della scuola dell'infanzia francese, già a partire dagli anni Ottanta (Garnier, 2016). La scuola dell'infanzia diventa "una scuola a tutti gli effetti" con la circolare del 30

gennaio 1986, rompendo con le sue origini e con la circolare del 28 luglio 1882, che specificava che "non è una scuola nel senso ordinario della parola." L'aggettivo "*maternelle*" (materna) era stato scelto in riferimento alla "dolcezza affettuosa e indulgente della famiglia" come recita la stessa circolare. Con la legge di orientamento del 20 luglio 1989, l'*école maternelle* (senza cambiare nome) integra definitivamente, accanto alla scuola elementare, il livello primario di istruzione, lasciando poco spazio al gioco libero del bambino (Leroy, 2020). La figura dell'insegnante si trasforma in quella del "*professeur des écoles*" per i bambini dai due a 11 anni, specialista della didattica delle materie scolastiche (lettura, scrittura e calcolo), ma con una preparazione limitata per lavorare con i bambini molto piccoli (Plaisance & Rayna, 2004). Il titolo di "*professeur des écoles*" si consegue dopo un percorso universitario di cinque anni (*Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, MEEF*) e il superamento di un concorso nazionale. A partire da settembre 2026, il sistema francese opererà un'inversione di rotta strategica per rispondere alla crisi del reclutamento. Il concorso sarà anticipato alla fine della laurea triennale e i due anni seguenti saranno remunerati (Décret n° 2025-352 del 17 aprile 2025) alternando insegnamenti teorici e tirocini molto più lunghi per rafforzare la professionalizzazione precoce.

Per migliorare i risultati scolastici nei contesti svantaggiati e ridurre il rischio di abbandono scolastico e di esclusione sociale, la Francia promuove la scolarizzazione dei bambini a partire dai due anni, con particolare attenzione alle zone di educazione prioritaria (*zones d'éducation prioritaire, ZEP*), istituite nel 1981 e trasformate nel 1997 in *réseaux d'éducation prioritaire (REP)*. Oltre all'aumento della disponibilità di posti nelle scuole dell'infanzia per i bambini a partire dai due anni, nelle zone di educazione prioritaria è prevista anche la diminuzione del numero di studenti per classe. È importante notare con Jarlégan & Tazouti (2020) che il numero medio di studenti per classe in Francia è attualmente uno dei più elevati tra i paesi dell'OCSE, il che non facilita l'instaurazione di relazioni individuali tra insegnante e studente, né la creazione di situazioni favorevoli a una stimolazione linguistica. La scolarizzazione precoce è oggetto di numerose critiche da parte di neuropsichiatri e pediatri, che denunciano l'inadeguatezza dei ritmi scolastici rispetto ai bisogni biologici del bambino piccolo e segnalando i rischi di ansia soprattutto in classi di 25 studenti nelle quali i bisogni affettivi non possono essere soddisfatti (Florin, 2012).

Nel 2015, a livello nazionale, l'11,5% dei bambini tra i due e i tre anni frequentava la scuola dell'infanzia: il 17,5% nelle zone prioritarie (*REP*) e il 22,2% nelle zone prioritarie rafforzate (*REP+*) (e il 9,8% fuori zona prioritaria) (Abdouni, 2016). Questi numeri rimangono al di sotto degli obiettivi fissati dal piano pluriennale 2015-2017 per la lotta contro la povertà e per l'inclusione sociale che prevedevano il 30% per le zone prioritarie (*REP*) e il 50% per le zone prioritarie rafforzate (*REP+*). La disponibilità di posti per i bambini di due anni varia tra il 5% e il 40%, a seconda delle regioni francesi (Abdouni, 2016). Il 93% di questi bambini è inserito in classi miste con bambini di due e tre anni (l'80% nelle zone prioritarie) (Abdouni, 2016).

Sebbene la circolare n. 2012-202 del 2012 rammenta che la scolarizzazione del bambino di due anni “rappresenta un modo efficace per favorire il suo successo scolastico, soprattutto quando, per ragioni sociali, culturali o linguistiche, la sua famiglia è lontana dalla cultura scolastica”, i benefici scolastici della scolarizzazione precoce sembrano essere variabili (Heim, 2018) e poco duraturi (Caille & Rosenwald, 2006).

La Francia non riesce a ridurre le disuguaglianze sociali e rimane uno dei paesi dell’OCSE con il Belgio e i Paesi bassi in cui il legame tra contesto socio-economico e risultati scolastici è il più forte (OCDE, 2019) con un divario superiore rispetto a Germania, Spagna, Finlandia e Italia (INSEE, 2024). Pur usufruendo di risorse aggiuntive, le zone di educazione prioritaria registrano risultati inferiori rispetto a quelli delle scuole delle zone non prioritarie, con un divario ancora più marcato per gli studenti delle REP+ rispetto a quelli delle REP (INSEE, 2024).

Uno studio esplorativo evidenzia che alcuni bambini affrontano con maggiore difficoltà la scolarizzazione precoce, in particolare i maschi immigrati provenienti da contesti popolari (Garnier & Brougère, 2017). Le cause sono da ricercare nelle pratiche degli insegnanti, che utilizzano dispositivi pedagogici sempre più scolastici (schede operative, laboratori tematici, esercizi) che mettono in difficoltà gli studenti delle classi popolari con meno predisposizioni scolastiche (Joigneaux, 2009).

Secondo Garnier (2023), una possibile soluzione per favorire un’aculturazione progressiva alla forma scolastica potrebbe essere rappresentata dalle sezioni primavera (*classes passerelle*) con un numero limitato di bambini dai due ai tre anni, in cui un’insegnante della scuola dell’infanzia (*professeur des écoles*) collabora con un’educatrice della prima infanzia (*éducatrice de jeunes enfants*) per proporre approcci pedagogici flessibili e un inserimento graduale e prolungato. Come le altre sezioni della scuola dell’infanzia, anche queste prevedono la presenza di un collaboratore scolastico (ATSEM).

Nonostante il dispositivo sia stato introdotto nel lontano 1991, le sezioni primavera non si sono diffuse significativamente sul territorio francese. Il rapporto di Villain & Gossot (2000) ne segnalava soltanto 60, distribuite in 25 dei 101 province (*départements*) che conta la Francia. Il sistema non ha conosciuto uno sviluppo reale, sia a causa della mancata coordinazione tra i ministeri competenti sia per i costi associati al suo funzionamento che ricadono esclusivamente sui servizi pubblici (Garnier, 2023). Essendo integrate nella scuola dell’infanzia, le sezioni primavera sono gratuite per le famiglie.

È importante notare che la disponibilità di posti, sia in questi percorsi che nella scuola dell’infanzia in generale per i bambini a partire dai due anni, varia notevolmente da una provincia all’altra. L’accesso precoce alla scolarizzazione non si basa su criteri legati allo sviluppo cognitivo del bambino né sulle preferenze dei genitori, ma dipende principalmente dal luogo di residenza, dal reddito familiare, dall’età e dal mese di nascita del bambino (Périvier, 2015).

Per garantire il successo scolastico, a partire dal 2008 sono stati organizzati vari programmi sperimentali, come il programma “Parler Bambin”, promosso dal medico Zorman nel 2005 a Grenoble, ispirato ai pro-

grammi compensatori nati negli Stati Uniti e in Canada negli anni Settanta. Incentrato sull’apprendimento del vocabolario, il programma coinvolge non solo i bambini dai 18 ai 30 mesi e il personale del nido ma anche i genitori, invitati a utilizzare le buone pratiche di linguaggio anche a casa. Tuttavia, il personale dei servizi educativi ha espresso forti dubbi riguardo al rischio di standardizzazione delle pratiche e alla perdita di spontaneità per conformarsi a un programma stabilito. In effetti, questa standardizzazione e protocollazione delle pratiche educative lasciano poco spazio ai professionisti e ai genitori, che si ritrovano a seguire “ricette” che funzionano (Vandenbroeck, 2018). L’educatore rischia di diventare un semplice esecutore e non più quello che Callet-Venezia (2018) definisce un “professionista creativo” che rielabora le conoscenze e le norme educative. Il modello del professionista creativo sperimenta, improvvisa strategie e inventa soluzioni, analizzando e adattandosi alla complessità delle situazioni educative nelle loro molteplici forme, fatte di imprevedibilità e incertezze (Callet-Venezia, 2018).

Inoltre, poiché tali programmi riguardano bambini provenienti da famiglie considerate svantaggiate e vulnerabili, il personale nei servizi e i ricercatori temono possibili stigmatizzazioni o discriminazioni verso specifiche categorie della popolazione. Alcuni ricercatori francesi criticano apertamente questi programmi, considerandoli stigmatizzanti, costosi e privi di risultati a lungo termine, poiché non prendono in considerazione la complessità delle abilità linguistiche (Golse, 2018). Un altro aspetto da sottolineare è che le famiglie più povere accedono tre volte meno spesso, rispetto alle altre, ai servizi per l’infanzia (23% contro 70% delle famiglie con un reddito alto) così da rappresentare solo il 18% dei bambini dei nidi (Collier, 2023).

2. Scelte dei genitori e rappresentazioni dei servizi

Sebbene la diversificazione dei servizi abbia consentito alla Francia di raggiungere gli obiettivi di Barcellona, i dati nazionali (Caenen & Virot, 2023) mettono in discussione il concetto di “libera scelta” promosso dalla politica familiare. Se avessero realmente avuto la possibilità di scegliere, solo il 36% dei genitori avrebbe scelto di assentarsi dal lavoro per dedicarsi alla cura dei figli contro il 56% nella realtà. Al contempo, la percentuale di bambini affidati ai servizi educativi (EAE) sarebbe stata il 35% contro il 18% nella realtà e il 23% dei bambini sarebbero stati affidati a un’assistente materna contro il 20% nella realtà² (Caenen & Virot, 2023).

In uno studio realizzato a livello nazionale dalla DRESS (2025), presso un campione di 4002 genitori, dove si chiedeva quale modalità era più vantaggiosa per un bambino sotto i 3 anni al di fuori dei genitori, il nido (e i servizi simili) risultano la scelta preferita (46%), seguiti dai nonni (24%) e dalle assistenti materne (19%).

Le scelte delle famiglie dipendono dalla composi-

2 3% dei bambini di meno di 3 anni sono affidati ai nonni, 1% baby sitter e 2% alla scuola dell’infanzia.

zione familiare, dal reddito, dall'età del bambino, dalla compatibilità degli orari dei servizi e della loro disponibilità (con divari dell'offerta non solo tra le regioni ma anche tra le zone rurali e urbane) (Caenen & Viro, 2023). Il nido è scelto principalmente per il benessere e lo sviluppo del bambino (37%), seguito dalla socializzazione con i coetanei (16%) (Viro, 2017). L'assistente materna viene scelta principalmente per gli orari flessibili (24%), seguita dalla mancanza di alternative (22%) e dal benessere e sviluppo del bambino (14%) (Viro, 2017).

Uno studio di Cartier et al. (2017), condotto su 32 famiglie distribuite in cinque regioni, ha evidenziato che il nido viene preferito perché considerato un ambiente più sicuro con operatori più qualificati. I genitori manifestano preoccupazioni nell'affidare i propri figli ad assistenti materne, percepite come meno competenti e meno soggette a controlli. Le assistenti materne sono inoltre ritenute meno efficaci nel promuovere l'autonomia del bambino rispetto al nido d'infanzia, che invece offre una buona preparazione per la scuola dell'infanzia attraverso la varietà di attività strutturate (come pittura, travasi con l'acqua e musica) e alla socializzazione consentita dal contatto quotidiano con il gruppo di coetanei (Cartier et al., 2017).

3. Percezioni del personale dei nidi: ruolo e criticità dei servizi

L'obiettivo dell'indagine è indagare le percezioni del personale educativo rispetto al ruolo del nido. L'indagine non ambisce a generalizzazioni statistiche, ma permette di cogliere il punto di vista del personale e offre spunti per future ricerche.

La popolazione di riferimento dell'indagine comprende il personale dei nidi comunali francesi che si prende cura quotidianamente dei bambini durante le attività di gioco libero o strutturate e le routine.

Abbiamo proceduto a un campionamento non probabilistico avendo cura tuttavia di ponderare i criteri (età, esperienza, situazione familiare, titolo di studio) per evitare un manifesto squilibrio del campione e l'omissione di grandi categorie (Kaufmann, 2016). Il campione è composto dalle tre figure professionali maggiormente presenti nei nidi: l'educatrice della prima infanzia, l'ausiliaria di puericultura e l'accompagnatrice educativa. La direttrice, che può essere un'infermiera-puericultrice o un'educatrice per la prima infanzia, è stata esclusa dal campione poiché il suo ruolo, oltre al coordinamento del gruppo di lavoro, è prevalentemente amministrativo. Nello specifico il campione è composto da otto accompagnatrici educative per la prima infanzia, sette ausiliarie di puericultura e tre educatrici per la prima infanzia. Sebbene la figura dell'educatrice della prima infanzia sia obbligatoria per i nidi con 40 bambini, uno dei quattro servizi, per mancanza di candidati titolari del titolo di studio di educatrice, ha ottenuto una deroga dalla *Protection maternelle et infantile (PMI)* per assumere un'altra figura professionale, nel caso specifico un'ausiliaria di puericultura. In linea con la natura qualitativa ed esplorativa della ricerca, la scelta di un campione numericamente contenuto non mira alla

generalizzazione statistica dei risultati, bensì all'approfondimento delle percezioni delle operatrici al nido.

I nidi pubblici coinvolti, situati nelle varie province della regione Alvernia-Rodano-Alpi, sono una *crèche collective* (nido comunale) e tre *établissements multi-accueils* che cumulano nella stessa struttura *crèche collective* e *halte-garderie*. A differenza del modello italiano, in cui l'organizzazione dei servizi per la prima infanzia è di competenza regionale, in Francia i servizi sono regolamentati a livello nazionale mediante l'emanazione di successivi decreti: del 1° agosto 2000 (n° 2000-762), del 20 febbraio 2007 (n° 2007-230), del 7 giugno 2010 (n° 2010-613), del 30 agosto 2021 (n° 2021-1131) e del 1° aprile 2025 (n° 2025-304) nonché dall'Arrêté del 27 giugno 2025 (pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale francese il 2 luglio 2025).

Lo strumento di raccolta dei dati scelto è il metodo dell'intervista semi-strutturata. La griglia di domande è stata strutturata secondo un approccio qualitativo, prevedendo domande aperte. I temi di ricerca che hanno guidato la traccia dell'intervista sono stati i seguenti: "Come definirebbe il ruolo del nido?" "Potrebbe spiegare la differenza tra il personale del nido e un'assistente materna?" "Potrebbe spiegare la differenza tra il nido e la scuola dell'infanzia?"

Tutte le interviste sono state realizzate sul luogo di lavoro e sono state registrate con il consenso dei partecipanti. Successivamente le interviste registrate sono state trascritte a mano rispettando l'anonimato. È stata condotta un'analisi tematica delle risposte fornite, codificando i dati manualmente, senza l'ausilio di software, a partire dalle categorie emerse dai dati stessi. I codici emersi ripetutamente nel corpus sono: il lavoro dei genitori, la sicurezza, la socializzazione, la professionalità, il gruppo di lavoro...

Nonostante la diversità delle professioni operanti nei servizi per la prima infanzia in Francia, l'analisi tematica non evidenzia differenze significative nelle percezioni del ruolo del nido tra le persone intervistate. Tuttavia, ciò non implica l'assenza di differenze storiche, formative e organizzative tra le diverse figure professionali fortemente gerarchizzate per quanto riguarda la formazione, lo statuto e i salari (Cresson, 1998) che pur condividendo spazi e pratiche quotidiane, conservano identità professionali distinte (Verba, 1993/2006; Hilbold, 2016).

3.1 Risultati

3.1.1 Vita professionale e familiare

I risultati fanno apparire che tutte le operatrici intervistate percepiscono il nido principalmente come un servizio volto a soddisfare le esigenze dei genitori lavoratori, facilitando la conciliazione tra vita familiare e professionale. Una educatrice della prima infanzia spiega:

"Per me si tratta davvero di permettere... [il nido] rientra in una politica globale rivolta alla prima infanzia: per me, si inserisce nei modelli di cura ed è proprio finalizzato a consentire ai genitori di conciliare vita professionale e vita familiare. In effetti, interveniamo

per rispondere a un bisogno reale, perché i genitori devono lavorare per poter vivere. Noi siamo qui appunto per rispondere a questo bisogno di cura dei bambini piccoli, visto che non esistono altri servizi disponibili prima della scuola dell'infanzia. Ecco, per me si tratta proprio di rispondere ai bisogni dei genitori" (EJE4).

Un'ausiliaria di puericultura definisce il nido come un servizio della prima infanzia "scelto dai genitori" (AP3). La sua collega ausiliaria di puericultura spiega che il nido "è un servizio per i genitori, simile a una babysitter o a un'assistente materna: è un luogo di cura, solo che si svolge in un ambiente collettivo con altri bambini, e presenta i suoi vantaggi...e i suoi inconvenienti" (AP2). Un'altra ausiliaria di puericultura sottolinea che il nido serve anzitutto ai genitori, affermando che "di certo non sono i bambini a scegliere di andare al nido" (AP13). Un'altra ausiliaria di puericultura afferma che "i genitori hanno bisogno di lavorare, ormai lavorare è diventato un bisogno fondamentale della vita moderna" (AP12). Un'operatrice (accompagnatrice educativa CAP AEPE) pensa che il nido serve "a facilitare la vita ai genitori" e aggiunge:

"Innanzitutto, penso che sia questo lo scopo principale del nido: dare un aiuto concreto ai genitori, perché non viviamo certo nella società migliore che ci sia...Voglio dire: si potrebbero immaginare le cose diversamente, ma i genitori sono talmente presi dai loro impegni ... Credo che sia soprattutto legato a questo" (CAP9).

Un'ausiliaria che lavora in una struttura *multi-accuei* spiega che il "nido risponde ai bisogni dei genitori, sia per coloro che devono lavorare, sia per quelli che, pur non lavorando, necessitano di staccarsi dai propri figli per varie ragioni" (AP18).

3.1.2 Ambiente sicuro

La maggior parte delle operatrici intervistate ritiene che i genitori preferiscano il nido soprattutto per la sicurezza che offre. Un'educatrice della prima infanzia sottolinea che il nido "permette ai genitori di lasciare i propri figli in tutta fiducia in un ambiente collettivo" (EJE17). Alcune operatrici affermano che i genitori ripongono fiducia nel nido anche perché i bambini sono circondati da più di un adulto: un'ausiliaria di puericultura spiega che "alcuni genitori non riescono a lasciare i propri figli a un'assistente materna, a una sola persona" (AP1). Un'educatrice della prima infanzia puntualizza: "in caso di bisogno, noi al nido siamo almeno in tre per sezione: possiamo alternarci e darci il cambio" (EJE5). Un'ausiliaria di puericultura riporta:

"Un giorno, i genitori di un bambino mi hanno detto che preferivano il nido rispetto all'assistente materna perché, quando si tratta di una sola persona, è rischioso; al nido invece ci sono più persone. Mi hanno detto: Siamo più tranquilli, perché se con un'assistente materna le cose non funzionano, beh,

appunto, ne abbiamo solo una: non c'è nessun'altra!" (AP13).

3.1.3 Socializzazione

Le operatrici insistono sull'importanza del nido per la socializzazione del bambino favorendo l'apprendimento della vita in comunità e lo sviluppo delle competenze sociali, come il rispetto delle regole, il rispetto dell'Altro e la capacità di integrarsi in un gruppo e condividere i giochi. Un'ausiliaria di puericultura spiega che il nido permette "di socializzare, di imparare la vita di gruppo, soprattutto la socializzazione, stare con altri bambini" (AP16). Un'altra ausiliaria puntualizza:

"insegno ai bimbi a vivere in comunità. Principalmente insegno loro a vivere insieme: il che significa anche accettare le regole, attendere il proprio turno, non picchiare il compagno, condividere i giochi, rimanere seduti a tavola durante il pasto. È un apprendimento che avviene in un ambiente ricco di affettività e sicurezza, ma ciò che è fondamentale è appunto imparare a vivere insieme" (AP13).

Un'operatrice (accompagnatrice educativa CAP AEPE) specifica che i bambini devono imparare a "non picchiare i compagni, o quantomeno provarci, e imparare a rispettare gli altri" (CAP6).

3.1.4 Differenze con la scuola dell'infanzia

Solo un'operatrice (accompagnatrice educativa CAP AEPE) considera il nido come una preparazione alla scuola dell'infanzia. Tutte le altre operatrici enfatizzano la specificità del nido rispetto alla scuola dell'infanzia. Un'ausiliaria di puericultura specifica che le attività strutturate non sono finalizzate a realizzare lavoretti da portare a casa, poiché "ci sarà tempo per questo alla scuola dell'infanzia" (AP1). Un'altra ausiliaria di puericultura pensa che il nido non prepara alla scuola dell'infanzia:

"servirebbe comunque un periodo d'inserimento alla scuola dell'infanzia perché ci sono bambini che possono piangere per un mese alla scuola dell'infanzia pur essendo venuti qui per tre anni. Per me, l'obiettivo del nido non è quello della scuola dell'infanzia, né quello dell'inserimento o della preparazione alla scuola dell'infanzia (AP13).

Un'educatrice della prima infanzia spiega la differenza tra la scuola dell'infanzia e il nido d'infanzia:

"Per me la grande, grandissima differenza sta proprio nel ritmo del bambino, che non possono seguire nella scuola dell'infanzia: nel senso che, alla scuola dell'infanzia, hanno obiettivi concreti da far raggiungere ai bambini nel corso dell'anno, ovvero competenze che il bambino deve acquisire. Noi, invece, qui al nido, procediamo davvero al ritmo del bambino. Insomma, noi non abbiamo cose da fargli fare né competenze da fargli acquisire entro tempi stabiliti o predeterminati. Per me, questa è la vera differenza" (EJE4).

3.1.5 Differenze tra nido e assistente materna

In modo unanime, il personale dei nidi si percepisce come più competente rispetto alle assistenti materne. Un'educatrice della prima infanzia spiega: "ovviamente, l'educatrice ha una formazione triennale più completa, nella formazione, si affrontano temi come la psicologia del bambino, la comunicazione, le strategie educative... Insomma, penso che, avendo un percorso formativo più ampio, le competenze siano diverse" (EJE4). Un'ausiliaria di puericoltura specifica: "non sono gli stessi titoli di studio, anche se c'è una formazione per le assistenti materne, non esiste un titolo di studio di assistente materna" (AP16).

Le operatrici evidenziano la solitudine e l'isolamento delle assistenti materne, che lavorano con un numero ridotto di bambini in un ambiente familiare. Il lavoro da casa è percepito come meno controllato e meno soggetto a norme educative, consentendo di venire incontro alle esigenze delle famiglie, ad esempio in caso di malattia del bambino o con orari più flessibili. Un'ausiliaria di puericoltura specifica che "ad esempio, a livello di somministrazione di farmaci possono darli, mentre noi non abbiamo il permesso. Ci sono cose che a noi sono vietate, mentre loro sono meno controllate" (AP12).

3.1.6 Criticità del nido

Le criticità del nido segnalate dalle operatrici riguardano soprattutto la vita in comunità che impone un ritmo sostenuto, molte regole derivanti dalla vita di gruppo e un ambiente talvolta eccessivamente rumoroso. Un'educatrice della prima infanzia nota che "la vita in comunità al nido comporta l'apprendimento di molte regole, ovviamente è molto impegnativo da gestire per un bambino piccolo, perché c'è un ritmo sostenuto e, nonostante tutto, spesso c'è parecchio rumore" (EJE5).

Alcune operatrici vedono il gruppo di lavoro (*l'équipe*) come un supporto in caso di difficoltà con un bambino, come quest'ausiliaria di puericoltura che spiega:

"se ho un piccolo problema o un dubbio, lavorando in équipe posso confrontarmi con le colleghe, posso avere diversi punti di vista sulle varie situazioni, su un problema oppure anche su un quesito riguardante il bambino, qua andiamo tutte nella stessa direzione ... o quasi...perché non siamo sempre tutte d'accordo su tutto" (AP15).

Alcune operatrici invece sottolineano le difficoltà nel lavorare in gruppo come quest'ausiliaria che sottolinea che "bisogna adattarsi all'*équipe*, bisogna avere un carattere flessibile e saper dialogare" (AP2). Inoltre, alcune ausiliarie di puericoltura lamentano un livello di gerarchia che può diventare un peso.

3.2 Analisi dei risultati

Dalla nostra indagine emerge che le operatrici intervistate percepiscono il nido anzitutto come un servi-

zio che consente ai genitori di conciliare vita familiare e vita professionale, in piena sintonia con la politica familiare francese. I nidi comunali sono aperti dalle 7 alle 19 dal lunedì al venerdì rispondendo così ai bisogni dei genitori lavoratori, in un contesto socio-economico nel quale la Francia registra uno dei tassi di attività professionale delle madri più elevati d'Europa, in costante crescita dagli anni Novanta (Fagnani, 2006).

Le operatrici ritengono che i genitori scelgano il nido soprattutto per la sicurezza che garantisce, percepita come superiore rispetto alle assistenti materne. La sicurezza del nido è attribuita dalle operatrici, sia alla pluralità degli adulti che fanno parte di un gruppo di lavoro, sia alle competenze professionali garantite da percorsi formativi più lunghi e più completi, rispetto alle assistenti materne. Queste percezioni si intrecciano con le rappresentazioni dei genitori che vedono il nido come un ambiente sicuro con personale più professionalmente preparato rispetto alle assistenti materne, considerate meno competenti e meno controllate (Cartier et al., 2017).

Tuttavia, emergono significative divergenze tra le aspettative dei genitori e le percezioni delle operatrici in merito al ruolo del nido. I genitori considerano le attività strutturate come opportunità di socializzazione e preparazione propedeutica alla scuola dell'infanzia (Cartier et al., 2017), mentre le operatrici enfatizzano il benessere e la socializzazione intesa come apprendimento della vita in comunità, senza finalità accademiche. In effetti, seguire il ritmo del bambino (senza programmazione didattica prestabilita, obiettivi di prestazioni o "lavoretti" da portare a casa) rappresenta un tema ricorrente nei discorsi del personale del nido, rivendicando la specificità del nido come spazio di cura e socializzazione non accademica. Questa posizione si colloca in netto contrasto con la logica della *schoolification* che ha investito la scuola dell'infanzia francese a partire dagli anni Ottanta (Garnier, 2016), e riflette la frattura istituzionale tra i due ministeri competenti: mentre la scuola dell'infanzia (dai 3 anni) risponde a obiettivi di apprendimento strutturato e valutazione formativa, i servizi 0-3 anni (EAJE) mantengono nelle rappresentazioni professionali, una finalità prevalentemente socio-educativa centrata sul benessere e sullo sviluppo del bambino.

Nonostante differenze del percorso di formazione, le tre figure professionali condividono una visione coerente del nido come spazio di cura collettiva, distinto sia dalla scuola dell'infanzia sia dalle assistenti materne. Le operatrici rivendicano una chiara distinzione del proprio ruolo rispetto a quello dell'insegnante della scuola dell'infanzia, elemento costitutivo della loro identità professionale. Allo stesso modo, il confronto con la figura professionale dell'assistente materna contribuisce a rafforzare ulteriormente la loro identità professionale: formazione più completa, lavoro in *équipe* e rispetto delle norme istituzionali. Questa duplice costruzione dei confini professionali tuttavia non elimina le tensioni nel lavoro quotidiano e le incomprensioni professionali tra le diverse figure operanti nei nidi francesi, già documentate in letteratura (Odena et al., 2009; Verba, 1993/2006; Hilbold, 2016; Callet-Venezia, 2017).

4. Conclusioni

L'analisi delle politiche familiari ed educative evidenzia un panorama complesso e in evoluzione, con un'offerta diversificata e un impegno significativo per la conciliazione tra vita familiare e lavorativa. Il personale dei nidi intervistato è consapevole che l'obiettivo principale del nido è rispondere a questa esigenza.

Tuttavia, il concetto di "libera scelta" si scontra con la realtà dell'insufficienza dei servizi. Come evidenziato da Zaouche Gaudron et al. (2021), permangono forti disparità territoriali nell'accesso ai servizi, con significative differenze tra le diverse province, comuni e quartieri con un'offerta nettamente superiore nei quartieri socio-economici ben dotati rispetto a quella dei quartieri popolari e varia da 3% a 93% in base alle province. L'insufficienza dei servizi comporta frequentemente il ritiro della madre dal mercato del lavoro contribuendo così ad accentuare le disuguaglianze di genere (Zaouche Gaudron et al., 2021).

Nonostante ciò, il nido è percepito come un ambiente sicuro e favorevole alla socializzazione dei bambini, conquistando la fiducia dei genitori. La nostra indagine, sebbene non generalizzabile a causa del campione limitato, evidenzia che il personale considera il nido un ambiente sicuro per i bambini.

La tragica morte di una bambina in un servizio per la prima infanzia (*micro crèche*) a Lione nel giugno 2022 ha acceso il dibattito sulla sicurezza e la qualità dei servizi. Le conclusioni della relazione di Bohic et al. (2023), commissionato dal governo, hanno evidenziato un'eterogeneità nella qualità dei servizi: accanto a nidi eccellenti, esistono nidi in condizioni di degrado. La stessa relazione evidenzia una variabilità nella qualità degli ambienti, con edifici vetusti non idonei alla sicurezza affettiva e alla motricità dei bambini, oltre a una quantità di adulti insufficiente e lacune nella formazione del personale (Bohic et al., 2023). La carenza di professionisti, aggravata dalla perdita di attrattività del settore, riduce in alcuni nidi la capacità di rispondere ai bisogni dei bambini (Bohic et al., 2023).

La nostra ricerca esplorativa mette in luce che le operatrici si distaccano dalle logiche scolastiche precoci, ma anche dalle rappresentazioni dei genitori che tendono a vedere il nido come un ambiente propeudeutico alla scuola dell'infanzia.

Inoltre, il personale intervistato, pur riconoscendo il valore del proprio lavoro e la propria competenza professionale, segnala anche le criticità legate alla vita in collettività, tra cui il rumore eccessivo, i ritmi sostenuti e le regole stringenti. In effetti, gruppi troppo numerosi possono aumentare lo stress e le problematiche sonore sia per i bambini che per il personale, come documentato nella stessa relazione (Bohic et al., 2023). Adeguare il numero di adulti è fondamentale per prevenire qualsiasi rischio di maltrattamenti istituzionali, e permettere ai professionisti di seguire il ritmo individuale e lo sviluppo dei bambini (Bohic et al., 2023). Inoltre, la formazione deve interessare tutta le figure professionali e deve essere adeguata, con una particolare attenzione allo sviluppo socio-affettivo del bambino (Bohic et al., 2023).

Rimane da stabilire come la politica intenda recepire concretamente le raccomandazioni degli esperti.

Ricordiamo che nel 2021 è stata pubblicata *la Charte nationale pour l'accueil du jeune enfant*, una carta dei servizi nazionale finalizzata a migliorare la qualità dei servizi. Più recentemente, con l'Arrêté del 27 giugno 2025 è stato pubblicato il 2 luglio 2025, il *Référentiel national de la qualité d'accueil du jeune enfant*, al fine di stabilire riferimenti comuni, a livello nazionali, per garantire condizioni di qualità sia nei nidi che presso le assistenti materne.

Tuttavia, la qualità dei servizi rischia di essere messa a repentaglio dall'aumento della capienza autorizzata nei nidi fino all'115%, previsto dal Decreto n° 2021-1131 del 30 agosto 2021, rispetto al limite del 100% stabilito dal precedente Decreto n° 2010-613 del 7 giugno 2010. Tale deroga, sebbene introdotta per far fronte alla domanda crescente di servizi, solleva interrogativi sull'impatto della qualità pedagogica.

Il settore affronta inoltre una carenza significativa di personale: 13 500 operatori mancanti, pari all'8,2% dei 163 900 posti a tempo pieno nei servizi educativi per la prima infanzia, con il 48,6% dei servizi che dichiarava posizioni vacanti da almeno tre mesi al 1° aprile 2022 (CNAF, 2022).

Storicamente, la politica familiare francese ha avuto come priorità la promozione della natalità, motivata dalla paura di una nuova guerra e dalla volontà di assicurare una solida potenza economica e demografica al paese. Tracce di questa logica natalista sopravvivono ancora oggi nelle prestazioni sostanziose previste a partire dal terzo figlio e negli aiuti estesi per la prima infanzia (Séraphin, 2013).

Oggi, il tema della natalità si inserisce nel più ampio contesto del mantenimento dell'equilibrio intergenerazionale e del contrasto al fenomeno dell'invecchiamento della popolazione in Europa. Sebbene la Francia rimanga uno dei paesi europei con il tasso di fecondità più elevato, quest'ultimo continua a diminuire dal 2010 (INSEE, 2025).

In sintesi, la politica familiare francese si muove tra esigenze di qualità, equità territoriale, uguaglianza sociale, conciliazione vita-lavoro e sostenibilità economica, in un contesto segnato da carenze di personale e da pressioni demografiche.

Riferimenti bibliografici

- Abdouni, S. (2016). La scolarisation à deux ans: En éducation prioritaire, un enfant sur cinq va à l'école dès deux ans. *Note d'information*, 19, 1–4.
- Bohic, N., Itier, C., Frossard, J. B., & Leconte, T. (2023). Qualité de l'accueil et prévention de la maltraitance dans les crèches. Rapport IGAS n° 2022-062R. Retrieved February 5, 2026, from <https://www.igas.gouv.fr/Qualite-de-l'accueil-et-prevention-de-la-maltraitance-institutionnelle-dans-les>
- Bosse-Platière, S. (2017). La necessaria evoluzione del statut des assistantes maternelles. *Spirale*, 82(2), 149–155. <https://doi.org/10.3917/spi.082.0149>
- Buccolo, M. (2024). Dal lavoro di cura della donna al profilo della "tagesmutter": Una proposta di professionalizzazione. *MeTis*, 14(1), 140–157. <https://doi.org/10.30557/MT00291>
- Caenen, Y., & Virot, P. (2023). La part des enfants de moins de 3 ans confiés principalement à une assistante maternelle ou une crèche a presque doublé entre 2002 et 2021. Retrieved February 5, 2026, from <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications-communique-de-presse/etudes-et-resultats/la-part-des-enfants-de-moins-de-3-ans-confies>

- Caille, J. P., & Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire: Construction et évolution. *France, portrait social* (pp. 115–136). Institut national de la statistique et des études économiques.
- Caisse nationale des allocations familiales. (2022). Restitution des résultats de l'enquête nationale: Pénurie de professionnels en établissement d'accueil.
- Callet-Venezia, I. N. (2018). Le praticien créatif: Professionnels de la petite enfance face aux normes en France et en Italie. *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 209–222. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0209>
- Callet-Venezia, I. N. (2017). Les pratiques éducatives des professionnels de la petite enfance. *Éducation comparée AFEC*, 17(1), 59–82.
- Cartier, M., Collet, A., Czerny, E., Gilbert, P., Lechien, M. H., & Monchatre, S. (2017). Pourquoi les parents préfèrent-ils la crèche? Les représentations hiérarchisées des modes de garde professionnels. *Revue française des affaires sociales*, 247–264. <https://doi.org/10.3917/rfas.172.0247>
- Collier, A. C. (2023). L'accueil des jeunes enfants: Rapport annuel de l'Observatoire national de la petite enfance. Retrieved February 5, 2026, from https://www.caf.fr/sites/default/files/medias/cnaf/Nous_connaitre/Recherche_et_statistiques/Onape/CNAF_ONAPE_2023_OK.pdf
- Cresson, G. (1998). Formations et compétences dans les métiers de contact direct avec les petits enfants: quelques enjeux, conflits et paradoxes. *Lien social et Politiques*, 40, 25–37. <https://doi.org/10.7202/005079ar>
- Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques. (2025). L'incertitude de l'avenir et le manque d'argent, les deux principales raisons pouvant jouer dans la décision de ne pas avoir d'enfant.
- Décret n° 2010-613. (2010). Décret n° 2010-613 du 7 juin 2010 relatif à l'organisation des EAJE (établissements d'accueil du jeune enfant). Retrieved February 5, 2026, from <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000022318092/>
- Fagnani, J. (2006). Activité professionnelle des mères et accueil de la petite enfance: Enjeux sociaux, arbitrages politiques. In G. Neyrand, M. Dugnat, G. Revest, & J. Trouvé (Eds.). *Familles et petite enfance: Mutations des savoirs et des pratiques* (pp. 133–145). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.trouv.2006.01.0133>
- Florin, A. (2012). L'école à deux ans?. *Diversité*, 170, 99–105. <https://doi.org/10.3406/diver.2012.3642>
- Galtier, B. (2011). L'arbitrage entre emploi et inactivité des mères de jeunes enfants: Le poids des contraintes familiales, professionnelles et sociétales sur les modes d'accueil des enfants. *Économie et statistique*, 447, 33–56. <https://doi.org/10.3406/estat.2011.9708>
- Garnier, P. (2023). Il faudrait donner du temps aux enfants. *Cahiers pédagogiques*, 587(6), 44–46. <https://doi.org/10.3917/cape.587.0044>
- Garnier, P. (2016). *Sociologie de l'école maternelle*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.garni.2016.01>
- Garnier, P., & Brougère, G. (2017). Des tout-petits « peu performants » en maternelle: Ambition et misère d'une scolarisation précoce. *Revue française des affaires sociales*, (2), 83–102. <https://doi.org/10.3917/rfas.172.0083>
- Golse, B. (2018). L'accès au langage: Acquisition, apprentissage ou plaisir partagé?. In P. Ben Soussan, & S. Rayna (Eds.). *Le programme Parler bambin: Enjeux et controverses* (pp. 187–204). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.benso.2018.01.0187>
- Heim, A. (2018). Quand la scolarisation à deux ans n'a pas les effets attendus: Des évaluations sur données françaises. France Stratégie.
- Hilbold, M. (2016). Les enjeux identitaires et subjectifs d'une profession genrée, les éducatrices de jeunes enfants: L'accueil de la petite enfance entre naturalisation et professionnalisation. Université Paris 8. Unpublished doctoral dissertation.
- INSEE. (2025). Données détaillées du bilan démographique 2024. Institut national de la statistique et des études économiques.
- INSEE. (2024). Inégalités sociales dans l'enseignement scolaire. Institut national de la statistique et des études économiques. Retrieved February 5, 2026, from <https://www.insee.fr/fr/statistiques/8242339>
- ISTAT. (2023). Indagine sui nidi e servizi integrativi per la prima infanzia. Istituto Nazionale di Statistica.
- Jarlégan, A., & Tazouti, Y. (2020). Les inégalités scolaires à l'école maternelle française: Regard pluridisciplinaire. *Revue internationale de communication et socialisation*, 7(1), 34–52.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès la maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, 17–28. <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>
- Kaufmann, J. C. (2016). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.kaufm.2016.01>
- Leroy, G. (2020). *L'école maternelle de la performance enfantine*. Peter Lang.
- OCDE. (2019). Le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA): Résultats PISA 2018.
- Odena, S., Daune-Richard, A., & Petrella, F. (2009). Les professions et leur coordination dans les établissements d'accueil collectifs du jeune enfant: Une hétérogénéité source de tensions au sein des équipes.
- Plaisance, E., & Rayna, S. (2004). Scolarisation et socialisation de la petite enfance à l'école maternelle française. *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*, 132(4), 68–79.
- Périer, H. (2015). Accueil des jeunes enfants: Enjeux et perspectives. *Regards*, 48(2), 119–129. <https://doi.org/10.3917/regar.048.0119>
- Séraphin, G. (2013). *Comprendre la politique familiale*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sera.2013.01>
- Vandenbroeck, M. (2018). L'hégémonie des programmes compensatoires: Un regard international. In P. Ben Soussan, & S. Rayna (Eds.). *Le programme Parler bambin: Enjeux et controverses* (pp. 259–278). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.benso.2018.01.0259>
- Verba, D. (2006). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*. La Découverte. Original work published 1993.
- Villain, D., & Gossot, B. (2000). Les dispositifs passerelles: De la famille et du lieu de garde à l'école maternelle. Ministère de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie. n. 153, 00-054.
- Viro, P. (2017). Le choix de la crèche comme mode d'accueil, entre bénéfices pour l'enfant et adaptation aux contraintes. Retrieved February 5, 2026, from <https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/publications/etudes-et-resultats/le-choix-de-la-creche-comme-mode-daccueil-entre-benefice-s-pour>
- Zaouche Gaudron, C., Boyer, D., Lacharité, C., Modak, M., Séraphin, G., & Ulmann, A. L. (2021). *Quel accueil pour le jeune enfant en situation de pauvreté? Un état des savoirs*. La Documentation française.