



HAL
open science

La maternelle et les inégalités sociales : retour sur 40 ans d'enquêtes statistiques

Pascale Garnier

► **To cite this version:**

Pascale Garnier. La maternelle et les inégalités sociales : retour sur 40 ans d'enquêtes statistiques. Diversité : ville école intégration, 2013, 2012, 170, pp. 67-74. hal-01575111

HAL Id: hal-01575111

<https://hal.science/hal-01575111>

Submitted on 17 Aug 2017

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

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

La maternelle et les inégalités sociales

– Retour sur 40 ans d'enquêtes statistiques

Disons-le d'emblée : impossible de rendre compte ici de l'ensemble d'une production statistique sur l'école maternelle. Une telle entreprise excéderait le format de cet article et son objectif : montrer la transformation des problématiques qui traversent ces études statistiques et comment elles s'ar-



titulent avec les transformations de l'école maternelle dont elles constituent comme le reflet, un témoignage indirect, mais aussi une contribution essentielle. Le parti pris est, pour ainsi dire, de relire l'histoire de la maternelle à travers ses statistiques pour en faire un instrument d'intelligibilité du présent. Il voudrait, du même coup, éviter deux positions contraires : soit la critique des approches quantitatives de la maternelle ; soit la tentation d'en faire des pièces à conviction pour justifier son bien-fondé. Pas davantage ne s'agit-il ici d'une méta-analyse permettant de trier les bonnes et les mauvaises enquêtes statistiques et d'en faire une synthèse (voir, par exemple, celle de Suchaut, 2009). En somme, ce qui nous intéresse ici ce sont les questions qu'elles posent, pas leurs résultats, ni leurs usages sociaux qu'il serait d'ailleurs tout à fait pertinent d'étu-

Cet article propose d'analyser les transformations de la production statistique, développée depuis les années 1970, relative aux « effets » de l'école maternelle sur les inégalités sociales de réussite scolaire. Il montre successivement trois manières de problématiser ces « effets » : en termes d'effets globaux, d'égalisation des chances et de focalisation sur la scolarisation des enfants de deux ans. Cette histoire est mise en regard des changements institutionnels qui ont affecté le rôle de l'école maternelle et interroge les rapports qu'entretiennent les variables relatives au milieu social et à l'âge des enfants.

dier. Cette histoire a bien moins retenu l'attention que celle des travaux pour les autres niveaux scolaires, en particulier autour des enjeux qui sont ceux de la démocratisation de « l'école moyenne » (Forquin, 1979 ; Œuvrard, 2007). Nous en proposerons quelques jalons chronologiques qui vont de pair avec ce que nous avons analysé ailleurs comme un processus plus large et pluridimensionnel de « scolarisation » institutionnelle de la maternelle à partir des années 1970 (Garnier, 2009).

La statistique peut être « définie au départ, comme son nom l'indique, en tant que science ayant pour vocation de décrire l'État » (Boltanski, 2012, p. 41). De fait, la majeure partie des enquêtes statistiques auxquelles nous avons affaire est produite par le ministère de l'Éducation nationale, participant d'une sociologie au service de l'État (Poupeau, 2003). C'est également l'État qui est au principe du développement d'instruments cognitifs et politiques que sont les nomenclatures des catégories socioprofessionnelles (CSP puis PCS), formant les outils d'objectivation

indispensables à la mesure de la mobilité sociale et des inégalités sociales de scolarisation (Desrosières, Thévenot, 1988). Plus anciennement et fortement instituées par l'État, les conventions portant sur l'âge doivent d'abord retenir notre attention. En effet, produire des chiffres sur les élèves et leur devenir nécessite de s'appuyer sur un tout premier codage à la fois individuel et universel: leur âge. L'institution de l'enfance est marquée par le développement d'institutions de prise en charge qui forment une architecture du cours de la vie découpée selon le nombre des années. Aussi, bien avant d'être qualifiés par les propriétés sociales de leurs parents, les enfants seront statistiquement définis par leur âge, en faisant abstraction de leurs attachements domestiques ou communautaires. Sur cette rupture, il nous faudra revenir en conclusion.

L'ÂGE : MATIÈRE À STATISTIQUES

Historiquement, la construction de l'âge des individus en nombre d'années a nécessité la mise en place d'un dispositif d'enregistrement des naissances où l'État a relayé et supplanté l'autorité de l'Église. Ce processus lent et continu s'inscrit plus largement dans une standardisation du temps à tous les niveaux de la vie des individus (Zerubavel, 1982). L'âge s'institue en quantité mesurable, matière à calculs, donnée objective, mais aussi marche irréversible vers le futur. L'organisation d'une société en vue de l'avenir consacre d'ailleurs le développement de l'éducation comme secteur séparé et activité spécialisée (Gauchet, 1985). La maximisation des espérances incarnées dans l'enfant porte à la fois sur l'espoir d'une promotion individuelle et l'intérêt collectif de l'avenir d'un pays.

L'institutionnalisation du cours de la vie participe ainsi des processus de rationalisation du monde moderne et, plus avant, d'une « biopolitique » (Foucault, 2004) qui fait des enfants une cible privilégiée d'intervention. Au cours du XIX^e siècle, le souci croissant d'une responsabilité collective à l'égard des enfants favorise cette indexation du cours de la vie sur une

échelle numérique. Elle s'inscrit alors dans le cadre du développement d'un État nation où la statistique joue un rôle essentiel permettant, du fait de sa mathématisation, de « faire le va-et-vient entre réalité physique et réalité sociale » (Boltanski, 2012, p. 41). Au XIX^e siècle, à travers le développement d'institutions pour les jeunes enfants, notamment les salles d'asiles puis les crèches (Dajez, 1994; Luc, 1997; Bouve, 2010), mais aussi la création de limites d'âge, comme la réglementation du « travail des enfants » (Garnier, 1995), le processus d'institution d'une nature enfantine s'appuie sur un étalonnage de plus en plus précis et rigoureux des différences d'âge.

Renforcé par le droit, le principe de l'âge chiffré selon l'état civil devient à partir de la fin du XIX^e siècle le point de passage obligé de toute entreprise de réglementation et du développement de politiques publiques relatives à l'enfance. Bien sûr, à chaque coup, les limites d'âge seront très discutées, les bornes fixant la scolarité obligatoire tout particulièrement. Mais on ne reviendra pas sur ce principe même. En effet, cette qualification des enfants selon l'âge civil a ceci d'irremplaçable qu'elle constitue des classes d'équivalence entre les individus de manière très tranchée et qui prête peu aux litiges. Elle conditionne par principe une égalité de traitement entre tous les enfants du même âge. Sans doute ces conventions sont par définition arbitraires face à la diversité des enfants et de leur famille. Mais, par là même, elles constituent la pierre angulaire d'un travail statistique qui met un projet scientifique et une administration au service d'un projet politique.

Mesuré en quantité de temps, l'âge autorise toutes sortes d'opérations arithmétiques, des proportions et des graduations. Il permet tous les calculs indispensables à cet instrument moderne de gestion des populations que sont les statistiques. Ainsi, le nombre des années est devenu une variable dite « indépendante », placée au cœur de l'évaluation des politiques publiques relatives à l'enfance. Cette entreprise porte d'abord sur la comptabilité des effectifs d'élèves qui, avec le développement d'une économie planifiée, connaît une véritable « explosion statistique » à partir du milieu des années 1950 (Luc, 1985). Soulignons qu'en matière de préscolarisation, cette comptabilité n'est pas simple: elle doit tenir compte des transformations de la répartition des jeunes enfants entre les classes et écoles maternelles et les classes et sections enfantines des écoles élémentaires, mais aussi avec l'école élémentaire: « Au début des années soixante, près d'un élève de 5 ans sur

trois est inscrit en cours préparatoire, avant que les capacités d'accueil de la maternelle n'augmentent et que soient prises des mesures restrictives. » (Luc, 1987, p. 73). Le développement de la maternelle, au détriment des classes enfantines et de l'admission précoce en élémentaire, renforce à cette époque son autonomie institutionnelle à l'égard de l'enseignement élémentaire (Prost, 1981). Elle s'accompagne aussi d'une conception stricte du cursus scolaire associant chaque niveau de classe à un âge donné (Garnier, 1998). Ensuite, au tournant des années soixante, les enquêtes statistiques vont également s'efforcer d'analyser les inégalités d'accès à l'enseignement préscolaire et intégrer la maternelle dans la question des inégalités sociales devant l'école, question centrale de la sociologie de l'éducation en France.

L LA MESURE DES « EFFETS » DE LA MATERNELLE

En guise d'origine des travaux statistiques sur la maternelle, on relèvera une première étude, réalisée à partir de 1965, où elle figure sans y être l'objet central : *Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire* (Benedetto et Clerc, 1969). Elle met notamment en rapport le nombre d'années de fréquentation de l'école maternelle (de zéro à quatre ans) et le taux de redoublement en cours préparatoire. Avec le même titre, une première enquête, publiée en 1950, initiée avant guerre par Wallon pour prendre la mesure des « inadaptations scolaires », a été réalisée sous la direction de Girard et Stoetzel. Si celle-ci n'interroge pas les « effets » de la maternelle, c'est sans doute parce que la question ne se pose pas encore. Il faut attendre en effet les

années 1960 pour que le rôle de la maternelle en matière de démocratisation soit explicitement posé. Ce que fait par exemple Faure, dans *L'Éducation* en 1969 : « L'école maternelle, premier instrument de justice sociale, est seule capable de compenser un peu l'inégalité fondamentale de l'origine sociale. » (cité in CRESAS, 1974 ; Norvez, 1990). Soulignons ce renversement : non plus œuvre d'assistance pour les familles populaires, l'éducation préscolaire devient un « bien commun » dont elles devraient tout spécialement tirer profit. Depuis l'après-guerre, l'extension de son public procède par l'élargissement de son recrutement aux « classes bourgeoises », comme Plaisance (1983) en fait la démonstration pour Paris. La fréquentation de la quasi-totalité des enfants de cinq ans est réalisée en 1970, celle des quatre ans en 1980, celle des trois ans en 1995. À cette date, celle des deux ans atteint 35,5 % ; elle est en régression depuis le début des années 2000¹. Ainsi, avec les années 1970, la diversité sociale des enfants de maternelle apparaît comme une donnée de fait, au même titre que la scolarité obligatoire. L'enjeu fondamental devient celui de sa démocratisation qui, pour reprendre les termes de la loi relative à l'éducation de 1975, défendue par Haby, s'impose pour « prévenir les difficultés scolaires, dépister les handicaps et compenser les inégalités ».

Dans l'effervescence des années 1970, il faut aussi souligner la multiplicité des travaux qui font le rapprochement entre petite enfance et inégalités sociales précoces. Ainsi, la question de l'échec en maternelle devient un des objets des travaux du Centre de recherche sur l'éducation spécialisée et l'adaptation scolaire (CRESAS, 1972). L'étude des expériences américaines de pédagogies compensatoires pour les jeunes enfants est diffusée en France, via l'OCDE (Little et Smith, 1971), suscitant de multiples débats sur les présupposés idéologiques des pédagogies de compensation et plus avant la critique devenue fameuse de la notion de « handicap socioculturel »². Au sein de l'OCDE, le Ceri (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, créé en 1968) publie également des analyses de

l'éducation de la petite enfance en termes de différenciations sociales, notamment des travaux de Chamboredon (1975) et Bernstein (1975). C'est dire que le développement d'analyses statistiques ne va pas sans un développement d'études qualitatives propres à interroger ce qui se passe dans l'école maternelle elle-même, mais aussi au sein des familles :

■ 1 Selon l'édition 2011 de la *Géographie de l'école* publiée par le ministère, le taux de scolarisation des 2 ans se chiffre à 13,6% en 2010, avec de profondes disparités départementales : par exemple, 0,9% en Seine-Saint-Denis et 39,2% dans le Pas-de-Calais.

■ 2 Parmi les nombreuses critiques du début des années 1970, signalons seulement celles de Isambert Jamati (1973) et du CRESAS (1974).

des attentes différentielles à son égard liées à des définitions sociales de l'enfance très différenciées (Chamboredon et Prévot, 1973).

Reprenant le même type de mesure des « effets » de l'école maternelle fondée sur le nombre d'années de sa fréquentation, une autre étude statistique est publiée en 1973, propre à l'arrondissement de Valenciennes, avant que le questionnement se diversifie. Il porte dès 1974 sur les « inégalités des jeunes enfants devant l'enseignement préscolaire » et dès 1977, sur « l'avance scolaire, la précocité à l'école élémentaire », laissant apparaître ici et là de fortes différences relatives aux catégories socioprofessionnelles des familles. L'organisation d'un Service des études informatiques et statistiques au sein du ministère de l'Éducation nationale en 1973, sous la direction de Seibel, donne une impulsion décisive à ce type d'études. Avec la mise en place du premier « panel d'élèves » en 1972, elle inaugure aussi un autre questionnement: la « contribution de l'enseignement préscolaire à l'égalisation des chances » (Seibel et Lévy-Garboua, 1977). En effet, il ne s'agit plus seulement de mesurer le bénéfice global qu'apporte la fréquentation de la maternelle, mais d'évaluer ses effets différenciés selon les classes sociales et son rôle compensatoire pour les classes populaires. En effet, si les inégalités sociales de réussite scolaire sont déjà marquées pour la scolarité obligatoire, c'est en amont, au niveau de l'école maternelle, qu'il faut développer une « politique de prévention » (Seibel, 1984). À travers les outils de totalisation que sont les statistiques, l'école

maternelle est désormais intégrée dans l'ensemble de la scolarité des élèves et seul son rôle dans la réussite scolaire fait l'objet d'évaluations institutionnelles.

MESURER LE BIEN-FONDÉ D'UNE SCOLARISATION À L'ÂGE DE DEUX ANS

Les années 1990 marquent un nouveau tournant dans cette production statistique: les travaux se centrent sur les effets de la maternelle pour les seuls enfants de deux ans, dans la mesure où la fréquentation à partir de trois ans est devenue quasi systématique. L'analyse de Jarousse, Mingat et Richard (1992), sur « les effets pédagogiques et sociaux d'une scolarisation maternelle à deux ans », vient s'inscrire dans des débats récurrents sur l'accueil collectif des enfants de cet âge. Débats que l'on peut qualifier d'abord de corporatistes quand la question est circonscrite au cercle des professionnels de la maternelle: L'enfant de deux ans à la crèche ou à l'école maternelle? interroge une directrice en 1925³. Débats ensuite généralisés au début des années 1980: *Grand à la crèche, petit à l'école maternelle?*, interrogent Lurçat et Cottet (1982); *L'école à deux ans: oui ou non?*, questionne Zazzo (1984). Ces débats, on le sait, sont tout à la fois un débat éducatif, au sens de la qualité de l'accueil et de l'éducation qui peut être offerte aux enfants de cet âge, un débat politique portant sur l'accès des familles à ces structures, qui s'articule à des questions de justice et d'intégration sociale, de politique de l'emploi et d'égalité homme-femme, un débat économique sur leurs coûts et leurs bénéfices, leur répartition entre privé et public, local et national, court terme et long terme. Clairement, les statistiques sont mobilisées ici comme pièce à conviction à charge ou à décharge d'une scolarisation précoce.

En même temps que les recherches se multiplient sur les effets comparés des différents modes d'accueil des enfants de moins de trois ans sur leur développement⁴, les travaux statistiques sur l'école maternelle se complexifient en termes de méthode et de mesure des effets. Le développement de modèles multivariés permet de déceler des effets d'interaction entre variables et de tenir compte d'une temporalité (Duru-Bellat, 2007). Ainsi des effets à plus ou moins long terme et le poids des différents niveaux d'enseignement dans les inégalités sociales de réussite scolaire peuvent être analysés

■ 3 Publié dans le Bulletin de l'Association générale des institutrices des écoles maternelles et des classes enfantines créée en 1921, l'année où une nouvelle législation assimile le statut des institutrices des jeunes enfants à celui de leurs collègues du primaire.

■ 4 C'est le cas notamment des travaux de Florin (2000). Notons que ce domaine d'investigation s'inscrit aussi dans une autre lignée de recherches consacrées aux effets comparés des modes de garde sur le développement de l'enfant, voir à titre d'exemple Mermillod et Rossignol (1974).

(Duru-Bellat, Jarousse, Mingat, 1993). De son côté, la mesure des effets se fait plus précise en intégrant une évaluation des compétences des élèves dans différents domaines d'apprentissages scolaires. Les analyses précisent aussi les caractéristiques des familles, en termes de structure parentale et de taille de la famille, d'activité et de diplôme des mères, de taille de la commune de scolarisation, de son caractère public ou privé. Ils intègrent aussi progressivement de nouvelles variables, notamment en termes de modes de garde antérieur à la maternelle, de l'origine étrangère et de la nationalité. Il s'agit aussi de mettre en rapport ces effets différenciés avec les inégalités d'accès à l'école maternelle, ce qui suppose de préciser les interactions entre l'âge d'entrée à la maternelle et les différentes caractéristiques sociales et scolaires des élèves (Caille, 2001). L'âge mesuré selon le trimestre de naissance ou sa position par rapport aux mois de l'année civile doit aussi être pris en compte pour distinguer l'effet de la durée de la fréquentation et l'effet de même âge des enfants (Maurin, 2007). En somme, l'administration de la preuve statistique gagne en nuances : au lieu de faire état d'un bénéfice global, elle montre des effets différenciés et nuancés qui pourraient inciter à des politiques plus ciblées pour réduire les inégalités sociales. Reste que si des chercheurs ont tiré les leçons de ces différentes enquêtes pour légitimer le bien-fondé d'une scolarisation à deux ans, d'autres ont aussi contesté le fait d'en faire ainsi un argument sur lequel fonder des politiques publiques pour la petite enfance ; d'autres encore ont mis en cause ce type d'évaluation réduite à des critères scolaires. C'est dire que le recours à l'enquête empirique, et notamment aux statistiques, est tout à fait nécessaire mais impuissant à clore les débats. Aujourd'hui, la question des « effets » d'une prise en charge collective de la petite enfance est généralisée bien au-delà de la France (Duru-Bellat, 2012). Elle s'inscrit dans une politique d'efficacité et d'équité des systèmes d'éducation et de formation où le préscolaire apparaît comme terrain d'investissement à

privilégier pour réduire les inégalités sociales et culturelles (EACEA, 2009). À partir des résultats de l'enquête Pisa en 2009, l'OCDE rejoint une question liant expressément l'éducation préscolaire à la réussite scolaire : « la participation à l'éducation préprimaire se traduit-elle par de meilleurs résultats à l'école ? » (OCDE, 2011). Largement diffusé par les organisations transnationales, l'âge chiffré autorise des comparaisons internationales qui dépassent les spécificités culturelles de chaque pays, la diversité des formes de puissance publique et leur inégal développement selon les pays. L'universalité de l'âge s'impose partout, là où les conventions fabriquées dans le cadre des États nations, comme la nomenclature des PCS, supportent difficilement la mise en équivalence internationale (Sassen, 2009).

C ONCLUSION : CLASSES SOCIALES ET CLASSES D'ÂGE

« Il est trivial de souligner qu'aucune mesure n'est "neutre", en ce qu'elle repose sur des classifications et des mises en correspondance qui ne sont jamais aléatoires. » (Durut-Bellat, 2007, p. 9). De fait, la centration des statistiques relatives à l'école maternelle sur les inégalités sociales de réussite scolaire est propre à renforcer une justification purement scolaire de son bien-fondé au détriment de son rôle d'accueil et d'éducation. Il faut remarquer aussi que ces mesures occultent en même temps le découpage des âges sur lesquelles elles reposent. Celui-ci est bien une construction historique relative aux conceptions et aux fonctionnements d'une puissance publique et aux rapports sociaux qu'elle organise. L'institution des conventions de l'âge est indissociable de leur critique. D'une part, les limites d'âge sont faites pour être relativisées : au lieu de valeurs discrètes, tranchées, s'imposent toujours davantage un continuum de compétences enfantines, une temporalité flexible où priment le souci de respecter le rythme de chaque enfant et une attention croissante portée au présent – forme de « pédagogie invisible » (Bernstein, 1975) qui est celle d'un usage social souple de l'âge. Par ailleurs, l'idée même d'une commune qualification selon l'âge des individus est faite pour être remise en cause par leur hétérogénéité sociale. Aussi, c'est bien la tension et la complémentarité entre ces deux manières de qualifier les enfants qui méritent de retenir notre attention : d'un côté, la mise en valeur d'une égalité de principe entre les enfants d'un même âge civil et de l'autre côté, la diversité socioéducative des familles.

Une manière de sortir de ce cercle entre l'arbitraire des âges et une critique prenant appui sur la diversité sociale et culturelle des enfants consiste à se référer à un espace domestique, familial ou plus largement communautaire, où l'identité et les liens entre individus sont définis par un attachement traditionnel à une « maison », à un même lieu. Selon cette logique domestique, le « petit » n'est pas qualifié par son âge mais par une relation d'interdépendance et d'englobement. C'est elle qui domine quand « l'idée d'enfance était liée à l'idée de dépendance » (Ariès, 1973, p. 15)⁵. Elle privilégie de fait un « mélange des âges » sans que, paradoxalement, l'âge y soit un principe de qualification des individus. Rien n'est plus étranger à cette logique domestique qu'une qualification des individus selon un nombre d'années et une attention aux spécificités de l'enfance. C'est dire la profonde ambiguïté des modèles familiaux tels qu'ils ont été mis en valeur dans des définitions initiales de l'école maternelle et de la crèche en tant que « grande famille » de substitution. On mesure ici les difficultés et l'intérêt de lui donner une nouvelle actualité, moyen de remettre en cause une division toujours plus poussée des âges de la petite enfance et une distance sans cesse creusée entre ses professionnels et les familles.

■ PASCALE GARNIER

Université Paris XIII, Sorbonne Paris Cité, Laboratoire EXPERICE

■ 5 Alors qu'il repose sur une logique individualiste, le codage par la PCS des parents est attribué en même temps à leurs enfants, conservant cette idée de dépendance; de même, notre langage courant parle des « enfants des milieux populaires » ou « enfants des classes supérieures », en conservant une logique d'englobement et de subordination domestique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARIES P. (1973) *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien régime*, Paris, Seuil.
- BENEDETTO P., CLERC P. (1969) *Enquête nationale sur le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*, INED-INETOP, Cahier 54, Paris, INED-PUF.
- BERNSTEIN B. (1975) *Pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, CERI-OCDE.
- BOLTANSKI L. (2012) *Énigmes et complots. Enquête sur des enquêtes*, Paris, Gallimard.
- BOUVE C. (2010) *L'utopie des crèches françaises au XIX^e siècle : un pari sur l'enfant pauvre*, Berne, Lang.
- BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M., HUGUET F., LUC J.-N., PROST A. (1987) *L'école à travers les statistiques, L'enseignement primaire et ses extensions : 19^e-20^e siècles*, Paris, Economica, INRP.
- CAILLE J.-P. (2001) « Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », *Éducation et formations*, n° 60.
- CHAMBOREDON J.-C. (1975) *Vers une sociologie du spontané*, Paris, CERI OCDE.
- CHAMBOREDON J.-C., PRÉVOT J. (1973) « Le "métier d'enfant". Définitions de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, XIV-4.
- CRESAS (1972) « Mécanisme de sélection scolaire à la maternelle : repérage différentiel des enfants en difficulté », *Cahier du CRESAS*, n° 7, Paris, IPN.
- CRESAS (1974) « Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité ? », *Recherches pédagogiques*, n° 68, Paris, IPN.
- DAJEZ F. (1994) *Les origines de l'école maternelle*, Paris, PUF.
- DESROSIÈRES A., THÉVENOT L. (1988) *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, La Découverte.
- DURU-BELLAT M. (2007) « Progrès statistiques et glissements conceptuels dans l'analyse des inégalités sociales à l'école », *Revue française de pédagogie*, n° 161.
- DURU-BELLAT M. (2012) « Réduire les inégalités dès la petite enfance », *Cahiers français, L'école en crise ?* n° 368.
- DURU-BELLAT M., JAROUSSE J.-P., MINGAT A. (1993) « Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités scolaires », *Revue française de sociologie*, vol. 34.
- EACEA (2009) *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe*. (Agence exécutive Éducation, Communication et Culture, Eurydice, UE).
- FLORIN A. (2000) *La scolarisation à deux ans et autres modes d'accueil des jeunes enfants*, Paris, INRP.

- FORQUIN J.-C. (1979) « La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats, depuis 1965 », *Revue française de pédagogie*, n° 48, 49, 50.
- FOUCAULT M. (2004) *Naissance de la biopolitique*, Paris, Gallimard.
- GARNIER P. (1995) *Ce dont les enfants sont capables*, Paris, Métailié.
- GARNIER P. (1998) « L'éducation préscolaire en France: classements d'âge et logiques éducatives », in G. Brougère, S. Rayna (dir.). *Culture, enfance et éducation préscolaire*. Paris, Université Paris-Nord, INRP, UNESCO.
- GARNIER P. (2009) « Préscolarisation ou scolarisation? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, n° 169.
- GAUCHET M. (1986) *Le désenchantement du monde*, Paris, Gallimard.
- ISAMBERT JAMATI V. (1973) « Les handicaps socioculturels et leurs remèdes pédagogiques. La pédagogie de compensation aux États-Unis », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 4.
- JAROUSSE J.-P., MINGAT A., RICHARD M., (1993) « La scolarisation maternelle à deux ans: effets sociaux et pédagogiques ». *Éducation et formation*, n° 31.
- LITTLE A., SMITH G. (1971) *Stratégies de compensation, panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés au États-Unis*, Paris, CERI-OCDE.
- LUC J.-N. (1985) *La statistique de l'enseignement primaire 19^e- 20^e siècles : politique et mode d'emploi*, Paris, Economica INRP.
- LUC J.-N. (1997) *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle*, Paris, Belin.
- LURCAT L., COTTEZ J. (1982) *Grand à la crèche, petit à la maternelle? Vie collective à deux ans*, Paris, Syros.
- MAURIN E. (2007) *La nouvelle question scolaire. Les bénéficiaires de la scolarisation*, Paris, Seuil.
- MERMILLOD M., ROSSIGNOL F. (1974) « Le développement de l'enfant à 4 ans est-il significatif de ses modes de garde antérieurs ? » *Bulletin de statistiques Santé, Sécurité Sociale*, mars-avril.
- NORVEZ A. (1990) *De la naissance à l'école. Santé, mode de garde et préscolarité dans la France contemporaine*, Paris, INED-PUF.
- OCDE (2011) « Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school ? », *Pisa in Focus*, 2011/1.
- CEUVREARD F. (2007) « Quelques repères historiques », *Éducation et formation, Mesurer les inégalités sociales de scolarisation*, n° 74.
- PLAISANCE E. (1983) « Familles bourgeoises et scolarisation des jeunes enfants: la fréquentation des écoles maternelles publiques à Paris de 1945 à 1975 » *Revue française de sociologie*. n° 24-1.
- POUPEAU F. (2003) *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir.
- PROST A. (1981) *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome 4. L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*, Paris, Nouvelle Librairie de France.
- SASSEN S. (2009) *La globalisation. Une sociologie*, Paris, Gallimard.
- SEIBEL C. (1984) « Genèse et conséquence de l'échec scolaire. Vers une politique de prévention », *Revue française de pédagogie*, n° 67.
- SEIBEL C., LÉVY-GARBOUAT (1977) « L'école maternelle et l'égalité des chances », *Études et documents*, n° 77-2 (Note du Département des études parue en 1975).
- SUCHAUT B. (2009) « L'école maternelle: quels effets sur la scolarité ? », in C. Passerieux (dir.), *La maternelle. Première école. Premiers apprentissages*. Lyon, Chroniques sociales.
- ZAZZO B. (1984) *L'école à deux ans: oui ou non?* Paris, Stock.
- ZERUBAVEL E. (1982) « The standardization of time: a socio-historical perspective », *American Journal of Sociology*, n° 88.