

COMMENT L'ÉCOLE AMPLIFIE LES INÉGALITÉS SOCIALES ET MIGRATOIRES ?

L'école maternelle à la source de la réduction des inégalités sociales : une comparaison internationale

ANNE WEST

Professeure, directrice du groupe de recherche éducation au département politique sociale à la London School of
Economics

A.West@lse.ac.uk



cnesco
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) dans le cadre de son rapport scientifique : **comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?**

L'auteur souhaite remercier Emily Helmeid, Arnaud Galinié et Sara De Figueiredo pour leurs commentaires utiles, leur aide pour la présentation des graphiques et la traduction de ce rapport. L'auteur voudrait également remercier Professeure Jane Lewis pour ses suggestions utiles.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs de la contribution.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en Septembre 2016
Conseil national d'évaluation du système scolaire
Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération
75015 Paris

Table des matières

Résumé	6
Introduction	9
I Contexte et politique de l'Union Européenne	10
1 Le contexte politique de l'UE	10
2 Données contextuelles	11
II Revue de la littérature récente traitant de l'impact des dispositifs	
ECEC sur les résultats scolaires futurs	14
1 Travaux de recherche au niveau national	14
2 Recherche de comparaisons internationales	17
III Comparaisons des systèmes : lien entre politique et résultats scolaires - Danemark, France, Québec, Angleterre	17
1 Danemark	18
2 France	19
3 Québec	21
4 Angleterre	23
5 Organisation et offre éducatives	25
IV L'éducation préprimaire en France	26
1 Éducation préprimaire et ECEC	26
2 Développement de l'éducation préscolaire pour les enfants de deux ans	26
3 Réflexions sur le système français d'éducation préprimaire dans une perspective comparative	28
4 Impact des évolutions politiques sur les inégalités	31
Annexes	32
Bibliographie	38

Table des figures

Figure 1	Taux de participation, en pourcentage, en éducation préscolaire (entre 4 ans et l'âge obligatoire d'inscription à l'école) par pays et par années	11
Figure 2	Taux de participation (en pourcentage) d'enfants de moins de 3 ans aux dispositifs ECEC en nombre d'heures par semaine en 2011	12
Figure 3	Nombre moyen d'heures passées par semaine dans des dispositifs ECEC, par groupe d'âge (2011)	13
Figure 4	Dépense publique totale en éducation préscolaire en % du PIB, par pays et par années	14
Figure 5	L'éducation des enfants âgés de deux ans depuis 1999	27

Liste des tableaux

Table A.1	Taux de participation par type de dispositif et par âge au Danemark (2012)	34
Table A.2	Taux de participation par type de dispositif et par âge au France (2013)	35
Table A.3	Taux de participation dans les dispositifs formels ECEC au Québec (%) en 2013/14	36
Table A.4	Taux de participation par type de dispositif et par âge en Angleterre (2011/2012)	37

Résumé

Le rapport analyse le lien entre les dispositifs d'accueil et d'éducation des jeunes enfants (Early Childhood Education and Care, ECEC) et les inégalités sociales de résultats scolaires dans une perspective de comparaison internationale, dans le but d'éclairer la prise de décision en France en matière d'enseignement préprimaire.

De nombreuses études ont révélé que l'éducation préprimaire permet d'améliorer le bien-être des élèves, de poser les fondations de l'apprentissage tout au long de la vie, d'accroître l'égalité des chances dans l'éducation, de réduire la pauvreté et de faire progresser la mobilité sociale d'une génération à l'autre.

La première partie du rapport analyse les politiques éducatives d'éducation préprimaire à l'échelle européenne. Selon la Commission Européenne (2011), la "*participation des enfants issus de milieux sociaux défavorisés, indépendamment de la situation professionnelle de leurs parents, doit être favorisée afin d'éviter la stigmatisation et la ségrégation*".

La seconde partie du rapport analyse l'influence des dispositifs d'accueil et d'éducation des jeunes enfants sur les résultats scolaires ultérieurs des élèves issus de milieux défavorisés notamment en se basant sur la littérature internationale récente.

Ainsi, des études menées par des chercheurs américains (Burger, 2010 ; Cascio et Schanzenbach, 2013) ont révélé d'importants effets positifs à court terme sur le développement cognitif et les performances scolaires des élèves issus de milieux sociaux défavorisés. De même, des bénéfices éducatifs et économiques à long terme ont été constatés par Lloyd et Potter (2014) pour les élèves issus de milieux sociaux défavorisés.

D'autres études, notamment européennes, ont montré que l'influence de l'enseignement préprimaire est d'autant plus positive que son degré de mixité sociale est élevé (évalué par le niveau d'éducation et la profession des parents, ainsi que par la proportion d'élèves issus de l'immigration).

D'ailleurs, des effets positifs de l'éducation préprimaire, notamment en termes de réduction des difficultés de langage et de lecture, ont été constatés pour les élèves issus de l'immigration (Dustmann et al., 2013 ; Biedinger et al., 2008).

De même, Ruhm et Waldfogel (2012) ont constaté les effets positifs des dispositifs d'accueil et d'éducation des jeunes enfants en début du primaire, à l'adolescence et à l'âge adulte, et ce dans une plus large mesure pour les enfants issus de milieux sociaux défavorisés.

En outre, l'étude PISA (2012) a montré que dans la plupart des pays de l'OCDE, il existe une forte corrélation entre la fréquentation d'un établissement préprimaire et la performance des élèves : en moyenne, les élèves de 15 ans ayant fréquenté un établissement d'enseignement préprimaire pendant un an ou plus bénéficient d'un avantage de 35 points (73 points pour la France) par rapport aux autres, même après contrôle du milieu socio-économique d'origine des élèves.

Une analyse comparative entre le Danemark, l'Angleterre, le Québec et la France est ensuite menée. Il

en ressort principalement qu'au Danemark, le système d'éducation préprimaire a des effets positifs sur les résultats ultérieurs des élèves, notamment pour ceux issus de milieux sociaux défavorisés. Il en va de même en Angleterre, où les résultats des élèves défavorisés sont d'autant meilleurs qu'ils sont exposés à la mixité sociale dans leurs classes (Sylva et al., 2004) et qu'ils ont bénéficié d'une éducation préprimaire de grande qualité (Sammons et al., 2015).

À la lumière de ces comparaisons internationales, l'auteur dresse un état des lieux de l'éducation préprimaire en France et de son lien avec la réduction des inégalités.

Les résultats de la recherche française permettent de suggérer que l'école maternelle a des effets positifs sur les résultats des enfants issus de milieux sociaux défavorisés mais pas sur ceux issus de milieux favorisés, ce qui montre que l'école maternelle peut constituer un outil de réduction des inégalités.

Selon le Conseil Supérieur des Programmes (2015), la maternelle est "*ouverte sur la pluralité des cultures dans le monde et construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons*". De même, selon l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2014), "*une plus grande attention pour assurer la mixité sociale dans les écoles maternelles permettrait de réduire les inégalités*" et d'améliorer les résultats scolaires. De nombreux efforts vont dans ce sens en France, notamment dans les crèches. En outre, en France, un accent particulier est mis sur l'augmentation de la fréquentation des écoles maternelles des enfants de deux ans issus de milieux sociaux défavorisés.

En effet, entre 1997 et 2012, l'accès à l'école maternelle des enfants âgés de deux ans a été considérablement réduit (de 34,6 % à 11 %), ce qui a engendré une augmentation des inégalités scolaires. Effectivement, il a été empiriquement démontré que le fait de fréquenter l'école maternelle pendant 4 ans au lieu de 3 ans a des effets très positifs sur les résultats (Filatriau et al., 2013) et sur les parcours scolaires (Ben Ali, 2012).

Cependant, les programmes ciblés - sur les milieux défavorisés par exemple - peuvent soulever certaines difficultés : ils peuvent augmenter la ségrégation, la stigmatisation et échouent généralement à toucher l'ensemble des élèves éligibles à ces programmes (OCDE, 2006). Plusieurs causes ont été avancées, telles que des problèmes de sélection ou de manque d'information des familles défavorisées sur ces programmes.

Malgré ces constats, force est de constater que, en France, où fréquenter l'école maternelle est devenu la norme, la tendance est aujourd'hui à l'augmentation de la scolarisation dès le plus jeune âge - deux ans - des enfants, témoignant par là d'une volonté politique de réduire les inégalités et de favoriser la mixité sociale.

L'école maternelle à la source de la réduction des inégalités sociales : une comparaison internationale

Introduction

Au cours des dernières décennies, les dispositifs d'accueil et d'éducation des jeunes enfants (Early Childhood Education and Care, ECEC) ont été mis à l'agenda politique tant en France qu'à l'étranger. Dans ces dispositifs plusieurs objectifs sont visés, comme l'amélioration du développement des enfants, des résultats scolaires et de la vie professionnelle des mères (Heckman, 2011 ; Lewis, 2009).

Les multiples effets positifs des dispositifs ECEC ont été mis en avant au niveau supranational. L'European Commission (2011) a souligné qu'avoir fréquenté un dispositif ECEC de grande qualité permet d'obtenir de meilleurs résultats aux tests internationaux. Pour les parents, cela aide à concilier responsabilités familiales et responsabilités professionnelles, augmentant par là leur employabilité ; cela favorise également l'intégration des enfants dans la société en améliorant leur bien-être et en contribuant à la réussite de leur vie professionnelle future.

Alors que les inégalités entre enfants sont nombreuses quand ils entrent dans le système scolaire (OECD, 2010), de nombreuses recherches ont montré que les dispositifs ECEC permettent d'améliorer les compétences cognitives, d'accroître l'égalité des chances dans l'éducation, de réduire la pauvreté et de faire progresser la mobilité sociale d'une génération à l'autre (OECD, 2013).

Ce rapport analyse, dans une perspective de comparaison internationale, le lien entre les dispositifs d'accueil et d'éducation des jeunes enfants, et les inégalités sociales de résultats scolaires. Il est divisé en quatre sections principales. La première fournit une vue d'ensemble des politiques européennes en matière de dispositifs d'accueil et d'éducation des jeunes enfants. La deuxième passe en revue les recherches récentes étudiant, dans les pays développés, les liens entre les dispositifs ECEC et les inégalités sociales de résultats scolaires, en se basant sur des travaux antérieurs publiés par Eurydice (2009). La troisième partie décrit les différents systèmes d'éducation préprimaire¹ et les évaluations des dispositifs ECEC en lien avec les résultats éducatifs dans quatre pays/régions : au Danemark, en France, en Angleterre et au Québec. La dernière examine les évolutions récentes des dispositifs ECEC en France, et, en s'appuyant sur les recherches passées en revue dans les sections précédentes, fournit une réflexion sur la politique française d'enseignement préprimaire.

Il est important de souligner que la littérature peut établir des distinctions entre les termes "premières années d'éducation", "éducation précoce", "éducation préprimaire", "préscolaire", "garde d'enfants" et "ECEC" ; dans ce rapport, il est fait référence à la recherche concernant de nombreux types de disposi-

1. Dans ce rapport, la notion de préprimaire réfère toujours à la période qui précède l'âge d'inscription obligatoire à l'école.

tifs éducatifs : l'éducation précoce, l'éducation préprimaire, la garde d'enfants, l'éducation et l'accueil des jeunes enfants. . .

I Contexte et politique de l'Union Européenne

1 Le contexte politique de l'UE

Les dispositifs d'accueil et d'éducation des jeunes enfants (Early Childhood Education and Care, ECEC) ont été mis à l'agenda de l'Union Européenne, spécialement depuis le début des années 2000. Au niveau européen, l'action tend à augmenter le nombre de dispositifs ECEC pour permettre à plus de parents, particulièrement les mères, d'entrer et/ou de rester sur le marché du travail. Une des mesures phares du Conseil de l'Europe de 2002 énonçait que *"les États membres doivent (. . .) s'efforcer, en prenant en compte la demande d'éducation et en cohésion avec l'offre éducative nationale, offrir à l'horizon 2010 un service d'accueil éducatif à 90 % des enfants entre 3 ans et l'âge obligatoire de rentrer en école primaire et à 33 % des enfants de moins de 3 ans"* (European Council, 2002, p.12).

En 2010, seuls dix États membres² avaient atteint cet objectif pour les enfants de moins de 3 ans. Des changements notables ont eu lieu en France où le taux d'inscription des enfants de moins de 3 ans à l'école maternelle est passé de 31 % en 2006 à 43 % en 2010 (European Commission, 2013a). Pour les enfants entre 3 ans et l'âge minimum d'entrée à l'école, onze États membres³ (la France en faisant également partie) ont atteint l'objectif des 90 % (European Commission, 2013a).

Alors que, depuis longtemps, la quantité d'offre éducative pour les plus jeunes est une préoccupation des États, depuis peu la qualité de cette offre l'est devenue aussi. En 2009, les ministres adoptent un cadre stratégique, pour la coopération dans l'éducation et la formation d'ici à 2020, qui statue ainsi : *"le désavantage éducatif doit être réglé en offrant aux jeunes enfants un service d'accueil et d'éducation de qualité et adapté, faisant la promotion d'une éducation inclusive"* (Council of the European Union, 2009).

La norme de l'Union Européenne sur le taux d'inscription en préprimaire est telle qu'à l'horizon 2020 au moins 95 % des enfants, entre 4 ans et l'âge obligatoire d'inscription à l'école, participeront à une activité éducative pour les jeunes enfants. Une telle participation est considérée comme un fondement de la réussite scolaire future, surtout dans le cas des enfants issus de milieux défavorisés (Council of the European Union, 2009).

Plus récemment, la (European Commission, 2011, p.1) a réitéré l'importance accordée aux dispositifs ECEC, les qualifiant de "fondation essentielle pour l'apprentissage tout au long de la vie, l'intégration sociale, le développement personnel et plus tard pour l'employabilité". L'importance d'investir dans les dispositifs ECEC pour réduire les inégalités a également été mise en avant par la (European Commission, 2013b, p.3-4) : *"l'accès à une offre éducative inclusive et de qualité pour les jeunes enfants"* est mis en avant, motivant *"la participation des enfants issus de milieux défavorisés (particulièrement les enfants de moins de 3 ans), quelle que soit la situation des parents, et faisant obstacle à la stigmatisation et à la ségrégation"*.

2. DK, SE, NL, FR, ES, PT, SI, BE, LU et UK

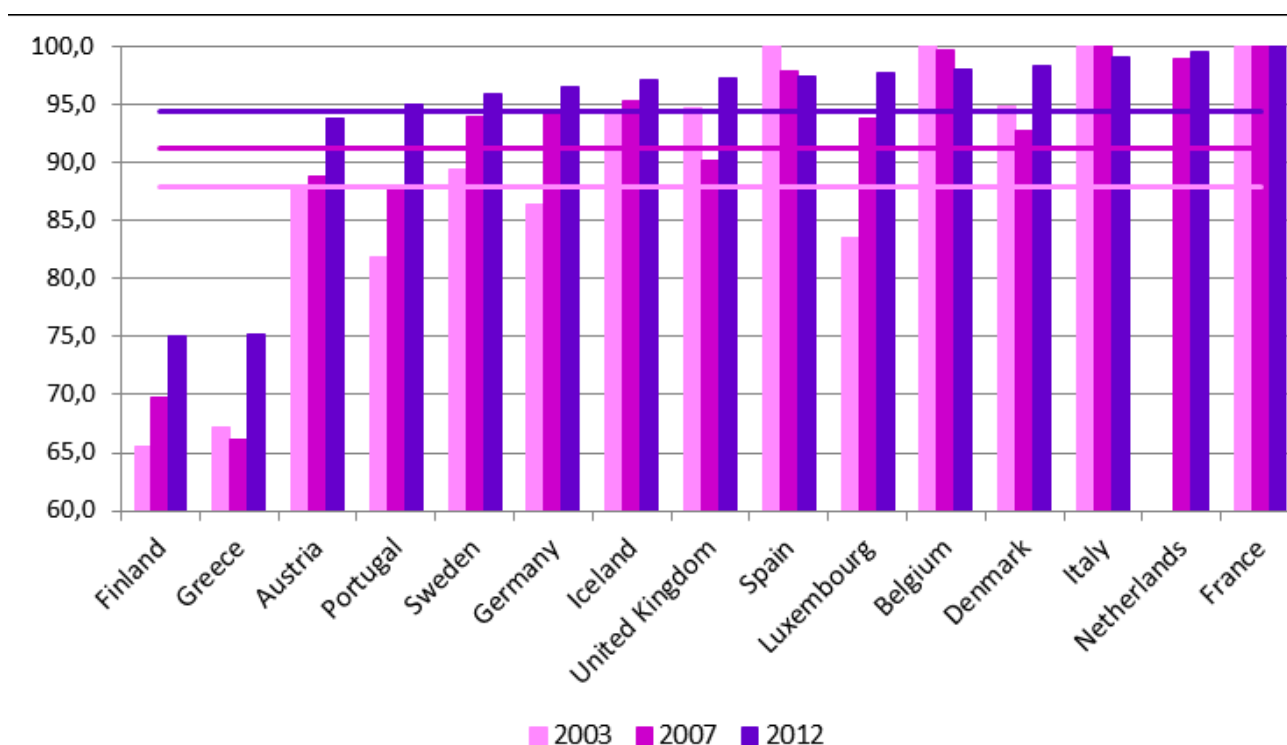
3. BE, ES, FR, SE, DE, EE, NL, SI, IE, DK et UK

2 Données contextuelles

Tous les pays de l'Union Européenne financent ou cofinancent les dispositifs d'accueil et d'éducation (Early Childhood Education and Care, ECEC) pour les jeunes enfants de plus de 3 ans ; cependant, moins de la moitié d'entre eux couvre l'intégralité du financement sans demander de contributions des familles. L'offre de dispositifs ECEC pour les enfants de moins de 3 ans est en général le fruit d'un financement privé (European Commission, EACEA, Eurydice, Eurostat, 2014).

Les taux de participation à des dispositifs ECEC varient entre les pays. La figure 1 décrit ce taux de participation pour les enfants entre 4 ans et l'âge minimum d'inscription à l'école dans les 15 pays de l'Union Européenne entre 2003 et 2012⁴. Dans la majorité des cas, ces derniers ont augmenté au fil des années ; à l'exception de la France où la participation était déjà à son maximum en 2004. En 2012, c'est seulement en France et aux Pays-Bas ,que tous les enfants entre 4 ans et l'âge de l'école obligatoire sont inscrits en préprimaire⁵.

Figure 1 – Taux de participation, en pourcentage, en éducation préprimaire (entre 4 ans et l'âge obligatoire d'inscription à l'école) par pays et par années



Source : Eurostat (2014c)

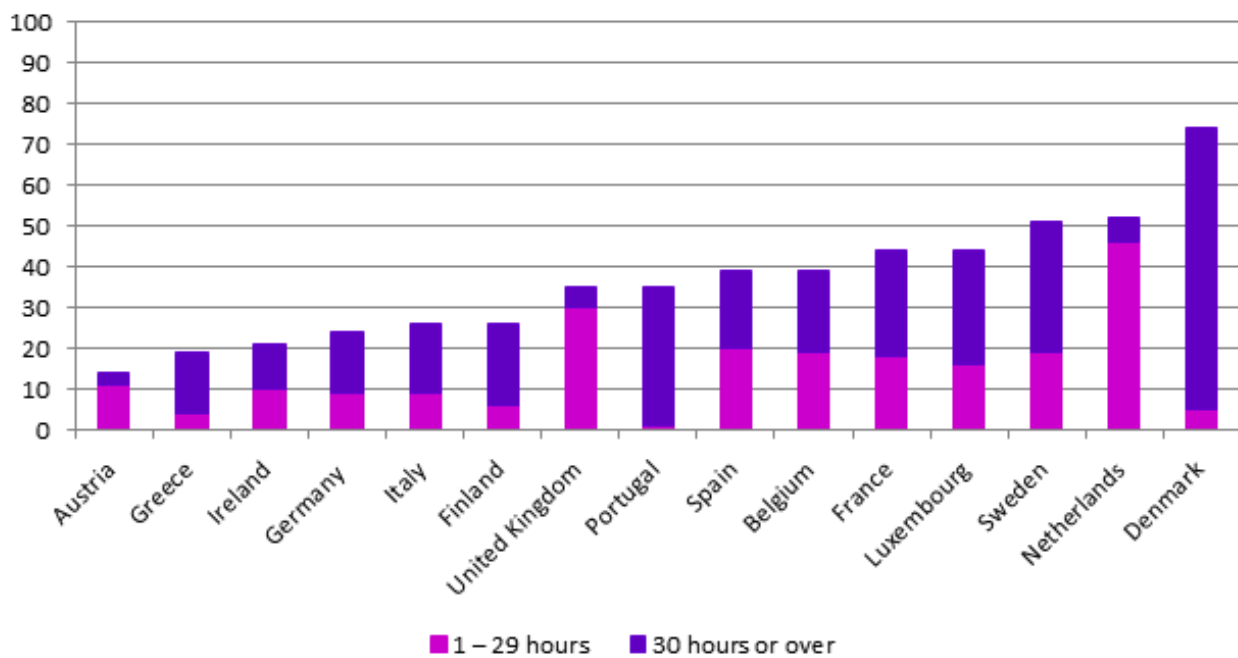
Notes : l'école obligatoire commence à l'âge de 6 ans dans la plupart des pays considérés. Les exceptions sont l'Irlande (4 ans), les Pays-Bas et le Royaume-Uni (5 ans), et la Finlande et la Suède (7 ans) ; les données de 2003 pour les Pays-Bas ont été retirées de cette figure car les règles de collecte des données ont changées en 2007.

4. On ne considère que quinze pays de l'UE de manière à faciliter les comparaisons.

5. Ce haut niveau d'inscription au préprimaire des enfants correspond généralement à un taux élevé d'emploi des femmes (Eurostat, 2014a).

La figure 2 présente les taux de participations aux dispositifs ECEC pour les enfants de moins de 3 ans en nombre d'heures par semaine. Les plus hauts taux sont ainsi observés au Danemark, aux Pays-Bas, en Suède, en France et au Luxembourg. Au Danemark, 69 % des enfants de moins de 3 ans sont confiés au moins 30 heures par semaine au service d'accueil éducatif, ce qui est nettement plus élevé que dans les autres pays. Aux Pays-Bas, 46 % des enfants de moins de 3 ans y sont accueillis entre 1 heure et 29 heures par semaine. Les raisons de ces différences sont complexes et souvent liées aux politiques nationales mais aussi à plusieurs autres facteurs tels les normes culturelles, les lois en vigueur associées aux congés parentaux, ou les coûts des dispositifs ECEC (Lewis, 2009).

Figure 2 – Taux de participation (en pourcentage) d'enfants de moins de 3 ans aux dispositifs ECEC en nombre d'heures par semaine en 2011



Source : European Commission, EACEA, Eurydice, Eurostat (2014) (de EU-SILC)

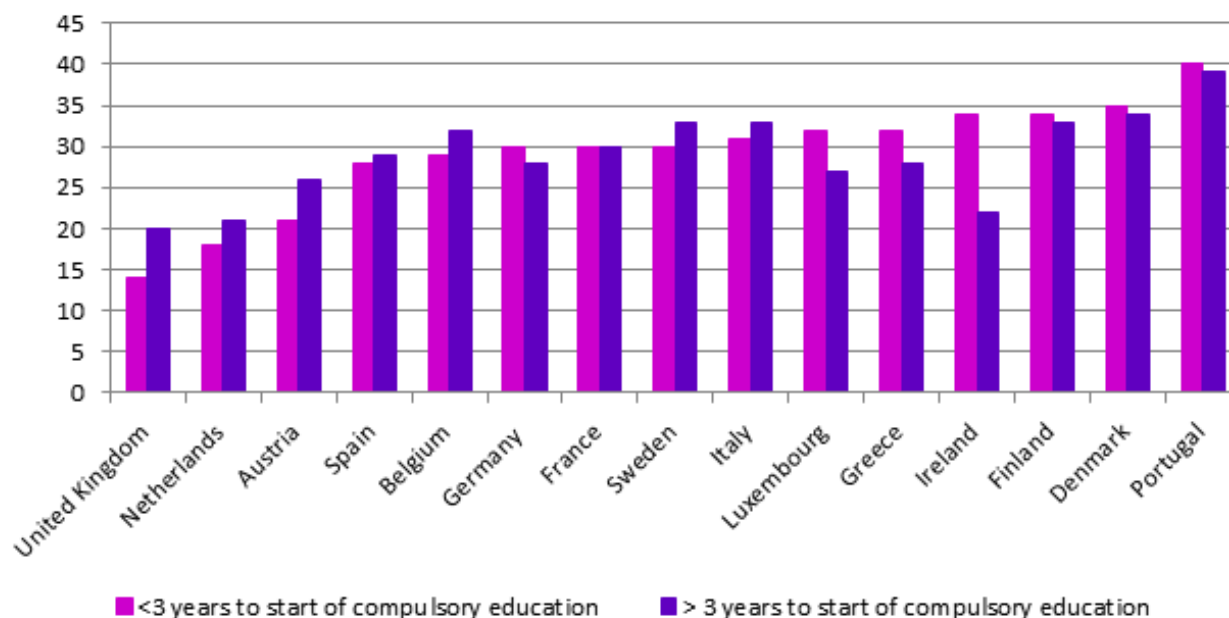
Dans la majorité des pays où il existe des dispositifs ECEC pour les enfants de moins de 3 ans, ils y participent au moins 30 heures par semaine. Pour les enfants de plus de 3 ans ayant recours à des services d'accueil éducatif, le taux de participation est d'environ 30 heures par semaine dans la majorité des pays⁶. Il est particulièrement bas au Royaume-Uni et aux Pays-Bas⁷.

Néanmoins, le nombre d'heures passées par semaine dans des dispositifs ECEC varie selon l'âge des enfants (Figure 3).

6. Dans certains pays, l'inscription à des ECEC varie en fonction des revenus des familles. En France, en 2010, 64 % des foyers favorisés qui ont un enfant de moins de 3 ans ont recours à ces services contre 15 % des foyers défavorisés (au Royaume-Uni les chiffres sont, respectivement, de 53 % et 20 %). La situation est la même au Danemark, soit, respectivement, 87 % et 83 % (European Commission, 2013a).

7. Des similitudes entre le Royaume et les Pays-Bas ont été identifiées par de précédents travaux de recherche (Lewis, 2009). À noter qu'au Royaume-Uni, les coûts sont particulièrement élevés (cf. Annexe).

Figure 3 – Nombre moyen d'heures passées par semaine dans des dispositifs ECEC, par groupe d'âge (2011)

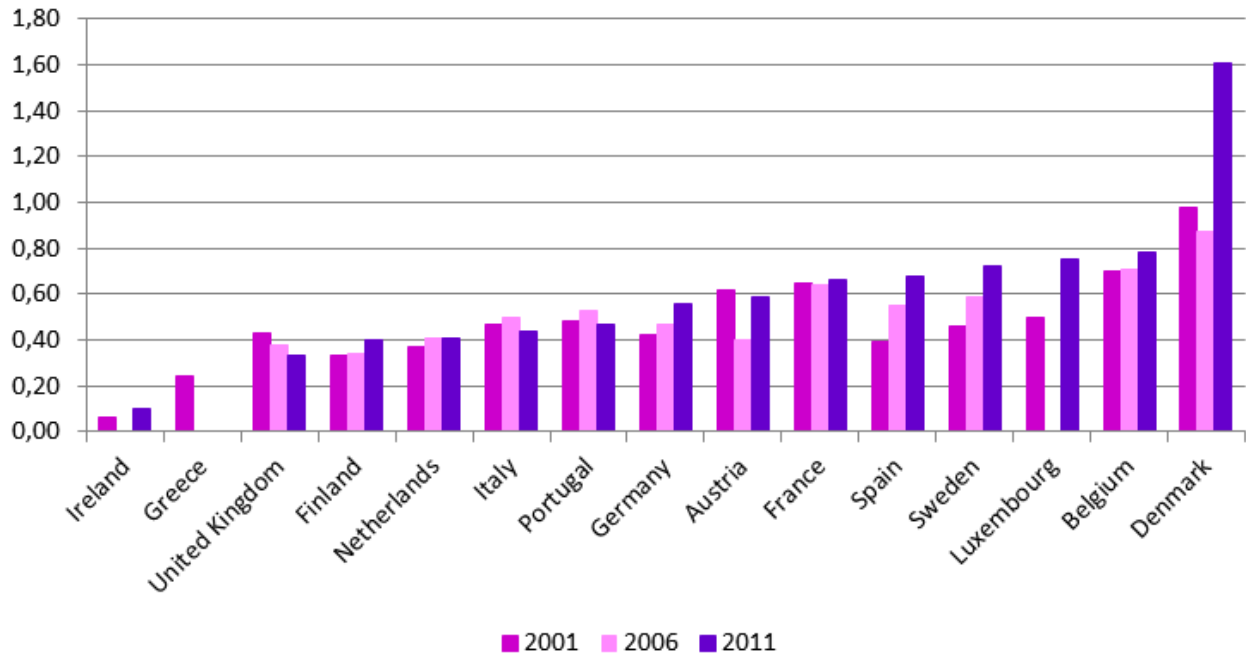


Source : European Commission, EACEA, Eurydice, Eurostat (2014) (de EU-SILC)

Les données sur les dépenses en éducation préprimaire (ISCED 0⁸) sont difficiles à interpréter compte tenu, notamment, des différences en termes d'âge d'inscription obligatoire à l'école (ISCED 1) : de 4 (Irlande) à 7 ans (Finlande, Suède). Néanmoins, les données présentées dans la figure 4 donnent quelques indications sur l'importance allouée à l'éducation préprimaire dans chaque pays.

8. La classification internationale type de l'éducation (ISCED pour International Standard Classification of Education) est une classification des différents niveaux d'éducation applicable à tous les pays.

Figure 4 – Dépense publique totale en éducation préprimaire en % du PIB, par pays et par années



Source : Eurostat (2014b)

Notes : dépense totale en éducation préprimaire en pourcentage du PIB. Irlande : la dépense était de 0 % du PIB de 2004 à 2008 (l'école obligatoire commençait à 4 ans) ; Grèce : données manquantes après 2004. Luxembourg : données manquantes de 2002 à 2007.

II Revue de la littérature récente traitant de l'impact des dispositifs ECEC sur les résultats scolaires futurs

Cette section présente les travaux de recherches internationaux qui se focalisent sur les dispositifs d'accueil et d'éducation des jeunes enfants (Early Childhood Education and Care, ECEC) et les futurs résultats scolaires des élèves. Comme le souligne Van Laere et al. (2012) (p.527) : "les politiques éducatives pour les jeunes enfants sont mises en place dans un contexte international de 'scolarisation' où les dispositifs ECEC sont de plus en plus conceptualisés comme une préparation à l'école obligatoire". Des recherches plus récentes se focalisent sur l'importance des dispositifs ECEC dans les pays développés. Les travaux reportés dans cette section sont construits à partir des informations fournies par Eurydice (2009) et par la Commission Européenne (Lazzari et Vandebroek, 2012).

1 Travaux de recherche au niveau national

Burger (2010) effectuent une revue détaillée de la recherche concernant le développement cognitif des enfants ayant participé à des dispositifs ECEC, dans différents contextes, qui pourraient participer à la réduction des inégalités entre les enfants issus de milieux sociaux différents. Les résultats présentés ne se limitent pas à l'offre éducative gratuite pour les parents et incluent également des études des années 1950,

lorsque le contexte politique était bien différent. [Burger \(2010\)](#) montre que la majorité des dispositifs ECEC ont un effet positif à court terme sur le développement cognitif des enfants, mais que cet effet s'atténue au fil des années. Les enfants issus de familles défavorisées font autant, voire plus de progrès que leurs pairs issus de familles socialement favorisées. [Burger \(2010\)](#) conclue que même si de nombreux travaux se sont focalisés sur l'impact des dispositifs ECEC sur le développement des enfants et sur leurs résultats scolaires, "*les effets distinctifs selon l'expérience préprimaire de l'enfant*" (p. 161) n'ont pas souvent été pris en compte. Il suggère ainsi que les travaux de recherche à venir devront prendre en compte la qualité de l'institution éducative, le curriculum, les programmes, l'effet de l'âge d'entrée à l'école obligatoire, la durée et l'intensité de participation à des dispositifs ECEC.

Il est important de préciser que la plupart des travaux sur les bénéfices des dispositifs ECEC portent sur les États-Unis où il n'existe pas d'offre éducative préprimaire généralisée. Aussi, ces évaluations ont été réalisées pour analyser des interventions politiques particulières ou des programmes fédéraux qui visaient les enfants issus de milieux défavorisés.

[Lloyd et Potter \(2014\)](#) récapitulent les résultats de recherche en se focalisant plus particulièrement sur les dispositifs ECEC auxquels participent ces enfants. Les auteurs mettent en avant des résultats d'études longitudinales aux États-Unis suite à des politiques ciblées particulières qui revendiquaient des bénéfices éducatifs et économiques comme le *High/Scope Perry Preschool Study*⁹ ou le projet *Carolina Abecedarian* ([Barnett, 1995](#) ; [Barnett et Masse, 2007](#))¹⁰. Le second projet, dont le programme pédagogique était bien défini et les personnels éducatifs bien rémunérés (rémunérations comparables à celles du privé), offrait des dispositifs d'accueil et d'éducation à temps plein à des enfants entre 0 et 5 ans. Plusieurs résultats ont été complétés par des analyses du parcours de ces mêmes individus, au moment de leurs 30 ans¹¹. Le programme a montré des gains significatifs au niveau éducatif : par rapport à ceux qui n'y ont pas participé, les participants ont une plus forte probabilité d'obtenir une Licence ou encore un diplôme de niveau Master ([Campbell et al., 2012](#)). Cependant, ces études ont une validité limitée due au caractère ciblé de ces expérimentations ([Burger, 2010](#) ; [Lloyd et Potter, 2014](#)).

Un programme fédéral global, incluant éducation, santé et assistance aux familles, est le programme Head Start introduit en 1965 pour les 3-4 ans issus de familles à faibles revenus. Cependant, les résultats observés précédemment sur l'éducation à long terme n'ont pas été retrouvés pour ce programme. Ainsi, [Puma et al. \(2012\)](#) trouvent que *Head Start* améliore les compétences des enfants avant l'entrée en primaire dans différents domaines développementaux, mais n'a que peu d'impact sur les résultats scolaires quelques années plus tard (8/9 ans). *Early Head Start*, un autre programme fédéral, introduit en 1994, visait les enfants de moins de 3 ans ; les modestes résultats positifs¹² sur les performances en langues et en compétences cognitives qu'il montre lorsque l'enfant a 3 ans disparaissent lors de la deuxième prise

9. Les résultats positifs ont été explicités par [Heckman \(2011\)](#).

10. [Barnett et Masse \(2007\)](#) argumentent que l'éducation préprimaire pour les enfants issus de familles à faibles revenus peut être un bon investissement public : ces services offerts par le secteur privé n'étant pas accessibles pour ces familles.

11. Sur les 111 individus qui ont pris part au projet (dont 98 % étaient Africains-Américains), 101 ont donné suite à l'enquête à 30 ans.

12. Les enfants participants continuent à avoir des performances plus basses en langues et compétences cognitives.

d'information durant l'année équivalente au CM2 (à 10/11 ans) (Vogel et al., 2010)¹³.

Les problèmes de généralisation, au moment d'évaluer les effets de ces programmes ciblés, ont été mis en lumière par Cascio (2015). Elle pointe du doigt les effets positifs obtenus limités en termes d'interprétation puisque ces programmes s'appliquent à des populations spécifiques (telles que les enfants issus de familles à faibles revenus). La plupart des travaux de recherches aux États-Unis évaluent des programmes d'interventions ciblés. Néanmoins, dans les états de Géorgie et d'Oklahoma, un système scolaire préprimaire généralisé est en place depuis les années 1990 : Cascio et Schanzenbach (2013) ont montré que les programmes d'États ont contribué à augmenter le taux d'inscription dans le cycle préprimaire pour tous les enfants, quel que soit le revenu des familles. Parmi les enfants issus de familles à faibles revenus, de meilleurs résultats scolaires sont observés, et ce jusqu'en 4ème (13/14 ans)¹⁴. Parmi les enfants issus de familles aisées, ces programmes universels d'école préprimaire entraînent un plus grand nombre d'inscriptions dans le public qu'auparavant ; en revanche, pour ces enfants, aucun effet sur les résultats scolaires n'est observé.

Différents effets des dispositifs ECEC sur les enfants, selon leur origine sociale, ont aussi été identifiés par la recherche en Europe. Ainsi, Biedinger et al. (2008) ont utilisé des données de tests d'entrée à l'école primaire, en 2000 et 2005 dans une ville Allemande, pour analyser le niveau de préparation à l'école primaire des enfants de 6-7 ans. Ils observent une relation positive entre une expérience dans un établissement préprimaire¹⁵ et le niveau de préparation : plus un enfant a fréquenté le préprimaire, mieux il est préparé pour l'école primaire, même après contrôle de la situation familiale. Ce résultat est vrai pour tous les enfants, malgré des résultats scolaires plus faibles en moyenne pour les enfants issus de l'immigration (majoritairement d'origine turque). D'autres analyses ont montré que l'effet d'un dispositif préprimaire dépend également de la composition sociale des groupes y participant : les dispositifs avec une "meilleure" composition sociale (basée sur un index qui inclut, par exemple, le niveau d'éducation des parents, leur activité professionnelle et la proportion d'enfants non immigrés) assurent aux enfants un meilleur développement. Les enfants d'immigrés bénéficiant plus particulièrement d'une longue période de participation dans un dispositif ECEC : en résumé, pour ces enfants, la quantité ainsi que la "qualité" d'éducation préprimaire compte.

Dustmann et al. (2013) ont étudié les effets d'un programme allemand généralisé d'éducation des jeunes enfants visant la préparation des 3-6 ans à l'école primaire. La réforme politique fédérale analysée distribue de larges subventions pour permettre à tous les enfants dès 3 ans d'être inscrit, à temps partiel, dans un établissement du préprimaire. En utilisant les données administratives des enfants qui s'apprêtent à rentrer à l'école primaire, ils trouvent que la participation à des dispositifs ECEC réduit les problèmes de langage, de compétence motrice et améliore la préparation à l'école obligatoire pour les enfants issus de l'immigration (i.e., les enfants nés à l'étranger ou dont les parents y sont nés) ; cependant, cette réforme n'a pas permis d'effet significatif sur les autres enfants. Ces résultats suggèrent qu'un programme généralisé d'éducation des jeunes enfants peut aider à réduire les différences de résultats scolaires entre les enfants non immigrés

13. Cependant, parmi des élèves issus d'un même groupe ethnique, les résultats montrent qu'être dans une école mixte, en termes d'origine raciale, est associé à de meilleurs résultats scolaires que ceux d'une école où une ségrégation raciale s'exerce ; ce résultat est particulièrement vrai pour les élèves Africains-Américains ou Hispaniques, et met en relief l'importance de l'environnement éducatif de manière générale.

14. Ces programmes augmentent le temps que les mères et les enfants passent ensemble à une activité telle que la lecture, ainsi que la probabilité que les mères aient une activité professionnelle.

15. Socialisation, éducation et dispositif d'accueil sont à la base des projets pédagogiques adoptés en par les Länder (European Commission, 2014).

et ceux issus de l'immigration, et ainsi réduire les inégalités scolaires présentes dans la société.

Dans la même lignée, [Ruhm et Waldfogel \(2012\)](#), après une revue de littérature, trouvent que réformer les dispositifs ECEC peut avoir des effets sur les individus à l'entrée au primaire, à l'adolescence mais aussi à l'âge adulte, avec des bénéfices encore plus importants pour ceux issus de milieux défavorisés (e.g., immigrés, faibles revenus). Les auteurs mettent en avant que, même si les approches ciblées peuvent être préconisées, la généralisation des dispositifs peut aussi avoir des avantages : le soutien politique accru permet de maintenir des programmes de qualité et de "*favoriser une unité nationale des expériences d'éducation des jeunes enfants*" (p.47). En effet, les bénéfices identifiés dans cette revue de littérature proviennent de programmes ayant généralisé les dispositifs préprimaires et il n'est pas certain que des programmes similaires mais ciblés auraient les mêmes effets.

2 Recherche de comparaisons internationales

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 72 % des élèves de 15 ans participant à PISA répondent être allés au préprimaire pendant plus d'un an ; en France, 93 % des élèves disent être à l'école maternelle. Dans d'autres pays comme le Japon, les Pays-Bas, la Hongrie, la Belgique et l'Islande, il existe un taux de participation supérieur à 90 %. Dans la plupart des pays, un lien est établi entre les performances des élèves en lecture et leur participation à un dispositif ECEC ([OECD, 2010](#)).

Pour les élèves de 15 ans qui ont une expérience d'un an ou plus en dispositif préprimaire, PISA 2012 montre une moyenne supérieure de 35 points à celle de ceux qui n'y ont pas participé. En France, cette différence de moyennes, encore plus élevée, est de 73 points. À noter que ces différences persistent même lorsque l'on contrôle les caractéristiques socio-économiques. De plus, il apparaît que plus longue a été la période en préprimaire, meilleurs sont les résultats scolaires ([Ho et Lefresne, 2014](#)).

Les disparités observées entre les pays sont dues aux différences de *qualité* de l'offre éducative préprimaire. Cette relation est renforcée par le fait que la participation à un cycle préprimaire est liée à de meilleures performances, notamment si les dispositifs ECEC enregistrent une plus longue durée, un plus faible ratio nombre d'élèves par professeur, et une plus large dépense publique par jeune enfant ([OECD, 2010](#)).

La section suivante examine plus en détail ces phénomènes dans quatre pays/régions où les réglementations varient quant à l'âge d'entrée à l'école obligatoire, le ratio enseignant-enfant, ... ; elle résume également les résultats clefs de la littérature lorsqu'il s'agit de relier éducation des plus jeunes et résultats scolaires.

III Comparaisons des systèmes : lien entre politique et résultats scolaires - Danemark, France, Québec, Angleterre

Cette section explore la recherche relative aux dispositifs d'accueil et d'éducation des jeunes enfants (Early Childhood Education and Care, ECEC) avec une approche comparative entre les différents systèmes qui mettent en perspective plusieurs dimensions : le contenu pédagogique, la formation des personnels éducatifs, et les résultats scolaires des élèves¹⁶. Un focus est fait sur quatre pays/régions ayant des systèmes

16. Les résultats sont disponibles en annexe.

éducatifs préprimaires différents : Danemark, France, Québec et Angleterre. La France et la province du Québec séparent l'éducation préprimaire des dispositifs d'accueil des jeunes enfants quand au Danemark, un système intègre les deux. Le Québec et l'Angleterre ont, tous les deux, une large part de secteur privé impliqué dans les services d'accueil des jeunes enfants ; en Angleterre, le secteur privé se retrouve largement au niveau de l'école primaire.

Ces pays ont été sélectionnés pour leurs différents systèmes et parce que les données existent concernant les résultats scolaires des enfants. Ce focus permet donc une comparaison des résultats scolaires comme des aspects des dispositifs ECEC qui pourraient permettre d'améliorer les compétences des enfants, particulièrement de ceux issus de milieux défavorisés. Ce qui suit met en avant les approches politiques de chaque pays, puis les travaux de recherche qui les étudient.

1 Danemark

A Vue d'ensemble

Les enfants au Danemark peuvent être pris en charge par une assistante maternelle (à domicile) ou par une institution d'accueil des jeunes enfants. Ce système est ainsi composé de "crèches" pour les enfants âgés de 6 mois à 3 ans, d'"écoles maternelles" pour les enfants de 3 à 5/6 ans et d'institutions intégrées pour ceux de 1 à 5/6 ans. Ces organismes d'accueil sont généralement ouverts 12 heures par jour. Normalement, trois ou quatre professionnels sont en charge de groupes de 11 ou 12 enfants (Eurydice, 2015a). Il n'existe pas de centre privé offrant ces services à l'exception d'établissements à caractère religieux qui sont dans l'obligation d'adopter les standards du secteur public (Esping-Andersen et al., 2012).

B Contenu pédagogique

Les services de garde de jeunes enfants ont un objectif éducatif et visent à apporter aux enfants des compétences scolaires, des compétences générales, ainsi qu'à permettre un développement personnel ; ils se concentrent sur le bien-être des enfants. Il y a là une dimension démocratique - les établissements préprimaires doivent, selon la loi, inculquer les fondements de la démocratie et favoriser un sentiment d'égalité (Jensen et al., 2010). Toutes ces structures sont obligées d'avoir un programme pédagogique qui doit traiter de six thèmes principaux : le développement personnel de l'enfant ; les compétences sociales ; le langage ; l'activité physique ; la nature et les phénomènes environnementaux ; l'expression culturelle et les valeurs morales (Eurydice, 2015a).

C Qualifications professionnelles

Au Danemark, 60 % du personnel présent dans les établissements d'éducation préprimaire sont des professionnels formés (pédagogues), ils ont suivi trois ans et demi de formation et sont titulaires d'une Licence. Pour les autres employés, il n'est requis aucune qualification. Les assistants maternels à domicile n'ont pas l'obligation d'avoir suivi une formation professionnelle spécifique ou d'avoir un certain niveau d'études (Jensen et al., 2010).

D Recherche sur les dispositifs ECEC et les résultats scolaires des élèves

Trois études récentes ont exploré l'effet des dispositifs ECEC sur les résultats scolaires des enfants au Danemark. [Esping-Andersen et al. \(2012\)](#) utilisent un panel de 6 000 élèves nés en 1995, dont la mère est citoyenne danoise et vit dans le pays. Ils séparent les services d'accueil de jeunes enfants en deux catégories : les dispositifs ECEC de "*haute qualité*" (*high quality*) existant dans les complexes publics, et les dispositifs ECEC de "*basse qualité*" (*low quality*) fournis par les assistants maternels à domicile (voir plus haut). Ils montrent que les enfants qui suivent ceux de "*haute qualité*" à l'âge de 3 ans ont de meilleurs résultats aux tests de lectures à 11 ans. Plus important encore, ils montrent que les dispositifs ECEC de "*haute qualité*" semble avoir un effet plus important que ceux de "*basse qualité*" pour les enfants de 11 ans issus de familles à faibles revenus ou pour les enfants qui obtiennent les moins bons résultats (les 10 % les moins performants) au test de lecture pour lesquels l'effet positif est encore plus important¹⁷.

[Bauchmüller et al. \(2014\)](#) explorent également le rôle du préprimaire sur les performances à la fin du cycle primaire, utilisant pour cela les données administratives danoises. Ils étudient une cohorte d'enfants nés en 1992 et concentrent leur attention sur les enfants qui ont participé à un dispositif ECEC ou à une section ECEC intégrée à une école primaire en 1998. Ils trouvent qu'un ratio staffs-enfants plus élevé, une plus grande proportion d'hommes parmi les employés, et une plus grande proportion de personnels formés sont associés à une amélioration significative des résultats des enfants aux tests en danois à la fin du cycle primaire. Leurs résultats montrent aussi que les enfants issus de minorités ethniques bénéficient d'une équipe éducative stable, ce qui est un des critères assurant un certain niveau de qualité des services fournis.

Plus récemment, [Datta Gupta et Simonsen \(2015\)](#) évaluent l'impact de ne pas être gardé par ses parents à 2 ans, utilisant eux aussi les données administratives danoises. Ils montrent qu'être inscrit dans un dispositif ECEC dès l'âge de 2 ans augmente significativement les résultats au test de langues à 14 ans. Ils trouvent de plus que la probabilité d'être toujours scolarisé à 16 ans augmente dans le cas où l'enfant a une expérience dans un dispositif ECEC.

Les résultats mis en évidence dans ces études suggèrent que des complexes ECEC ont des effets positifs sur les résultats scolaires futurs. De plus, la recherche indique que ces effets sont plus importants encore pour les enfants issus de familles à faibles revenus.

2 France

A Vue d'ensemble

L'école maternelle fait partie du système d'éducation primaire et est le plus souvent gratuite¹⁸. Depuis 2014, la semaine de quatre jours et demi est en place. Une journée d'école dure six heures, de 8h30 à 11h30 et de 13h30 à 16h30 ; il y a des activités proposées après 16h30 et pendant la pause déjeuner (avec un déjeuner largement subventionné) ([Goux et Maurin, 2010](#)).

17. Aux États-Unis, [Esping-Andersen et al. \(2012\)](#) trouvent qu'une participation à un dispositif ECEC est associée à de meilleurs scores cognitifs à l'entrée à l'école, notamment pour les enfants issus d'un milieu défavorisé (ces bénéfices ont cependant disparu lorsque l'enfant a 11 ans). Ceci est peut-être dû au fait que les enfants de familles à faibles revenus sont inscrits dans des complexes, préprimaires et primaires, de faible qualité.

18. 90 % des écoles maternelles sont publiques ([Abdouni, 2014](#)).

L'école maternelle n'est pas obligatoire en France, mais la loi spécifie que les écoles publiques sont dans l'obligation d'accueillir les enfants qui en septembre sont dans leur année des 3 ans, si les parents en font la demande. Si des places sont disponibles, les écoles maternelles peuvent également accepter des inscriptions d'enfants dès 2 ans (voir section IV).

Le nombre de places disponibles est fixé en accord avec la commune, qui est responsable des écoles maternelles. Le gouvernement actuel vise à augmenter significativement la proportion d'élèves de 2 ans inscrits à l'école maternelle, plus particulièrement dans les environnements d'éducation prioritaire ce qui pourrait ainsi réduire les inégalités entre enfants d'origines culturelles et socio-économiques différentes (voir section IV). Le recrutement de 1 000 enseignants supplémentaires à la rentrée 2012 visait, en partie, à atteindre cet objectif (Eurydice, 2015b).

B Contenu pédagogique

Le contenu de la formation dans les écoles maternelles (préprimaire) en France est établi au niveau national par le ministère de l'Éducation nationale. Les enseignants en école maternelle publique sont des fonctionnaires reçus au concours du professorat des écoles, après cinq ans d'université dont deux ans de formation spécialisée (Goux et Maurin, 2010). L'objectif éducatif principal à l'école maternelle est l'acquisition et le développement de la langue parlée. La formation se focalise ainsi sur les thématiques suivantes : acquisition et développement de la langue (découverte de l'écriture, devenir un élève) ; expression corporelle ; découverte du monde ; et percevoir, ressentir, imaginer, créer (Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2008).

C Qualifications professionnelles

En 2010, une des réformes majeures mise en place a élevé au niveau Master la qualification requise pour devenir professeur des écoles ou de l'enseignement secondaire (ISCED 0, 1, 2 et 3). Néanmoins, les étudiants doivent passer un concours pour devenir enseignants titulaires (Eurydice, 2015b).

D Recherche sur les dispositifs ECEC et les résultats scolaires des élèves

De nombreuses recherches ont exploré l'impact de l'école maternelle en France. Dumas et Lefranc (2010) ont estimé celui du temps passé en maternelle sur diverses variables. Dans les années 1960-1970, l'école maternelle a connu un large développement. L'inscription en école maternelle des enfants de 3 ans est passée de 35 % à 90 % et de 60 % à pratiquement 100 % pour ceux de 4 ans. En utilisant des données du gouvernement français concernant des cohortes d'élèves suivis entre 1950 et 1970, Dumas et Lefranc (2010) se sont intéressés à l'impact de l'âge d'inscription à la maternelle sur la probabilité de redoubler, les résultats scolaires durant le cycle secondaire, et l'achèvement de ce dernier. L'effet d'une inscription précoce à l'école maternelle apparaît positif. Repousser l'inscription dans le préprimaire d'un an entraîne une plus forte probabilité de redoublement, et des résultats plus faibles à l'entrée en sixième (11/12 ans) ; les enfants qui se sont inscrits plus tard à l'école maternelle ont également une probabilité plus faible d'arriver avec succès à la fin du cycle secondaire. Concernant la probabilité de redoubler le C.P., l'école maternelle a le même effet pour les enfants issus de milieux défavorisés ou de milieux moyens. Ainsi, un système généralisé

d'école maternelle ne permet pas de réduire les inégalités entre ces deux groupes ; cependant, compte tenu du fait que cela n'affecte en rien les résultats des enfants issus de milieux aisés, cela réduit les inégalités entre les deux extrêmes des milieux sociaux. Les chercheurs concluent que l'école maternelle peut être un outil de réduction des inégalités sociales.

Trois études ont analysé l'effet de commencer l'école maternelle dès l'âge de deux ans. [Goux et Maurin \(2010\)](#) montrent qu'une inscription aussi précoce n'a aucun effet sur le niveau d'éducation futur atteint.

[Filatriau et al. \(2013\)](#) mesurent l'effet de l'école maternelle à 2 ans au lieu de 3 ans. Ils utilisent le panel d'élèves du premier degré 1997, une enquête réalisée par la direction de l'Évaluation, de la prospective et de la Performance (DEPP, MENESR). Tous les enfants du panel sont rentrés à l'école élémentaire obligatoire en 1997 ; l'échantillon utilisé dans cette étude prend en compte les enfants nés en France en 1991 qui ont passé trois ou quatre ans en établissement préprimaire (école maternelle). L'étude révèle que les enfants qui ont passé 4 ans plutôt que 3 ans à l'école maternelle ont de meilleurs résultats aux tests de calcul à 6 ans et encore de meilleurs résultats en lecture/écriture et calcul à 8, 11 et 14 ans.

Au contraire, [Ben Ali \(2012\)](#), en utilisant également le panel 2007 de la DEPP, trouve que, de manière générale, les effets de l'école maternelle dès l'âge de 2 ans sont limités ; ainsi, il n'y a aucune différence à 11 ans entre ceux qui sont entrés à l'école maternelle à 2 ans et à 3 ans, alors que ceux qui sont entrés à la maternelle à 4 ans ont de légèrement moins bons résultats. En résumé, même s'il n'y a pas de réels bénéfices en termes d'achèvement scolaire, les enfants qui démarrent l'école maternelle à 2 ans connaissent de meilleures trajectoires que ceux qui démarrent à 3 ans : un plus grand nombre d'entre eux ont un an d'avance et un moins grand nombre ont un an de retard (redoublement) à 11 ans.

En résumé, la recherche française suggère qu'une plus longue éducation en école maternelle a un impact positif sur les résultats éducatifs ; il y a aussi l'évidence qu'une école maternelle généralisée a des effets positifs sur les enfants issus de classes sociales défavorisées sans affecter les enfants issus de classes favorisées, ce qui implique que la maternelle peut être un outil de réduction des inégalités. Avec un âge d'inscription de 2 ans, la recherche montre des résultats différents - un effet positif sur les résultats futurs en lecture/écriture et en calcul a été trouvé dans une étude pendant qu'une autre ne retrouvait pas ces conclusions mais plutôt un effet positif sur d'autres aspects.

3 Québec

A Vue d'ensemble

Les dispositifs d'accueil et d'éducation des jeunes enfants (Early Childhood Education and Care, ECEC) au Québec sont sous la responsabilité de deux ministères, le ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS) et le ministère de la famille et des aînés (MFA). Il existe des classes maternelles pour les enfants âgés de 5 ans. Il existe également des classes pour les enfants de 4 ans (pré-maternelle) ; ces classes offrent des demi-journées de services éducatifs pour des communautés désavantagées, principalement dans la région de Montréal. En 2013, environ 1 200 enfants de 4 ans dans les quartiers défavorisés participaient à des journées entières dans un cadre éducatif préprimaire ([Atkinson Centre, 2015](#)).

Le MFA est responsable de la prise en charge des jeunes enfants entre 0 et 4 ans. L'offre, qui est contrôlée, inclut ainsi les centres de la petite enfance (CPE) qui sont des réseaux à but non lucratif organisés entre différents centres. Leurs standards et leur administration sont fortement contrôlés par l'État

bien qu'au moins 2/3 des membres des conseils d'administration des CPE sont des parents d'enfants. Il existe également des centres à but lucratif ou garderies (Atkinson Centre, 2015 ; Government of Québec, 2015c). En 1997, des fonds substantiels pour ces dispositifs ECEC¹⁹ (concernant les 0-4 ans) ont été introduits avec des honoraires pour les parents de 5 \$/jour. En 2004, l'honoraire est augmenté à 7 \$/jour et à 7.30 \$/jour en octobre 2014 (Government of Québec, 2014a).

B Contenu pédagogique

Au Québec, les services d'éducation pour les jeunes enfants doivent inclure des activités qui visent à

1. favoriser le développement global des enfants, particulièrement le développement émotionnel, social, moral, cognitif, linguistique, physique et moteur ;
2. aider les enfants à s'adapter à la vie en société et à s'intégrer facilement. Ils doivent aussi avoir pour objectif de fournir un environnement favorable au développement d'une vie saine, d'habitudes alimentaires saines et d'un bon comportement qui favorise le bien-être (Government of Québec, 2015a ; Ministère de la Famille et des Aînés, 2007).

L'école maternelle au Québec s'adresse aux enfants de 4-5 ans et vise à développer les compétences psychomotrices, émotionnelles, sociales, linguistiques, cognitives et méthodologiques reliées à la connaissance individuelle, la vie en société et la communication. Les enfants participent à des activités éducatives illustratives du monde qui les entourent et de l'expérience de vie pour leur permettre de commencer à agir comme des élèves (Government of Québec, 2001).

C Qualifications professionnelles

Dans les centres pour la petite enfance au Québec, les deux tiers du personnel doivent avoir un diplôme de niveau universitaire sur l'éducation des plus jeunes ; cela peut être un Diplôme d'études collégiales (DEC) obtenu en trois ans ou une Attestation d'études collégiales obtenue en un an mais à compléter avec trois ans d'expérience dans le secteur (Childcare Resource and Research Unit and Canadian Union of Postal Workers, 2015). Les enseignants en école maternelle doivent avoir obtenu une Licence en éducation (4 ans d'études) avec une spécialisation en éducation maternelle et primaire ainsi que 750 heures de stage en responsabilité d'une classe (Atkinson Centre, 2015).

D Recherche sur les dispositifs ECEC et les résultats scolaires des élèves

Trois études sont particulièrement notables concernant les dispositifs ECEC et leurs résultats au Québec. Geoffroy et al. (2010) cherchent à savoir si la participation à un dispositif d'éducation pour la petite enfance pourrait influencer l'écart de préparation et de réussite scolaire entre les enfants dont la mère a un niveau d'éducation faible et ceux dont la mère a un niveau d'éducation élevé²⁰. Une cohorte d'enfants a été sélectionnée dans le registre des naissances du Québec en 1997/1998 et suivie jusqu'à leurs 7 ans. Les enfants qui reçoivent des services formels de garde d'enfants sont distingués de ceux qui souscrivent à des

19. Pour tous les CPE et un grand nombre de garderies.

20. L'éducation de la mère est un indicateur important des résultats éducatifs des enfants (Serafino et Tonkin, 2014).

dispositifs informels²¹. Les analyses révèlent que s'ils ne reçoivent pas d'éducation préprimaire formelle, les enfants dont la mère possède un bas niveau d'éducation ont, en moyenne, des résultats aux tests plus faibles lorsqu'ils sont âgés de 6-7 ans par rapport à ceux dont la mère possède un haut niveau d'éducation. En résumé, parmi les enfants dont la mère a un faible niveau d'éducation, ceux qui reçoivent une éducation préprimaire (maternelle) formelle obtiennent de meilleurs résultats aux tests de connaissance, de vocabulaire et de lecture que ceux qui sont gardés par leurs parents et éduqués de manière informelle.

D'autres chercheurs n'ont pas réussi à trouver de tels effets positifs au Québec. [Lefebvre et al. \(2011\)](#) ont utilisé une évaluation non expérimentale pour estimer l'effet de la réforme généralisée visant les dispositifs ECEC sur la préparation à l'école. Ils trouvent que cette politique n'a pas amélioré la préparation pour rentrer au primaire, ni les premières compétences d'alphabétisation ; en effet, il y a un effet négatif sur les résultats au test de vocabulaire des enfants de 5 ans et un probable effet négatif pour ceux de 4 ans.

[Haeck et al. \(2013\)](#), en utilisant une approche similaire, explorent les effets de cette politique sur le développement cognitif des élèves. Pour estimer les effets de la réforme, ils comparent, au Québec, les enfants avant et après l'instauration de cette politique avec un groupe de contrôle d'enfants du même âge à la même période mais vivant dans les autres États du Canada. Ils trouvent des impacts négatifs de la réforme sur les capacités cognitives des enfants à l'âge de 5 ans. Ils "*estiment les effets d'une politique complexe de garderie, qui augmente le nombre d'heures de services mais qui offre des services de qualité moyenne, par rapport au système de garderie per se*" (p. 31). Cependant, les estimations pour les enfants âgés de 5 ans inscrits en école maternelle suggèrent qu'un tel cadre éducatif améliore les résultats des enfants, et réduit l'écart d'aptitude observé en amont lors de l'entrée à l'école primaire entre les enfants dont la mère a un haut niveau d'éducation et les autres. Ainsi, les résultats de [Haeck et al. \(2013\)](#) suggèrent que le cadre éducatif d'un établissement scolaire apporte de meilleurs résultats sur les compétences cognitives des enfants qu'un cadre informel.

En résumé, les conclusions indiquent qu'au Québec, un cadre institutionnel d'accueil des jeunes enfants, comparé à une garde des enfants par les parents, a un effet positif sur les résultats des élèves dont la mère a un faible niveau d'éducation. Cependant, des études comparant le cadre institutionnel mis en place au Québec par rapport au reste du Canada indiquent que cette réforme a un impact négatif sur les résultats éducatifs. En contraste, l'éducation en école maternelle a révélé un impact positif. Il est probable que ceci reflète, au moins en partie, la qualité des professionnels présents dans les classes de maternelle.

4 Angleterre

A Vue d'ensemble

Le droit à une éducation à temps partiel pour les enfants de 4 ans a été introduit en 1998 en Angleterre avant d'être étendu aux enfants de 3 ans en 2004 ([House of Commons Children et Committee, 2010](#) ; [West, 2006](#)). De plus, depuis 2013, les autorités locales ont l'obligation d'assurer et de fournir une éducation aux enfants de 2 ans qui font partie des 20 % les plus défavorisés et depuis 2014, pour ceux qui font partie des 40 % les plus défavorisés ([Department of Education \(DfE\), 2014](#) ; [DfE, 2014a](#)). Les dispositifs peuvent être pris en charge par l'État ou par le secteur privé (centres privés ou établissements indépendants). Celui

21. Les enfants qui n'étaient pas caucasiens ou qui ne parlaient ni français ni anglais dans leur foyer ont été exclus de l'analyse.

qui fournit le service peut offrir des sessions éducatives à temps partiels ou un service de garderie à temps complet²².

Les autorités locales sont responsables d'assurer une capacité suffisante, pour offrir aux enfants éligibles dans leur circonscription 570 heures d'accueil par an en au moins 38 semaines (15 heures par semaine) (i.e., les enfants de 2 ans désavantagés, et tous les enfants de 3 et 4 ans) (DfE, 2014a). Dans l'année où l'enfant fête ses 5 ans, il entre en classe de *reception* en école primaire (l'inscription obligatoire à l'école commence le semestre qui suit l'anniversaire des 5 ans).

Les fournisseurs de services éducatifs financés par l'État (école maternelle, classes de *reception* à l'école primaire), comme les écoles, sont généralement ouverts 38 semaines par an, du lundi au vendredi. Une large partie des fournisseurs privés, telles que les garderies, qui reçoivent des subventions pour offrir des services d'éducation à temps partiels gratuits²³ et font payer les éventuelles heures supplémentaires, sont ouverts toute l'année (Eurydice, 2015c ; West et al., 2010).

B Contenu pédagogique

Les programmes éducatifs de ces cycles préprimaires doivent porter sur trois thématiques principales : communication et langage ; développement physique ; développement social, personnel et émotionnel. Les enfants doivent aussi être aidés sur quatre autres sujets : lecture et écriture ; mathématiques ; compréhension du monde ; expression artistique et culturelle. Toutes ces thématiques doivent être abordées au travers d'activités planifiées, de jeux à thèmes et combiner initiative des enfants et direction des adultes (DfE, 2014b).

Pour les enfants dont la langue maternelle n'est pas l'anglais, l'éducation préprimaire doit également leur permettre de développer et d'utiliser leur langue maternelle. Elle doit parallèlement assurer un bon niveau de base et un bon apprentissage de la langue anglaise de façon à ce que ces enfants soient prêts à entrer dans le cycle primaire obligatoire (DfE, 2014b).

C Qualifications professionnelles

Pour les enfants de 3 ans ou plus dans une école maternelle publique : il doit y avoir au moins un employé pour 13 enfants et au moins l'un de ces employés doit être enseignant diplômé (DfE, 2014b). Dans les autres services éducatifs préprimaires - écoles privés ou garderies indépendantes - les niveaux de qualification des employés sont bien plus bas : le manager doit être titulaire d'un diplôme de niveau fin de lycée (level 3), et la moitié des autres employés doivent avoir atteint avec succès la fin du collège (level 2) (DfE, 2014b ; Stewart et Gambaro, 2014 ; West et al., 2010).

D Recherche sur les dispositifs ECEC et les résultats scolaires des élèves

Le projet *Effective Provision of Pre-School Education (EPPE)* (Sylva et al., 2004) montre que la participation à une activité éducative préprimaire, comparée à une non-participation, conduit à de meilleurs

22. Les parents peuvent acheter des heures supplémentaires en plus de l'éducation préprimaire à laquelle leurs enfants ont droit.

23. Tandis que cette offre éducative est accessible à tous, ceci a été atteint en payant au secteur privé une somme fixe pour chaque enfant éligible (le montant varie selon la commune) : il s'agit donc d'un financement en fonction de la demande plutôt que de l'offre (Blanden et al., 2014 ; West et al., 2010) à l'inverse d'autres pays comme la France.

résultats cognitifs et non cognitifs à l'âge de 7 ans. Les écoles maternelles et les centres "intégrés"²⁴ ont pour but de permettre de meilleurs résultats cognitifs des enfants : ces derniers obtiennent de meilleurs scores en compétence préprimaire tandis que institutions indépendantes assurent des résultats plus faibles (Sylva et al., 1999). Il est également montré que démarrer plus tôt - avant l'âge de 3 ans - est aussi associé à de meilleurs résultats intellectuels, mais qu'une éducation à temps plein n'est pas plus avantageuse qu'une éducation préprimaire à temps partiel. Les résultats des enfants issus de milieux défavorisés sont meilleurs dans un cadre éducatif lorsqu'ils sont inscrits dans un établissement préprimaire socialement mixte. La méthode pédagogique la plus efficace combine à la fois des "cours" et des jeux éducatifs au choix. Les centres qui mettent l'accent sur la lecture, l'écriture, les mathématiques, les sciences naturelles et la diversité des enfants (inculquer aux enfants les différences culturelles, de sexes, d'aptitudes et d'intérêts) assurent aux enfants de meilleurs résultats dans leur scolarité future, particulièrement en lecture et en mathématiques à 6 ans.

Un travail de recherche récent de Blanden et al. (2014), utilisant les données administratives (qui ne font pas la distinction entre les différents types d'éducation préprimaire), montre que l'impact d'un accès gratuit à un service éducatif préprimaire à 3-4 ans est limité sur les résultats scolaires à 5 ans. Les effets sont légèrement plus élevés pour les garçons que pour les filles et pour les enfants issus de milieux défavorisés. Cependant, ces effets deviennent très faibles à 7 ans et ils sont nuls à 11 ans. En contraste, le projet *Effective Pre-School, Primary and Secondary Education (EPPSE)* montre un impact sur les résultats scolaires jusqu'à l'âge de 16 ans (Sammons et al., 2014). Il est probable que ceci s'explique par la qualité hétérogène des services éducatifs préprimaires en Angleterre. Tandis que les impacts identifiés dans le projet EPPSE varient à plusieurs niveaux (Sylva et al., 2012 ; Sammons et al., 2008), une des notions clés est l'importance de la qualité de l'offre fournie dans ces dispositifs ECEC. En effet, Sammons et al. (2015) montrent qu'avoir bénéficié d'une éducation préprimaire, particulièrement si cette dernière est de bonne qualité, augmente la probabilité que les étudiants issus de milieux défavorisés obtiennent de bons résultats en fin de cycle secondaire.

En résumé, le cas de l'Angleterre suggère que participer à une éducation préprimaire de qualité a un impact positif sur les futurs accomplissements académiques. De plus, la qualité des services éducatifs est meilleure dans les écoles maternelles et les centres.

5 Organisation et offre éducatives

Il est donc clair que des différences d'organisation existent entre les quatre systèmes d'éducation exposés ci-dessus. Les approches sont variées - en France, la distinction entre le système éducatif préprimaire et les garderies est claire, alors qu'au Danemark il n'y en a pas. Ailleurs, une approche plus fluide de l'accueil des jeunes enfants, incluant des services éducatifs, est de mise. Ainsi, en Angleterre, il existe un programme pédagogique commun, mais l'offre varie en fonction des personnels et de leur niveau de qualification : avec des enseignants diplômés dans les établissements scolaires (équivalent des écoles maternelles) contre des employés faiblement qualifiés dans les établissements indépendants et non scolaires. Au Québec, un service d'éducation *pré-maternelle* est suivi d'un cursus en école maternelle.

24. Les centres intégrés dans l'échantillon d'EPPE sont des écoles maternelles qui fournissent également des heures flexibles d'accueil de jeunes enfants et un soutien substantiel sanitaire et familial (Sylva et al., 2004)

Les quatre systèmes peuvent être vues comme différents modèles d'*éducation préprimaire*, qui démarrent à l'âge de 3 ans, et sont comparables (Eurostat, 2015). Au Danemark, l'offre préprimaire est possible pour de longues heures et peut être vu comme un modèle d'accueil pour jeunes enfants. En France et au Québec, l'*éducation préprimaire* est disponible pendant la durée de l'année scolaire dans des écoles maternelles publiques. Ceci peut être comparé à un *nursery school/class model* (West et al., 2010). En Angleterre, il s'agit d'une modèle hybride - l'*éducation préprimaire* est disponible pendant l'année scolaire et est fournie par des écoles publiques, ou par le secteur privé.

Les résultats d'une participation à un cursus préprimaire sont variables. Cependant, les impacts des dispositifs ECEC sont positifs lorsque l'offre est de qualité avec notamment du personnel qualifié. Le niveau de qualification des professionnels est bas au Québec, la plupart des établissements ont un but lucratif ; ce niveau est aussi bas en Angleterre parmi les fournisseurs privés. Au Danemark et en France, le niveau de formation des employés est élevé - particulièrement en France. Dans ces deux pays, des effets positifs sur les enfants sont observés à la suite d'une participation à un cursus préprimaire, avec des effets plus forts pour les enfants issus de milieux défavorisés.

IV L'éducation préprimaire en France

1 Éducation préprimaire et ECEC

En France, le cadre institutionnel pour les enfants de moins de trois ans comprend les crèches et les structures collectives (e.g. jardins d'éveil, classes passerelles). À partir de trois ans, la majorité des enfants vont à l'école maternelle sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale. Les objectifs de l'école maternelle et de la garde d'enfants sont distincts. Celui de l'école maternelle est de fournir une instruction à tous les enfants alors que les gardes d'enfants visent prioritairement à permettre aux parents de concilier vie familiale et vie professionnelle. Ces objectifs ont un impact sur les heures d'ouverture de ces deux types de dispositifs et sur le nombre de personnels employés. Les établissements de garde d'enfants couvrent une période de temps plus longue et impliquent plus de personnels (*Caisse nationale des allocations familiales* (Cnaf), 2014).

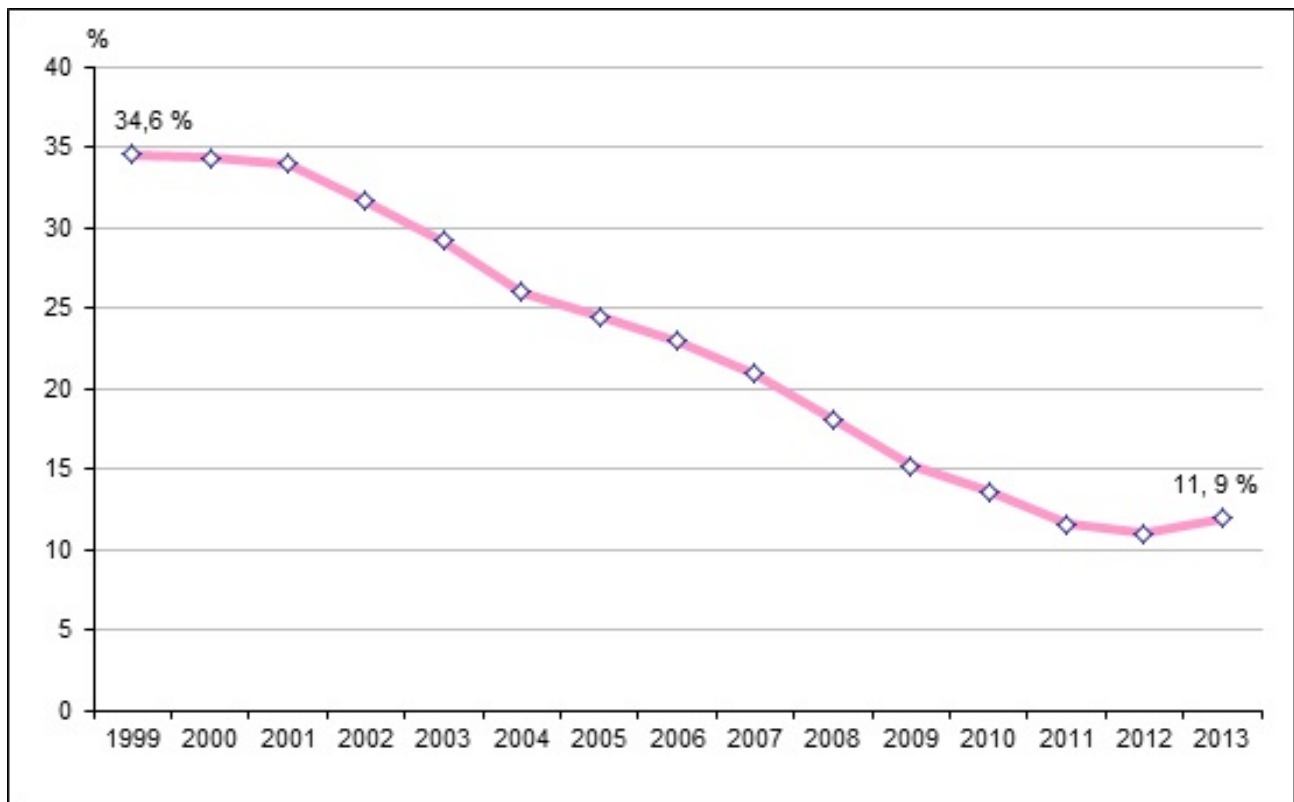
2 Développement de l'éducation préscolaire pour les enfants de deux ans

Le droit à l'école maternelle pour les enfants de deux ans a été affirmé par une circulaire de 1833 et un décret de 1881. Cependant, les politiques liées à l'éducation des enfants de deux ans se sont développées beaucoup plus tard.

La scolarisation des enfants de 2 ans a augmenté de 1960 à 2002. En 1960, elle était de 10 % : en 1970, de 18 % en 1975 de 27 % du fait de la pression démographique, de l'augmentation du travail féminin ainsi que des bénéfices dus aux effets positifs de l'éducation précoce pour le développement de l'enfant et pour ses progrès éducatifs ultérieurs. En 1981, la scolarisation atteint 35,5 % et reste généralement stable jusqu'à 2002. En 2007, elle a diminué pour atteindre 20 % du fait des changements démographiques. Puis, entre 2008 et 2012, la réduction de postes a engendré une baisse de la fréquentation qui atteint 11 % en 2012 (*Inspection générale de l'éducation nationale* (IGEN), 2014). En 2013, la participation a augmenté pour atteindre 11,9 % (Abdouni, 2014).

Le graphique 5 décrit les évolutions dans le temps de 1999 à 2013.

Figure 5 – L'éducation des enfants âgés de deux ans depuis 1999



Champ : France métropolitaine et DOM hors Mayotte.

Source : MENESR DEPP, Enquête dans les écoles publiques et privées de l'enseignement préélémentaire et élémentaire de 1999 à 2013

Les orientations politiques ont cherché à augmenter la scolarisation des enfants de deux ans. En 2013, la Loi de refondation de l'école (8 Juillet 2013) a été votée ; cette loi donne la priorité à la scolarisation des enfants âgés de deux ans, particulièrement dans les zones d'éducation prioritaire. Dans ces zones, le taux de scolarisation des enfants de deux ans atteignait 20,7 en 2013, et l'objectif à atteindre était de 30 %. Il existe des variations notables entre les départements - dans onze d'entre eux, la participation était inférieure à 5 %, alors que dans l'Ouest, le Nord et le Massif Central, plus d'un enfant de deux ans sur cinq était scolarisé (Abdouni, 2014).

Une école qui accepte les enfants de deux ans en scolarise en moyenne six. Dans les zones d'éducation prioritaire, ils sont en moyenne, onze par école qui les accepte. Quand peu d'enfants sont admis, ils sont généralement inclus dans les classes d'enfants de trois ans. Les classes composées seulement d'enfants de deux ans sont rares, mais quand elles existent, elles admettent en une moyenne seize enfants. L'organisation la plus commune est une classe combinant les deux et trois ans, avec une moyenne de 24 enfants dont 7 sont âgés de deux ans (Abdouni, 2014). Il n'y a pas d'effectif de classes maximum ou minimum pour les enfants de deux ans - les politiques en la matière varient néanmoins selon les communes (Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), 2014).

Alors que les écoles maternelles devraient normalement cibler les enfants de deux ans issus de familles défavorisées, ce n'est pas nécessairement le cas dans la pratique. Ainsi, pour les enfants ayant commencé l'école maternelle à deux ans en 1998 (panel DEPP 2007), il y avait plus d'enfants de deux ans issus de milieux ouvriers que de cadres, mais la différence n'était pas importante (27 % contre 21 %). Les enfants d'enseignants fréquentent autant l'école maternelle que les enfants issus de milieux ouvriers. La différence la plus significative concerne la langue parlée à la maison : la participation est plus élevée chez les enfants qui parlent seulement français par rapport à ceux qui parlent une autre langue (25 % contre 15 %) (Ben Ali, 2012).

En pratique, il a été démontré que les critères d'admission prennent plus en compte la maturité des enfants, sans nécessairement accepter en priorité ceux qui devraient être ciblés tels que ceux qui ne parlent pas français. De plus, des exemples de classes maternelles accueillant des enfants de deux ans issus de familles pour lesquelles les deux parents exerçaient des professions très qualifiées ont été trouvés (Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), 2014).

D'autres problèmes ont été identifiés concernant la scolarisation des enfants de deux ans : par exemple, les enfants de deux ans qui sont inclus dans des classes multi-âges peuvent être pris en charge par l'assistante maternelle et non par l'enseignant qui devrait se concentrer sur les enfants plus âgés. Un autre problème important concerne la durée d'une journée de maternelle, les enfants de deux ans tendant à ne fréquenter que la session du matin - la fréquentation l'après-midi étant faible ou inexistante (Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), 2014).

3 Réflexions sur le système français d'éducation préprimaire dans une perspective comparative

Dans cette section finale, les thèmes explorés sont - la participation à l'éducation primaire, les qualifications des personnels, les ratios, les résultats d'apprentissage - ceux pour lesquels l'hypothèse a été avancée qu'ils sont importants en termes de qualité de l'éducation préprimaire. Quelques problèmes plus généraux sont ensuite discutés, à savoir la mixité sociale dans l'éducation préprimaire, le ciblage en tant qu'opposé aux politiques de généralisation ; et la relation entre l'éducation préprimaire et les inégalités de résultats scolaires.

Les taux de participation à l'éducation préscolaire varient selon les pays de l'Union Européenne. Dans seulement deux pays, la France et les Pays-Bas, tous les enfants entre 4 ans et le début de la scolarité obligatoire fréquentent l'éducation préscolaire. En effet, en France, tous les enfants sont scolarisés à temps-plein dès l'âge de trois ans. Cela est d'autant plus remarquable que l'instruction obligatoire ne commence qu'à l'âge de six ans ; il en résulte que les enfants ont tous préalablement effectué trois ans de scolarité avant de commencer la scolarité obligatoire, et peuvent même avoir effectué quatre ans de scolarité s'ils commencent à l'âge de deux ans.

La qualité est une notion vague et subjective qui peut être interprétée de diverses manières. Cependant, la qualification du personnel revêt une importance fondamentale en ce qui concerne l'éducation préscolaire. Ces qualifications varient significativement selon les pays et le type de dispositifs. Les professeurs des écoles maternelles en France étaient dans l'obligation de posséder une licence, mais depuis 2010 un niveau master est requis. Au Danemark, la majorité des personnels des garderies institutionnelles possèdent un *degree level*

qualification. Un *degree* est également requis pour les enseignants en école maternelle en Angleterre et au Québec ; cependant, les niveaux de qualification sont bien inférieurs pour les cadres non scolaires dans ces deux systèmes (Moss, 2014).

Les cadres réglementaires, concernant les effectifs d'enfants, diffèrent selon les pays et même parfois au sein de ceux-ci. Au Danemark, il n'y a pas d'exigences réglementaires concernant les effectifs. En France, alors que les effectifs des garderies sont réglementés, ils ne le sont pas pour les écoles maternelles. Au Québec et en Angleterre, les effectifs sont également réglementés ; ils sont plus faibles dans les cadres scolaires, où des enseignants qualifiés sont requis. Concernant les programmes, au Danemark, les garderies ont l'obligation de suivre des programmes éducatifs et en Angleterre, le programme pour tous les dispositifs d'éducation préprimaire est le même alors qu'en France et au Québec, il existe des programmes nationaux pour les écoles maternelles.

Une dimension intéressante liée aux programmes est celle de la diversité. En Angleterre, la recherche a montré que les résultats des enfants en lecture et en mathématiques à six ans sont meilleurs s'ils ont fréquenté un établissement d'éducation préscolaire qui met particulièrement l'accent sur l'alphabétisation, les mathématiques, la science et l'environnement et la "diversité" des enfants, c'est-à-dire accueillant des enfants de sexe ou de milieux culturels différents, mais également de compétences et d'intérêts différents (Sylva et al., 2004). La question de la diversité est également présente en France et au Danemark. En France, le Conseil Supérieur des Programmes (CSP) (2015) dans son Projet de programme école maternelle, déclare "*que l'école maternelle pose les bases de la construction d'une citoyenneté respectueuse de la laïcité et est ouverte à la pluralité des cultures, elle construit également les conditions pour l'égalité, notamment entre filles et garçons*"²⁵. Au Danemark, les services de garderies ont l'obligation légale de sensibiliser les enfants à la notion de démocratie et de promouvoir une atmosphère d'égalité.

Concernant les résultats éducatifs des dispositifs d'éducation préprimaire, on observe des variations selon les pays, et à l'intérieur des pays eux-mêmes. Cependant, les recherches ont démontré des effets positifs lorsque le personnel est très qualifié ; c'est le cas au Danemark, en France, en Angleterre et au Québec. Dans tous les cas, la présence d'enseignants qualifiés apparaît comme étant un élément essentiel. De plus, les résultats de la recherche suggèrent que les effets sont plus importants chez les élèves issus de milieux défavorisés. Il semblerait également que la diversité sociale au sein des dispositifs d'éducation préprimaire soit importante en termes de résultats éducatifs. Ainsi, en Angleterre, les enfants issus de milieux défavorisés ont de meilleurs résultats lorsqu'ils sont associés à des élèves issus d'autres milieux sociaux que lorsqu'ils fréquentent des dispositifs accueillant principalement des enfants issus de milieux défavorisés²⁶. En Allemagne, il a été démontré que les enfants issus de l'immigration retirent des effets d'autant plus positifs des garderies quand elles accueillent des enfants issus de milieux divers (voir Section II). Cela renvoie à la question de la mixité sociale dans les écoles maternelles en France. Des efforts considérables sont fournis dans les crèches pour assurer la diversité sociale²⁷. Une plus grande attention sur la recherche de la diversité sociale à l'école maternelle peut réduire les inégalités (Inspection générale de l'éducation

25. En Angleterre, la promotion des valeurs fondamentales britanniques (démocratie, état de droit, libertés individuelles, respect mutuel et tolérance à l'égard des différentes croyances) est une obligation pour les dispositifs ECEC (DfE, 2014b)

26. Il a également été prouvé que dans le privé, le milieu associatif et les cadres indépendants, il est plus difficile d'atteindre un niveau d'éducation préprimaire de grande qualité lorsque de nombreux élèves défavorisés sont accueillis (Speight et al., 2010)

27. Voir par exemple Mairie du 13^{ème} arrondissement de Paris (2015)

nationale (IGEN), 2014).

Une autre problématique concerne le ciblage. Les objectifs politiques concernant l'éducation préprimaire varient, mais en France, au Québec et en Angleterre, un des objectifs politiques a été de cibler les enfants issus de familles défavorisées en vue d'améliorer leur réussite éducative. En France, l'accent a été mis sur l'augmentation de la fréquentation des écoles maternelles pour les enfants de deux ans issus de familles défavorisées, et au Québec, pour les enfants désavantagés de quatre ans. En Angleterre, les enfants de deux ans issus de milieux défavorisés ont également été ciblés, bien que contrairement à la situation en France, pratiquement tous les enfants défavorisés de deux ans éligibles pour l'éducation préscolaire gratuite fréquentent des cadres non scolaires, c'est-à-dire privés, associatifs ou indépendants.

Les programmes ciblés peuvent accentuer la ségrégation et la stigmatisation et échouent généralement à toucher l'ensemble des enfants éligibles à ces programmes spéciaux (OECD, 2006). Il y a également d'autres problèmes associés à une approche ciblée. En France, les bénéficiaires peuvent ne pas être ceux qui en auraient le plus besoin - probablement du fait de la demande de places et de la capacité d'accueil ; cela peut également être lié à la prise de décision, au niveau local, en termes de personnes déclarées prioritaires, ou à une absence de demande de la part des familles désavantagées. En Angleterre, la recherche a montré que les enfants de trois ou quatre ans qui n'accèdent pas à l'éducation préscolaire gratuite ont plus de chances d'être issus de milieux défavorisés ; le taux de participation pour les plus défavorisés était 87 % comparé à 97 % pour les enfants issus de milieux favorisés²⁸ (Speight et al., 2010) ; d'autres recherches européennes ont également souligné les faibles niveaux de participation aux dispositifs ECEC des enfants issus de familles défavorisées ou de milieux ethniques minoritaires (Lazzari et Vandebroek, 2012). De nombreuses raisons expliquent la perpétuation de ces inégalités, parmi lesquelles des problèmes de sélection - qui choisit d'envoyer les enfants dans les établissements d'éducation préprimaire - ou encore un manque d'information parmi les familles/communautés défavorisées.

En France, il existe à la fois un ciblage basé sur la zone géographique - dans les zones d'éducation prioritaire - et au niveau individuel. Avec ces approches ciblées, des efforts considérables doivent être fournis pour essayer de toucher toutes les familles éligibles, quand bien même la critérisation pourrait ne pas toujours être efficace (Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), 2014). De même, en Angleterre, où il existe un ciblage individuel des enfants de deux ans pour l'éducation préscolaire gratuite, seulement 13 % des parents profitaient de cette possibilité en 2013, alors que l'objectif était de 20 % (Department of Education (DfE), 2014).

Le ciblage (opposé à la provision universelle) requiert la mise en place de programmes de sensibilisation afin d'attirer les familles qui remplissent les critères correspondants ; cela peut-être chronophage et coûteux. Les autorités concernées doivent également s'assurer que les critères d'éligibilité sont respectés. Cependant, en Angleterre, certaines autorités locales n'ont pas confirmé au DfE comment, dans leur localité, la scolarisation des deux ans était financée. De même, en France, il a été prouvé que des enfants de deux ans qui ne sont pas défavorisés bénéficient de ces programmes spécifiques.

Alors que la priorité donnée aux enfants issus de milieux défavorisés a été mise en avant par la Commis-

28. Huskinson (2014) trouve que les raisons qui poussent les enfants à ne pas souscrire à l'éducation préprimaire gratuite à 3-4 ans sont variées pour ceux qui ne sont pas au courant d'une telle possibilité. Pour ceux qui sont en revanche au courant, les raisons les plus communes sont que l'enfant était trop jeune (32 %), que l'école maternelle n'offrait pas la gratuité (23 %) ou que les parents ne savaient pas que leur enfant était éligible à la gratuité (12 %).

sion Européenne et par certains gouvernements nationaux, elle devient problématique si l'objectif politique est de rechercher la mixité sociale. Par définition, le ciblage des enfants défavorisés résultera -s'il est efficace- dans la fourniture de services de garderies pour les enfants défavorisés seulement - entravant par là la mixité sociale.

La fréquentation de l'école maternelle est généralisée dès trois ans pour les enfants en France, alors que durant les décennies précédentes c'était pour les enfants de quatre ans. On peut supposer que si l'école maternelle venait à être accessible à tous les enfants de deux ans, avec le temps elle serait fréquentée par tous les enfants de deux ans. La recherche suggère que cela aurait des effets bénéfiques sur les résultats éducatifs des enfants et réduirait les inégalités. Cependant, il est possible que ce soit la fréquentation à temps partiel qui soit encouragée, pour plusieurs raisons : premièrement, quelques problèmes par rapport à une scolarisation à temps complet des enfants de deux ans ont été soulevés, deuxièmement, il a été prouvé que les enfants vont à la séance du matin seulement (*Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN), 2014*); et troisièmement, que la fréquentation à temps-partiel d'un établissement d'éducation préprimaire de grande qualité a des effets similaires à la fréquentation à temps plein (*Sylva et al., 2004*).

4 Impact des évolutions politiques sur les inégalités

Concernant la question de savoir si les inégalités ont augmenté ou diminué au cours des quinze dernières années, il est important de considérer à la fois les nouvelles politiques qui ont été mises en œuvre et les recherches de leur impact sur l'accès et les résultats de l'école maternelle.

En termes de politique gouvernementale, l'évolution la plus significative a été la réduction de l'accès à l'école maternelle pour les enfants de deux ans. Ce changement politique a engendré une diminution significative du taux de fréquentation entre 1999 et 2012 - de 34,6 % à 11 % - avant d'augmenter en 2013 pour atteindre 11,9 % (voir figure 5). Étant donné qu'il s'agissait de cibler les enfants vivant dans des zones défavorisées, les changements ont, ainsi, réduit l'accès à l'école maternelle pour les enfants défavorisés.

Cette réduction d'accès a eu des conséquences sur l'égalité des résultats scolaires. La recherche a montré que les enfants qui bénéficient de quatre plutôt que de trois années d'école maternelle obtiennent de meilleurs résultats aux tests de compétences linguistiques et aux tests de numération à 8, 11 et 14 ans (*Filatriau et al., 2013*); il y a également des effets positifs sur le parcours scolaire des élèves (*Ben Ali, 2012*). Étant donné la réduction substantielle dans la proportion des enfants de deux ans scolarisés en école maternelle entre 1999 et 2012 - et les effets positifs démontrés d'une plus longue scolarisation en école maternelle - il peut être conclu qu'il y a eu une augmentation des inégalités scolaires.

Ainsi, cela semble être un argument fort pour augmenter l'accès à l'école maternelle des enfants de deux ans. Les politiques actuelles se concentrent sur la priorité donnée aux enfants des zones défavorisées; cependant, le ciblage a de potentiels effets négatifs en termes de mixité sociale. *A priori*, une généralisation de la scolarisation à 2 ans devrait atténuer ces effets négatifs. Elle peut également constituer un outil de réduction des inégalités puisque l'école maternelle a des effets positifs sur les résultats des élèves issus de milieux sociaux défavorisés mais pas sur ceux issus de milieux favorisés.

Ces réflexions encouragent donc les décideurs à considérer le pilotage et l'évaluation de l'extension de l'éducation préprimaire aux enfants de deux ans. Étant donné qu'il a été prouvé que les enfants de cet âge vont aux séances du matin seulement, une extension aux enfants de deux ans sur une base de temps-partiel

pourrait être proposée au lieu d'une fréquentation à temps-plein.

L'école maternelle s'est très bien enracinée en France et sa fréquentation s'est progressivement généralisée pour les enfants de 4 puis 3 ans. L'école maternelle est devenue la norme pour tous les enfants de ces âges. C'est une réussite remarquable. Une évolution vers une généralisation pour les enfants de deux ans pourrait signifier que, dans le temps, la fréquentation pourrait devenir la norme pour ce groupe d'âge également, augmentant par là les chances des enfants issus de milieux défavorisés, réduisant les inégalités et favorisant la mixité sociale.

Annexes

Annexe A Danemark

Source : European Commission, EACEA, Eurydice, Eurostat (2014).

Système

Les dispositifs ECEC prennent la forme de centres d'accueils (*daginstitutioner*), qui sont sous la responsabilité du ministère de l'Éducation. Ils peuvent également être établis dans des établissements éducatifs dits "intégrés", accueillant des enfants entre 26 semaines et 6 ans (*aldersintegrerede institutioner*), ou dans des établissements qui séparent les plus jeunes enfants des plus vieux (*vuggestuer* et *børnehaver*, respectivement). En plus de ces centres, il existe également des services d'accueil des jeunes enfants à domicile (*dagpleje*) qui sont généralement financés par l'État. L'État subventionne l'accès à un dispositif ECEC pour les enfants dès 26 semaines.

Prix

Les services à domicile *dagpleje* coûtent en moyenne 226 PPS par mois (nourriture comprise). Les prix²⁹ dans les *daginstitutioner* varient selon l'âge de l'enfant, allant de 270 PPS pour les 0-2 ans à 152 PPS pour les enfants les plus âgés. Les dispositifs ECEC sont généralement publics, et seulement 5 % des *daginstitutioner* sont privés.

Ratios staffs-enfants

Il n'existe aucune obligation nationale concernant le ratio staffs-enfants dans les dispositifs ECEC.

Taux de participation

Tableau A.1 – Taux de participation par type de dispositif et par âge au Danemark (2012)

Type de dispositif	<1 ans	1 ans	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans
<i>Dagpleje</i>	9.7	39.1	33.1	0.4	0.2	0.2
<i>Aldersintegrerede institutioner</i>	8.9	49.6	59.8	96.1	96.6	79.7

Source : European Commission, EACEA, Eurydice, Eurostat (2014)

29. 1 PPS = 10,1993 DKK.

Annexe B France

Source : European Commission, EACEA, Eurydice, Eurostat (2014) ou précisé dans le texte.

Système

Le système français d'accueil des jeunes enfants est composé de divers types de dispositifs, particulièrement lorsqu'il s'agit des enfants les plus jeunes. Les services concernant les enfants de moins de 3 ans sont des *crèches* ou autres *structures collectives* (e.g. jardins d'éveil, classes passerelles, etc.), auxquels on peut ajouter les services à domicile d'assistant(e) maternel(le) agréé(e). À partir de 3 ans, tous les enfants sont virtuellement inscrits à l'*école maternelle*, placée sous la responsabilité du ministère de l'Éducation Nationale ; la plupart d'entre eux dans des établissements publics (moins d'un tiers sont enregistrés dans une école maternelle privée payante, néanmoins souvent subventionnée).

Prix

Les prix des services à domicile d'assistant(e)s maternel(le)s agréé(e)s, qui accueillent la majorité des enfants de moins de 3 ans, varient entre 221 PPS et 531 PPS avec une moyenne de 358 PPS par mois (nourriture comprise). Les prix des crèches sont de l'ordre de 89-336 PPS par mois. L'école maternelle pour les enfants de plus de 3 ans est gratuite, mais les parents sont supposés contribuer aux dépenses concernant les repas et les heures tardives de garderie.

Ratios staffs-enfants

Pour l'accueil des plus jeunes enfants, le ratio staffs-enfants est de un professionnel pour cinq enfants qui ne savent pas marcher et de 1 pour 8 pour ceux qui marchent. Dans les écoles maternelles, il y a un professeur des écoles par classe avec l'aide d'un agent territorial de service des écoles maternelles (ATSEM) à certaines heures de la journée (*Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf)*, 2014).

Taux de participation

Tableau A.2 – Taux de participation par type de dispositif et par âge au France (2013)

Dispositif d'accueil/éducation des jeunes enfants	<3 ans	3 ans et plus
Assistant(e) maternel(le) agréé(e)	19	
Crèche	13	
École maternelle	3	100
Total	35	

Source : *Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf)* (2014)

Annexe C Québec

Système

Tous les enfants qui ont 5 ans au 30 septembre sont admissibles à la *maternelle*, où ils participent à des jours entiers d'activités éducatives, sur la base du volontariat. Des demi-journées en *pré-maternelle* sont possibles pour certains enfants de 4 ans issus de milieux défavorisés, principalement dans la région de Montréal. En 2013, environ 1 200 enfants de 4 ans prenaient même part à des journées entières de classes dans certains quartiers désavantagés (Atkinson Centre (2015)).

L'éducation et l'accueil de la jeune enfance peut être offerte de diverses manières au Québec : les *centres de la petite enfance* (CPE) sont des établissements à buts non lucratifs supervisés par un collectif de parents/habitants. Les *garderies* sont privées, à buts lucratifs ; offrant des services de garde d'enfants pour les enfants de tout âge avant la maternelle. Il existe deux types de dispositifs ECEC qui sont apparus en octobre 2005 : les *jardins d'enfants* qui sont des écoles maternelles qui s'occupent des enfants au maximum quatre heures par jour ; les *haltes-garderies* qui offrent des services d'accueil des jeunes enfants en continu (24h/24) (Atkinson Centre, 2015).

Ratios staffs-enfants

Les ratios staffs-enfants dans les dispositifs ECEC sont de un professionnel pour cinq enfants de moins de 18 mois ; 1 pour 8 pour les enfants âgés de 18 mois à 4 ans ; 1 pour 10 pour les enfants âgés de 4 à 5 ans ; et 1 pour 20 pour les enfants de plus de 5 ans (Government of Québec, 2015b).

Taux de participation

En 2011/2012, 98 % des enfants étaient inscrits à la *maternelle* à 5 ans. Le taux de participation pour les enfants de 4 ans était de 21 %. Les enfants de 3 ans ne sont pas inscrits dans des établissements scolaires (Government of Québec, 2014b).

Tableau A.3 – Taux de participation dans les dispositifs formels ECEC au Québec (%) en 2013/14

Âge	Pourcentage
0-1 ans	40
2-4 ans	74
5 ans	97

Source : Atkinson Centre (2015)

Annexe D Angleterre

Source : European Commission, EACEA, Eurydice, Eurostat (2014) ou précisé dans le texte.

Systeme

Dès leur naissance et jusqu'à leur 5 ans (âge d'entrée obligatoire à l'école), les enfants peuvent être inscrits aux *day nurseries* (écoles maternelles), des *centres pour l'enfance*, ou bien chercher un *baby-sitter/child minder*. À partir de 3 ans, la loi autorise les parents à inscrire leur enfant à 15 heures gratuites d'accueil dans un de ces dispositifs ECEC. Une telle gratuité peut également être offerte sous certaines conditions à des enfants plus jeunes issus de milieux défavorisés.

Prix

15 heures d'accueil éducatif gratuites sont offertes aux parents des enfants âgés de plus de 3 ans (et certains plus jeunes). Une inscription à temps plein coûte entre 776 et 1046 PPS³⁰ pour les plus jeunes, et entre 486 et 641 PPS pour compléter de 25 heures les 15 heures déjà offertes.

Ratios staffs-enfants

Les ratio staffs-enfants en Angleterre sont : 1 membre du personnel pour 3 enfants de moins de 2 ans, 1 pour 4 pour les enfants de 2 ans, 1 pour 8 pour les enfants de 3 ans dans le cas où il n'y pas de personnel qualifié (sinon le ratio est de 1 pour 13) (DfE, 2014a).

Taux de participation

Tableau A.4 – Taux de participation par type de dispositif et par âge en Angleterre (2011/2012)

Dispositif d'accueil des jeunes enfants	Âge 0-2	Âge 3-4
<i>Childminders</i>	6	5
<i>Day nursery</i>	19	17
<i>Playgroup/preschool</i>	6	14
<i>Nursery school</i>	6	14
<i>Nursery class</i>	1	21
<i>Reception class</i>		22

Source : Huskinson et al. (2014).

30. 1 PPS = 0.870992 GBP

Bibliographie

- Abdouni, S. (2014). Près d'un enfant sur huit est scolarisé à deux ans. Technical report, DEPP.
- Atkinson Centre (2015). It's time for pre-school. *Provincial/Territorial Profiles : Québec 2014*. http://timeforpreschool.ca/media/uploads/profiles-eng/qc_profile-eng.pdf.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term outcomes of early childhood programs. *The Future of Children* 5(3), 25–50. http://futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/05_03_01.pdf.
- Barnett, W. S. et L. N. Masse (2007). Comparative benefit-cost analysis of the abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review*, 113–125.
- Bauchmüller, R., M. Gørtz, et A. W. Rasmussen (2014). Long-run benefits from high quality preschooling. *Early Childhood Research Quarterly* 29, 457–470.
- Ben Ali, L. (2012). La scolarisation à deux ans. *Education & Formations* 82, 19–30.
- Biedinger, N., B. Becker, et I. Rohling (2008). Early ethnic educational inequality : The influence of duration of preschool attendance and social composition. *European Sociological Review* 24(2), 243–256.
- Blanden, J., D. B. E., K. Hansen, S. McNally, et B. Rabe (2014). Evaluating a demand-side approach to expanding free pre-school education. Technical report, Evaluating a demand-side approach to expanding free pre-school education. <https://www.iser.essex.ac.uk/files/projects/the-effect-of-free-childcare-on-maternal-labour-supply-and-child-development/childoutcomes.pdf>.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? an international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly* 25(2), 140–165.
- Caisse nationale des allocations familiales (Cnaf) (2014). L'accueil du jeune enfant en 2013 : Données statistiques. Technical report, Cnaf. http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/observatoire_petite_enfance/AccueilJeuneEnfant2013_bd.pdf.
- Campbell, F. A., E. P. Pungello, K. Kainz, M. Burchinal, Y. Pan, B. H. Wasik, O. Barbarin, J. J. Sparling, et C. T. Ramey (2012). Adult outcomes as a function of early childhood education program : An Abecedarian project follow-up. *Development Psychology* 48(4), 1033–1043.

- Cascio, E. U. (2015). The promises and pitfalls of universal early education. Technical report, IZA World of Labour. <http://wol.iza.org/articles/promises-and-pitfalls-of-universal-early-education.pdf>.
- Cascio, E. U. et D. W. Schanzenbach (2013). The impacts of expanding access to high-quality preschool education. *Brookings Papers on Economic Activity Fall 2013*. <http://www.brookings.edu/about/projects/bpea/latest-conference/2013-fall-cascio-preschool-education>.
- Childcare Resource and Research Unit and Canadian Union of Postal Workers (2015). Finding quality childcare : A guide for parents in Canada. Technical report. <http://findingqualitychildcare.ca/index.php/quebec>.
- Conseil Supérieur des Programmes (CSP) (2015). Projet de programme école maternelle. Technical report, Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR). http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/30/1/Projet-maternelle-22-01-2015_386301.pdf.
- Council of the European Union (2009). Council conclusions of 12 may 2009 on a strategic framework for european cooperation in education and training (et 2020). *Official Journal of the European Union (2009/C 119/2)*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>.
- Datta Gupta, N. et M. Simonsen (2015). Academic performance and type of early childhood care. Mimeo, Aarhus University.
- Department of Education (DfE) (2014, January). Provision for children under five years of age in England. Technical report, DfE. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/324065/SFR20-2014_Text1.pdf.
- DfE (2014a, September). Early education and childcare : Statutory guidance for local authorities. Technical report, DfE. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/351592/early_education_and_childcare_statutory_guidance_2014.pdf.
- DfE (2014b). Statutory framework for the early years foundation stage : Setting the standards for learning, development and care for children from birth to five. Technical report, DfE. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335504/EYFS_framework_from_1_September_2014__with_clarification_note.pdf.
- Dumas, C. et A. Lefranc (2010). Early schooling and later outcomes : Evidence from pre-school extension in France. Thema working paper n° 2010-07, Université de Cergy Pontoise.
- Dustmann, C., A. Raute, et U. Schönberg (2013). Does universal childcare matter? evidence from a large expansion in pre-school education. Draft, University College London. <http://old-hha.asb.dk/nat/helena/workshop0113/Schoenberg.pdf>.

- Esping-Andersen, G., I. Garfinkel, W.-J. Han, K. Magnuson, S. Wagner, et J. Waldfogel (2012). *Children and Youth Services Review* 34(3), 523–531.
- European Commission (2011). Communication from the commission : Early childhood education and care : providing all our children with the best start for the world of tomorrow. Com(2011) 66 final, Publications Office of the European Union. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>.
- European Commission (2013a). Barcelona objectives. Technical report, Publications Office of the European Union. http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/130531_barcelona_en.pdf.
- European Commission (2013b). Commission recommendation of 20 february 2013 : Investing in children : breaking the cycle of disadvantage. *Official Journal of the European Union* (2013/112/EU). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN>.
- European Commission (2014). Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care. *Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf.
- European Commission, EACEA, Eurydice, Eurostat (2014). Key data on early childhood education and care in europe. 2014 edition. *Eurydice and Eurostat Report*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166EN.pdf.
- European Council (2002, March). Presidency conclusions : Barcelona european council. Technical Report 15-16. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf.
- Eurostat (2014a). Education statistics. Technical report, Eurostat. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_statistics&oldid=205270.
- Eurostat (2014b). Expenditure on public educational institutions. Technical report, Eurostat. http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_fipubin&lang=en.
- Eurostat (2014c). Participation/enrolment in education (iscd 0-4). Technical report, Eurostat. Updated 20.06.14 accessed 09.04.15.
- Eurostat (2015). Education statistics : Glossary. Technical report, Eurostat. http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/Annexes/educ_esms_an1.htm#E.
- Eurydice (2009). Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in europe. Technical report, European Commission. <http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>.
- Eurydice (2015a). Denmark : Overview. Technical report, European Commission. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Overview>.

- Eurydice (2015b). France : Overview. Technical report, European Commission. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Overview>.
- Eurydice (2015c). United Kingdom (England) : Overview. Technical report, European Commission. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Overview>.
- Filatriau, O., D. Fougère, et M. Tô (2013). Will sooner be better ? the impact of early preschool enrolment on cognitive and non-cognitive achievement of children. Discussion paper no. 9480, CEPR. <http://www.sciencespo.fr/liepp/sites/sciencespo.fr/liepp/files/CEPR-DP9480.pdf>.
- Geoffroy, M.-C., S. M. Côté, C.-E. Giguère, G. Dionne, P. D. Zelazo, M. Tremblay, R. E. Boivin, et J. Séguin (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement : the role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 51(12), 1359–1367.
- Goux, D. et E. Maurin (2010). Public school availability for two-year olds and mothers' labour supply. *Labour Economics* 17, 951–962.
- Government of Québec (2001). Chapter 4. preschool education. *Québec Education Program*. <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/pdf/educprg2001/educprg2001.pdf>.
- Government of Québec (2014a). Budget 2014-15. http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2014-2015a/index_en.asp.
- Government of Québec (2014b). Indicateurs de l'éducation. Édition 2013.
- Government of Québec (2015a). Educational childcare act 2005. Updated on 1 March 2015.
- Government of Québec (2015b). Educational childcare regulation education childcare act. Updated to 1 March 2015.
- Government of Québec (2015c). Registering your child in childcare services (day care). <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/en/education/childcare-services.html>.
- Haeck, C., P. Lefebvre, et P. Merrigan (2013). Canadian evidence on ten years of universal preschool policies : The good and the bad. Cahier de recherche 13-34, CIRPEE. <https://ideas.repec.org/p/lvl/lacicr/1334.html>.
- Heckman, J. (2011, Spring). The economics of inequality. *American Educator*, 31–47.
- Ho, M.-H. et F. Lefresne (2014, September). Education et accueil des jeunes enfants : cadrage européen. Note d'information no. 33, DEPP.
- House of Commons Children, S. et F. Committee (2010). The early years single funding formula. Technical report, House of Commons. <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200910/cmselect/cmchilsch/131/131.pdf>.

- Huskinson, T. (2014, Janvier). Childcare and early years survey of parents 2012 to 2013.
- Huskinson, T., K. Kostadintcheva, H. Greevy, C. Salmon, S. Dobie, N. Medien, K. with Gilby, M. Littlewood, et J. D'Souza (2014). Childcare and early years survey of parents 2012-2013. Technical report, Department of Education (DfE). https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/275992/SFR06-2014_Childcare_and_Early_Years_Survey_of_Parents_2012-13_final.pdf.
- Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) (2014). Scolarité des enfants de moins de trois ans : une dynamique d'accroissement des effectifs et d'amélioration de la qualité à poursuivre. Rapport no 2014-043, MENESR.
- Jensen, A. S., S. Broström, et O. H. Hansen (2010). Critical perspectives on danish early childhood education and care : between the technical and the political. *Early Years* 30, 243–254.
- Lazzari, A. et M. Vandebroek (2012). Literature review of the participation of disadvantaged children and families in ECEC services in Europe. In J. Bennett, J. Gordon, et J. Edelmann (Eds.), *ECEC in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. European Commission. DG EAC. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/ecec-report_en.pdf.
- Lefebvre, P., P. Merrigan, et F. Roy-Desrosiers (2011). Québec's childcare universal low fees policy 10 years after : Effects, costs and benefits,. Cahier de recherche 11-01, CIRPEE. <https://ideas.repec.org/p/lvl/lacicr/1101.html>.
- Lewis, J. (2009). *Work-Family Balance, Gender and Policy*. Cheltenham : Edward Elgar.
- Lloyd, E. et S. Potter (2014). *Early Childhood Education and Care and Poverty*. London : University of East London. http://roar.uel.ac.uk/3865/7/2014_Lloyd_Potter_JRF-report.pdf.
- Ministère de la Famille et des Aînés (2007). Meeting early childhood needs. québec's educational programme for childhood services update. Technical report. https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif_en.pdf.
- Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2008, June). Sommaire programme maternelle. Bulletin officiel, hors-série no. 3 19. http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm.
- Moss, P. (2014). Early childhood policy in England 1997-2013 : Anatomy of a missed opportunity. *International Journal of Early Years Education* 22(4), 246–358.
- OECD (2006). *Starting Strong II Early Childhood Education and Care*. Paris : OECD. http://www.unicef.org/easterncaribbean/spmapping/Implementation/ECD/StartingStrongII_OECD_2006.pdf.
- OECD (2010). School systems and the impact of socio-economic background. In OECD (Ed.), *PISA 2009 Results : Overcoming Social Background : Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris.

OECD (2013). *Education indicators in focus : How do early childhood education and care (ECEC) policies, systems and quality vary across OECD countries*. Paris : OECD.

Puma, M., S. Bell, R. Cook, C. Heid, P. Broene, F. Jenkins, A. Mashburn, et J. Downer (2012). *Third Grade Follow-up to the Head Start Impact Study Final Report, Executive Summary* (OPRE Report no. 2012-45b ed.). Washington, DC : Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

Ruhm, C. et J. Waldfogel (2012). Long term effects of early childhood care and education. *Nordic Economic Policy Review 1*, 23–52.

Sammons, P., K. Sylva, E. Melhuish, I. Siraj, B. Taggart, R. Smees, et K. Toth (2014). The effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE 3-16+) influences on students social-behavioural development at age 16. *Department for Education RR 351*.

Sammons, P., K. Sylva, E. Melhuish, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart, et S. Hunt (2008). Influences on children's attainment and progress in key stage 2 : Cognitive outcomes in year 6. In *Research Report Dcsf-rr048*. London.

Sammons, P., K. Toth, et K. Sylva (2015). *Subject to Background : What promotes better achievement for bright but disadvantaged students ?* London : Sutton Trust. http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2015/03/SUBJECT-TO-BACKGROUND_FULL-REPORT.pdf.

Serafino, P. et R. Tonkin (2014). *Intergenerational transmission of disadvantage in the UK & EU*. http://www.ons.gov.uk/ons/dcp171766_378097.pdf.

Speight, S., R. Smith, E. Lloyd, et C. Coshall (2010). Towards universal early years provision : Analysis of take-up by disadvantaged families from recent annual childcare surveys. *London : Department for Education*.

Stewart, K. et L. Gambaro (2014). *World Class : What does international evidence tell us about improving the English childcare market ?* London : Resolution Foundation. <http://www.resolutionfoundation.org/wp-content/uploads/2014/08/World-Class-What-does-international-evidence-tell-us-about-improving-quality-access-and-afford.pdf>.

Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, et B. Taggart (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education [EPPE] Project : Final report*. London : Institute of Education, University of London. https://www.ioe.ac.uk/RB_Final_Report_3-7.pdf.

Sylva, K., E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart, K. Toth, R. Smees, D. Draghici, A. Mayo, et W. Welcomme (2012). *Effective pre-school, primary and secondary education 3-14 project (EPPSE 3-14) Final Report from the Key Stage 3 phase : Influences on students' development from age 11-14* (DfE RR202 ed.). London : Department of Education (DfE). https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/184087/DFE-RR202.pdf.

- Sylva, K., I. Siraj-Blatchford, E. Melhuish, P. Sammons, B. Taggart, E. Evans, A. Dobson, M. Jeavons, K. Lewis, M. Morahan, et S. Sadler (1999). *Characteristics of pre-school environments* (EPPE technical paper 6A ed.). London : Institute of Education. http://www.ioe.ac.uk/EPPE_TechnicalPaper_06A_1999.pdf.
- Van Laere, K., J. Peeters, et M. Vandebroek (2012). The education and care divide : the role of the early childhood workforce in 15 european countries. *European Journal of Education* 47(4), 527–541.
- Vogel, C. A., Y. Xue, E. M. Moiduddin, E. E. Kisker, et B. L. Carlson (2010). *Early Head Start Children in Grade 5 : Long-Term Follow-Up of the Early Head Start Research and Evaluation Study Sample* (OPRE Report no. 2011-8 ed.). Washington, DC : Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. <http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/grade5.pdf>.
- West, A. (2006). The pre-school education market in England from 1997 : Quality, availability, affordability and equity. *Oxford Review of Education* 32(3), 283–301.
- West, A., J. Roberts, et P. Noden (2010). Funding early years education and care : Can a mixed economy of providers deliver universal high quality provision ? *British Journal of Educational Studies* 58(2), 155–179.