



Quels sont les bénéfices de l'éducation de la petite enfance ?

- L'accès aux programmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) s'est généralisé ces dernières années, entraînant une augmentation des taux de scolarisation tant dans les programmes de développement éducatif de la petite enfance que dans l'enseignement préprimaire.
- Les résultats scolaires des élèves à l'âge de 15 ans pourraient en partie s'expliquer par la préscolarisation dans l'enseignement préprimaire, qui diminue fortement la probabilité de faible performance aux évaluations du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).
- L'enseignement préprimaire peut jouer un rôle capital dans la promotion de l'égalité dès le plus jeune âge, notamment en ciblant les groupes défavorisés tels que les immigrés de la première et de la deuxième génération.
- L'assurance et le contrôle qualité des programmes d'EAJE sont essentiels pour garantir leur incidence positive tant sur l'équité que sur la réussite scolaire.

Les taux de scolarisation dans les programmes d'éducation de la petite enfance sont très élevés dans les pays de l'OCDE.

La Classification internationale type de l'éducation (CITE) subdivise les programmes d'éducation de la petite enfance en deux groupes en fonction de leur niveau de complexité et de l'âge des enfants qu'ils accueillent : les programmes de développement éducatif de la petite enfance (CITE 0.1) ; et l'enseignement préprimaire (CITE 0.2). Tous deux ont une composante éducative, mais des objectifs différents. Les programmes de développement éducatif de la petite enfance sont en général conçus pour les enfants de moins de 3 ans et axés sur les compétences de communication, notamment l'acquisition du langage, ainsi que sur l'initiation aux activités motrices et le développement socio-affectif.

L'enseignement préprimaire a quant à lui vocation à préparer les enfants âgés de 3 à 6 ans à l'entrée dans la scolarité obligatoire ; pour ce faire, il leur permet d'acquérir les notions alphabétiques et mathématiques de base, et les initie aux compétences de logique et de raisonnement (UNESCO, 2012). Les programmes d'accueil des jeunes enfants ne sont ni inclus dans la catégorie « éducation de la petite enfance », ni couverts dans les données de *Regards sur l'éducation*. Leur incidence fait toutefois l'objet d'analyses dans d'autres publications et documents de recherche. Les programmes d'accueil des jeunes enfants sont souvent étudiés en combinaison avec les programmes d'éducation de la petite enfance dans le cadre de la catégorie plus large de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE). Les taux de scolarisation dans les structures d'EAJE ont connu une forte progression dans les années 70 et 80, parallèlement à l'augmentation de la participation des femmes au marché du travail. L'EAJE visait à l'origine principalement à proposer un service d'accueil des jeunes enfants afin de permettre à leurs parents de travailler et de favoriser un meilleur équilibre entre responsabilités professionnelles et familiales. Ces dernières années, toutefois, l'objectif de ces programmes s'est déplacé, passant des besoins des parents au développement de l'enfant (OCDE, 2011). Cette évolution a coïncidé avec le renforcement de l'engagement des pouvoirs publics afin de garantir que les programmes d'EAJE permettent bien aux enfants d'acquérir de meilleures compétences et les aptitudes requises en début de scolarité obligatoire, et contribuent à la lutte contre les inégalités socio-économiques le plus tôt possible dans le développement de l'enfant.

Comme le montre le graphique 1, en 2013, de nombreux pays de l'OCDE affichaient des taux de scolarisation quasi universels dans l'éducation de la petite enfance. En moyenne, trois quarts des enfants âgés de 3 ans étaient scolarisés au niveau CITE 01 ou 02, ce dernier étant largement plus répandu dans l'ensemble des pays, à l'exception de l'Australie, du Brésil et de la Colombie. Parmi les enfants âgés de 4 ans, 20 des 31 pays de l'OCDE disposant de données affichaient des taux de scolarisation supérieurs à 90 %. De fortes variations subsistent toutefois entre les pays de l'OCDE : aux États-Unis, en Irlande, au Mexique, en Suisse et en Turquie, moins de la moitié des enfants de 3 ans sont ainsi scolarisés dans des programmes d'éducation de la petite enfance.

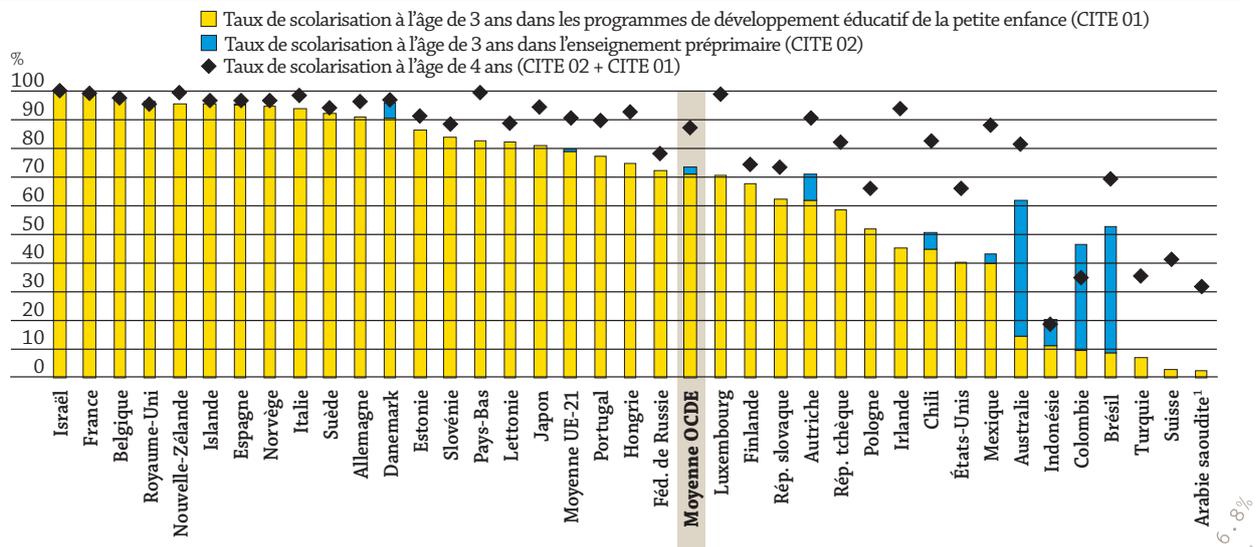
L'EAJE aide les enfants à améliorer leurs résultats scolaires et à développer leurs compétences socio-affectives.

Au vu de l'efficacité des programmes d'EAJE pour la préparation des élèves aux niveaux supérieurs d'enseignement, l'objectif de ces programmes s'est déplacé, passant des intérêts des parents à ceux de l'enfant (OCDE, 2011). Le développement des compétences dans le cadre de l'EAJE revêt une importance toute particulière, la réceptivité des enfants étant plus grande à cet âge qu'aux stades ultérieurs de l'éducation : leur capacité à acquérir les compétences fondamentales qui leur serviront tout au long de leur parcours scolaire et professionnel est alors plus développée (OCDE, 2015a).

L'idée introduite par Heckman selon laquelle « les compétences engendrent les compétences » (Heckman, 2008) résume bien l'impact de l'éducation de la petite enfance sur le renforcement des capacités d'apprentissage tout au long de la vie. Selon l'hypothèse sous-tendant cet axiome, les compétences acquises durant les premiers stades de l'éducation contribuent au développement d'autres compétences requises par la suite dans le parcours scolaire et professionnel. En outre, les données recueillies dans le cadre du projet « Effective Provision of Pre-School Education » (EPPE, Pour une offre efficace



Graphique 1. Taux de scolarisation dans les programmes d'éducation de la petite enfance (2013)



1. Année de référence : 2014.

Les pays sont classés par ordre décroissant des taux de scolarisation à l'âge de 3 ans dans l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE (2015d), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr>, tableau C2.1.

100% 2014
98% 2013
96% 2012
95% 2011
94% 2010
93% 2009
92% 2008
91% 2007
90% 2006
89% 2005
88% 2004
87% 2003
86% 2002
85% 2001
84% 2000
83% 1999
82% 1998
81% 1997
80% 1996
79% 1995
78% 1994
77% 1993
76% 1992
75% 1991
74% 1990
73% 1989
72% 1988
71% 1987
70% 1986
69% 1985
68% 1984
67% 1983
66% 1982
65% 1981
64% 1980
63% 1979
62% 1978
61% 1977
60% 1976
59% 1975
58% 1974
57% 1973
56% 1972
55% 1971
54% 1970
53% 1969
52% 1968
51% 1967
50% 1966
49% 1965
48% 1964
47% 1963
46% 1962
45% 1961
44% 1960
43% 1959
42% 1958
41% 1957
40% 1956
39% 1955
38% 1954
37% 1953
36% 1952
35% 1951
34% 1950
33% 1949
32% 1948
31% 1947
30% 1946
29% 1945
28% 1944
27% 1943
26% 1942
25% 1941
24% 1940
23% 1939
22% 1938
21% 1937
20% 1936
19% 1935
18% 1934
17% 1933
16% 1932
15% 1931
14% 1930
13% 1929
12% 1928
11% 1927
10% 1926
9% 1925
8% 1924
7% 1923
6% 1922
5% 1921
4% 1920
3% 1919
2% 1918
1% 1917
0% 1916
-1% 1915
-2% 1914
-3% 1913
-4% 1912
-5% 1911
-6% 1910
-7% 1909
-8% 1908
-9% 1907
-10% 1906
-11% 1905
-12% 1904
-13% 1903
-14% 1902
-15% 1901
-16% 1900
-17% 1999
-18% 1998
-19% 1997
-20% 1996
-21% 1995
-22% 1994
-23% 1993
-24% 1992
-25% 1991
-26% 1990
-27% 1989
-28% 1988
-29% 1987
-30% 1986
-31% 1985
-32% 1984
-33% 1983
-34% 1982
-35% 1981
-36% 1980
-37% 1979
-38% 1978
-39% 1977
-40% 1976
-41% 1975
-42% 1974
-43% 1973
-44% 1972
-45% 1971
-46% 1970
-47% 1969
-48% 1968
-49% 1967
-50% 1966
-51% 1965
-52% 1964
-53% 1963
-54% 1962
-55% 1961
-56% 1960
-57% 1959
-58% 1958
-59% 1957
-60% 1956
-61% 1955
-62% 1954
-63% 1953
-64% 1952
-65% 1951
-66% 1950
-67% 1949
-68% 1948
-69% 1947
-70% 1946
-71% 1945
-72% 1944
-73% 1943
-74% 1942
-75% 1941
-76% 1940
-77% 1939
-78% 1938
-79% 1937
-80% 1936
-81% 1935
-82% 1934
-83% 1933
-84% 1932
-85% 1931
-86% 1930
-87% 1929
-88% 1928
-89% 1927
-90% 1926
-91% 1925
-92% 1924
-93% 1923
-94% 1922
-95% 1921
-96% 1920
-97% 1919
-98% 1918
-99% 1917

d'éducation préscolaire) confirment le rôle clé joué par l'éducation de la petite enfance dans la performance des enfants défavorisés avant leur entrée dans l'enseignement primaire. Ce projet montre par ailleurs que la préscolarisation est bénéfique pour tous les enfants, car elle stimule leur développement intellectuel et renforce leur autonomie, leur capacité de concentration et leur sociabilité (Siraj-Blatchford, 2010).

Le graphique 2 illustre l'incidence durable de l'éducation de la petite enfance, en mettant en lumière le lien entre la préscolarisation et l'obtention de meilleurs résultats à l'âge de 15 ans aux épreuves du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Dans la plupart des pays, les élèves peu performants en mathématiques sont moins nombreux parmi les enfants qui ont été préscolarisés plus d'un an dans l'enseignement préprimaire que parmi les élèves n'ayant pas du tout été préscolarisés (OCDE, 2016a). Cette différence reste significative même après contrôle du statut socio-économique, du sexe, du statut au regard de l'immigration, de la langue parlée en famille, de la structure familiale, de la localisation de l'établissement d'enseignement (zone rurale, petite ville ou grande agglomération), du redoublement et de la filière d'enseignement (professionnelle ou générale).

Une éducation de la petite enfance de qualité offre également aux enfants la possibilité de développer des compétences socio-affectives telles que l'ouverture aux nouvelles expériences, la conscienciosité, l'extraversion, l'agréabilité et le neuroticisme, qui tendent toutes à favoriser le progrès, tant au niveau de l'individu que de la société. L'ouvrage *Les compétences au service du progrès social : Le pouvoir des compétences socio-affectives* (OCDE, 2015a) donne différents exemples du lien entre les compétences socio-affectives et la réussite scolaire, l'emploi et la santé. Aux États-Unis, le développement dès le plus jeune âge de compétences socio-affectives est par exemple une variable prédictive plus probante de la réussite des études supérieures que celui des compétences cognitives. En Norvège, les adultes proches de la trentaine ayant de bonnes compétences, notamment en termes d'extraversion et de confiance en soi, sont considérablement moins susceptibles de souffrir de dépression. En général, l'acquisition de cet ensemble de compétences est aussi une bonne variable prédictive de la réussite une fois à l'âge adulte, au moment de l'entrée sur le marché du travail (OCDE, 2015a).

La lutte contre les inégalités de débouchés doit commencer dès le plus jeune âge.

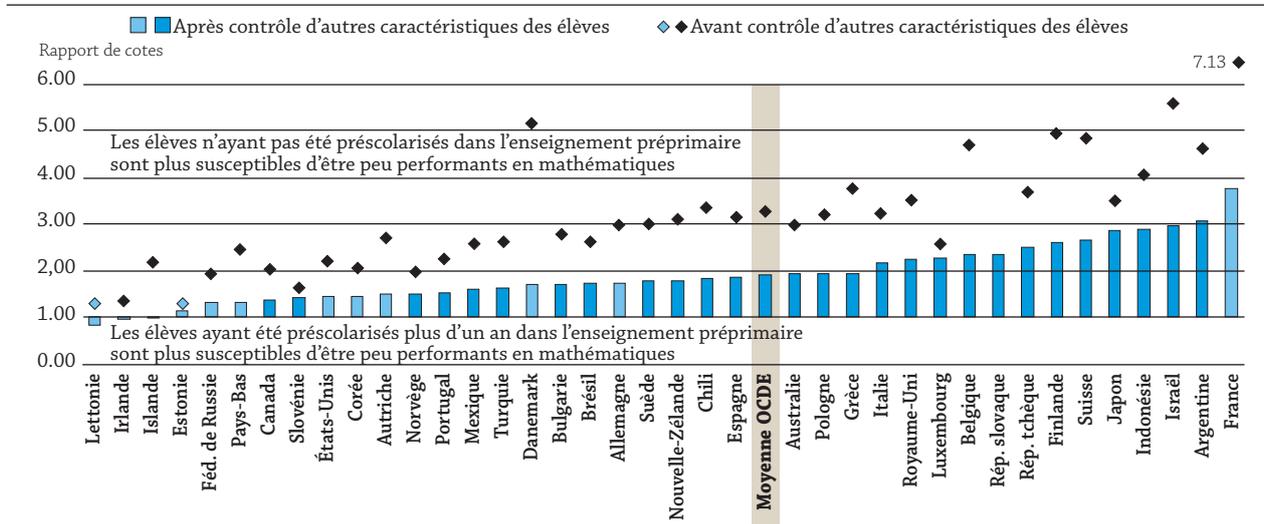
Dans un monde où les inégalités se creusent toujours plus – ces dix dernières années, les revenus des 10 % les plus riches ont augmenté d'un dixième, alors que ceux des 90 % restants ont stagné, voire diminué pour les 10 % les plus pauvres (OCDE, 2016b) –, l'EAJE joue un rôle central dans la réduction des inégalités dès le plus jeune âge. La préscolarisation est l'un des moyens dont disposent les pouvoirs publics pour aider les enfants issus de milieux défavorisés à combler les écarts avec leurs pairs avant l'entrée dans l'enseignement primaire. Il convient d'évaluer et de pallier dès le plus jeune âge les différences en matière d'apprentissage afin de stopper le creusement des inégalités durant la poursuite de la scolarité et ultérieurement, sur le marché du travail.

Accorder une attention toute particulière aux élèves immigrés.

Les tendances actuelles convergent vers un monde plus intégré, dans lequel les immigrés – qui appartiennent souvent aux groupes à faible revenu dans leur pays d'accueil (OCDE, 2015c) – sont de plus en plus nombreux. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, la part de la population née à l'étranger est passée de 6 % à plus de 9 % au cours des 20 dernières années. L'augmentation de la mobilité entraîne un accroissement de la diversité, qui nécessite à son tour des efforts particuliers en faveur de l'intégration, en particulier durant les premiers stades de l'éducation.



Graphique 2. **Préscolarisation dans l'enseignement préprimaire et performance à l'âge de 15 ans (2012)**



Remarques : Les coefficients statistiquement significatifs sont indiqués dans une couleur plus foncée.

Par « autres caractéristiques des élèves », on entend : le statut socio-économique, le sexe, le statut au regard de l'immigration, la langue parlée en famille, la structure familiale, la localisation de l'établissement d'enseignement (zone rurale, petite ville ou grande agglomération), le redoublement et la filière d'enseignement (professionnelle ou générale).

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la probabilité (rapport de cotes) pour les élèves n'ayant pas été préscolarisés dans l'enseignement préprimaire (panneau A) ou l'ayant été un an ou moins (panneau B) de se situer sous le niveau de compétences de base en mathématiques (niveau 2 aux évaluations PISA), par comparaison avec les élèves ayant été préscolarisés plus d'un an dans l'enseignement préprimaire, après contrôle d'autres caractéristiques des élèves.

Source : OCDE (2016a), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en> (synthèse disponible en français sur www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Les-eleves-en-difficulte.pdf).

L'intégration des jeunes enfants immigrés dans leur nouvelle communauté joue un rôle capital à long terme ; leur capacité d'adaptation et d'apprentissage rapide de la langue du pays d'accueil facilite ce processus. L'un des moyens dont disposent les systèmes d'éducation pour y contribuer consiste à encourager la préscolarisation de ces enfants dans l'enseignement préprimaire. Dans la plupart des pays, la préscolarisation des enfants immigrés dans ce niveau d'enseignement reste en effet sensiblement plus faible que celle de leurs pairs qui ne sont pas issus de l'immigration (OCDE, 2015c).

En effet, comme le montre le graphique 3, dans les pays de l'OCDE, les élèves immigrés indiquant avoir été préscolarisés dans l'enseignement préprimaire obtiennent à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit un score supérieur de 49 points à celui des élèves immigrés déclarant ne pas avoir été préscolarisés – une différence équivalant à environ une année de scolarité supplémentaire. Cette différence s'explique toutefois en partie par des facteurs socio-économiques : dans de nombreux pays, les enfants autochtones et immigrés issus de foyers plus aisés sont en effet plus susceptibles d'être préscolarisés dans l'enseignement préprimaire.

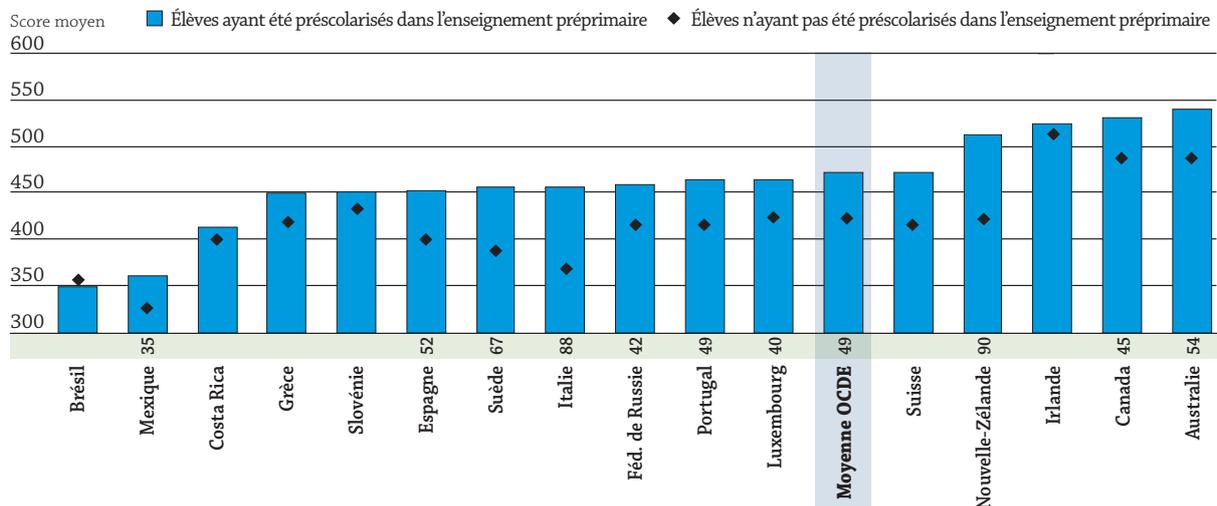
Privilégier un enseignement de qualité.

La scolarisation dans l'enseignement préprimaire ne suffit pas à elle seule ; il convient également d'observer et de contrôler la qualité de ces programmes, et d'utiliser les conclusions ainsi tirées à des fins d'amélioration. Parmi les indicateurs de qualité figurent le taux d'encadrement, la durée des programmes et les dépenses publiques par enfant. Néanmoins, outre la collecte de statistiques descriptives, le contrôle de la qualité et de l'impact des systèmes d'enseignement préprimaire n'est pas une pratique très développée dans les pays de l'OCDE. Les processus de contrôle tendent à cibler davantage le respect des réglementations que la qualité des services fournis ou l'identification et la satisfaction des besoins des enfants (OCDE, 2015b).

Quelques pays de l'OCDE ont mis en place des systèmes d'évaluation et de suivi des progrès des enfants, y compris de ceux issus de différents groupes socio-économiques ou ethniques. Certains pays se servent des tests d'admission scolaire pour cibler le développement des jeunes enfants et fournir des informations sur leurs progrès. L'Australie utilise ainsi une adaptation nationale de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), initialement conçu en Ontario (Canada) afin d'évaluer le développement des enfants lors de leur entrée à l'école. À cette fin, les enseignants sont invités à remplir un questionnaire visant à évaluer la santé physique et le bien-être des enfants, leurs compétences sociales, leur maturité affective, leur développement cognitif et langagier, leurs compétences de communication et leurs connaissances générales. Les résultats sont ensuite agrégés à un niveau collectif (école, voisinage, ville) afin de fournir un indicateur (basé sur la population) du développement des enfants (OCDE, 2015a). Malgré son utilité en tant qu'instrument d'évaluation, l'IMDPE présente certaines limites, dans la mesure où il se fonde sur des informations fournies par les enseignants, et non par des intervenants indépendants.



Graphique 3. **Préscolarisation dans l'enseignement préprimaire et performance des élèves immigrés en compréhension de l'écrit (2012)**



Remarque : Les différences statistiquement significatives de score en compréhension de l'écrit entre les élèves immigrés ayant été préscolarisés dans l'enseignement préprimaire et ceux ne l'ayant pas été sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du score en compréhension de l'écrit des élèves immigrés ayant été préscolarisés dans l'enseignement préprimaire.

Source : OCDE (2015c), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en> (synthèse disponible en français sur www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf).

Pour conclure : L'éducation de la petite enfance joue un rôle essentiel dans le développement des compétences cognitives et socio-affectives dès le plus jeune âge, ainsi que dans l'amélioration des résultats tout au long de la scolarité. Elle jette en outre les bases de l'apprentissage tout au long de la vie et d'un meilleur épanouissement professionnel une fois à l'âge adulte. Enfin, les efforts déployés pour garantir la qualité de ses programmes peuvent aider à réduire les inégalités entre élèves et à atténuer l'incidence des différences socio-économiques sur les résultats de l'éducation.

Pour tout complément d'information

- Heckman, J. (2008), « Schools, skills, and synapses », *Economic Inquiry*, vol. 46/3, pp. 289-324.
- OCDE (2016a), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How to Help Them Succeed*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en> (synthèse disponible en français sur www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Les-eleves-en-difficulte.pdf).
- OCDE (2016b), *Les grandes mutations qui transforment l'éducation 2016*, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-fr.
- OCDE (2015a), *Les compétences au service du progrès social : Le pouvoir des compétences socio-affectives*, Études de l'OCDE sur les compétences, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264256491-fr>.
- OCDE (2015b), *Petite enfance, grands défis IV : Le suivi de la qualité dans les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264246171-fr>.
- OCDE (2015c), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en> (synthèse disponible en français sur www.oecd.org/fr/education/Les-eleves-immigres-et-lecole-avancer-sur-le-chemin-de-lintegration.pdf).
- OCDE (2015d), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-fr>.
- OCDE (2011), *Assurer le bien-être des familles*, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264098794-fr>.
- Siraj-Blatchford, I. (2010), « The EPPE settings in the context of English pre-schools », in Silva et al. (éd.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*, Routledge, Londres/New York.
- UNESCO (2012), *Classification internationale type de l'éducation 2011*, Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isc2011-fr.pdf>.

Contacter

Diogo Amaro de Paula (diogo.amaro@oecd.org)

Voir

www.oecd.org/fr/education/regards-sur-l-education-19991495.htm
[Les indicateurs de l'éducation à la loupe \(numéros précédents\)](#)
[PISA à la loupe](#)
[L'enseignement à la loupe](#)

Le mois prochain

Niveau de formation et débouchés professionnels : quelles variations infranationales ?

Crédit photo : © Ghislain & Marie David de Lossy/Cultura/Getty Images

Ce document est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions qui y sont exprimées et les arguments qui y sont employés ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.