

# 2

## MODALIDADES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL NA FRANÇA

### MODALITÉS D'ACCUEIL EDUCATIONNEL EN FRANCE

Sylvie Mansour \*

MANSOUR, S. - Modalidades de Atendimento Educacional na França *Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.* 111(1): São Paulo, 1993.

#### RESUMO

Utilizando-se das pesquisas feitas por renomados pesquisadores internacionais da área educacional infantil, a pesquisadora francesa apresenta um quadro abrangente do atendimento educacional que, para ser eficaz, não deve isolar a criança do seu meio familiar e da comunidade.

Os diferentes tipos de creches, o perfil profissional e psicológico dos atendentes e o reflexo de sua intervenção no processo educacional das crianças são outros lemas analisados em profundidade. Além das creches coletivas, tem papel importante na França as creches familiares (ou selvagem) e a parental, administrada conjuntamente pelos próprios pais, com a ajuda de um ou dois adultos contratados.

#### RÉSUMÉ

En s'appuyant sur des recherches menées par des chercheurs de renommée internationale dans le domaine de l'éducation infantile, l'auteur décrit un vaste cadre de modalités d'accueil des enfants en France, fournissant ainsi des bases précieuses pour des pays comme le Brésil. Les expériences démontrent qu'un programme d'accueil éducationnel pour être efficace, ne doit pas isoler l'enfant de son milieu familial ni de la communauté.

Les différents types de crèches, le profil professionnel et psychologique du personnel et le reflet de leur intervention dans le processus éducationnel des enfants sont abordés. En France, outre les crèches collectives, les crèches familiales et parentales gérées conjointement par les propres parents et un ou deux adultes employés, jouent aussi un rôle très important.

\* Psicóloga, Pesquisadora do Centre International de L'Enfance - Paris - França.

## INTRODUÇÃO

Parece-me indispensável refletir neste trabalho, sobre a percepção que temos do “atendimento”<sup>\*</sup> à primeira infância. A seguir, poderemos tomar como referência as experiências realizadas em nível mundial que parecem as mais próximas do nosso contexto.

Inicialmente, colocarei três princípios importantes: 1) Não se deve encarar os “modos de atendimento” como um mal necessário e inevitável, decorrente da importância do trabalho feminino, do papel de mãe; 2) As modalidades de atendimento à primeira infância que tomamos como objeto de reflexão não englobam prioritariamente as classes médias e favorecidas, porque queremos focalizar uma realidade econômica precisa; 3) O “modo de atendimento” não é uma pré-escola, ou seja, não se limita a uma boa preparação da criança para a escola básica (1). O projeto é mais ambicioso: trata-se de fazer um trabalho global de prevenção (saúde física e mental), de promover uma relação segura entre adultos e crianças, desenvolvendo suas potencialidades para evitar uma inadaptação escolar e social.

É necessário referir-se tanto às avaliações que concernem aos modos de atendimento a primeira infância em geral, quanto àquilo que chamamos de programas de intervenção precoce. Esses programas estão voltados para crianças de risco, já que o pessoal que queremos formar poderá fazer atendimento em bairros e regiões carentes, susceptíveis a fatores de risco por causa de condições ambientais desfavoráveis. É importante precisar o conceito de risco por causa de seu ambiente, para não se confundir dificuldades materiais com condições negativas de se criar uma criança.

Quando RUTTER e QUINTON (2) analisaram os fatores que levaram à retirada de crianças dos cuidados familiares, eles observaram que o fato de pertencer a um meio desfavorecido não é decisivo para explicar o fracasso da relação paterna. A causa está na associação: adversidade material/dificuldades pessoais (doenças psiquiátricas de um dos pais, desentendimento conjugal) que fazia toda a diferença.

Faremos uma revisão resumida das vantagens e inconvenientes dos diferentes modos de atendimento existentes em países como a França (os estudos comparativos nesta área estão sobretudo ligados ao nome de MICHEL SOULE).

## 1) MODALIDADES DE ATENDIMENTO DE CRIANÇAS DE 0-6 ANOS NA FRANÇA

### Creche coletiva

A creche coletiva é a fórmula que mais conquistou a confiança dos pais, embora o número de vagas disponíveis seja ainda pequeno. O acesso só é permitido às crianças de famílias que possam reservar lugar com antecedência ou trabalhem numa empresa que disponha de sua própria creche.

“Ela acolhe quase exclusivamente filhos de mães que trabalham fora (~50%), observando-se que, as crianças operárias, maioria até 1950, representam hoje uma pequena minoria nessas creches coletivas” (3). Funcionando em período integral, a creche coletiva é sinônimo de qualidade, higiene e segurança. Há uma relação de um adulto para cada grupo de cinco crianças que ainda não andam, e um adulto para cada oito que andam. O indicador mais seguro de qualidade no atendimento, em todos os países, é a relação adulto competente/número de crianças.

Um estudo feito nos Estados Unidos, em 1977 (4), estabeleceu que a relação ideal (mesmo nos EUA não é seguida) era de um adulto para cada 3 crianças na primeira infância, um para cada quatro crianças que andam e um para cada cinco, no caso de cuidado maternal. Na França, a creche típica compreende uma diretora (puericultora, reconhecida pelo governo), seis auxiliares de puericultura, uma educadora de crianças pequenas, uma cozinheira, uma roupeira, uma arrumadeira. Recebe ainda serviços regulares de um pediatra e uma psicóloga. As crianças são separadas em grupos que têm as mesmas necessidades.

É muito difícil estabelecer uma creche para crianças e mães, mas estas não se importam com isso; pelo contrário, elas parecem gostar de “confiar o filho a uma coletividade e não a uma pessoa só, numa transferência afetiva muito diferente”, relata MICHEL SOULE. Como observou NORVEZ, a mãe fica mais à vontade frente “a uma coletividade de mulheres que, como ela, trabalham”. Ainda segundo NORVEZ, “certas jovens mães consideram uma vantagem a neutralidade afetiva”. Elas ficam “desejosas de permanecer aos olhos dos filhos

\* “Atendimento” aqui tem o significado de “modos de cuidar”, de tomar conta da criança. Do francês “*prisc en charge*” e “*modos de garde*” (nota do tradutor).

como personagens essenciais, temendo que se estabeleçam ligações muito pessoais entre a criança e qualquer outra mulher, e desconfiam, neste aspecto, do posicionamento das amas. Mas o caminho é curto entre a neutralidade e a indiferença – e este é um dos maiores riscos da creche” (NORVEZ, p. 338).

Podemos nos perguntar se esta neutralidade afetiva é igualmente susceptível de ser percebida positivamente na sociedade brasileira. Registremos que a fórmula da creche é geralmente bem recebida, mas existe o risco de uma profissionalização exagerada levar a relações pouco calorosas. Surgem nesses casos práticas de tendências obsessivas ou pelo menos demasiadamente automatizadas.

É difícil gerenciar uma creche por causa dos altos custos de seu funcionamento. Algumas creches se subdividiram em minicreches (pequenas unidades de uma dúzia de crianças), que são estruturas mais maleáveis, situadas nos bairros. As crianças ficam reunidas sob a tutela de uma auxiliar de puericultura, dirigida por uma puericultura diplomada, responsável por várias minicreches. Mas esta fórmula ainda é cara e responde a um número muito restrito de pessoas.

### Creche parental

As “creches selvagens” surgiram para suprir a falta de vagas em creches convencionais e foram criadas pelos próprios pais. Com a ajuda de uma ou duas pessoas, que ficam permanentemente com as crianças, os pais fazem uma gerência em autogestão. As famílias participam das atividades administrativas e arcam com os custos de acordo com o número de filhos atendidos e sua renda mensal. Na creche parental, os fracassos aparecem com maior frequência. Causas: falta de habilidade dos adultos, horários muito flexíveis, desentendimentos entre as famílias que constituem a associação.

O êxito exige uma forte convicção por parte dos participantes, autodisciplina e condições de trabalho favoráveis. NORVEZ escreveu a respeito das creches parentais ou coletivas: “Elas são dirigidas sobretudo a uma população relativamente favorecida quanto ao poder aquisitivo, nível cultural e tempo disponível. Em dezembro de 1984, 80% dos pais eram professores, funcionários, estudantes, paramédicos e profissionais liberais” (NORVEZ, p. 344). A Associação Coletiva Crianças-Pais (ACEP) realizou de 1966 a 1989 uma experiência interessante, que pode nos dar pistas para uma reflexão. Ela testou a creche parental em novas realidades sociais e meios interculturais desfavorecidos (5).

A experiência se revelou viável; a creche se adaptou às necessidades específicas daquelas crianças e suas famílias (6). As principais vantagens dessa fórmula são: custo baixo (somente aluguel pode elevar o custo); a importância do pessoal efetivo (desde que seja qualificado); a maleabilidade da estrutura, evitando-se que a criança passe por uma mudança brusca (ela encontra um de seus pais ou amigos dos pais na creche); a cooperação entre pais e profissionais assegura a coerência no atendimento das crianças.

No entanto, não se deve perder de vista o seguinte: é grande o risco de ruptura da associação; as puericultoras diplomadas preferem as instituições mais oficiais, dificultando o recrutamento de pessoal qualificado; a experiência depende da capacidade dos pais de se ocuparem das crianças dos outros (NORVEZ, c.f. também os trabalhos de DAVIDSON).

### Creche familiar

impropriamente chamada de creche familiar, este é um atendimento feito por assistentes maternas, ou seja, as próprias mães, instruídas por uma puericultura, que faz visitas em domicílio. Em geral, as guardiãs são mulheres sós, que têm uma formação deficiente. Elas tentam conciliar sua vida familiar e profissional, e nem sempre é fácil a relação com os pais das outras crianças. Na verdade, a rivalidade pode ser forte não somente da guardiã com as mães, mas também com a puericultura, na gerência financeira da creche. Mas, por causa do baixo custo, é a solução mais utilizada na França, onde cerca de 40 mil crianças são acolhidas desta maneira.

### Assistentes Maternais / Hotelzinho

As assistentes maternas particulares ou independentes oferecem o serviço mais difundido, mas, apesar de seu caráter maleável, ainda é uma “loteria” e a criança acaba mudando frequentemente de guardiã. Não menos importante é o hotelzinho (guarderie), atendendo a diferentes necessidades das mães que não trabalham e querem tempo livre para outras atividades (compras, ginástica, etc.). O hotelzinho dá à criança a oportunidade de se habituar com a vida em grupo antes de entrar para a escola maternal.

## 2) QUE BALANÇO PODEMOS FAZER DESTES MODOS DE ATENDIMENTO?

Os modos de atendimento à criança surgiram para responder às necessidades dos pais. Quanto às consequências para a criança, ainda é assunto para longos debates ideológicos, persis-

tindo reservas sobre os modos de atendimento. Porque da qualidade do apego ou afeição vai depender todo o desenvolvimento emocional da criança no futuro. “A qualidade da afeição depende da resposta de quem se ocupa da criança, resposta que deve se fazer de maneira consequente e previsível, no momento oportuno. E, também, da capacidade da criança perceber esta resposta” (DILKS, p. 1532).

Este autor reconhece que os efeitos dos modos de atendimento deixam sempre espaço para grandes debates: é muito difícil controlar todas as variáveis quando se tenta achar uma correlação entre a qualidade do apego e as experiências de uma criança em termos de modo de atendimento (troca de pessoal, horários, mudança da família...). Com base em suas próprias observações, e a partir de uma síntese da literatura, DILKS concluiu que não há diferenças significativas entre a qualidade do apego nas crianças criadas exclusivamente pelas mães, no lar, e as atendidas fora do lar.

Vários autores se empenharam em mostrar o impacto positivo dos modos de atendimento sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. “Estudos feitos com crianças pobres, atendidas por pessoal qualificado e ligado a universidades, mostraram que elas se beneficiaram no plano cognitivo, conseguindo boas performances em testes padronizados” (DILKS, p. 1536). Os progressos foram em função da relação adulto/crianças, tamanho do grupo, do nível de formação e da estabilidade do pessoal.

No desenvolvimento da criança de quatro anos, são significativos os modos de atendimento anteriores? Para responder a esta questão, ROSSIGNOLD e MERMILLIOD (7) fizeram um estudo em 1974, com base nos resultados dos exames sistemáticos efetuados no âmbito da PMI. Não se constatou diferença entre as crianças cuidadas pela mãe e as deixadas na creche. Os autores constataram que uma mesma fórmula pode ser mais ou menos satisfatório, dependendo do ambiente familiar da criança: a creche parece ser benéfica em particular para filhos de onerários.

Citaremos ainda outra avaliação com bebês parisienses (COPEs e INSERM, sob a direção de SOULE, continuada por DAVIDSON), que chega às seguintes conclusões. Para uma em cada cinco crianças a questão do atendimento não se resolve bem, seja para a mãe, a criança ou ambos. A análise tende a estabelecer a primazia do estado psicológico da mãe para o equilíbrio da criança. As perturbações da criança não estão ligadas a natureza do atendimento, mas a sucessividade de tipos de atendimento, clima familiar ruim, ou dificuldades psicológicas da mãe. O relatório assinala a exis-

tência de uma “etiologia multidimensional” ligada à inadaptação e desenvolvimento da criança. E insiste no fato de que *uma ação para ser eficaz, deve se ocupar não somente da criança, mas do cerne familiar e suas interações.*

### 3) QUE BALANÇO PODEMOS FAZER SOBRE OS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE DIRIGIDOS A CRIANÇAS EM “RISCO”?

Estes programas se dirigem sobretudo às crianças que correm o risco de ter o desenvolvimento de sua potencialidade comprometido por causa do contexto sócio-cultural no qual elas crescem. Os programas de intervenção precoce são uma fórmula complexa, com ingredientes diversos, justapondo elementos como o atendimento regular, a vigilância de seu desenvolvimento, acompanhamento domiciliar, consultas em centros de referência, etc.

Estes projetos tiveram grande divulgação a partir de 1960, muitos com base no “Head-Start Project” americano. BENNETT (8) assim descreveu a teoria: “O conceito original que sustenta o Head-Start era que uma intervenção relativamente breve nos primeiros anos do desenvolvimento podia proteger a criança contra as hostilidades do seu meio”. (p. 1514)

No entanto, o otimismo que eles geraram deve ter sido temperado pelas avaliações posteriores, que mostravam regularmente o seguinte: “os ganhos, em termos de QI das crianças nos programas pré-escolares, desapareciam no momento em que elas entravam no terceiro ano primário” (BENETT, p. 1515). Vemos então a complexidade da ligação entre as experiências precoces e desenvolvimento, e percebemos a dificuldade da tarefa que consiste em provar os efeitos de tais programas (9).

“Estes últimos anos trouxeram uma atitude mais otimista, porque os estudos de acompanhamento, levados com mais profundidade, colocaram evidência efeitos funcionais persistentes, apesar da atenuação do ganho inicial em pontos de QI” (BENETT, p. 1515). Quando essas avaliações consideram indicadores mais amplos (10), elas destacam efeitos positivos dos programas a longo prazo: as crianças têm tendência maior para a curiosidade, estudam mais, conseguem melhores notas em matemática e leitura e ficam com uma auto-imagem positiva. Consequentemente, cai o índice de reprovação.

Os resultados das avaliações, no entanto, estão longe de ser sempre concordantes: tentando melhorar os procedimentos de avaliação, talvez

seja necessário que se diga como EAYRS que nós estamos diante de um “movimento social” e que “como todo movimento social, seu desenvolvimento pode estar mais ligado a um ato de fé do que a uma base empírica sólida” (p. 21).

Em vez de perguntar se a intervenção precoce dá bons resultados é melhor indagar “quais tipos de serviços geram quais impactos sobre quais crianças e suas famílias” (EAYRS, p. 21). O problema não é avaliar uma técnica, mas um serviço complexo, o que supõe uma abordagem quantitativa e qualitativa. Não são apenas resultados que se têm de avaliar, mas a maneira adorada para se chegar a esses resultados. MÁ CHELL (11) aconselha incluir critérios valorativos: o projeto respeita coesão da comunidade envolvida, sua especificidade cultural, a integridade da família, o acesso aos serviços, etc.

Os interessados (pais, crianças, profissionais) precisam estar envolvidos em todas as etapas dessa avaliação, que deve ser um processo e não um evento casual “O tempo gasto preparando-se as bases do trabalho estabelecendo os objetivos comuns entre o pessoal e os usuários do serviços podem ter mais valor a longo prazo que o exercício de avaliação em si” (EAYRS, p. 23). Segundo BENETT, os pontos mais importantes para se prever a eficácia de um programa são os seguintes:

Ele deve ser intensivo (intensidade do atendimento das crianças e famílias em termos de horas dedicadas ao programa e em termos dos campos de intervenção). A intervenção deve começar o mais precocemente possível. Ela deve ser contínua e exaustiva, pelo menos até a entrada na escola primária, estar centrada não somente na criança, mas também no apoio e educação dos pais (c.f. as idéias de BRONFENBRENNER: é absurdo querer mudar a criança sem se preocupar com a família e a comunidade na qual ela vive). Este é também o ponto de vista de MEISELS (12): para ele o ponto comum entre todos os programas “que funcionam” é que não se tratam as crianças como indivíduos isolados...

“As necessidades das crianças às quais queremos atender nos programas só podem ser completamente compreendidas dentro do contexto da família, da sociedade e da comunidade. A observância do contexto é indispensável, porque ele representa o papel de mediador das forças biológicas e ambientais, que têm, ao mesmo tempo, um impacto desfavorável e construtivo nas crianças” (p. 2).

Que se fale simplesmente de modo de atendimento ou que se fale, de maneira um pouco mais ambiciosa, de programa de intervenção precoce, é evidente que não se pode colocar um impasse

sobre o papel dos pais e, mais geralmente, da família, se pretendemos ser eficazes. Devemos então observar um pouco mais de perto a natureza do trabalho que pode ser feito neste campo.

#### 4) O TRABALHO COM AS FAMÍLIAS

##### O Balanço

Este trabalho é indispensável, porque os efeitos positivos da intervenção se mantêm por mais tempo, e as habilidades adquiridas pelos pais beneficiam a criança e os outros membros da família. As famílias devem ser parte integrante, desde a etapa de concepção do projeto: é importante “encorajar” a participação das famílias na definição das linhas principais do projeto. “Os grupos foco constituem uma primeira pista para fazer surgir de maneira informal o ponto de vista das famílias a respeito do que deveria ser um serviço no seu estado final” (13, p. 12).

As modalidades de participação dos pais podem tomar as mais diferentes formas, da mais direta à mais indireta (como é o caso das creches parentais). BOUTIN (14), que fez uma síntese das diferentes práticas, constata que pode-se distinguir as tipologias de abordagem, de acordo com a ênfase colocada, no programa, sobre o papel da mãe, do casal, dos irmãos e irmãs mais velhos (p. 81-83). Os meios utilizados são os mais diversos: materiais escritos e sonoros, brinquedos educativos, seções de formação com emprego de diversas abordagens psicológicas, indo-se da atenção à pessoa à modificação do comportamento por “modelling”.

BOUTIN diz o mesmo sobre as visitas domiciliares, que podem ser simples ou ter um caráter mais importante. O tempo dedicado também varia bastante, de meia hora a um dia todo. Podem ocorrer todo dia ou de uma a duas vezes por dia (p. 84). Deve-se completar que parece desejável que esta educação familiar comece antes do nascimento da criança. Os seguintes fatores são bons critérios de avaliação do trabalho realizado com as famílias (ver BOUTIN): a quantidade de atividades das quais os pais participaram; a satisfação dos pais em relação ao programa (qualidade de comunicação com os formadores, pertinência das informações, disponibilidade dos intervenientes...); nível de aquisição dos conhecimentos pelos pais; modificação das atitudes e práticas educativas; progressos alcançados pela criança. Tais programas ficam mais eficazes com uma assistente social na equipe e com visitas ao domicílio (ver 15).

Alguns estudos mostraram os efeitos da participação ativa dos pais (resultados superiores



res das crianças no âmbito do vocabulário, das habilidades cognitivas” (nões mais receptivas, maior quantidade de inerações positivas). Deve-se, portanto, ter consciência das li^nilações e dos efeitos negativos que esta abordagem pode acarretar, se as equipes não esliverem vigilantes. Inicialmente, precisamos ser modestos em relação aos objetivos.

Segundo BOUTIN, os pais e as crianças não vivem em sistemas fechados; eles participam de diversos campos de ação e interação, que exercem sobre eles uma influência importante. “Além do mais, parece excessivo considerar a intervenção preventiva e a educação familiar como panacéi as para formar supercidadã os” (p. 8 7). Finalmente é importante analisar e prever os efeitos negativos e as perturbações possíveis.

### Efeitos negativos

Quando o programa se dirige principalmente aos pais, ele pode interferir com o modo habitual deles lidarem com as crianças, deixá-los inseguros passivos e dependentes. E o objetivo é o contrário, reforçar a auto-imagem e sua estima. Por isso, o programa deve basear-se no respeito ao vínculo de apego entre a mãe e a criança, e sobre os valores da família (“a lclltação de querer impor seu próprio sistema de valores é real”, observa BOUTIN, p. 87). Para SHONKOFF (16), “o limite entre a facilitação do desenvolvimento e a intensão na família pode por vezes se tomar delicado” (p. 9).

Se o programa se dirige pri^l^icipalmen^le aos irmãos e irmãs mais velhos (Child-to-Child Approach), deve-se também ficar bem vigilante. As precauções a se tomar quando se escolhe esse tipo de abordagem são bá conhecidas (não estressar as crianças, impondo um esforço de aquisição de conhecimentos, não encorajar a substi-

tuição da autoridade paterna, não lhes dar responsabilidades para as quais são estejam preparadas).

Se concentrarmos nossa atenção sobre o impacto que essa abordagem pode ter no caso específico do atendimento de crianças na idade pré-escolar, devemos de início constatar que é difícil avaliar os resultados dos projetos em andamento. Para se ter um exemplo da realização de tal programa, podemos citar a experiência de BOTSWANA (17), que começou em 1979. Na ausência de elementos mais precisos, não é sem interesse lembrar de um estudo feito no norte da Califórnia sobre o impacto do atendimento na saída da escola e sobre a auto-estima das crianças.

Embora as condições sejam diferentes (as crianças não foram preparadas para a tarefa, como em um programa Child-to-Child), podemos apresentar alguns dos obstáculos. Os resultados parecem mostrar que as crianças confiadas aos cuidados de irmãos ou irmãs mais velhos têm uma auto-imagem mais negativa ainda.

### CONCLUSÃO

Sobressai do que precede que não se deve pensar somente na fonnação de um programa tradicional, que se dirige ao pessoal encarregado de intervir no atendimento à criança (como puericultoras, assistentes maternas, trabalhadores sociais, etc.). Mas, sim, que os papéis desses interventores devem ser expandidos de maneira a mobilizar as e.^7~ergias do conjunto da comunidade em particular dos pais, dos avós, dos irmãos e irmãs. E procurar desenvolver, mais ou menos formalmente, a competência dos não profissionais, para associá-los ao atendimento das crianças, criando-se ainda uma cooperação ativa com o pessoal qualificado envolvido no campo da primeira infância.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. MYERS, R.G. Toward a fair start for children. Programing for Early childhood care and development in the developing word. UNESCO, The young child and the family environment project. 1990-9G.
02. QUINTON, D.; RUTTER, M. Parents with children in care- 1. Currntcircumstances and parenting. -2. Intergenerational continuities. *Journal of Child Psychol. and Psychiat. and Allied Disciplines*, 1984; 25,2: 211-250.
03. NORVEZ, A. De la naissance à l' école Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine. *Travaux et Documents*, Cahier 126, Paris. Puf, Institut National d' Etudes Démographiques, 1990.
04. DILKS, S. A. Developmental aspects of child care. *Pediatric Clinics of North Amenca* 1991: 38. 6: 1529-1543.
05. COMBES, J. Le point de vue des fannilles: les structures d' accueil à participation parentale en milieu défavorisé et interculturel ACEPP, avril 1992.

- COMBES, J. Les structures d'accueil des jeunes enfants à participation parentale em milieu interculturel. Document d'Evaluation, ACEPP, janvier 1990.
07. ROSSIGNOL, D.; MERMILLIOD, C. Le développement de l'enfant de 4 ans est il significatif des modes de garde intérieurs? *Bulletin de statistiques "Sante-Sécurité Sociale"* 1974, 2.
- BENETT, F. C.; GURALNICK, M. J. Effectiveness of developmental intervention in the first year of life. *Pediatric Clinics of North America*, 1991; 38, 6: 1513-1527.
- 09 PIMM, J. B. Effets des experiences chez l'enfanten bas age: résultats des recherches: pp. 44-57. In: Une garderie de jour au service de la famille moderne; Procès verbal d'un colloque, Ottawa, septre nbre 1969; *Information Canada*, 1974.
10. EAYRS, C.B.; JONES, RP. Methodological issues and future directions in the evaluation of early interventionprogrammes. *Cbild: care, health and development*, 1992; 18: 15-28.
11. MITCHELL, D.R. Designing and Evaluating Early Intervention Programmes, In: MITCHELL, D.R.; BROWN, R. (eds). *Early Intervention and young children with special needs*. London: Chapman and Hall, 1990.
12. MEISELS, S.J. Early intervention: a matter of context. *Zero to Three*, 1992; 12,3: 1-6.
13. HAUSSLEIN, E. B.; KAUFMANN, R. K. et ai. From case management to service coordination: families, policy making, and part Zero to Three 1992; 12,3: 10-12.
14. BOUTIN, G. L'intervention précoce contre les difficultés d'adaptation scolaire et sociale dans les milieux défavorisés, pp. 75-92 In: DUNNING, P. (sous la direction de) *Education familiale. un panorama des recherches internationales*. Vigneux, Editions Matrice, 1988.
15. NASH, J.; ROUNDS, K. et al. Level of parental involvement on early childhood intervention teams. Families in society: *The journal of Contemporary Human Services*, 1992, Family Service America, Inc.: 93-99.
16. SHONKOFF, J.P. Early intervention research: asking and aoswering meaningful questions. *Zero to Three*, 1992; 12, 3: 7-9.
17. HAWES, H. Child-to-Child: auother path to learuiug. UNIESCO Institute for Education Monographs, 13, 1988,