

Quand l'éducation se joue aussi en dehors de la classe : le périscolaire au cœur des inégalités éducatives

Jean-Baptiste Clerico, docteur en psychologie, directeur général des Ceméa et co-président du CNAJEP. Il travaille sur les questions d'Éducation, d'Éducation nouvelle et d'Éducation populaire.

En France, les enfants passent presque autant de temps avec des adultes non enseignants qu'avec leurs professeurs, notamment dans les structures périscolaires. Pourtant, ces espaces éducatifs, qui concernent plus de cinq millions d'enfants, restent trop souvent en marge des politiques publiques et du débat national. Les difficultés de recrutement, les inégalités territoriales et le manque de formation des encadrants révèlent un système sous tension.

L'actualité récente montre que les inégalités éducatives liées au périscolaire ne peuvent plus être considérées comme secondaires. Dans plusieurs villes, notamment à Paris, la publication de documents internes sur l'organisation du périscolaire a suscité de nombreuses réactions. Sous-effectifs, difficultés de recrutement, fragilité de l'encadrement ont été largement relayés par la presse et se sont invités dans la campagne des élections municipales (Public Sénat, 2025 ; Libération, 2025 ; Le Monde, 2026). En effet, un reportage de *Public Sénat* montre un système sous tension, confronté à des difficultés de recrutement et à des conditions d'encadrement très variables selon les quartiers (Public Sénat, 2025). Un article de *Libération* consacré aux violences dans le périscolaire évoque ainsi « *un gros angle mort* » des politiques publiques concernant les enfants. Chaque jour, plus de cinq millions d'enfants fréquentent les structures périscolaires, dont 93 000 à Paris (Public Sénat, 2025). Ces temps, souvent perçus comme de simples moments de garde, sont en réalité des espaces clés d'apprentissage et de socialisation, complémentaires à l'école. Certaines villes, comme Rennes ou Lille, en ont fait un véritable levier éducatif, parfois en collaboration avec des acteurs associatifs¹ pour en garantir la qualité et la cohérence pédagogique. Nous parlerons ici principalement du périscolaire et très peu de l'extrascolaire, les accueils collectifs de mineurs qui se déroulent pendant les vacances scolaires (les colos et les centres aérés) qui sont, eux aussi, des espaces éducatifs importants. Leur analyse nécessiterait un développement spécifique. La situation du « mercredi » mérite néanmoins d'être évoquée. Depuis la réforme des rythmes scolaires de 2013, cette journée occupe une position intermédiaire dans l'organisation du temps des enfants. Est-elle encore du périscolaire parce qu'elle s'inscrit dans la semaine scolaire ? Ou relève-t-elle déjà de l'extrascolaire parce qu'elle se déroule en dehors des

¹ Notamment les fédérations Léo Lagrange (Nantes) et les Francas (Île-de-France), engagées dans des projets éducatifs structurés

jours de classe ? Cette ambiguïté illustre les difficultés persistantes à penser et organiser les continuités éducatives.

Un constat simple mérite pourtant d'être rappelé, un enfant passe plus de temps face à des adultes non enseignants qu'avec son enseignant au cours d'une année scolaire (si l'on exclut le temps familial). Autrement dit, une part considérable de son expérience éducative se construit en dehors de la classe. Ces temps ne peuvent donc être considérés comme de simples dispositifs de garde ou d'organisation logistique. Ils constituent des espaces éducatifs à part entière. Les travaux de recherches montrent depuis plusieurs décennies un lien important entre ce qui se passe en dehors de l'école et les apprentissages scolaires.

Le lien entre l'école et les temps de loisirs n'est plus à démontrer

Les travaux de recherche convergent aujourd'hui vers un constat largement partagé, les apprentissages scolaires ne se construisent pas uniquement dans la classe, mais dans une pluralité de contextes éducatifs qui composent l'environnement quotidien des enfants. La chercheuse Brigid Barron parle à ce titre d'« écologie des apprentissages » et souligne que les connaissances deviennent durables lorsque les enfants peuvent les mobiliser dans différents contextes de leur vie quotidienne : « *les apprentissages se développent dans une pluralité de contextes et de situations, incluant la famille, l'école, les groupes de pairs et les activités collectives* » (Barron, 2006, traduction de l'auteur). Les travaux de Julien Netter sur les relations entre école et loisirs vont dans le même sens, les élèves donnent plus facilement du sens aux savoirs scolaires lorsqu'ils peuvent les relier à des expériences vécues dans d'autres espaces éducatifs (Netter, 2021). Cette articulation entre les différents espaces éducatifs est également au cœur des analyses d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex, qui ont mis en évidence l'existence de « malentendus sociocognitifs » entre l'école et certains élèves. Pour ces deux personnes, les difficultés scolaires tiennent souvent à l'incapacité de relier les apprentissages scolaires à des expériences sociales et culturelles plus larges (Bautier & Rochex, 2007). Dans cette perspective, les activités collectives, culturelles ou de loisirs peuvent jouer un rôle décisif dans la construction du sens des savoirs scolaires. Dominique Glasman souligne que les dispositifs éducatifs situés en dehors de l'école participent à la manière dont les élèves comprennent leur parcours scolaire et les attentes de l'institution (Glasman, 1991). Des dispositifs d'éducation artistique permettent d'en observer concrètement les effets. À Avignon, les Ceméa organisent des séjours éducatifs pendant le Festival, où ateliers d'expression artistique, spectacles et échanges avec artistes s'articulent pour offrir une expérience immersive. Ces activités permettent aux jeunes de développer des compétences fondamentales pour leur parcours éducatif comme la prise de parole, la compréhension du monde, l'analyse critique ou encore le décryptage des messages artistiques. Le périscolaire s'affirme ainsi comme un espace clé pour une éducation riche et épanouissante, bien au-delà de la classe.

Le périscolaire, révélateur des inégalités éducatives

La qualité du périscolaire dépend fortement des ressources financières et des choix des politiques territoriales. Certaines communes ont construit de véritables projets éducatifs territoriaux, mobilisant les associations, les équipes éducatives et les collectivités. D'autres peinent à proposer un encadrement stable ou des activités éducatives structurées.

Cette situation produit une inégalité éducative majeure. Selon le territoire où il grandit, un enfant peut bénéficier, en dehors de sa famille, d'activités culturelles, scientifiques ou sportives encadrées par des professionnel·les formé·es ou, au contraire, d'un simple temps de surveillance. Autrement

dit, l'accès à des expériences éducatives riches dépend encore largement du lieu de résidence, et de sa naissance.

L'histoire le montre, les inégalités éducatives ne sont pas une fatalité. Au 19^{ème} et au 20^{ème} siècle, l'école républicaine a démocratisé l'accès à la lecture, autrefois réservé aux élites. De même, le Front populaire, en 1936, puis le contenu du plan Langevin-Wallon, après 1945, ont fait le choix politique d'étendre l'éducation au-delà de la classe, par les loisirs et la culture. Ces exemples prouvent que l'État, lorsqu'il s'en donne les moyens, peut briser les déterminismes sociaux et offrir à tous les enfants les mêmes chances de s'épanouir. Une leçon toujours actuelle pour le périscolaire.

Aujourd'hui, l'enjeu n'est plus seulement l'accès à l'école. Il concerne l'ensemble des conditions qui permettent aux enfants de construire leur parcours éducatif. Les recherches en économie de l'éducation montrent que l'investissement éducatif précoce produit des effets économiques durables. L'économiste James Heckman a montré que les investissements éducatifs réalisés dès les premières années de la vie produisent des effets durables, non seulement sur les trajectoires scolaires mais aussi sur les parcours professionnels et sociaux des individus (Heckman, 2006). Pour étayer cette démonstration, il s'appuie notamment sur plusieurs études longitudinales² menées aux États-Unis auprès d'enfants issus de milieux populaires.

Parmi les plus connues figure le « *Perry Preschool Project* », lancé dans le Michigan dans les années 1960. Les enfants ayant participé à ce programme éducatif précoce ont été suivis pendant plusieurs décennies. Les résultats montrent qu'ils obtiennent plus souvent un diplôme du secondaire, accèdent davantage à l'enseignement supérieur et disposent, à l'âge adulte, de revenus plus élevés que ceux du groupe témoin (les enfants n'ayant pas participé à ce programme éducatif). Les évaluations mettent également en évidence une diminution significative des comportements délinquants et une probabilité plus faible d'incarcération à l'âge adulte (Schweinhart et al., 2005).

Une autre étude de référence, le « *Carolina Abecedarian Project* », a suivi des enfants ayant bénéficié d'un accompagnement éducatif intensif dès la petite enfance. Là encore, les effets se prolongent bien au-delà des premières années, les participant.es présentent des niveaux d'éducation plus élevés, une insertion professionnelle plus stable et de meilleurs indicateurs de santé à l'âge adulte (Campbell et al., 2012).

À partir de ces travaux, Heckman précise que les investissements éducatifs précoces figurent parmi les politiques publiques les plus rentables à long terme. Le plus souvent l'économie réalisée 20 à 30 ans plus tard est supérieure à l'investissement de départ. En agissant sur les conditions de développement des enfants, ces politiques réduisent les inégalités sociales, améliorent les parcours scolaires et limitent, à terme, les coûts sociaux liés au chômage, à la santé ou à la justice. Autrement dit, investir dans l'éducation des enfants ne relève pas seulement d'un choix pédagogique ; c'est aussi une décision économique rationnelle.

L'État connaît déjà l'importance de ce qui se joue en dehors de l'école

Les institutions publiques françaises confirment également cette analyse. Dans un rapport consacré aux temps de l'enfance, le Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge rappelle « *ce que les enfants font, vivent, découvrent, apprennent et créent par ailleurs impacte également toutes les sphères de leur développement* » (HCFEA, 2018). L'expérience éducative des enfants ne se limite

² Une étude longitudinale consiste à suivre les mêmes individus pendant plusieurs années, parfois plusieurs décennies, afin d'observer comment certaines expériences vécues plus tôt, par exemple un programme éducatif, influencent leurs parcours scolaires, professionnels ou sociaux.

donc pas à l'école, elle se construit également dans la famille, les espaces de loisirs, les activités sportives et culturelles ou encore les lieux de sociabilité collective. Le Haut Conseil insiste également sur l'importance des activités collectives pour favoriser la coopération entre enfants, l'apprentissage des règles communes et la socialisation. À ce titre, les accueils périscolaires, les centres de loisirs ou les pratiques associatives sont décrites comme des espaces structurants pour le développement des enfants, en particulier pour celles et ceux qui disposent de moins de ressources culturelles ou éducatives dans leur environnement familial.

L'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche va dans le même sens. Dans un rapport consacré aux politiques éducatives territoriales, elle souligne que les activités périscolaires ne peuvent être réduites à de simples dispositifs de garde ou d'organisation logistique. L'Inspection générale insiste également sur la nécessité de mieux articuler ces temps éducatifs avec les projets d'école et avec les projets éducatifs territoriaux portés par les collectivités, afin de construire de véritables continuités éducatives (IGÉSR, 2021).

Les travaux internationaux vont dans le même sens. L'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE³) rappelle que les compétences cognitives, sociales et émotionnelles se construisent dans l'ensemble des environnements éducatifs que fréquentent les enfants, et pas uniquement dans la classe (OCDE, 2021).

Ces analyses convergent vers un même constat. Les temps éducatifs en dehors de la classe ne sont pas périphériques. Ils participent directement à la construction des savoirs et du rapport au monde. Les agences publiques, les inspections et les organisations internationales posent ce diagnostic depuis plusieurs années.

Reste alors une question. Si ces constats sont établis, pourquoi peinent-ils encore à se traduire par des politiques publiques à la hauteur des enjeux ? Les choix budgétaires récents témoignent d'autres priorités : soutien à l'activité économique, allègements fiscaux, dispositifs destinés à maintenir la confiance des investisseurs et à encourager l'investissement privé. L'hypothèse est connue, la prospérité économique finirait par bénéficier à l'ensemble de la société. L'expérience des dernières décennies montre pourtant que cette hypothèse reste largement contestée.

Face à l'ampleur des inégalités éducatives, l'enjeu devrait être posé autrement. Il s'agirait d'investir dans les conditions concrètes de la réussite éducative, dans les espaces collectifs où les enfants apprennent, expérimentent et donnent du sens à l'école. Cela constituerait l'un des moyens les plus directs d'agir sur les inégalités sociales. Entre renforcer prioritairement la rentabilité du capital ou investir dans les conditions éducatives de l'égalité, il ne s'agit plus seulement d'un diagnostic scientifique. Il s'agit d'un choix politique.

Pour un périscolaire de qualité

Si les travaux de recherche et les rapports publics convergent pour souligner l'importance des environnements éducatifs en dehors de la classe, une conséquence s'impose, les politiques publiques doivent désormais évoluer pour prendre pleinement en compte cette réalité. Garantir un périscolaire de qualité ne peut plus dépendre uniquement des moyens ou des choix locaux. Il s'agit désormais d'un enjeu national. La République doit être en mesure d'assurer à chaque enfant, sur

³ L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est une organisation internationale qui rassemble une quarantaine de pays et qui produit des analyses et des comparaisons sur les politiques publiques, notamment dans les domaines de l'économie, de l'éducation et du développement social.

l'ensemble du territoire (l'Hexagone et les Territoires des trois océans) l'accès à des environnements éducatifs cohérents et exigeants.

Cela suppose d'abord de reconnaître le périscolaire comme une composante à part entière de l'action publique éducative. Une évolution du cadre institutionnel paraît dès lors nécessaire, en confiant aux collectivités territoriales une compétence clairement identifiée et obligatoire en matière d'organisation et de qualité des temps périscolaires. À l'image de ce qui existe pour l'école, il s'agirait de garantir un socle commun d'exigence éducative, afin que l'accès à des activités culturelles, scientifiques, sportives ou citoyennes ne dépende plus du seul territoire de résidence (ou de sa famille).

Une telle ambition suppose d'investir dans celles et ceux qui font vivre ces espaces éducatifs au quotidien. Un grand plan national de formation des acteurs et actrices du périscolaire apparaît ainsi comme l'une des conditions indispensables pour transformer durablement ces temps éducatifs.

En effet, une part importante des personnes qui interviennent dans les temps périscolaires ne disposent pas d'une formation professionnelle complète dans le champ de l'animation. Les données disponibles montrent en effet que le secteur repose largement sur des qualifications courtes ou en cours d'acquisition. Une analyse sectorielle, issue des travaux de l'institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)⁴ et de l'Inspection générale, sur les métiers de l'animation, montre qu'environ 50 à 60 % des encadrant-es sont titulaires du BAFA ou d'une qualification équivalente, tandis que 20 à 30 % interviennent comme stagiaires BAFA en cours de formation. Les diplômes professionnels de l'animation (BPJEPS, DEJEPS ou équivalents) ne concernent qu'environ 5 à 10 % des intervenant-es, tandis qu'entre 10 et 20 % des personnes intervenant auprès des enfants ne disposent d'aucune qualification spécifique dans le champ de l'animation (INJEP, 2025 ; IGÉSR, 2021). Ces estimations s'inscrivent dans un secteur qui compte près de 386 000 animateur-rices socioculturel-les et de loisirs en France, dont environ 167 000 en font leur activité principale (INJEP, 2025).

Il faut rappeler que le BAFA n'est pas un diplôme professionnel. Il s'agit d'une formation conçue pour l'animation volontaire. Historiquement, elle permet à des jeunes ou à des adultes (étudiant-es, salarié-es d'autres secteurs, citoyen-nes engagé-es) de consacrer une partie de leur temps à l'encadrement éducatif des enfants, notamment dans les colonies de vacances ou les accueils de loisirs (centres aérés). Cette logique relève d'un engagement éducatif et citoyen complémentaire d'une activité principale, et non d'une formation destinée à exercer un métier à temps plein.

Si l'on transpose ces proportions à l'école, l'image devient éclairante. Imaginons un établissement où dix adultes encadrent les élèves : un seul disposerait d'une formation professionnelle complète, cinq ou six auraient suivi une formation courte destinée à un engagement ponctuel, deux ou trois seraient encore en formation, et un ou deux n'auraient aucune qualification spécifique pour enseigner. Une telle organisation paraîtrait difficilement acceptable dans le cadre scolaire. Elle est pourtant proche de la réalité de nombreux dispositifs périscolaires, alors même que ces temps participent pleinement à l'expérience éducative quotidienne des enfants.

Reste alors à savoir à qui confier la formation de ces acteurs et actrices éducatives ? Si l'objectif est de construire un périscolaire de qualité sur l'ensemble du territoire, la formation ne peut être pensée comme un simple dispositif technique. Elle doit être portée par des institutions capables

⁴ L'INJEP est à la fois un observatoire producteur de connaissances et un centre de ressources et d'expertise sur les questions de jeunesse et les politiques qui lui sont dédiées, sur l'Éducation populaire, la vie associative et le sport.

d'articuler exigences pédagogiques, réflexion éducative et ancrage dans les réalités sociales des territoires. Depuis plusieurs décennies, les grandes fédérations historiques d'Éducation populaire jouent précisément ce rôle. Les grandes fédérations historiques de l'éducation populaire⁵ ont développé depuis plusieurs décennies une expertise reconnue dans la formation des acteurs éducatifs. Issues de traditions pédagogiques toujours innovantes et profondément liées à l'histoire des politiques éducatives françaises, ces organisations ont contribué à former des centaines de milliers d'acteurs éducatifs et à structurer les pratiques pédagogiques dans les centres de vacances, les accueils de loisirs et les dispositifs périscolaires.

Leur spécificité tient à leur position singulière. À la fois implantées dans les territoires et porteuses d'un projet éducatif national, elles constituent des espaces de formation indépendants des logiques politiques locales et des seules contraintes de gestion des collectivités. Confier la formation des acteurs du périscolaire à ces mouvements ne relève donc pas seulement d'un héritage historique. Cela répond à une logique éducative et démocratique. Parce qu'elles sont associatives, qu'elles travaillent au croisement de l'école, de la culture et de l'action sociale, ces organisations disposent d'une capacité unique pour former des équipes capables de penser le périscolaire comme un véritable espace éducatif. Autrement dit, si l'on souhaite construire une continuité éducative entre l'école, les activités culturelles et les expériences collectives des enfants, il est difficile d'imaginer que cette formation puisse être assurée ailleurs que dans ces mouvements qui en porte depuis leur création ce projet.

Les espaces éducatifs de la démocratie

Reconnaître l'importance éducative du périscolaire conduit à dépasser une vision strictement organisationnelle du temps des enfants. Il ne s'agit pas seulement d'ajuster des horaires ou de répondre à des contraintes de garde. Ce qui est en jeu est plus profond, il s'agit de penser la manière dont une société choisit d'organiser les environnements éducatifs dans lesquels grandissent ses enfants. Le périscolaire constitue un espace éducatif à part entière, qui participe à la construction du rapport au savoir, à la socialisation et à la formation de la citoyenneté. Garantir sa qualité sur l'ensemble du territoire implique donc des choix politiques clairs.

Mais ces choix renvoient également à une conception plus large de l'éducation. Certains mouvements d'Éducation populaire qui interviennent dans ces domaines s'inscrivent dans la philosophie de l'Éducation nouvelle. Celle-ci ne se réduit pas à une méthode pédagogique. Elle renvoie à une conception de l'éducation et, plus profondément, à un projet de société. Elle repose sur l'idée que l'on apprend en étant acteur de ses expériences, en coopérant avec les autres, en participant à des activités ce qui permet de comprendre le monde et d'y prendre part.

Dans cette perspective, les situations éducatives ne sont pas seulement des moments de transmission de connaissances. Elles sont aussi des espaces où les enfants et les jeunes font l'expérience de relations sociales fondées sur le respect, l'égalité, la coopération et la responsabilité ; des valeurs qui ne sont pas innées et qui doivent se vivre au quotidien, dans les différents lieux qui fréquentent les enfants. L'éducation devient alors un apprentissage concret de la démocratie vécue. Les activités collectives, les projets culturels, les expériences artistiques ou scientifiques, les moments de vie partagée constituent autant d'occasions d'expérimenter d'autres manières de vivre ensemble et de construire collectivement du sens.

⁵ Parmi lesquelles les Ceméa, la Ligue de l'enseignement, les PEP ou encore la fédération des Aroéven.

Le périscolaire apparaît ainsi comme l'un des espaces où les principes de l'Éducation nouvelle peuvent se déployer. Parce qu'il échappe en partie aux logiques disciplinaires de l'école, il permet d'expérimenter d'autres formes d'apprentissage, d'autres relations éducatives et d'autres manières de faire vivre la coopération entre les enfants. Les centres périscolaires sont des lieux où se jouent des dimensions essentielles du développement des enfants et, au-delà, la construction d'une société démocratique. Si l'éducation vise réellement à former des citoyens et des citoyennes capables de comprendre le monde et d'y prendre part, alors les espaces où les enfants vivent, expérimentent et apprennent ensemble ne peuvent plus être relégués à la périphérie des politiques éducatives. Ils doivent en devenir l'une des composantes centrales.

Bibliographie

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development. *Human Development*, 49 (4), 193-224.

Bautier E. & Rochex J.-Y. (2007), « Ces malentendus qui font les différences », in J. Deauvieau & J.-P. Terrail (éds.), *Les Sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris, La Dispute.

Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2012). Adult outcomes as a function of an early childhood educational program : An Abecedarian Project follow-up. *Developmental Psychology*, 48(4), 1033-1043. <https://doi.org/10.1037/a0026644>

Glasman, D. (1991). Le soutien scolaire hors école. *Revue française de pédagogie*, 95, 31-45. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1354>

Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge. (2018). *Les temps et les lieux tiers des enfants et des adolescents*. HCFEA. https://hcfea.gouv.fr/sites/hcfea/files/files-spip/pdf/rapport_temps_et_lieux_tiers_des_enfants.pdf

Heckman JJ. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*. 2006 Jun 3 ; 312(5782) :1900-2. Doi : 10.1126/science.1128898. PMID : 16809525.

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP). (2025). *Les animateurs socioculturels et de loisirs : caractéristiques de l'emploi et des parcours professionnels*. Paris : INJEP. <https://injep.fr/publication/animateurs-socioculturels-et-de-loisirs-une-profession-plus-souvent-en-cdd-et-a-temps-partiel/>

Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche. (2021). *Les métiers de l'animation dans le secteur périscolaire et les enjeux de continuité éducative*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. <https://www.sports.gouv.fr/sites/default/files/2023-02/rapports-ig-sr-tat-des-lieux-des-m-tiers-de-l-animation-dans-le-secteur-p-riscolaire-et-enjeux-en-mati-re-de-continuit-ducative-4976.pdf>

Langevin, P., & Wallon, H. (1962). *Plan Langevin-Wallon. L'école et la nation*, (revue mensuelle éditée par le Parti communiste français), Paris - Réédition. <https://pandor.u-bourgogne.fr/pleade/functions/ead/detached/BMP/brb5771.pdf>

Le Monde. (2026, 30 janvier). Violences et défaillances dans le périscolaire à Paris : deux animatrices de la Ville suspendues. *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/societe/article/2026/01/30/violences-et-defaillances-dans-le-periscolaire-a-paris-deux-animatrices-de-la-ville-suspendues_6664783_3224.html

Libération. (2025, 24 novembre). *Dans le périscolaire, une mécanique des violences contre les enfants : « C'est un gros angle mort »*. https://www.liberation.fr/societe/education/dans-le-periscolaire-une-mecanique-des-violences-contre-les-enfants-cest-un-gros-angle-mort-20251124_03SZNCSQ5BD2FDLIVXQEEEW05Y/

Julien Netter. Entre éducation populaire et scolaire, une histoire croisée des acteurs de l'école. *Agora débats/jeunesses*, 2021, 89, pp.39-52. ([hal-03375192](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03375192))

Organisation de coopération et de développement économiques. (2021). *Apprentissage précoce et bien-être des enfants : Résultats de l'étude internationale sur l'apprentissage et le bien-être des jeunes enfants (IELS)*. Éditions OCDE.

<https://www.oecd.org/fr/about/projects/international-early-learning-and-child-well-being-study.html>

Public Sénat. (2025). Violences dans le périscolaire : l'omerta au cœur de la bataille municipale parisienne. *Public Sénat*.

<https://www.publicsenat.fr/actualites/politique/violence-dans-le-periscolaire-lomerta-au-coeur-de-la-bataille-municipale-parisienne>

Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C., & Nores, M. (2005). *Lifetime effects : The HighScope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti, MI : HighScope Press.