



Le point sur
**la petite
enfance 3**



Prendre des décisions
Agir

HON. MARGARET NORRIE MCCAIN
J. FRASER MUSTARD
KERRY MCCUAIG

Cette édition des études sur la petite enfance est dédiée à

Fraser Mustard (1927 – 2011)

Elle se joindra à l'immense héritage de Fraser,
lequel considérait les résultats de la recherche et de la surveillance
comme des raisons de changer le monde.

Le point sur
**la petite
enfance 3**

Prendre des décisions
Agir

HON. MARGARET NORRIE MCCAIN
J. FRASER MUSTARD
KERRY MCCUAIG

2011

Le point sur la petite enfance 3 est publié par :

Margaret & Wallace McCain Family Foundation
1500 - 30, avenue St. Clair Ouest
Toronto (Ontario) M4V 3A2
www.mwmccain.ca

ISBN 978-0-9876993-1-2

La Margaret & Wallace McCain Family Foundation (MWMFF) est titulaire des droits d'auteur de *Le point sur la petite enfance 3* et de *Early Years Study 2*. Elle encourage la reproduction numérique ou sur papier de ce document, en tout ou en partie, à des fins d'enseignement ou sans but lucratif, sous condition de bien mentionner la source. La reproduction dans toute autre circonstance, incluant, mais sans s'y limiter, l'utilisation à des fins de publication commerciale, la traduction ou l'adaptation, est interdite sans permission écrite au préalable de la MWMFF. Pour obtenir la permission d'imprimer ou de publier ce document à partir de ce site, ou si vous ne savez pas qui est le titulaire du droit d'auteur, veuillez écrire à : info@mwmccain.ca.

Pour télécharger une copie de ce livre et pour d'autres renseignements généraux et mises à jour, veuillez visiter le www.pointsurlapetiteenfance.org.

Veuillez citer cette publication comme suit : McCain, M.N., J.F. Mustard et K. McCuaig (2011). *Le point sur la petite enfance 3 : Prendre des décisions, agir*. Toronto : Margaret & Wallace McCain Family Foundation.

Deuxième édition : Mai 2012

Table des matières

REMERCIEMENTS	viii
GLOSSAIRE	xii
INTRODUCTION	
Des fondations qui s'engagent pour les enfants	1
Les mères et les autres personnes nécessaires pour un développement humain sain	6
CHAPITRE 1 : Un départ intelligent pour l'école et pour toute la vie	11
CHAPITRE 2 : La petite enfance et l'apprentissage, le comportement et la santé	31
CHAPITRE 3 : Créer des espaces et des endroits pour les jeunes enfants et les familles.	53
CHAPITRE 4 : L'éducation de la petite enfance en tant que développement économique	71
CHAPITRE 5 : Les politiques publiques façonnent les programmes de développement de la petite enfance	85
CHAPITRE 6 : Où en sommes-nous? Jusqu'où devons-nous aller?	115
RÉFÉRENCES	119

Liste des tableaux

CHAPITRE 1

TABLEAU 1.1 Pourcentage d'enfants, de la naissance à cinq ans, en service de garde, par revenu familial et par type de service de garde	13
TABLEAU 1.2 Comparaison des dépenses publiques pour les familles, dans cinq pays anglo-américains, en pourcentage du produit intérieur brut (PIB)	14
TABLEAU 1.3 Incidence de pauvreté absolue parmi les enfants	14
TABLEAU 1.4 Pays dont les enfants fréquentent un centre de la petite enfance, par âge (en années)	16
TABLEAU 1.5 Taux d'emploi chez les femmes ayant des enfants, selon l'âge du plus jeune enfant, de 1976 à 2009	17
TABLEAU 1.6 Taux d'emploi chez les femmes âgées de 25 à 44 ans au Québec et dans toutes les autres provinces, de 1985 à 2009	17
TABLEAU 1.7 Durée totale du travail ménager (en minutes par jour) pour les Canadiennes et les Canadiens âgés de 20 à 59 ans	18
TABLEAU 1.8 Pourcentage de vulnérabilité selon l'Instrument de mesure de développement de la petite enfance (IMDPE)	19
TABLEAU 1.9 Les taux de pauvreté relative pour trois catégories de risques sociaux	21
TABLEAU 1.10 Les coûts publics du décrochage du secondaire selon la cohorte (en dollars pour l'année 2008)	23
TABLEAU 1.11 Évolution de l'immigration internationale, par province et par territoire, de 2000 à 2010	26

TABLEAU 1.12 Canada : Populations urbaine et rurale	27
--	----

TABLEAU 1.13 Canada : Structure familiale (recensement de 2006, mis à jour en 2009)	27
--	----

TABLEAU 1.14 Pourcentage de la hausse des naissances et du taux de fécondité total, de 2004 à 2008, par province et par territoire	28
---	----

CHAPITRE 2

TABLEAU 2.1 Cellules et gènes	34
--	----

TABLEAU 2.2 Les cellules nerveuses et les cellules gliales	36
---	----

TABLEAU 2.3 Voies neuronales en construction	37
---	----

TABLEAU 2.4 Le cerveau	38
---	----

TABLEAU 2.5 Le système limbique	40
--	----

TABLEAU 2.6 Voies limbiques, apprentissage, comportement et santé	42
--	----

TABLEAU 2.7 Le cerveau est la base sur laquelle l'esprit des humains repose	43
--	----

TABLEAU 2.8 Développement du cerveau axé sur les expériences	44
---	----

TABLEAU 2.9 Aptitudes en vocabulaire des enfants âgés de quatre et de cinq ans, par statut socioéconomique	46
---	----

TABLEAU 2.10 Enfants âgés de quatre et de cinq ans dont les aptitudes en vocabulaire accusent des retards, par statut socioéconomique	46
--	----

TABLEAU 2.11 Taux de mortalité pour les enfants âgés de moins de cinq ans et résultats aux épreuves linguistiques en troisième année, par pays	48
---	----

TABLEAU 2.12 Faible poids à la naissance et résultats de lecture en sixième année, par pays	48
--	----

TABLEAU 2.13 Engagement civique par niveau de littératie, au Canada, pour les personnes âgées de 16 ans et plus, en 2003	49
---	----

CHAPITRE 3

TABLEAU 3.1 Qualité préscolaire, maîtrise de soi et comportement prosocial (à l'âge de 11 ans)	56
---	----

TABLEAU 3.2 Facteurs influençant le rendement scolaire (à l'âge de 11 ans)	57
---	----

TABLEAU 3.3 Continuum d'enseignement	59
---	----

TABLEAU 3.4 La qualité et la durée sont importantes (nombre de mois d'avantage développemental en littératie)	62
--	----

TABLEAU 3.5 Modèle global de changement d' <i>Avenir d'enfants</i>	66
---	----

TABLEAU 3.6 <i>Smart Start</i> , Charlottetown, Île-du-Prince-Édouard	69
--	----

CHAPITRE 4

TABLEAU 4.1 Conclusions liées aux coûts-bénéfices de trois études longitudinales américaines d'importance effectuées auprès d'enfants défavorisés fréquentant un établissement préscolaire dans des régions urbaines des États-Unis	73
--	----

TABLEAU 4.2 Coûts-bénéfices, par catégorie, de l'étude de la Perry Preschool, par participant à l'âge de 40 ans	74
--	----

TABLEAU 4.3 Cinq analyses des coûts-bénéfices des programmes d'éducation de la petite enfance au Canada	75
--	----

TABLEAU 4.4 Effet sur le PIB de l'investissement public par secteur	77
--	----

TABLEAU 4.5 Emplois créés, en milliers, dans le secteur de la petite enfance	79
---	----

TABLEAU 4.6 Enfants âgés de deux à quatre ans fréquentant un centre de la petite enfance, selon le revenu familial, en Ontario et au Québec, pour 2008–2009	80
--	----

TABLEAU 4.7 Hausse comparative du nombre de femmes sur le marché du travail au Québec et en Ontario depuis 1996	81
--	----

TABLEAU 4.8 Retour sur l'impôt et le transfert dû à la hausse du nombre de femmes sur le marché du travail (en millions de dollars) (Québec, 2008)	82
---	----

CHAPITRE 5

TABLEAU 5.1 Transferts fédéraux aux provinces et aux territoires pour les programmes d'éducation et de développement de la petite enfance (en millions de dollars, arrondis)	89
---	----

TABLEAU 5.2 Déficit de financement dans l'éducation des Premières nations, annuel et historique, 2005–2010	90
---	----

TABLEAU 5.3 Gouvernance de l'éducation et de la garde des jeunes enfants, par province et par territoire	92
---	----

TABLEAU 5.4 Hausse des places réglementées de garde d'enfants pour les enfants âgés de 0 à 12 ans, de 1998 à 2010, par province et par territoire, au Canada	94
---	----

TABLEAU 5.5 Places réglementées de garde d'enfants, au Québec et au Canada	94
---	----

TABLEAU 5.6 Dépenses en développement de la petite enfance, en pourcentage des budgets provinciaux et territoriaux pour 2011–2012	97
--	----

TABLEAU 5.7 Financement public des services de garde accrédités	98
--	----

TABLEAU 5.8 Pourcentage d'enfants âgés de deux à quatre ans qui participent régulièrement à un programme de développement de la petite enfance, par province et au Canada	99
--	----

TABLEAU 5.9 Pourcentage d'enfants de la naissance à l'âge de cinq ans ne fréquentant pas un service de garde à l'extérieur de la maison, par revenu familial 100

TABLEAU 5.10 Type principal de service de garde utilisé : enfants âgés de deux à quatre ans, par province au Canada 101

TABLEAU 5.11 Rémunération pour les éducateurs à la petite enfance et pour les « enseignants », au Canada et par province 103

TABLEAU 5.12 Ratio éducateur-enfants pour les groupes d'enfants âgés de trois ans pour des programmes d'éducation de la petite enfance accrédités, par province et par territoire 104

TABLEAU 5.13 Normes professionnelles nécessaires pour les éducateurs à la petite enfance, par province et par territoire 106

TABLEAU 5.14 Programme-cadre d'enseignement pour la petite enfance, par province et par territoire 107

TABLEAU 5.15 Rapports sur les progrès en matière d'apprentissage en début de vie et de service de garde, par province et par territoire 108

TABLEAU 5.16 Carte de l'utilisation de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) au Canada 110

CHAPITRE 6

TABLEAU 6.1 Index de l'éducation de la petite enfance 2011. 117

TABLEAU 6.2 Index de l'éducation de la petite enfance 2011 : pointage total 118

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier les nombreuses personnes qui ont contribué directement ou indirectement à ce rapport. Nous aimerions remercier particulièrement les enfants, les parents et les éducateurs qui ont pris part aux programmes cités dans ces pages. Ils cherchent à mettre en valeur l'éducation à la petite enfance, tout comme les sites de démonstration en petite enfance du Canada. Ils ont généreusement accepté de partager leurs conclusions afin que tous les enfants puissent en bénéficier. Nous vous remercions de nous avoir permis de visiter vos écoles, d'avoir pris le temps de répondre à nos questions et de nous avoir aidés à apprendre de vos expériences.

Plusieurs personnes ont lu et commenté les diverses versions de ce rapport. Nous remercions les personnes suivantes qui nous ont émis des commentaires réfléchis et pertinents : Carl Corter (Institute of Child Study); Marla Sokolowski (Université de Toronto; ICRA); Ray Peters (Université Queen's); Jean-Marc Chouinard (Fondation Lucie et André Chagnon); Lyse Brunet (*Avenir d'enfants*); Pierre Fortin (Université du Québec à Montréal); Robert Fairholm (Centre d'économie spatiale) et Susan Prentice (Université du Manitoba). Linda Lowther (Le Groupe Lowther et ancienne sous-ministre adjointe de l'apprentissage et du développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard) nous a fait part de sa vaste expertise dans le domaine des politiques et pratiques relatives à la petite enfance en nous aidant à évaluer le contenu de ce texte et à le corriger en français et en anglais.

De plus, nous aimerions remercier le Atkinson Centre de l'Ontario Institute for Studies in Education de l'Université de Toronto d'avoir permis à Kerry McCuaig, chargée de projet en politique sur la petite enfance, de collaborer à ce rapport.

Les auteurs ne sauraient trouver les mots justes pour témoigner leur gratitude à Jane Bertrand, qui a agi comme experte-conseil dans le cadre des trois études sur la petite enfance. Les auteurs ont tous bénéficié de ses connaissances, de ses contacts, de ses habiletés et de son dévouement. Jane Bertrand, en collaboration avec Allison Black, directrice de projet qui a travaillé sur de nombreuses versions de chapitres et de tableaux et qui a organisé des séminaires, des visites de sites, des entrevues et plus encore, ont rendu possible la publication de *Le point sur la petite enfance 3*.

Le point sur la petite enfance 3 repose également sur l'expertise de certains des meilleurs scientifiques, chercheurs en politique, économistes, administrateurs publics et intervenants de programmes du Canada. Ils ont généreusement donné de leur temps en assistant à quatre séminaires afin de discuter des dernières avancées en recherche, en politique et en pratique, incluant les pratiques exemplaires en politique sur la petite enfance (octobre 2010, Halifax), les nouvelles découvertes sur le développement du cerveau en début de vie (mars 2011, Toronto), les nouvelles découvertes en pédagogie (avril 2011, Toronto) et les coûts-bénéfices de l'éducation à la petite enfance (juin 2011). Les auteurs aimeraient aussi remercier les personnes suivantes :

- Kristi Adamo (Institut de recherche du CHEO, groupe de recherche sur les saines habitudes de vie et l'obésité)
- Tracey Barbrick (ministère de la Promotion et de la Protection de la santé de la Nouvelle-Écosse)
- Lynne Besner (ministère de l'Éducation de l'Ontario)
- Bobbie Boudreau (bureau de la Nouvelle-Écosse, politique et priorités)

- Heather Christian (ministère de la Promotion et de la Protection de la santé de la Nouvelle-Écosse)
- Shannon Delbridge (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse)
- Robert Fairholm (Centre for Spatial Economics)
- Judith Ferguson (ministère des Services communautaires de la Nouvelle-Écosse)
- Kathleen Flanagan (Kathleen Flanagan and Associates, Inc.)
- Pierre Fortin (Université du Québec à Montréal)
- Carolyn Henson (Early Learning Unit, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique)
- Jim Houston (bureau de la Nouvelle-Écosse, politique et priorités)
- Magdalena Janus (Offord Centre for Child Studies)
- Christa Japel (Université du Québec à Montréal)
- Carolyn Johnson (ministère des Services communautaires de la Nouvelle-Écosse)
- Angie Killoran (Fondation Lawson)
- Joan Kingston (anciennement avec le bureau du premier ministre, gouvernement du Nouveau-Brunswick)
- Joan Kunderman (Comité d'approbation du programme d'enseignement des soins à l'enfance [CAPESA] du Manitoba)
- Frances Martin (ministère de la Santé de la Nouvelle-Écosse)
- Sherri Mohoruk (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique)
- Duff Montgomerie (ministère de la Promotion et de la Protection de la santé de la Nouvelle-Écosse)
- Pamela Musson (ministère de l'Éducation de l'Ontario)
- Christine Avery Nuñez (Atkinson Charitable Foundation)
- Lars Osberg (Université Dalhousie)
- Janette Pelletier (Institute of Child Study)
- Rosalind Penfound (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse)
- Ray D. Peters (Université Queen's)
- David Philpott (Jimmy Pratt Foundation)
- Dianne Riehl (ministère de l'Éducation de l'Ontario)

- George Savoury (ministère des Services communautaires de la Nouvelle-Écosse)
- Stuart Shanker (Université York)
- Nancy Taylor (ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse)
- Petr Varmuza (anciennement de Children's Services, Ville de Toronto)
- Rick Williams (bureau de la Nouvelle-Écosse, politique et priorités)

Nous aimerions souligner la contribution cruciale de Statistique Canada à cette étude. Aider les Canadiens à comprendre leur pays, sa population, ses ressources, son économie, sa société et sa culture est essentiel à la protection de notre démocratie. Les renseignements de qualité que le Ministère a récoltés sont inestimables pour la prise de décisions fondée sur des preuves par tous les ordres de gouvernance.

De plus, nous aimerions remercier les membres du personnel des ministères fédéral, provinciaux et territoriaux, qui ont généreusement offert de leur temps pour répondre à nos sondages téléphoniques.

Nous avons communiqué avec les ministères suivants :

Terre-Neuve-et-Labrador

- Ministère des Services à l'enfance, à la Jeunesse et à la Famille
- Ministère de l'Éducation
- Ministère de la Santé et des Services communautaires

Nouveau-Brunswick

- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance
- Ministère du Développement social

Nouvelle-Écosse

- Ministère des Services communautaires
- Ministère de l'Éducation
- Ministère de la Santé et du Bien-être

Île-du-Prince-Édouard

- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance
- Ministère de la Santé et du Bien-être
- Ministère des Services communautaires, des Aînés et du Travail

Québec

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Ministère de la Famille et des Aînés
- Ministère de la Santé et des Services sociaux

Ontario

- Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse
- Ministère de l'Éducation
- Ministère de la Santé et des Soins de longue durée

Manitoba

- Enfants en santé Manitoba
- Ministère de l'Éducation du Manitoba
- Ministère des Services à la famille et Consommation Manitoba
- Santé des Premières nations et des Inuits, région du Manitoba, Santé Canada

Saskatchewan

- Ministère de l'Éducation

Alberta

- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Technologie
- Ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta
- Ministère de la Santé et du Bien-être
- Ministère de la Santé

Colombie-Britannique

- Ministère du Développement de l'enfance et de la famille
- Ministère de l'Éducation
- Ministère de la Santé

Yukon

- Ministère de l'Éducation
- Ministère de la Santé et des Services sociaux
- Centre de santé de Whitehorse

Territoires du Nord-Ouest

- Ministère de l'Éducation, de la Culture et de l'Emploi
- Ministère de la Santé et des Services sociaux

Nunavut

- Ministère de l'Éducation
- Ministère de la Santé et des Services sociaux

Gouvernement du Canada

- Ressources humaines et Développement des compétences Canada

Ce rapport a été produit grâce aux habiletés et à la patience des personnes suivantes : Janice Dyer (révisure de la version anglaise) et Maryse Froment-Lebeau (révisure de la version française), KG Traduction (français), David Montle et Jessie Lin, concepteurs graphiques (Pixel Hive Studio) et Thistle Printing. Micaela Brand a révisé les manuscrits et compilé et vérifié toutes les références. Le Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, particulièrement Claire Gascon Giard, Nathalie Moragues, Valérie Bell et Kristell le Martret, a coordonné la traduction vers le français. De plus, les auteurs aimeraient remercier Kathleen McBride et Cranberryink pour la conception du site Internet de ce rapport, et Better Child Care Education pour la prestation des services de communication et la gestion financière propres au projet.

Le soutien des fondations suivantes a permis de rédiger et de publier *Le point sur la petite enfance 3* :

- Atkinson Charitable Foundation
- Fondation Lucie et André Chagnon
- Lyle S. Hallman Foundation
- Fondation Lawson
- Fondation de la famille J.W. McConnell
- Fondation Muttart
- Jimmy Pratt Foundation

Bien que plusieurs personnes et réviseurs aient contribué directement à ce rapport, les auteurs sont les seuls responsables du contenu de *Le point sur la petite enfance 3*.

Biographies

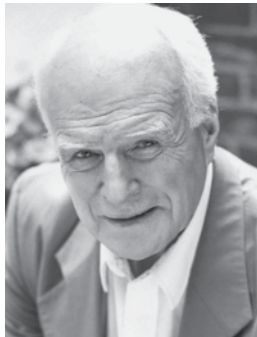
L'honorable Margaret Norrie McCain

a fondé et préside la Margaret & Wallace McCain Family Foundation. Ancienne lieutenant-gouverneure du Nouveau-Brunswick, elle est une « championne » déterminée pour les jeunes enfants et leur famille. Elle travaille en étroite collaboration avec les collectivités et les gouvernements du Canada atlantique à mettre sur pied des programmes intégrés d'éducation de la petite enfance. Margaret a coécrit *Étude sur la petite enfance* (1999) avec le Dr Fraser Mustard et *Early Years Study 2 : Putting Science into Action* (2007) avec le Dr Stuart Shanker.



Le Dr Fraser Mustard

est un scientifique du domaine médical qui a compris l'importance du développement humain en début de vie sur le comportement ainsi que sur la santé physique et mentale tout au long de la vie. Il a été doyen de la faculté de médecine à l'Université McMaster et il a fondé l'Institut canadien de recherches avancées, en 1982. Fraser a conseillé des gouvernements nationaux et internationaux sur le développement humain en début de vie et il est membre du conseil d'administration de l'Aga Khan University.



Kerry McCuaig

est chargée de projet en politique sur la petite enfance au Atkinson Centre for Society and Child Development de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto et elle est experte-conseil du travail portant sur la petite enfance pour la Atkinson Charitable Foundation, la Margaret & Wallace McCain Family Foundation et le Early Child Development Funders Working Group. C'est la deuxième étude à laquelle Kerry a contribué. Elle a participé en 2007 à *Early Years Study 2: Putting Science into Action*.



Jane Bertrand

est directrice des programmes de la Margaret & Wallace McCain Family Foundation. Elle est éducatrice à la petite enfance et a été impliquée dans divers programmes pour les jeunes enfants et les familles, de même qu'à la mise sur pied de plusieurs politiques et recherches en petite enfance. Elle a également été membre du corps enseignant à la School of Early Childhood au George Brown College. Jane a été coordonnatrice de la recherche pour l'*Étude sur la petite enfance* (1999) et pour l'*Early Years Study 2: Putting Science into Action* (2007).



Glossaire

Éducation à la petite enfance (EPE) : programmes pour les jeunes enfants axés sur un programme éducatif explicite, offerts par du personnel compétent et conçus pour appuyer le développement et l'apprentissage des enfants. Les installations peuvent comprendre des centres de la petite enfance, des services de garde éducatifs, des établissements préscolaires, des prématernelles et des maternelles. Les enfants fréquentent régulièrement ces installations seuls ou avec un parent ou un fournisseur de soins.

Éducateurs à la petite enfance : adultes qui travaillent directement avec les enfants dans des installations d'éducation à la petite enfance, qui détiennent une formation postsecondaire en éducation à la petite enfance et qui sont reconnus par les lois provinciales et territoriales comme possédant les compétences nécessaires pour œuvrer dans des services de garde, des services de garde scolaires, des prématernelles ou des maternelles.

Programme d'enseignement : manière de structurer les expériences d'apprentissage en un programme organisé d'activités. En éducation à la petite enfance, les expériences d'apprentissage comprennent tout ce qui survient dans la vie d'un enfant, de l'arrivée au départ.

Veillez noter qu'afin d'alléger la lecture de ce document, les formes masculines y sont employées comme forme générique.

Ce qui suit est une liste des abréviations des noms des provinces et des territoires utilisées dans ce rapport :

T.-N.-L.	Terre-Neuve-et-Labrador
Î.-P.-É.	l'Île-du-Prince-Édouard
N.-É.	la Nouvelle-Écosse
N.-B.	le Nouveau-Brunswick
Qc	le Québec
Ont.	l'Ontario
Man.	le Manitoba
Sask.	la Saskatchewan
Alb.	l'Alberta
C.-B.	la Colombie-Britannique
Yn	le Yukon
T. N.-O.	les Territoires du Nord-Ouest
Nunavut	le Nunavut

Introduction



Des fondations qui s'engagent pour les enfants

L'honorable Margaret Norrie McCain

En 1997, pour la première fois au Québec, des parents ont pu inscrire leurs enfants de cinq ans à la maternelle pour des journées complètes. Pour seulement 5 \$ par jour, les jeunes pouvaient également participer aux programmes offerts avant et après l'école. En fait, les écoles permettaient aux enfants de moins de 12 ans de prendre part à des activités quotidiennes prolongées. En 2000, pour 5 \$ aussi, les parents pouvaient inscrire leurs plus jeunes enfants dans un « centre pour la petite enfance ».

Devenir fou des enfants

Pour Camil Bouchard, c'était voir ses propres mots prendre vie. En 1992, ce professeur de l'Université du Québec à Montréal a soumis au gouvernement son rapport intitulé *Un Québec fou de ses enfants*. Le titre accrocheur rappelait à quel point il est important pour chaque enfant qu'au moins un adulte soit fou de lui. Bouchard a demandé aux Québécois de répondre aux besoins des jeunes enfants et des jeunes en général avec équité, générosité et compassion. Le vibrant appel à l'action du rapport a galvanisé les activistes pour la cause des enfants et est devenu un modèle pour les décideurs politiques et, en fin de compte, a changé la vie des Québécois.

82 % Pères québécois qui prennent un congé parental

12 % Pères dans le reste du Canada qui prennent un congé parental

50 % Réduction de la pauvreté infantile au Québec depuis 1998

6 % Produit intérieur brut (PIB) canadien pour éduquer les enfants âgés de 6 à 18 ans¹

99,2 % Canadiens âgés de cinq ans qui fréquentent la maternelle²

Les universitaires de plusieurs domaines ont compilé les résultats des initiatives concernant les enfants au Québec, et les conclusions se sont avérées surprenantes. En une seule décennie, le Québec est passé de la dernière à la première position en ce qui a trait à de nombreux indicateurs sociaux importants.³ Alors qu'elle détenait le plus faible taux de femmes au travail du Canada, la province affiche maintenant le taux le plus élevé. Et alors qu'auparavant les Québécoises étaient moins susceptibles d'aller à l'école postsecondaire que leurs homologues du reste du Canada, aujourd'hui elles sont les plus nombreuses.⁴ De plus, les résultats au Québec de tests standardisés au primaire et au secondaire sont passés d'inférieurs à la moyenne canadienne à un niveau supérieur à la moyenne.

Bien qu'elles travaillent plus, les Québécoises ont un plus grand nombre d'enfants⁵ et les pères s'impliquent plus dans leur éducation. Une proportion de 82 % des pères profite d'un congé payé après la naissance de leurs enfants, comparativement à tout juste 12 % dans le reste du pays.⁶ De plus, les programmes pour la petite enfance qui permettent aux mères de travailler ont réduit le taux de pauvreté des enfants du Québec de 50 %.⁷

Finalement, dans le cadre d'une analyse qui devrait attirer l'attention des décideurs politiques de tous les pays, l'économiste montréalais Pierre Fortin révèle que les recettes fiscales provenant des mères qui peuvent travailler en raison des programmes

pour enfants à faible coût couvrent tous les frais du système québécois.⁸

Cet automne, la Fondation Lucie et André Chagnon a souligné l'anniversaire du rapport du professeur Bouchard. La célébration coïncide naturellement avec le lancement de la troisième édition de *Le point sur la petite enfance 3 : Prendre des décisions, agir*. À presque 20 années d'intervalle, les deux documents exposent de manière convaincante les raisons pour lesquelles les décideurs politiques devraient centrer leurs efforts et leurs ressources sur les jeunes enfants et leur famille.

Changer le discours

Au moment où les Québécois lançaient leur révolution pour les enfants, Dr Fraser Mustard et moi publions l'*Étude sur la petite enfance* (1999). Cette étude est devenue un élément déclencheur qui a permis de changer le discours des parties intéressées traditionnelles et a suscité l'intérêt auprès de nouvelles personnes dans les communautés scientifique, financière et de la santé. Nous y recommandions d'intégrer le fouillis actuel de services pour enfants à des centres communautaires de développement de la petite enfance et à des centres d'éducation familiale auxquels chaque enfant aurait accès. Cette vision a donné lieu à des projets comme *First Duty* à Toronto, *Schools Plus* en Saskatchewan et *Community Schools* dans le sud de l'Australie. Ces lieux de démonstration précoces ont fourni aux décideurs politiques un endroit où ils pouvaient « palper » la différence entre des services pour enfants traditionnels en silo et un format intégré. Les parents ont pu participer à un programme intégré, et les politiciens, les intervenants et les experts sont venus des quatre coins du monde pour voir à quoi pourrait ressembler l'avenir. Cela a donné confiance aux gouvernements et leur a permis de s'engager à développer encore plus de projets.

Ces modèles ont été mis en évidence dans *Early Years Study 2*, qui portait sur les cadres stratégiques politiques nécessaires pour maintenir de telles initiatives. Le rapport recommandait que les programmes d'éducation de la petite enfance soient intégrés à l'éducation publique. Le travail de ces dirigeants — qui ont montré comment combiner la gouvernance,

les ressources, les installations, la dotation et les méthodes pédagogiques d'apprentissage et de garde des jeunes enfants ainsi que le soutien aux familles — continue de susciter l'innovation ailleurs. En effet, ces innovations inspirent des sites de démonstration, appuyés par la Margaret and Wallace McCain Family Foundation, en partenariat avec les gouvernements du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard, de la Nouvelle-Écosse et dans une communauté des Premières Nations de l'Ontario.

Au cours du développement de ces laboratoires d'apprentissage pour les jeunes enfants, des études inédites ont révélé comment l'influence réciproque entre l'environnement et l'hérédité pendant la petite enfance détermine la trajectoire future de l'apprentissage, de la santé et du comportement. De nouvelles études économiques ont analysé comment les activités préscolaires influencent les enfants et entraînent une croissance économique et un important retour sur l'investissement public. Ces conclusions ont été communiquées dans des rapports, des conférences, des articles de journaux et des campagnes d'information publique, avec l'appui, dans plusieurs cas, d'un groupe de fondations^a qui se sont regroupées pour centrer leurs efforts sur le développement humain à la petite enfance.

Ensemble, notre objectif est ambitieux, prometteur et fondamentalement progressif : offrir une éducation subventionnée par l'État à tous les enfants de deux à cinq ans. Elle serait accessible, abordable et de grande qualité, et sur une base volontaire, les parents décideraient si leurs enfants en profiteraient et à quelle fréquence.

Nous bâtissons à partir d'un succès récent : la majorité des enfants de cinq ans au Canada fréquentent maintenant la maternelle à temps plein et certaines juridictions ont amélioré l'accès pour les enfants de quatre ans. L'analyse nationale du chapitre 5 démontre que même les enfants âgés de deux et de trois ans sont plus enclins à participer à un programme de groupe qu'auparavant.

Notre proposition est réaliste. En élargissant le mandat de l'éducation afin d'inclure les enfants plus jeunes, nous pouvons couvrir la période entre

le congé parental et la scolarisation. En incluant l'option d'activités quotidiennes prolongées pour les familles qui en font la demande, le Canada peut accéder à un programme d'apprentissage et de garde des jeunes enfants qu'il exige depuis longtemps. Notre initiative repose sur l'éducation subventionnée par l'État, car elle profite de la confiance des Canadiens et s'adresse déjà aux enfants d'âge scolaire.

Nécessitant moins d'efforts que le lancement d'un tout nouveau programme social, l'éducation peut également répondre aux besoins des enfants d'âge préscolaire. Parallèlement, les écoles peuvent devenir le centre de la communauté pour les familles grâce au soutien et aux programmes qu'elles offrent dès le début de la grossesse.

La lutte pour l'éducation universelle et de grande qualité pendant la petite enfance est au cœur d'une plus grande bataille visant à élargir la portée de la responsabilité du gouvernement afin d'assurer le succès des jeunes enfants et de leur famille. Elle comprend de meilleurs congés parentaux, un soutien du revenu et un environnement de travail qui tiennent compte des besoins des familles. La qualité est le mot clé. Les avantages que procure une éducation de grande qualité pendant la petite enfance ont été clairement établis, mais les programmes de piètre qualité peuvent être pires que s'ils n'existaient pas du tout. Lorsqu'ils n'atteignent pas les résultats promis, ils peuvent retarder le développement des enfants, gaspiller l'argent des contribuables et nuire à long terme aux efforts visant à améliorer les services préscolaires.

Les résultats promis sont justifiés par une avalanche de démonstrations, attestant que l'engagement d'investissement public pour améliorer le développement des enfants peut être transformateur. Ne pas agir nuit aux individus et à la société. L'écart développemental qui survient si tôt après la naissance pour plusieurs enfants non seulement

^a Atkinson Charitable Foundation, Fondation Lucie et André Chagnon, Lyle S. Hallman Foundation, Fondation Lawson, Margaret and Wallace McCain Family Foundation, Fondation de la famille J. W. McConnell, Fondation Muttart, Jimmy Pratt Foundation et Max Bell Foundation.

détruit leur potentiel individuel, mais crée également un fardeau insoutenable pour nos systèmes d'éducation et de santé physique et mentale. Il prive l'économie d'une capacité à produire et la société de participants contributeurs et engagés. Renverser cette tendance demande de prendre des décisions intelligentes sur les programmes et l'organisation des systèmes et d'effectuer des investissements publics dans un système pour la petite enfance comparables aux investissements publics alloués à l'éducation des enfants âgés de 6 à 18 ans.

Les ressources peuvent être trouvées

Bien que nous subissions encore les répercussions de l'effondrement des marchés financiers à l'échelle mondiale, les économistes nous disent que les dépenses publiques représentent le meilleur antidote. La science du développement de la petite enfance constitue un cadre permettant de regarder au-delà des travaux publics et du sauvetage des « trois Grands » groupes de constructeurs automobiles américains (The Big Three), vers un autre trio important : préparer notre prochaine main-d'œuvre, aider les parents à chercher du travail ou à améliorer leurs compétences et renforcer les collectivités démocratiques.

Notre but, en produisant cette troisième édition de *Le point sur la petite enfance*, consiste à solidifier le réseau de scientifiques, d'éducateurs et de parents, de décideurs politiques, d'administrateurs et d'activistes communautaires en leur fournissant une capacité accrue à prendre des décisions et à agir. Nous espérons susciter une réflexion approfondie sur l'innovation des politiques publiques, sur les modèles de prestation de services, sur l'engagement des familles et des communautés et sur la responsabilité publique. Nous avons besoin d'un message fort ainsi que de moyens parmi les plus efficaces pour le diffuser. Nous devons identifier et rejoindre les personnes qui ne connaissent pas la science du développement humain pour la petite enfance et qui doivent la connaître.

Dans ce domaine, les fondations apportent leur contribution. À l'instar du rapport Bouchard, le rapport *Dans l'optique de notre meilleur avenir : mise en œuvre de l'apprentissage des jeunes enfants en Ontario*

(*With Our Best Future in Mind: Implementing early learning in Ontario*) a été rédigé à la demande d'un gouvernement provincial.⁹ Publié en 2009, ce rapport était unique, car il portait non pas sur les raisons pour lesquelles le développement de la petite enfance devrait représenter une priorité économique et sociale, mais plutôt sur *la manière* d'intégrer de façon efficace les nouveaux investissements publics aux ressources existantes afin d'optimiser les résultats pour les enfants, les familles et les collectivités. L'initiative du gouvernement de l'Ontario visant à offrir l'éducation préscolaire à temps plein aux enfants de quatre à cinq ans est issue de ce rapport.

Derrière le rapport et l'engagement déterminant du gouvernement de l'Ontario se trouve le parcours d'une décennie de la Fondation Atkinson visant à transformer des données scientifiques en action communautaire et, ultimement, en politiques publiques. Cette histoire a commencé avec une hypothèse simple mais convaincante que c'est uniquement par le biais des politiques publiques que des changements permanents et durables pour un avenir meilleur peuvent finalement se concrétiser.

Transformer la science en diverses actions

Par des subventions, outil commun qu'utilisent tous les bailleurs de fonds, la Fondation Atkinson a pu soutenir les bonnes idées et les efforts. Mais elle est allée plus loin en permettant de mettre sur pied et de maintenir *First Duty* à Toronto afin de documenter et de parrainer les « bonnes pratiques » comme moyen d'informer les politiques publiques. Dans un effort d'opérer des changements, elle a investi en recherches et en réponses politiques bien appuyées. Elle a offert un espace neutre aux parties intéressées afin d'organiser leur façon de penser et leurs stratégies. Un « Fonds pour la petite enfance » a été mis sur pied pour s'assurer que ses partenaires pourraient toujours compter sur les ressources nécessaires pour rester à leur meilleur, comme l'accès à des fils de presse, le support à l'organisation de rencontres et de sondages, le soutien à de courtes études rapides. Ce sont tous de bons exemples d'un bailleur de fonds qui se retrouve les manches et qui s'engage à remplir sa mission.

La Fondation Lucie et André Chagnon a utilisé des tactiques similaires pour aider à mettre sur pied *Avenir d'enfants*, une initiative conjointe de la Fondation avec le gouvernement du Québec. *Avenir d'enfants* constitue la prochaine étape de la politique familiale québécoise. Elle appuie des réseaux locaux à travers la province en mettant à leur disponibilité des ressources pour développer de meilleures initiatives et activités pour la petite enfance.

Sachant qu'il est impossible de s'améliorer si aucune mesure n'est prise pour savoir ce qui fonctionne ou non, la Fondation Lawson s'est engagée à effectuer de la recherche sur plusieurs années et à mettre sur pied des outils de surveillance et d'évaluation que les chercheurs et les praticiens utilisent présentement pour révéler l'efficacité des programmes et des politiques sur divers plans.

Le travail de ces fondations a permis une convergence remarquable des parties intéressées et de l'opinion publique, dans leur champ de compétence respectif, et d'appuyer les nouvelles approches et services pour la petite enfance et la famille.

Les bailleurs de fonds ont aussi contribué autrement. Nous avons des idées, des ressources et des contacts, nous faisons preuve de leadership et nous entretenons de très bonnes relations avec les décideurs politiques. Nous pouvons également établir des ponts entre la collectivité et les décideurs politiques.

Comme tout bon investisseur connaissant la valeur d'un portefeuille diversifié, les fondations ont investi dans plusieurs types d'approche touchant les services à la petite enfance. Par exemple, la Fondation Muttart continue de s'engager envers l'accès aux services de garde et leur qualité; la Fondation J. W. McConnell appuie des initiatives sociales innovatrices dans les communautés des Premières Nations; la nouvelle Fondation Jimmy Pratt mise sur les nouveaux « leaders » en matière de développement de l'enfant. De plus, d'autres fondations régionales comme la Lyle S. Hallman Foundation supportent de nouvelles études, identifient et encouragent de nouveaux porte-parole pour la petite enfance et financent des symposiums et autres plateformes de partage de renseignements.

Les fondations ne sont pas conçues pour se substituer aux gouvernements et nous ne sommes pas sur le point de nous approprier le dialogue public. En établissant plutôt des partenariats de financement activistes, ciblés et coopératifs, nous pouvons contribuer, avec les parties intéressées, au discours démocratique en rappelant aux décideurs politiques l'importance de préparer, dès aujourd'hui, nos plus jeunes citoyens pour le Canada de demain.

Les mères et les autres personnes nécessaires pour un développement humain sain

J. Fraser Mustard

Ma vie professionnelle n'a pas toujours été centrée sur les premières phases du développement humain. Après avoir obtenu mon diplôme en médecine de l'Université de Toronto, j'ai entamé une carrière de chercheur à l'Université de Cambridge, où j'ai centré mes recherches sur le rôle que jouent les plaquettes sanguines dans l'athérosclérose et les maladies cardiovasculaires. J'ai continué ces recherches lorsque je suis retourné à l'Université de Toronto et ai continué à l'Université McMaster, où j'ai recruté plusieurs scientifiques internationaux qui m'ont aidé à mettre sur pied le programme universitaire d'enseignement médical axé sur les problèmes. Depuis, il sert de modèle partout dans le monde.^a

^a Pour en savoir plus sur la vie de Dr Mustard, consultez *J. Fraser Mustard: Connections & Careers* (2010) de Marian A. Packham, professeure émérite de l'Université de Toronto, amie de longue date, collaboratrice en recherche et collègue du Dr Mustard.

L'enfance nous rend humains

En 1982, ma carrière a pris un nouveau tournant lorsque j'ai accepté de mettre sur pied l'Institut canadien de recherches avancées (ICRA), un « institut sans murs » qui réunissait d'éminents chercheurs du Canada et du monde entier pour travailler au sein d'équipes interdisciplinaires ayant pour but d'explorer d'importants défis scientifiques et sociaux. À l'ICRA, j'ai commencé à m'attarder sur les relations entre le début du développement humain et la santé, l'apprentissage et le comportement futurs des populations. J'ai eu le privilège de travailler avec certains des plus grands esprits, et il ne fait aucun doute qu'ils ont influencé mon travail.

Sarah Blaffer Hrdy, professeure émérite d'anthropologie de l'Université de Californie-Davis, fait partie des dernières personnes qui m'ont influencé. Ses études en sciences humaines rallient l'économie, l'histoire, les enquêtes sur la culture et la langue, et l'évolution humaine. C'est une perspective qui nous en dit beaucoup sur la dynamique qui existe entre les gens et les lieux qui forment l'expérience humaine.

Hrdy trouve la clé de notre évolution durant la remarquable période qu'est la petite enfance chez les humains. Si les jeunes devaient survivre dans un monde où la nourriture se faisait rare, ce ne sont pas seulement leurs mères, mais aussi leurs grands-mères, frères et sœurs, tantes et amis qui devraient en prendre soin. De cette forme complexe de soins et d'éducation aux enfants a

10 millions	Enfants qui meurent chaque année dans le monde avant l'âge de cinq ans
750 millions	Population mondiale en 1750
6,9 milliards	Population mondiale en 2011 ¹⁰
3 millions	Adultes analphabètes au Canada
68 ans	Espérance de vie au Canada en 1950 ¹¹
81 ans	Espérance de vie au Canada en 2005 ¹²

émérgé cette capacité humaine de s'engager et de comprendre l'autre.

*Mothers and Others*¹³ avance de manière convaincante que depuis le pléistocène, il faut un village pour élever un enfant. Ce livre explique aussi comment ce phénomène constitue la première étape que nos ancêtres ont franchie pour devenir des êtres humains modernes émotionnellement. Ces premiers groupes de chasseurs-cueilleurs étaient, de manière générale, une initiative de développement de la petite enfance et de parentage dominée par les femmes de la société. Au fur et à mesure que s'accroissait la population, ces petits arrangements sociaux ont changé : les espèces humaines ont évolué vers différentes formes d'organisations sociales alors que se développaient des sociétés plus complexes.

Avec l'introduction de l'agriculture il y a 10 000 ans, la propriété des terres est devenue très précieuse pour les sociétés axées sur la production de nourriture, ce qui a favorisé le développement des municipalités et des villes. Les enfants constituaient une partie très importante de la main-d'œuvre nécessaire pour produire la nourriture. Pendant cette période, les sociétés ont développé de nouveaux outils, de nouveaux langages et des stratégies de communication embryonnaires.

Une plus grande production de nourriture a engendré de plus grandes collectivités gérées par une élite de riches individus, de prêtres et de gouverneurs. Ces sociétés pyramidales prenaient souvent tellement d'ampleur que leurs structures socioéconomiques et leur approvisionnement alimentaire ne leur suffisaient plus. La création d'empires pour acquérir de la nourriture et des biens était compensée par le coût lié au maintien d'armées permanentes pour assujettir les peuples conquis. Les Sumériens, les Grecs et les Romains, ainsi que les civilisations de l'Amérique latine, sont tous devenus la proie de cette contradiction, tout comme les empires coloniaux européens un millénaire plus tard. Le même paradoxe embourbe les États impérialistes en conflit de nos jours.

Le développement humain a connu une avancée qualitative il y a 700 ans. L'invention de la presse à imprimer a rendu possible la communication des idées entre un grand nombre de personnes. Les livres ont généré un besoin d'éducation et une expansion de la littératie. Dans les pays occidentaux, la révolution industrielle a permis, au fil du temps, des améliorations dans les transports, les systèmes énergétiques, l'eau potable, le logement et les environnements sociaux dans lesquels les gens vivaient.

Dans les années 1970, Thomas McKeown, médecin et historien démographique, a fait valoir que la croissance de la population du monde industrialisé, de la fin des années 1700 à aujourd'hui, n'était pas le résultat des avancées dans les domaines de la médecine ou de la santé publique pour augmenter la survie, mais plutôt une résultante de l'amélioration des niveaux de vie en général, notamment la diète, engendrée par de meilleures conditions économiques.¹⁴ Son travail refait surface aujourd'hui en raison de l'importance de la question sur laquelle il repose : la santé publique est-elle mieux servie par des interventions ciblées ou par des efforts généralisés visant à redistribuer les ressources sociales, politiques et économiques qui déterminent la santé des populations?

Robert Fogel, de l'Université de Chicago et prix Nobel en économie, a tenté de mieux faire comprendre aux économistes en quoi la relation qui existe entre les nouvelles connaissances, les technologies et la prospérité économique affecte les populations.

Dans son message présidentiel de 1999 adressé à l'American Economic Association, il a déclaré : « Je commence par l'attention inadéquate portée au rythme accéléré des changements technologiques, aux implications de ces changements accélérés sur la restructuration de l'économie et à son effet transformateur sur les humains. »

Dans son livre *The Fourth Great Awakening and the Future of Egalitarianism* (2002), Fogel décrit les changements survenus de 1730 à aujourd'hui en relation avec les caractéristiques socioéconomiques de la société.¹⁵ Il décrit quatre périodes qu'il appelle « éveils » selon une perspective américaine. Le premier éveil, de 1730 à 1800, a été le théâtre d'attaques soutenues à l'endroit de la moralité et de la corruption britannique, et du déclin de la puissance de la religion. Ces concepts ont alimenté la révolution américaine, avec une forte croyance en l'égalité des chances qui acceptait le principe de l'inégalité du revenu comme étant naturelle.

Le deuxième éveil, qui a eu lieu de 1800 à 1900, a connu une croissance économique considérable grâce aux combustibles fossiles utilisés comme source d'énergie, aux nouvelles technologies, à la hausse des industries manufacturières et à l'expansion de l'urbanisation. Bien que cette révolution ait généré des inégalités dans la répartition des richesses, une ferme croyance en l'égalité des chances persistait.

Le troisième éveil, de 1900 à 1960, a été grandement influencé par l'électricité et les voitures, qui ont changé la nature du travail et stimulé l'urbanisation. L'inégalité du revenu était toujours acceptée, mais l'écart de plus en plus grand entre les riches et les pauvres a engendré des idéologies anticapitalistes, des tensions sociales et la naissance du concept de l'aide sociale.

Le quatrième éveil, de 1960 à aujourd'hui, a généré une croissance exponentielle des nouvelles technologies et des connaissances, une augmentation de l'urbanisation et un accroissement de la population. Cette quatrième période est également liée à deux tendances contradictoires en apparence : une forte poussée du fondamentalisme religieux et d'importants changements apportés au rôle et aux droits des femmes. Les changements de rôle et des droits des femmes sont le résultat de l'évolution du quatrième éveil, alors que le fondamentalisme constitue plutôt une réaction à celui-ci.

Le nombre de femmes travaillant au sein de l'économie de marché a grandement augmenté. Toutefois, les changements sociaux se sont laissés distancer par les réalités économiques. L'Université de Cambridge, en Angleterre, et l'Université Harvard, aux États-Unis, ont permis aux femmes de s'inscrire, mais ne leur ont pas accordé de diplôme avant la fin de la Seconde Guerre mondiale. Les rapports de l'Université de Cambridge pour 1948 et 1949 ont révélé que le Sénat, à majorité masculine, se demandait si les femmes méritaient vraiment un diplôme! De nos jours, les femmes poursuivent des carrières dans des domaines autrefois composés majoritairement d'hommes et elles surpassent ceux-ci en nombre dans la plupart des disciplines post-secondaires, incluant la médecine, le droit et parfois l'ingénierie. L'éducation des femmes est étroitement liée aux taux inférieurs de fertilité et à la survie, la santé et le niveau d'instruction de leurs enfants.

Pour les sociétés, le nouveau rôle des femmes a grandement influé sur les structures sociales, la dynamique des familles et l'éducation des enfants. Il met en doute nos concepts d'une division selon le sexe du travail domestique et de la productivité et les rôles appropriés de l'État en matière de soutien aux familles ayant de jeunes enfants.

En revoyant les changements apportés aux sociétés occidentales et leurs effets sur les mères et les enfants, Hrdy a été troublée par le pourcentage d'enfants qui présentaient un développement faible et faisaient preuve d'un attachement désorganisé. Jusqu'à tout récemment, historiquement, les enfants ne recevant pas de soins assidus mouraient souvent avant d'atteindre l'âge adulte. De nos jours, dix millions d'enfants meurent encore chaque année avant l'âge de cinq ans, la majorité des décès survenant dans des pays à faible revenu. Dans les pays riches, les enfants peuvent survivre à une mauvaise nutrition, à la négligence et même à la violence, entraînant la présence, dans ces pays, d'une proportion^b de la

^b De 25 % à 30 % de la population adulte des pays anglo-américains.

population adulte aux prises avec des problèmes d'apprentissage, de comportement et de santé.

L'espèce humaine est très récente dans l'histoire de la planète. À la suite de la dernière période glaciaire, la population était probablement inférieure à 50 000. La révolution agricole a entraîné un accroissement de la population qui a atteint 750 millions d'habitants il y a 250 ans. Au cours du 20^e siècle, la densité humaine est passée de deux à six milliards. Pendant notre siècle, la planète comptera neuf milliards de personnes. Ces chiffres influenceront notre façon de vivre et de nous organiser, de même que les initiatives et les infrastructures socioéconomiques, et testeront les limites de l'environnement et de l'approvisionnement en ressources. Les pays occidentaux ne seront pas immunisés contre les conflits concernant l'accès à l'eau fraîche et à l'approvisionnement alimentaire.

Comblent le fossé entre riches et pauvres

Mais les humains ont la capacité distincte d'innover, de créer des technologies et de trouver des solutions à des problèmes complexes. Aujourd'hui, notre tâche, en fait, notre survie même en tant qu'espèce, consiste à réduire la différence entre les pays riches et les pays pauvres et à s'assurer que les prochaines générations détiennent la capacité de mettre sur pied des sociétés démocratiques, pluralistes et prospères.

La science a contribué de manière importante à expliquer comment le développement humain axé sur les expériences en début de vie (de la conception à l'âge de six ans) influe sur les voies neurobiologiques qui agissent sur le cours de la vie. L'histoire de Hrdy démontre clairement que l'équité en matière de développement humain en début de vie nécessite que d'autres personnes soutiennent la mère et ses enfants pendant le développement de la petite enfance.

Investir dans les mères enceintes et leurs jeunes enfants représente un égalisateur puissant et un outil essentiel en matière de stabilité économique et sociale. Les États qui investissent dans les femmes comme membres actifs de la main-d'œuvre affichent une meilleure performance de la population en éducation, en comportement et en santé que les pays qui ne le font pas. Les pays scandinaves et Cuba

investissent dans les femmes enceintes et les jeunes enfants. Ils ont mis sur pied des programmes de grande qualité, accessibles et abordables, rattachés à des centres et qui impliquent les parents. Par exemple, le taux élevé d'alphabétisation des adultes en Norvège prouve que son programme d'éducation de la petite enfance à grande échelle est bénéfique. En comparaison, en raison de ses politiques familiales inégales, le Canada compte trois millions d'adultes analphabètes.

La plasticité du cerveau nous permet d'envisager des interventions ultérieures ayant pour but d'améliorer le développement des enfants qui ont connu un mauvais départ. Toutefois, il est plus avantageux pour l'enfant, et moins coûteux pour la société, de bénéficier d'un début positif que d'avoir recours à des mesures correctives plus tard.

Les conclusions issues des interventions précoces et des études populationnelles concordent avec ce que nous savons sur la neurobiologie développementale et sur l'importance des premières expériences de lecture et de littératie plus tard dans la vie. Les pays offrant des systèmes préscolaires développés ont intégré leurs programmes à l'éducation. Sachant que le développement humain en début de vie influe directement sur le rendement scolaire, cela représente une politique judicieuse. La grossesse ainsi que les deux à trois premières années de vie constituent des périodes importantes du développement humain. Les politiques de congé parental qui reconnaissent les avantages de l'allaitement et de l'attachement parental et qui permettent aux nouveaux parents de réintégrer le travail en douceur sont également essentielles.

Avec les changements socioéconomiques, les sociétés modernes ont-elles perdu l'art de prodiguer des soins pour assurer le développement équitable des jeunes enfants? Notre compréhension de la neurobiologie développementale en début de vie démontre comment l'architecture et le fonctionnement du cerveau en début de vie influent sur la santé, l'apprentissage et le comportement jusqu'à la mort. L'avenir du Canada dépend de notre habileté à intégrer ce que nous savons aux politiques et aux pratiques visant à appuyer les familles et à avantager les enfants d'aujourd'hui. Maintenant, plus que

jamais, le savoir doit être exploité afin de servir non seulement chaque individu de notre société, mais toutes les sociétés de la planète.

NOTES

- 1 OCDE, Development Directorate for Education (2010).
- 2 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2008a).
- 3 Roy, F. (2006).
- 4 *Ibid.*
- 5 Statistique Canada (2007, 28 juin).
- 6 Statistique Canada (2011a).
- 7 Les fiches de rendement de Campagne 2000 de 1997 à 2007.
- 8 Fortin, P. *et coll.* (2011).
- 9 Pascal, C. (2009).
- 10 U.S. Census Bureau (2011).
- 11 Statistique Canada (2010a).
- 12 *Ibid.*
- 13 Blaffer Hrdy, S. (2009).
- 14 McKeown, T. (1976a); McKeown, T. (1976b).
- 15 Fogel, R.W. (2002).

1

Un départ intelligent pour l'école et pour toute la vie



Les familles qui élèvent des enfants ont besoin de tout le soutien possible. Au Canada, nous nous améliorons. Les mères peuvent bénéficier de soins universels avant et après la naissance de leurs enfants. Tous les bébés sont évalués à la naissance. Les visites à domicile pour les nouveau-nés sont très répandues et la plupart des quartiers comportent des centres familiaux. Cependant, le soutien devient moins accessible et la politique publique ne sait pas trop ce qu'elle doit faire entre la fin du congé parental et l'entrée à l'école. S'assurer que tous les jeunes enfants profitent des meilleurs programmes préscolaires possible fait partie des problèmes non résolus au Canada. Ce rapport a pour but de montrer où nous en sommes, ce que nous savons et ce que nous pouvons faire pour accomplir le travail.

De bons soins éducatifs

Demandez à Jacob^a ce qu'il préfère et il vous répondra l'« école ». En fait, Jacob ressemble à n'importe quel enfant de cinq ans qui fréquente la maternelle, mais son école est un peu différente. Le Bruce/WoodGreen Early Learning Centre de la Bruce Jr. Public School, située dans l'est de Toronto, a pour but de montrer à quel point l'incidence d'une bonne politique publique peut avoir un impact positif sur de saines pratiques sur le terrain. Contrairement à ses camarades de maternelle des écoles avoisinantes, Jacob fréquente un programme qui combine maternelle et service de garde. Ses journées continues sont remplies de musique, d'histoires, de jeux mathématiques et littéraires, de bricolages et de jeux extérieurs. Afin de faire le plein d'énergie, un dîner chaud et des collations savoureuses sont servis. Entre-temps, Magela, sa mère, attend à l'autre bout du corridor dans une pièce colorée remplie de fauteuils pour adultes et de stations de jeux pour enfants.

Magela, nouvellement arrivée au Canada et mère de quatre garçons âgés de trois mois à sept

^a Entrevue véridique, mais les noms ont été changés à des fins de confidentialité.

45	Pourcentage de couples sans enfant
1 sur 2	Enfant québécois âgé de moins de quatre ans fréquentant un établissement préscolaire
1 sur 5	Enfant âgé de moins de quatre ans vivant dans les provinces des Prairies et fréquentant un établissement préscolaire
Un an	Âge auquel les enfants de la Suède et du Danemark peuvent fréquenter un établissement préscolaire
66	Pourcentage de mères travaillant et ayant des enfants d'âge préscolaire
1 sur 4	Enfant vulnérable au moment de l'entrée à l'école
1 sur 2	Adulte âgé de moins de 45 ans qui ne vote pas
2,62 milliards de dollars	Coûts publics annuels pour chaque cohorte de décrocheurs scolaires

ans, remercie le centre de lui avoir permis de rester saine d'esprit. « Lorsque je passais mes journées à la maison avec les enfants, j'étais stressée et dépressive. Ici, les enfants font ce qu'ils aiment et je bénéficie du support des autres parents et des conseils du personnel. »

La classe de Jacob n'est pas très différente d'une maternelle traditionnelle ou d'un service de garde régulier, mais « en coulisse », il se passe beaucoup de choses. Les enseignants, les éducateurs de la petite enfance, les assistants en éducation et le personnel en éducation familiale unissent leurs efforts afin de créer un environnement d'apprentissage qui tient compte des meilleures pratiques de la maternelle, de la petite enfance et de la famille. Les enfants ne

passent pas du service de garde à la maternelle pour ensuite retourner au service de garde. Ils passent plutôt leur journée dans le même environnement, avec les mêmes adultes et les mêmes attentes. Les parents se rendent à leur travail rassurés sur le bien-être de leur enfant, passent du temps dans la classe de leur enfant ou visitent le centre familial afin de jouer avec leur bébé et de discuter avec les autres parents et le personnel.

C'est un endroit où tous les membres de la famille apprennent. Auparavant, Jonah était jaloux de l'attention que sa mère donnait à son jeune frère Lucas. « Ici, je peux relaxer et allaiter le bébé, déclare Magela. Jonah est trop occupé avec ses amis et ses jouets pour que ça le dérange. Marie [l'éducatrice chevronnée de la petite enfance du centre familial] m'a conseillée sur la manière de gérer sa colère et je constate à quel point il a une plus grande estime de soi. »

Les enfants de Magela font partie des milliers d'enfants qui ont pris part au *Toronto First Duty*, un projet visant à combiner trois types de services, soit les services de garde réglementés, les maternelles et les programmes d'aide parentale, en un seul programme d'éducation de la petite enfance accessible aux familles. L'objectif est de répondre simultanément à deux besoins sociaux urgents : offrir aux enfants le départ intelligent dont ils ont besoin pour l'école et pour la vie, tout en appuyant les parents qui travaillent, étudient ou s'occupent des autres membres de la famille. À l'origine, le projet était axé sur les enfants qui fréquentaient la prématernelle et la maternelle. En réponse aux besoins des familles, il s'adresse maintenant aussi aux jeunes enfants et offre un programme à plein temps et à longueur d'année pour les enfants d'âge scolaire.

Depuis sa mise sur pied en 2000, le *Toronto First Duty* a inspiré la réalisation d'expériences similaires dans les collectivités du Canada atlantique jusqu'à la Colombie-Britannique, de même que dans des endroits aussi éloignés que l'Australie. Ceux qui visitent l'école font souvent la même remarque : « J'aimerais avoir les moyens. » Ils se font répondre : « Vous les avez. Nous ne recevons pas plus de ressources que n'importe quelle autre école de la collectivité. Nous les utilisons tout simplement de manière

différente. » D'un point de vue financier, c'est ce qui fait la beauté du programme intégré d'éducation de la petite enfance. Plutôt que de reposer sur des structures administratives et financières fragmentées et de souvent payer deux fois pour les mêmes enfants et familles, le programme combine les employés, les installations, l'équipement, les fournitures et l'administration afin d'en faire un centre efficace sur le plan financier et de donner l'envie aux parents d'y envoyer leurs enfants.

Le dilemme des services de garde

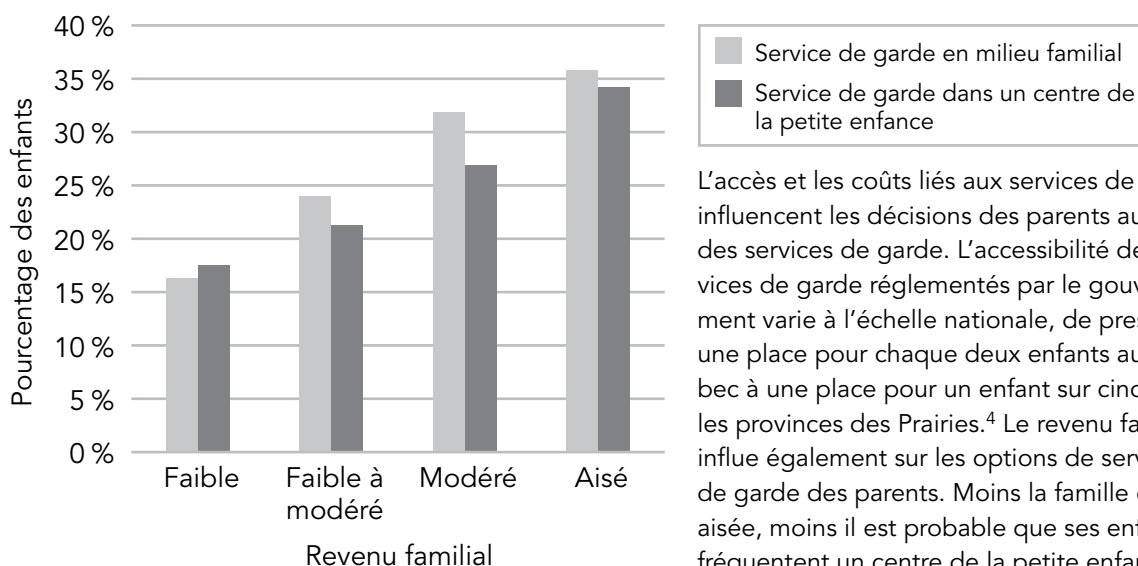
Comment pouvons-nous savoir ce que les parents désirent? La question est légitime. De nombreux groupes de discussion du pays ont indiqué qu'en ce qui a trait aux services de garde, les parents obtiennent ce qu'ils peuvent et non ce qu'ils veulent. « Les parents effectuent des calculs sociaux et financiers pour déterminer si l'un d'entre eux peut demeurer à la maison au lieu de travailler "pour payer le service de garde", s'ils doivent travailler selon des quarts de

travail opposés afin qu'un parent soit toujours à la maison et pour éviter les coûts des services de garde ou s'ils optent pour l'une des diverses possibilités qui s'offrent à eux, de la grand-mère qui s'occupe des enfants à l'inscription de leur enfant sur la liste d'attente des services de garde dès la conception. »¹

Peu importe comment ils se torturent l'esprit sur la question, la plupart des parents choisissent le service de garde. Une étude effectuée en 2008 par le Conseil canadien sur l'apprentissage a révélé que deux tiers des parents de jeunes enfants utilisent des services de garde sur une base régulière.² La hausse de la fréquentation des services de garde ne constitue pas uniquement un phénomène urbain; elle est encore plus observée dans les zones rurales. Selon Statistique Canada, 36,3 % des enfants provenant des zones rurales fréquentaient le service de garde en 1994–1995. En 2002–2003, ce taux est passé à 52,4 %.³ Bien que les services de garde soient de plus en plus fréquentés, le nombre de places offertes a également augmenté. Il a doublé au

TABLEAU 1.1

Pourcentage d'enfants, de la naissance à cinq ans, en service de garde, par revenu familial et par type de service de garde

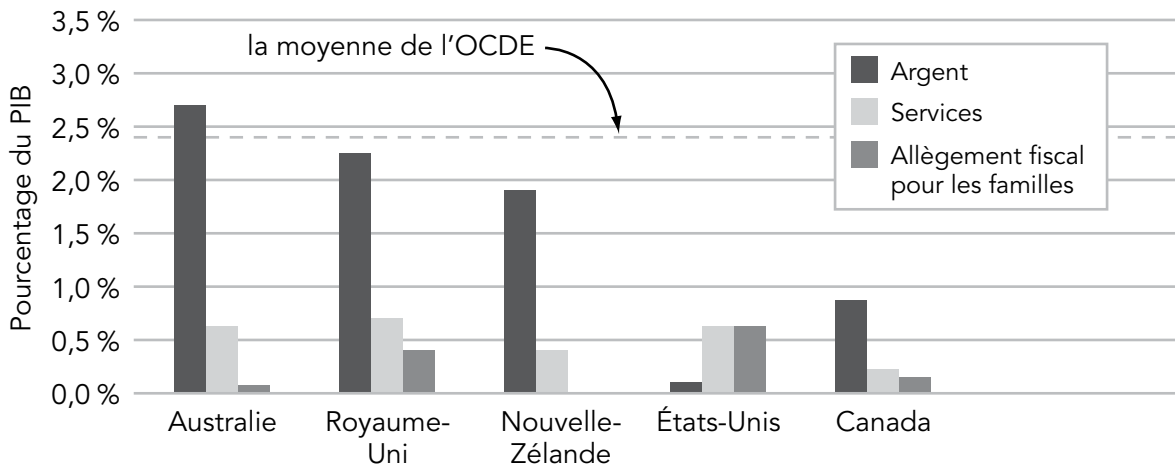


L'accès et les coûts liés aux services de garde influencent les décisions des parents au sujet des services de garde. L'accessibilité des services de garde réglementés par le gouvernement varie à l'échelle nationale, de presque une place pour chaque deux enfants au Québec à une place pour un enfant sur cinq dans les provinces des Prairies.⁴ Le revenu familial influe également sur les options de service de garde des parents. Moins la famille est aisée, moins il est probable que ses enfants fréquentent un centre de la petite enfance.⁵

Source : Adapté de Statistics Canada. National Longitudinal Survey of Children and Youth. Cycle 8, 2008–2009. Special tabulation.

TABEAU 1.2

Comparaison des dépenses publiques pour les familles, dans cinq pays anglo-américains, en pourcentage du produit intérieur brut (PIB)



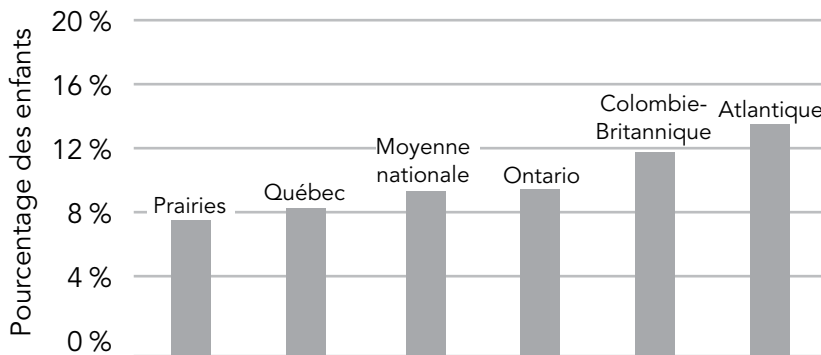
Remarque : Les dépenses publiques indiquées ci-dessus comprennent uniquement le soutien exclusif pour les familles (p. ex., paiements et allocations pour les enfants, avantages liés au congé parental et soutien en matière de service de garde).

Source : OCDE (2007).

TABEAU 1.3

Incidence de pauvreté absolue parmi les enfants

Pourcentage des enfants, de la naissance à 17 ans, vivant dans des ménages qui ne peuvent pas acheter un panier de biens et de services de base, dans cinq régions canadiennes en 2008



Source : Statistique Canada, dans P. Fortin (23 septembre 2010).

Le Canada alloue 25 % moins de prestations en espèces et en avantages familiaux que la moyenne de l'OCDE. Les versements n'ont pas suivi le coût de la vie, exacerbant l'inégalité et le taux de pauvreté au cours des dix dernières années. Le Canada se classe 16^e parmi les 22 pays de l'OCDE en ce qui a trait à la pauvreté. Le taux de pauvreté chez les enfants a stagné ces deux dernières décennies,⁶ avec cependant l'exception du Québec. Les lois provinciales adoptées en 2004 déterminent un plan de réduction de la pauvreté comprenant des prestations supplémentaires pour la santé des enfants et une politique familiale globale qui combine congés parentaux, prestations familiales et services de garde pour les enfants jusqu'à l'âge de 12 ans. Le grand nombre d'emplois offerts dans l'industrie des ressources naturelles contribue en partie aux faibles taux de pauvreté chez les enfants dans les provinces des Prairies.

Canada, pour atteindre presque un million en 2011, le Québec comptant pour presque la moitié du total.

Toutefois, les programmes d'éducation de la petite enfance sont également coûteux. À l'exception du Québec, où les coûts de 7 \$ par jour pour les parents sont dérisoires, les services de garde coûtent de plus en plus cher partout ailleurs. En juillet 2011, l'indice des prix à la consommation avait augmenté de 3,1 % par rapport à 2010. Le coût moyen pour le service de garde a connu une hausse de 4,3 % à l'échelle nationale, tandis que les autres services aux consommateurs ont diminué de 0,4 %.⁷ La fréquentation des services de garde dépend de la disponibilité et des coûts. Les parents québécois sont plus susceptibles que n'importe quel autre parent d'envoyer leurs enfants dans un service de garde. Les parents canadiens dont les revenus sont supérieurs sont également plus susceptibles d'y inscrire leurs enfants.⁸

Ces statistiques ne tiennent pas compte de la majorité des enfants de cinq ans (99,2 %) et des nombreux enfants de quatre ans (48 %)⁹ qui fréquentent régulièrement la maternelle ou de leurs frères et sœurs plus jeunes inscrits à des programmes préscolaires. De plus, les statistiques ne tiennent pas compte du nombre d'enfants dont les parents peuvent contribuer à leur développement en leur offrant des camps de sport ou des cours de musique, de danse et d'art. Les autres font de leur mieux, révèle le rapport des groupes de discussion, « faisant preuve d'une débrouillardise sans borne, rassemblant souvent des services et des installations avec peu de moyens afin de payer pour eux. C'est comme s'ils posaient des gestes héroïques au quotidien ».¹⁰

Un débat public qui tourne en rond

Les parents font appel à divers programmes pour couvrir leurs heures de travail et pour offrir à leurs enfants différentes occasions d'apprendre et de socialiser avec d'autres enfants, mais ce sont les

services de garde qui retiennent l'attention. Ils sont au cœur d'une controverse : sont-ils bénéfiques ou non pour les jeunes enfants qui les fréquentent? Certains se demandent si notre pays a les moyens de s'offrir ces programmes, tandis que d'autres proclament que nous ne pouvons pas nous en passer. Mais pour plus d'un million de familles, le fait de trouver et de conserver les services de garde détermine leur bien-être socioéconomique.

À l'exclusion du Québec, qui a adopté en 1998 une politique familiale qui s'articule autour de différentes mesures d'aide, les Canadiens ont tenté d'éviter de remplir leurs politiques de soutien familial avec des programmes pour les jeunes enfants. Au fédéral, les gouvernements successifs n'ont éprouvé aucun problème à transférer des paiements comptants plutôt que d'investir directement dans les services. Le Compte d'assurance-emploi rémunère les nouveaux parents à 55 % de leur salaire jusqu'à un an, tandis que le Québec possède son propre programme de congé parental, beaucoup plus généreux.¹¹ La Prestation fiscale canadienne pour enfants (PFCE)^{b, 12} offre au moins 112 \$ par mois pour les enfants jusqu'à 18 ans. Un paiement annuel imposable de 1 200 \$ est offert pour tous les enfants jusqu'à l'âge de six ans,^{c, 13} et les parents ayant les reçus valides peuvent réclamer jusqu'à 7 000 \$ en frais de gestion de garde. Après plusieurs tentatives ratées visant à établir une stratégie nationale pour les services de garde, le Transfert canadien en matière de programmes sociaux (TCPS) envoie des fonds aux provinces et aux territoires pour des programmes pour les jeunes enfants. Toutefois, les provinces n'ont pas à mettre sur pied ou à maintenir des services avec cet argent. La gamme de programmes ne suffit évidemment pas, avec un enfant sur dix qui vit dans la pauvreté.¹⁴

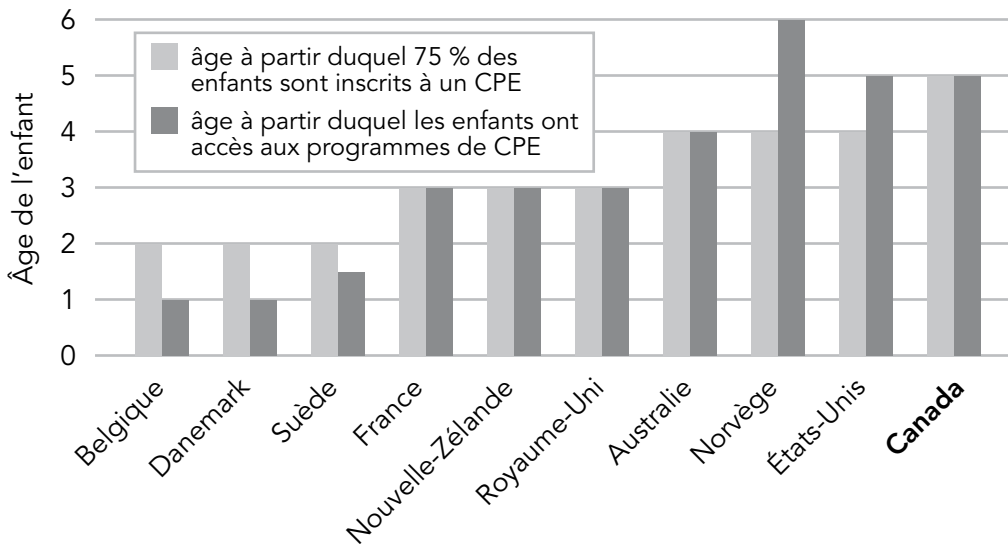
Peu d'enjeux suscitent plus d'émotion que la manière dont les gouvernements appuient les

^b En 2010, la Prestation fiscale canadienne pour enfants verse 112,33 \$ par mois pour chaque enfant et un supplément de 7,83 \$ par mois pour un troisième enfant et les enfants subséquents. Le montant de prestation est réduit lorsque le revenu familial net excède 40 970 \$. Les familles dont le revenu net est inférieur à 23 855 \$ peuvent également être admissibles au Supplément de la prestation nationale pour enfants (SPNE) et à la Prestation pour enfants handicapés (PEH). Pour une famille comportant un enfant, la SPNE verse 2 088 \$ par année (174 \$ par mois).

^c La Prestation universelle pour la garde d'enfants (PUGE) verse, après impôt, de 680 \$ à 950 \$ selon le revenu net et la composition de la famille (couple où les deux conjoints travaillent, un seul travailleur, aucun travailleur, parent seul).

TABLEAU 1.4

Pays dont les enfants fréquentent un centre de la petite enfance, par âge (en années)



Source : Bennett, J. (2008a).

parents pour élever leurs enfants d'âge préscolaire. La perception des rôles appropriés que doivent jouer les femmes auprès des jeunes enfants joue pour beaucoup. Les mères se sentent tiraillées entre le travail et la maison, coupables de laisser leurs jeunes enfants aux soins des autres. Pour celles qui ne se sentent pas déjà coupables de travailler à l'extérieur de la maison, la religion, les lobbyistes en matière de valeurs familiales et les gourous qui donnent des conseils familiaux peuvent les inciter à reconsidérer leur situation.

La plupart des femmes désirent travailler, tandis que plusieurs femmes doivent le faire; si elles ne travaillaient pas, l'économie ne roulerait pas. Une étude citée dans le *Ottawa Citizen* calcule que si un des parents de chacune des familles où les deux parents travaillent restait à la maison, les recettes fiscales diminueraient de 35 milliards de dollars annuellement.¹⁵ Alors que les Canadiens demeurent indécis sur la quantité et les types de soutien public appropriés pour les familles ayant de jeunes enfants, nos confrères de l'OCDE, organisation regroupant les pays les plus riches du monde,

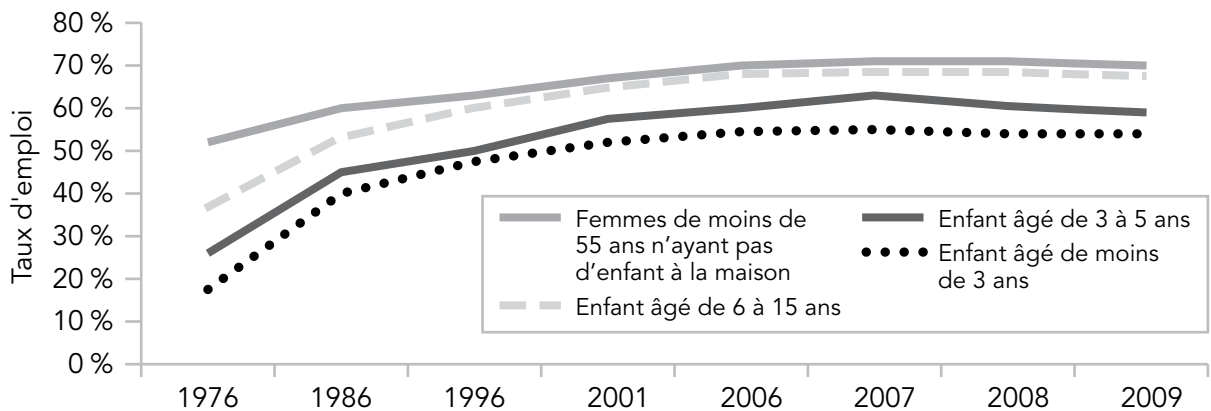
ont modifié la discussion en passant du besoin de s'occuper des enfants des parents qui travaillent au besoin de stimuler *tous* les enfants. Motivés par la grande quantité de recherches qui soulignent l'importance de la petite enfance quant aux habitudes futures en matière de santé, de comportement et d'apprentissage, les pays membres ont beaucoup investi dans les programmes d'éducation de la petite enfance, surtout en intégrant les plus jeunes enfants à l'éducation publique. À un an, les enfants de la Suède, du Danemark et de la Finlande peuvent participer à un programme préscolaire, alors qu'à l'âge de deux ans, ceux de la France et de la Belgique peuvent participer régulièrement à des programmes préscolaires. La plupart des pays de l'Union européenne se sont fixé comme objectif de fournir au moins deux années préscolaires à tous les enfants.

En commençant par la base que constitue l'éducation

Tandis que le Parlement discute à savoir si les services de garde signifient forcer les parents « à demander à d'autres personnes d'élever leurs enfants »,¹⁶ des

TABLEAU 1.5

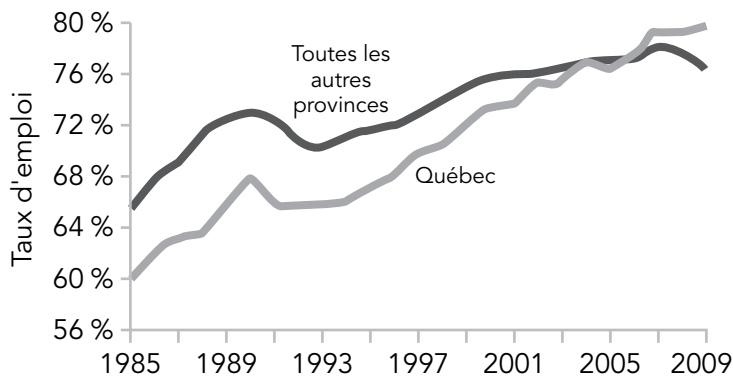
Taux d'emploi chez les femmes ayant des enfants, selon l'âge du plus jeune enfant, de 1976 à 2009



Source : Ferrao, V. (2010).

TABLEAU 1.6

Taux d'emploi chez les femmes âgées de 25 à 44 ans au Québec et dans toutes les autres provinces, de 1985 à 2009



Le nombre de femmes embauchées au sein de l'économie de marché a grandement augmenté depuis les années 1970, particulièrement au Canada, passant de 54 % en 1975 à 82 % en 2009 chez les femmes au sommet de leur vie active (25–44 ans). De plus, la maternité est beaucoup moins susceptible de modifier la participation des femmes au marché du travail : 73 % des femmes ayant des enfants de moins de 16 ans travaillent, comparativement à 39 %

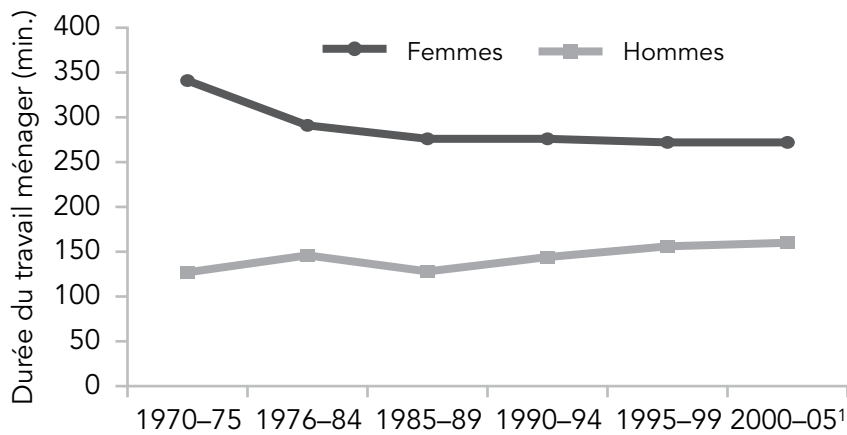
en 1976. Même les femmes ayant de très jeunes enfants (moins de 3 ans) travaillent, comparativement à 28 % en 1976 et à 64 % en 2009. Dans l'ensemble, en 2009, 66 % des mères ayant des enfants d'âge préscolaire travaillaient, et pour 78 % d'entre elles, le plus jeune enfant était âgé de 6 à 15 ans.¹⁷

Les niveaux de scolarité, les conditions du marché du travail et les attitudes culturelles déterminent en grande partie le taux d'emploi chez les femmes. Les types de soutien à la famille tels que les services de garde, les prestations pour enfants et le congé parental payé ont également beaucoup d'influence.¹⁸ Jusqu'au milieu des années 2000, les femmes québécoises, en particulier les mères d'enfants de moins de 6 ans, étaient moins susceptibles de travailler à l'extérieur de la maison.¹⁹ Aujourd'hui, la tendance s'est inversée; les femmes québécoises jouissent des taux d'emploi les plus élevés au pays et les femmes sont également plus nombreuses que les hommes dans différents domaines de l'enseignement supérieur tels que le droit et la médecine. L'augmentation du taux d'activité féminine sur le marché du travail permet également d'expliquer le déclin constant du taux de pauvreté des enfants québécois — un emploi est la meilleure prévention contre la pauvreté. À travers le Canada, le taux de pauvreté est de 21 pour cent dans des ménages à un seul revenu, mais seulement de 4 pour cent si deux personnes ou plus travaillent.²⁰

Source : Statistique Canada, dans P. Fortin (23 septembre 2010).

TABLEAU 1.7

Durée totale du travail ménager (en minutes par jour) pour les Canadiennes et les Canadiens âgés de 20 à 59 ans



Les mères font une plus grande partie des travaux domestiques, mais les deux parents accordent une priorité particulière à passer du temps avec leurs enfants. Une étude réalisée en 2011 et portant sur les travaux domestiques dans 16 pays développés a révélé une transformation lente mais régulière dans le partage des travaux domestiques entre les hommes et les femmes vivant au sein d'un même ménage.²¹

Les femmes demeurent responsables des tâches quotidiennes, comme le nettoyage, le lavage et la préparation des repas, tandis que les hommes s'occupent des travaux sur le terrain et des réparations de la maison. Les soins apportés aux enfants constituent un contraste intéressant comparativement au travail ménager routinier, déclare Oriel Sullivan, coauteur de l'étude. « [P]our les hommes et les femmes, le temps passé à s'occuper des enfants a augmenté de façon spectaculaire, contrairement à ce qu'auraient pu laisser croire de nombreuses paniques médiatiques au sujet de l'impact d'un plus grand nombre de femmes sur le marché du travail sur le développement des enfants et sur le temps que les enfants pourraient passer auprès de leurs parents. »²² Les politiques d'emploi publiques novatrices, incluant le congé parental et les services de garde publics, sont associées à un partage plus équitable des tâches domestiques, a révélé l'étude. Pour les économies qui sont plus régies par les forces du marché, comme pour les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie et le Canada, les femmes ne jouissent pas de la même égalité au travail ou à la maison.

(1) Résultats de 2000 à 2005. *Le Canada en faits. Les femmes au Canada*. www.infocan.gc.ca.
Source : Kan, M.Y., O. Sullivan et J. Gershuny. (2011).

expériences ont été réalisées entre les provinces et l'éducation publique afin d'élargir les possibilités d'apprentissage au cours de la petite enfance. L'éducation jouit de la confiance du public²³, et se servir de nos écoles sous-utilisées est plus intelligent et moins coûteux que de mettre sur pied un tout nouveau programme. La maternelle à plein temps, qui est déjà en place ou commence à l'être dans certaines provinces, établit un lien naturel avec les services de garde. Si le congé parental de 12 mois était prolongé jusqu'à 18 mois, il serait relativement facile de réduire la différence entre le congé parental et l'école. Le Québec a compris ce concept en

enrichissant son congé parental et en augmentant les services de garde et d'apprentissage pour les enfants d'âge préscolaire. La maternelle à plein temps commence à l'âge de cinq ans et les commissions scolaires doivent fournir des services de garde extrascolaires pour les enfants jusqu'à l'âge de 12 ans.

La mise sur pied d'un système de la petite enfance lié à l'éducation publique a été abordée pour la première fois dans *Early Years Study 2* (2007) et approfondie dans un rapport rédigé en Ontario en 2009. *Dans l'optique de notre meilleur avenir*²⁴ prévoit la transformation des écoles primaires en centres pour les enfants et la famille, accueillant tant les

enfants en bas âge que les adolescents durant toute l'année. Il implore toutes les personnes concernées de briser les cloisonnements juridiques, administratifs et financiers et de mettre de côté la jalousie territoriale et professionnelle. Le rapport fait valoir que tous les éléments existent dans le mélange confus des services de garde, de la santé publique, de l'éducation et des services de soutien aux familles pour mettre sur pied un programme unifié qui pourrait réellement convenir aux familles.

Un enfant sur quatre est désavantagé dès le départ

Malgré tout, beaucoup croient que les familles s'en sortent bien sans ce type de programme et se demandent qui couvrira les frais qui y sont associés. Les enfants ne s'adaptent pas tous bien. La plupart des provinces déterminent la maturité des enfants en matière d'apprentissage à l'école pendant la maternelle à l'aide de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE). Les enseignants de maternelle utilisent l'IMDPE pour évaluer le développement social, émotionnel, cognitif et physique des enfants. Les données nationales montrent que plus d'un enfant sur quatre est vulnérable lorsqu'il arrive à la maternelle, ce qui le rend plus à risque de subir un échec une fois rendu à l'école.²⁵ Les enfants qui éprouvent de la difficulté à s'intégrer à la maternelle sont moins susceptibles de terminer leur secondaire ou de poursuivre une éducation postsecondaire. À l'âge adulte, ils sont plus susceptibles d'avoir du mal à établir des relations personnelles et à trouver un travail stable. De plus, ils sont plus enclins à être malades, à avoir des dépendances ou à devenir dépressifs. La pauvreté tend à augmenter les retards développementaux, mais ce n'est pas le seul facteur. Les enfants les plus vulnérables ne proviennent pas de familles pauvres. Ils demeurent dans des ménages et des quartiers à revenu moyen et supérieur.²⁶

Les chercheurs et les décideurs politiques font souvent valoir que l'investissement public dans l'éducation de la petite enfance devrait être réservé aux enfants provenant de familles défavorisées. Le problème réside dans le fait que les programmes destinés aux pauvres deviennent des programmes

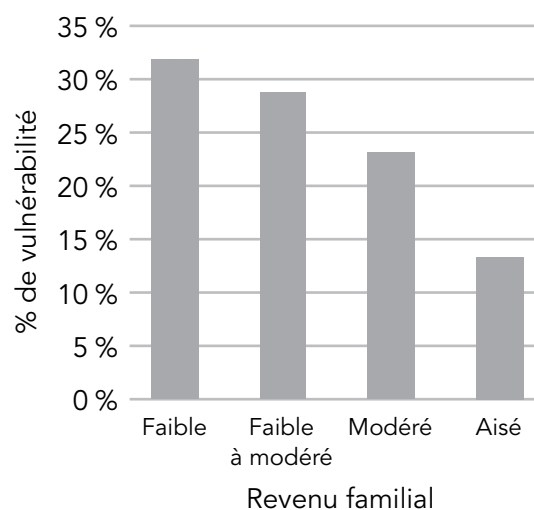
médiocres. Une étude récente a révélé que la qualité de l'enseignement, de l'interaction enseignant-élève et de la prestation de l'apprentissage dans les classes pour les enfants d'âge préscolaire composées d'au moins 60 % d'enfants provenant de familles à faible revenu était beaucoup moins grande que celle dans les classes comportant moins d'enfants provenant de familles à faible revenu.²⁷

Réciproquement, une étude britannique a indiqué que les enfants provenant des familles pauvres qui fréquentaient un établissement préscolaire avec des enfants de la classe moyenne réussissaient mieux que ceux qui étaient éduqués en isolement social et économique.²⁸ Une étude portant sur le programme préscolaire universel de Géorgie a donné les mêmes résultats. Les enfants pauvres ont mieux réussi leurs tests de lecture et de mathématiques lorsqu'ils étaient dans des classes socialement mixtes.²⁹

Les enfants pauvres subissent de nombreux désavantages par rapport aux enfants de la classe moyenne, mais il y a quand même lieu de s'inquiéter : l'écart d'apprentissage entre les enfants de la classe

TABLEAU 1.8

Pourcentage de vulnérabilité selon l'Instrument de mesure de développement de la petite enfance (IMDPE)



Source : Janus, M. (2010).

moyenne et ceux qui sont issus de familles aisées est aussi important que celui qui sépare les enfants des familles à faible revenu de ceux de la classe moyenne. Plusieurs enfants de la classe moyenne, particulièrement les garçons,³⁰ décrochent de l'école, ce qui entraîne des répercussions à long terme dans leur vie.³¹ De plus, le revenu ne protège pas les enfants contre les problèmes d'apprentissage ou la vie de famille moins idéale.

Pourquoi si peu de possibilités s'offrent-elles à tant d'enfants, même à ceux provenant de familles aisées? Parce que pour la première fois dans l'histoire contemporaine, les gens plus âgés enlèvent aux jeunes la richesse et les opportunités. « Les Canadiens se croisent les bras, ignorant que le revenu des jeunes familles est un tout petit peu plus élevé qu'il y a 40 ans. Pendant ce temps, le domaine de l'habitation, la plus grande source de richesse actuelle des enfants de l'après-guerre (baby-boumeurs), représente la source principale d'endettement de la génération "sandwich" », rapporte Paul Kershaw, de l'Université de la Colombie-Britannique, dans le *Vancouver Sun*. Ce professeur a créé ce sobriquet pour décrire cette génération de familles ayant des enfants qui travaillent plus, qui sont plus responsables et qui obtiennent moins.³² Le fait d'avoir des enfants rend les couples 40 % plus vulnérables à la pauvreté. Le parent seul a, quant à lui, une chance sur deux d'être pauvre.

Les enfants représentent de bons soutiens politiques : il n'existe pas de campagne politique sans la présence et la diversité d'enfants sains, mettant la plateforme du parti en valeur. Malgré tout, les enfants ne font pas partie des priorités publiques. Les soins de santé, qui sont très avantageux pour les personnes âgées, engouffrent une grande portion des dépenses liées aux programmes sociaux. Entre-temps, les baby-boumeurs, la plus riche de toutes les cohortes, demandent à cor et à cri des réductions d'impôts, ce qui empêche le gouvernement d'aider leurs enfants et leurs petits-enfants. Les transferts sociaux généralement utilisés pour freiner les excès du marché aggravent désormais le problème. Les soins de santé sont cinq fois plus avantageux pour une personne âgée que pour un enfant.³³ Au cours des trois dernières décennies, le

partage des dépenses liées aux programmes sociaux pour les enfants a diminué, tandis que les personnes âgées ont eu droit à des programmes constamment améliorés.³⁴

Une démocratie en péril

Les élections fédérales de 2011 ont révélé comment ce schisme générationnel s'est répandu dans notre système démocratique. Les prévisions des sondeurs étaient tellement erronées en ce qui concerne les résultats des élections qu'ils ont dû enquêter afin de comprendre pourquoi. Leurs analyses ont indiqué une ligne de faille en matière de vote : les baby-boumeurs ont voté, mais pas leurs enfants adultes.³⁵ Plus les électeurs étaient âgés, plus ils étaient susceptibles de voter (de 60 à 80 %), et ce, pour le Parti conservateur. Les plus jeunes électeurs ont déclaré aux sondeurs qu'ils préféreraient le Parti libéral et le Nouveau Parti démocratique, mais ils n'ont pas voté le jour des élections.

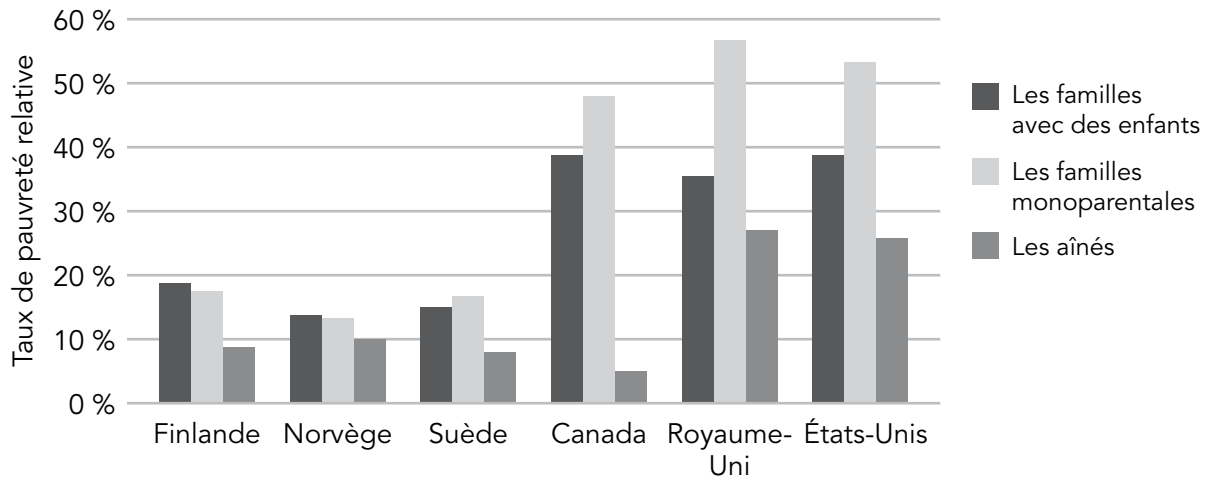
Lorsque plus de 50 % des électeurs de moins de 45 ans ne votent pas et que seuls 30 % des électeurs âgés de 18 à 25 ans vont voter, les politiciens s'adressent aux Canadiens plus âgés et dirigent le pays en leur nom. Moins le discours public tient compte des jeunes, plus ceux-ci s'en détachent.

Au Canada, l'âge médian est de 42 ans, et il ne cesse d'augmenter. Les jeunes vieillissent tout en continuant d'être apolitiques. Les baby-boumeurs vieillissent également et une facture salée liée à leur retraite les accompagne. Les tensions entre les jeunes et les gens plus âgés ne peuvent que s'intensifier, et peu d'issues démocratiques permettront de les atténuer.

Si on veut faire en sorte que les jeunes Canadiens s'intéressent au processus politique, ce dernier doit tenir compte de leurs préoccupations. Pour la cohorte de gens qui élèvent de jeunes enfants, il serait de mise de privilégier une législature qui éliminerait un de leurs principaux facteurs de stress en offrant des soins éducatifs abordables pour leurs enfants. La solution de rechange est une démocratie où une personne sur deux ne voit pas de rôle pour elle-même, ce qui constitue une base fragile pour la survie démocratique.

TABLEAU 1.9

Les taux de pauvreté relative pour trois catégories de risques sociaux



Le seuil de pauvreté = 60% du revenu disponible médian.

Source : Commission des déterminants sociaux de la santé (2008), p. 85.

Faire une différence

Quelle différence cela pourrait-il faire auprès des familles élevant de jeunes enfants, en fait auprès de chacun de nous, si tous les enfants pouvaient participer à un programme comme celui qui est offert à la Bruce School ou dans plusieurs autres collectivités exemplaires?

Revenons à la famille cible du début de ce chapitre. Dans sa courte entrevue, la mère décrit les nombreux défis quotidiens auxquels elle doit faire face et qui pourraient devenir des problèmes à long terme s'ils ne sont pas surmontés. Au lieu d'être « stressée » et « dépressive » à la maison avec un nouveau-né et un bambin colérique, elle a pu, grâce au centre, fuir l'isolement auquel les mères de nouveau-nés sont souvent confrontées. À titre de nouvelle Canadienne, elle a trouvé un réseau social à l'école. De plus, le programme lui a permis de relaxer, d'allaiter son bébé et de régulariser le comportement de son tout-petit. Entre-temps, ses fils aînés n'ont pas éprouvé de problèmes à quitter la maternelle et le centre familial pour aller à l'école et ils réussissent bien. Magela communique tous les jours avec leurs

enseignants et la famille se rassemble souvent pour dîner ou pour des événements parascolaires.

Cette belle histoire n'est pas simplement celle d'une mère immigrante qui demeure à la maison. Généralement, l'intégration des nouveaux Canadiens est considérée strictement du point de vue de la justice sociale. Malgré tout, encourager l'équité sociale a de vraies répercussions sur la rentabilité et la croissance économique. Le Canada n'a pas réussi à faciliter l'intégration des nouveaux arrivants. Des études se sont penchées sur les coûts de base de l'isolement et du développement subséquent des enclaves d'immigrants.³⁶ Elles ont également analysé les avantages économiques liés à la mise sur pied d'excellents réseaux de quartier et à la mise en valeur des talents des nouveaux Canadiens. Pour un pays comme le Canada, dont l'existence en soi dépend de l'immigration, le fait que l'école accueille les nouveaux arrivants constitue un programme très sensé sur le plan financier.

Si le centre permettait d'éviter ne serait-ce qu'une seule dépression maternelle, il en vaudrait plus que la peine. La dépression maternelle perturbe la relation mère-enfant et augmente les risques que les

enfants éprouvent des problèmes d'apprentissage et des troubles émotionnels et comportementaux.³⁷ La plupart des nouvelles mamans et jusqu'à 25 % des nouveaux papas font une dépression, de très légère à très sévère.³⁸ Lorsque la dépression est diagnostiquée tôt, des études ont montré que l'expansion du réseau d'appui de la mère, l'orientation de groupe et même les classes de massage pour bébé ont des effets positifs.³⁹ Les programmes d'éducation de la petite enfance procurent un environnement stimulant et sans jugements et permettent aux professionnels de la petite enfance et de la santé de rencontrer régulièrement les nouveaux parents et leurs bébés et de combler leurs attentes, au besoin.

Soutenir les mamans qui allaitent constitue une des nombreuses façons dont les programmes d'éducation de la petite enfance peuvent contribuer au bon développement des jeunes enfants en aidant leurs parents. L'allaitement comporte non seulement d'excellents avantages nutritionnels, immunologiques et émotionnels pour la croissance et le développement des enfants en bas âge, mais il protège également la santé mentale des mamans. Le centre familial permet entre autres d'avoir accès à des infirmières de la santé publique qui sont spécialisées dans le soutien à l'allaitement.

Le stress et la dépression ne se ressentent pas seulement chez les nouvelles mamans, ni chez les familles immigrantes, monoparentales ou ayant des difficultés financières. La génération « sandwich » doit prendre soin des jeunes enfants et des parents vieillissants. Elle travaille plus longtemps et plus fort et la sécurité d'emploi n'est pas considérée comme une option.⁴⁰ Un sondage du Conference Board du Canada a révélé que la mère professionnelle est l'employé le plus épuisé.⁴¹

Le stress ressenti par les parents n'est pas bénéfique pour leurs enfants. Il perturbe la capacité des parents à gérer leur propre comportement, ce qui leur laisse peu de ressources pour régulariser le comportement de leurs enfants. Plus les parents sont perturbés, moins ils sont enclins à jouer un rôle positif auprès de leurs enfants. Le stress parental chronique a des répercussions sur les enfants. Les chercheurs ont établi un lien entre le stress parental

chronique et le dossier scolaire médiocre de leurs enfants.⁴²

Catherine Porter, chroniqueuse pour le *Toronto Star*, a décrit sa tension croissante alors qu'elle attend le métro à la fin de chaque journée de travail : « [A]lors que l'école de quartier pourrait accepter [ma fille] Lyla pour toute une journée, elle n'accepte pas mon fils Noah. Il est trop jeune. Il devra aller à l'ancien service de garde de Lyla, un arrêt plus loin. Deux arrêts le matin. Deux arrêts le soir. J'éprouve deux fois plus de stress en attendant le métro. C'est ce qu'on appelle "jongler" avec la réalité des services de garde. »⁴³

Des chercheurs ont montré que les enfants dont les parents participent à des programmes intégrés à leur école sont moins anxieux que leurs voisins dont les enfants font partie du système régulier confus.⁴⁴ Des gains directs ont également été répertoriés pour les enfants. L'évaluation de *Sure Start*, au Royaume-Uni,⁴⁵ de *Communities for Children*, en Australie,⁴⁶ et de *Toronto First Duty*⁴⁷ a révélé que les enfants des quartiers où des services intégrés pour enfants étaient offerts se sont mieux développés sur le plan social,⁴⁸ qu'ils se comportent mieux et qu'ils font preuve d'une plus grande indépendance ou maîtrise de soi que les enfants qui vivent dans des endroits similaires n'offrant pas de programme intégré.

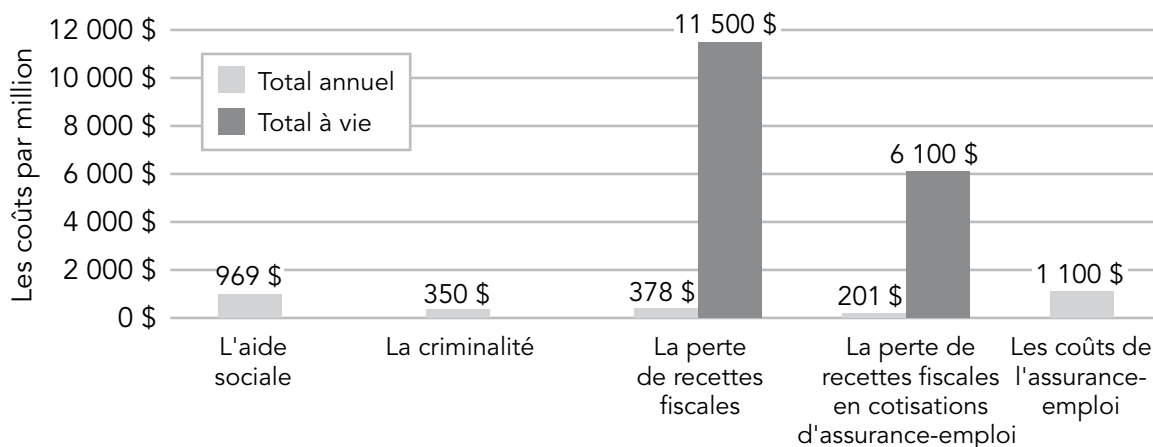
Les Canadiens doivent accomplir la tâche difficile et importante d'élever des enfants avec un peu plus de facilité. Comme société, nous ne pouvons pas tout avoir. Nous dépendons des femmes sur le marché du travail et nous nous attendons à ce que les familles portent le fardeau social et financier nécessaire pour élever la prochaine génération. Nous devons cependant payer cher lorsque les familles pataugent et que leurs enfants sont délaissés. Les frais liés aux soins de santé sont impossibles à gérer sans compromettre la santé, et ramasser derrière les enfants tombés entre les mailles du filet n'est pas plus rentable.

Payer pour l'inaction

Les budgets scolaires qui sont consacrés aux enfants ayant des besoins particuliers sont de plus en plus importants au Canada, mais les experts et les éducateurs dressent toujours un portrait peu flatteur de

TABLEAU 1.10

Les coûts publics du décrochage du secondaire selon la cohorte (en dollars pour l'année 2008)



Source : Hankivsky, O. (2008).

l'éducation spécialisée.^{49, 50} Un sondage effectué en Ontario démontre que près de 17 % des élèves au primaire et 19 % des élèves au secondaire ont reçu un certain type d'éducation spécialisée en 2010, par rapport à 11 % et à 14 % respectivement en 2001, mais bien d'autres ne reçoivent pas d'aide. Ainsi, 23 % des élèves au primaire et 21 % des élèves au secondaire ne reçoivent pas de soutien.⁵¹ La hausse la plus importante concerne les enfants éprouvant des problèmes de comportement, comme l'agressivité, le trouble déficitaire de l'attention (TDA) ou le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH).⁵²

Même avec des interventions coûteuses des écoles, lorsque les élèves commencent l'école, il est souvent trop tard pour modifier la trajectoire des enfants de cinq ans qui entrent à la maternelle mal préparés. Beaucoup n'obtiendront pas leur diplôme d'études secondaires, soit un Canadien sur cinq. Une analyse du Conseil canadien sur l'apprentissage fixe le coût public annuel pour un décrocheur prématuré à 7 515 \$ par année, un chiffre issu d'une combinaison de recettes fiscales perdues, de la hausse des dépenses en assurance-emploi et en aide sociale et de l'augmentation des frais liés au système de justice

pénale. Le coût individuel est encore plus élevé, soit 11 589 \$ liés à une santé et à un revenu moindre. Annuellement, le coût public pour tous les décrocheurs correspond à 2,62 milliards de dollars. Les coûts estimés atteignent les centaines de milliards de dollars lorsqu'ils sont agrégés pour tenir compte des coûts couverts durant la durée de vie prévue de chaque cohorte de décrocheurs au Canada.⁵³

Transformer le chaos en systèmes

Nous devons transformer notre politique familiale de marchand de ferraille en un système de développement humain. En considérant l'école comme un centre familial non pas seulement pour les élèves pendant une journée d'école, mais également pour les familles durant les heures non scolaires, nous pouvons avoir un système d'éducation pour la petite enfance qui s'adresse aux nouvelles mères canadiennes et à leurs enfants, ainsi qu'aux femmes enceintes, aux pères qui demeurent au foyer et aux couples professionnels à deux revenus et leurs enfants.

Quelles sont les caractéristiques des écoles axées sur la famille qui accueillent les enfants de la naissance à l'adolescence?

- **Enracinement dans leur collectivité :** Ce n'est pas la richesse d'un quartier, mais son sens du voisinage qui en fait un endroit idéal pour élever des enfants. La cohésion sociale apporte un sentiment de sécurité individuelle et d'appartenance qui l'emporte sur le statut socioéconomique en regard des répercussions positives chez les enfants. Les écoles au cœur de leur quartier entretiennent des réseaux sociaux qui ne se limitent pas aux murs de l'école. Elles introduisent les enfants et les familles aux ressources communautaires comme les parcs, les bibliothèques et les centres récréatifs, commerciaux et culturels. Elles enrichissent l'environnement d'apprentissage en intégrant le quartier à l'école, que ce soit l'optométriste, le dentiste, l'entraîneur, l'historien local ou l'artiste visuel. Dans une école, l'intérêt de la classe de maternelle pour la nutrition a donné lieu à la plantation d'un jardin de fines herbes. Une jardinière passionnée qui demeure en face de l'école a partagé son expertise. « Ses » enfants de quatre ans sont désormais en 4^e année et ils retournent souvent la pareille. « Je ne manque jamais de bénévoles pour m'aider à racler ou à semer. » Les enfants qui apprennent les joies du volontariat sont plus susceptibles de devenir des adultes qui contribuent à la société.⁵⁴ Une étude américaine indique que les écoles qui sont intensément utilisées, qui ont établi de bonnes connexions avec la collectivité et dans lesquelles les élèves se sentent respectés sont moins victimes de vandalisme, peu importe le revenu du quartier.⁵⁵ Dans une ère où les écoles comptent de moins en moins d'élèves, le fait de localiser les programmes d'éducation à la petite enfance dans leurs murs aide à maintenir la viabilité de l'école et, particulièrement dans les petites régions rurales, l'école peut préserver la collectivité.
- **Pour tous :** Le financement public signifie que tout le monde participe. Le Canada se classe plutôt bien dans l'index de la qualité de vie, en partie parce que c'est un modèle pour le pluralisme.⁵⁶ Jusqu'à maintenant, nous avons été épargnés par le fondamentalisme idéologique qui a apporté violence et insécurité dans une grande partie du monde. Sur une planète qui est partagée

entre la croissance de sa population et la diminution de ses ressources en eau et nourriture, notre propre survie en tant qu'espèce dépend de notre habileté à développer et à partager des solutions. Les écoles de quartier ne font pas qu'apprendre aux enfants ce qu'est leur monde, elles mettent aussi celui-ci en valeur. « Notre famille n'est pas pratiquante, déclare une mère, mais j'aime que mon enfant de cinq ans chante *Dreidle, Dreidle* et qu'il s'émerveille lorsque la mère de Miriam parle de l'histoire ancienne d'Hanoucca. » Dans un autre exemple, une classe d'enfants de quatre et de cinq ans, aussi représentative ethniquement qu'une délégation des Nations Unies, fait du patin pour la première fois sur le Canal Rideau, en apprenant ce que signifie être un Canadien. Dr Fraser Mustard rapporte que les chiots et les chatons élevés ensemble grandissent en chiens et chats qui s'entendent bien. Le même principe peut s'appliquer aux humains. Dans un monde subissant une révolution sociale et environnementale, bien s'entendre est essentiel.

- **Défendre une approche globale sur l'apprentissage des jeunes enfants :** L'éducation des jeunes enfants est inspirée des preuves montrant que l'apprentissage est plus bénéfique dans des environnements significatifs et amusants qui offrent de nombreuses possibilités d'exploration. Elle reconnaît que les enfants dont on s'occupe mal, qui sont rarement encouragés ou incapables de communiquer avec leurs pairs et leurs enseignants auront du mal à développer des habiletés en calcul et en littérature. Partager ce point de vue avec les écoles a permis de porter un peu moins attention aux aptitudes cognitives et de faciliter la transition de la prématernelle à la maternelle et à l'école primaire.⁵⁷ Les écoles axées sur la famille reconnaissent que les enfants n'existent pas séparément de leur famille. Les parents sont respectés pour le rôle principal qu'ils jouent dans le développement de leurs enfants et ils sont les bienvenus à titre de partenaires essentiels de l'équipe d'enseignement.⁵⁸
- **Démocratique :** La démocratie exige un engagement au quotidien qui va au-delà des élections des administrateurs scolaires et des membres

du conseil d'école. Lorsque les programmes d'éducation à la petite enfance sont intégrés dans les écoles, les parents sont plus enclins à considérer le personnel de l'école comme faisant partie de leur réseau social. Des études montrent que les parents se sentent plus liés à l'école. Ils prennent la responsabilité de parler avec les éducateurs de leur enfant et ils croient que les administrateurs écoutent et respectent leur point de vue et qu'ils agissent selon leurs suggestions.⁵⁹ Les parents qui participent lorsque leurs enfants fréquentent la prématernelle sont plus susceptibles de rester actifs lorsque leurs enfants fréquenteront l'école primaire. Le fait que les parents soient actifs dans l'éducation de leurs enfants et dans la vie scolaire est essentiel pour les écoles axées sur la famille et pour s'approprier la réussite scolaire de leurs propres enfants.

- **Un cadre politique et administratif fort :** Sans plan pour traiter la fragmentation qui nuit aux programmes d'éducation à la petite enfance, les politiques publiques continueront de battre de l'aile. Seules les instances supérieures gouvernementales détiennent l'autorité pour fusionner les services publics et les services privés aux objectifs, exigences réglementaires et financement multiples et chevauchants. Les politiciens jettent un coup d'œil à ce dossier et s'enfuient en courant. Ou encore, ils mettent plutôt sur pied un autre programme qu'ils peuvent s'approprier. Ils gaspillent alors des ressources pour des services mal orientés ou qui se chevauchent, créant une confusion monstre dans laquelle les parents doivent naviguer. Plus récemment, les paliers gouvernementaux ont réagi en transférant la responsabilité des services de garde à leur ministère de l'Éducation. Souvent, cela ne va pas plus loin que cela, alors que les intervenants sur le terrain doivent se débrouiller seuls dans leur propre labyrinthe de services. L'intégration est un travail ardu, mais elle constitue les bases de la croissance. Plutôt que de mettre en compétition les services de garde, les maternelles et les programmes de compétences parentales, un système pour la petite enfance ne différencie pas *l'éducation* et les *soins*. De nouveaux investissements permettent

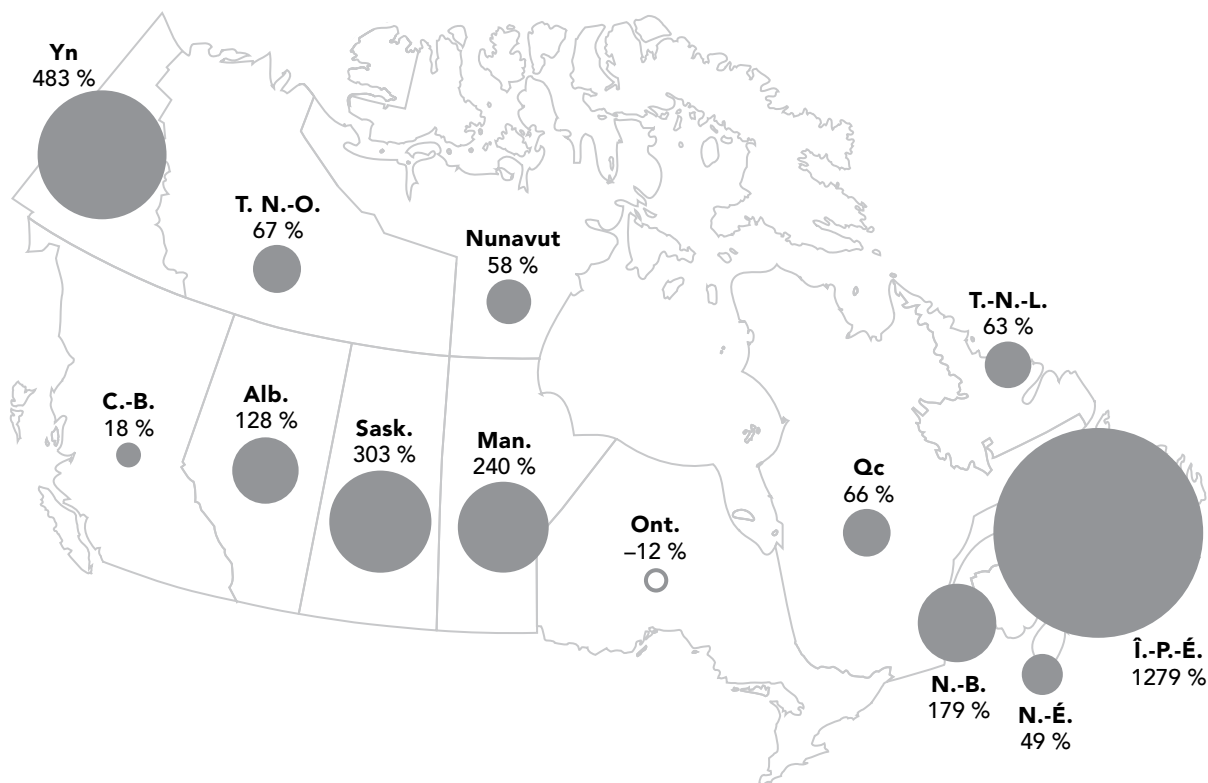
de développer et d'améliorer le système et les chances d'épanouissement pour les enfants.

Nos propositions au sujet des écoles axées sur la famille peuvent être considérées à tort comme dénigrant les contributions apportées par les secteurs de la santé et des soins pour les enfants et les familles. Nous nous appuyons plutôt sur les nombreuses recherches internationales pour affirmer que l'éducation constitue la base sur laquelle faire croître un système pour la petite enfance. L'éducation est non équivoque. Elle concerne les enfants. Tous les enfants. À partir de cette plateforme universelle et bien établie découle une compréhension moderne que l'apprentissage peut être cultivé et qu'il commence à la naissance et se poursuit tout au long de la vie. Il est inutile de réinventer la roue. L'éducation comporte déjà une infrastructure solide (financement, formation, programme d'enseignement, cueillette de données, évaluation et recherche).⁶⁰

Les parents prouvent qu'ils ont confiance en l'éducation en envoyant leurs enfants à l'école. Parmi nos homologues anglo-américains, le Canada affiche le plus grand taux d'inscriptions dans le système éducatif public.⁶¹ Les parents ont raison d'avoir confiance. Nos écoles publiques ont formé des dirigeants politiques, des juges de la Cour suprême, des récipiendaires de l'Ordre du Canada et des icônes culturelles et scientifiques. Les écoles ont permis de préparer les enfants nés ici et à l'étranger à participer à la constitution d'une démocratie pluraliste et respectueuse. Les programmes d'éducation à la petite enfance offrent la possibilité de transformer les écoles en centres familiaux vibrants qui accueillent les enfants et les familles avant, pendant et après les journées d'école.

TABLEAU 1.11

Évolution de l'immigration internationale, par province et par territoire, de 2000 à 2010



	T.-N.-L.	Î.-P.-É.	N.-É.	N.-B.	Qc	Ont.	Man.	Sask.	Alb.	C.-B.	Yn	T. N.-O.	Nunavut	Can.
2000	417	188	1 605	761	32 502	133 502	4 647	1 891	14 349	37 413	60	82	12	227 429
2010	681	2 593	2 396	2 125	53 985	118 137	15 805	7 617	32 647	44 179	350	137	19	280 671

Source : Adapté de Statistics Canada. International migration components, Canada, provinces and territories, 2000 and 2010 CANSIM Table 051-0037.

©EYS3

Populations évolutives

Le Canada compte 2 238 485 enfants âgés de moins de cinq ans.⁶² Ils vivent dans un pays où la population croît, vieillit et devient de plus en plus diverse et urbanisée.

La population canadienne a maintenu une croissance stable de 0,02 % en 2011, pour atteindre 34 349 200 personnes.⁶³ L'Alberta a connu la hausse la plus rapide (+0,4 %), tandis que Terre-Neuve, la Nouvelle-Écosse et les Territoires du Nord-Ouest ont connu de légères baisses de population.⁶⁴ Les enfants grandissent dans les villes. En effet, plus de

80 % des Canadiens vivent dans des municipalités et des villes, mais l'urbanisation varie selon la région. Quarante-vingt-cinq pour cent des populations de l'Ontario et de la Colombie-Britannique vivent en milieu urbain, alors que le taux n'est que de 50 % au Nouveau-Brunswick et de 45 % à l'Île-du-Prince-Édouard. La majorité des citoyens (65 %) sont attirés par les cinq grandes métropoles que sont Vancouver, Edmonton, Calgary, Toronto et Montréal. Cette tendance est susceptible de perdurer, car les jeunes adultes des régions rurales continuent de migrer vers les centres urbains. Toutefois, l'immigration interna-

TABLEAU 1.12

Canada : Populations urbaine et rurale

Année	Population totale	Population urbaine	Population rurale	Pourcentage urbain	Pourcentage rural
1996	28 846 758	22 461 207	6 385 551	78	22
2001	30 007 094	23 908 211	6 098 883	80	20
2006	31 612 897	25 350 743	6 262 154	80	20
2011	34 005 708	27 479 360	6 526 348	81	19

Remarque : La population rurale de 1981 à 2006 fait référence aux personnes vivant à l'extérieur des centres de 1 000 habitants ET des endroits de 400 personnes par kilomètre carré.

Source : Adapté de Statistics Canada, Census of Population, 1851 to 2006. Les chiffres ont été estimés pour 2011.

tionale représente le plus important contributeur à la croissance de la population.⁶⁵

L'immigration est importante dans toutes les régions du Canada. Les nouveaux arrivants, qui étaient autrefois attirés par l'Ontario, cherchent de plus en plus des occasions intéressantes dans d'autres

provinces du pays. Comparativement à l'année 2000, presque 15 000 immigrants de moins sont allés en Ontario en 2010, tandis que le Québec accueillait 18 000 immigrants additionnels. Les Prairies et les Maritimes ont vécu d'énormes changements : la population d'immigrants du Manitoba a plus que

TABLEAU 1.13

Canada : Structure familiale

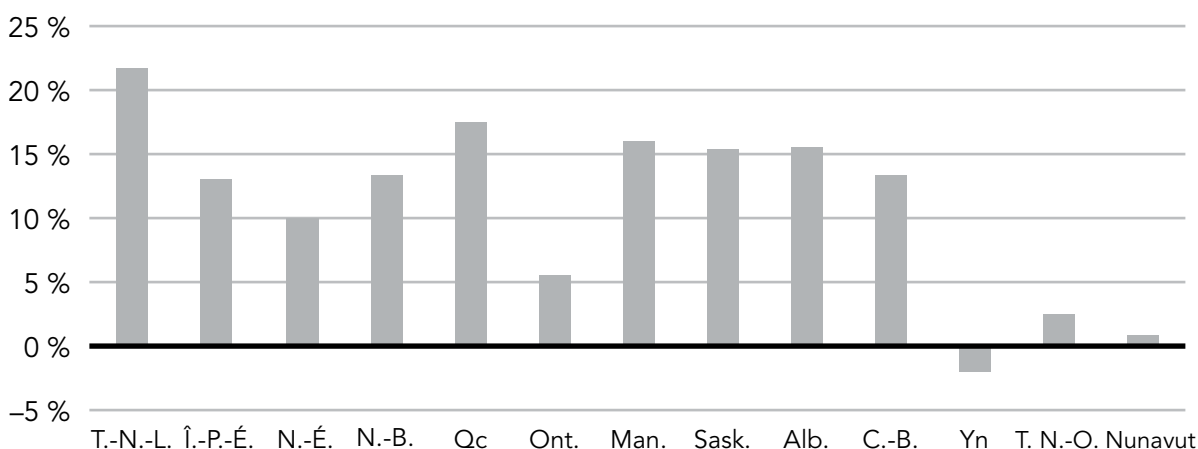
(recensement de 2006, mis à jour en 2009)

	Toutes les familles (2009)	Familles en couple (2009)	Couples mariés (2006)	Couples en union de fait (2006)	Mère monoparentale (2006-2009)	Père monoparental (2006-2009)
Toutes les familles	9 315 790	7 926 210	6 105 910	1 376 870	1 146 310	243 270
Familles sans enfant	3 762 060	3 762 060	2 662 135	758 715	0	0
Familles avec enfant(s)	5 553 720	4 164 150	3 443 775	618 150	1 146 310	243 270
Un enfant	2 561 790	1 710 740	1 267 625	291 255	682 025	188 790
Deux enfants	2 098 216	1 708 306	1 497 755	234 755	327 660	72 665
Trois enfants et plus	899 650	745 040	678 405	92 140	122 605	20 320
Total des enfants	9 733 770	7 586 250	6 517 600	1 068 650	1 746 475	401 045
Nombre moyen d'enfants à la maison par famille	1,1	1,0	1,1	0,8	1,5	1,4

Source : Adapté de Statistics Canada. 2006 Census of Population; Statistics Canada, Income Statistics Division. (2009). *Annual Estimates for Census Families and Individuals, 13C0016, Family Tables 3A, 3B and 3C.*

TABLEAU 1.14

Pourcentage de la hausse des naissances et du taux de fécondité total, de 2004 à 2008, par province et par territoire



Remarque : Le taux de fécondité total représente le nombre moyen d'enfants par femme.

Source : Adapté de Statistics Canada. Crude birth rate, age-specific and total fertility rates (live births), Canada, provinces and territories, Annual rate 2004 and 2008. CANSIM Table 102-4505.

doublé, tandis que, pendant cette même période, celle de l'Île-du-Prince-Édouard a connu une hausse de 1 000 %! L'immigration soutenue et la diversification des origines des immigrants contribuent à notre diversité ethnoculturelle et religieuse. Lorsque le Canada célébrera son 150^e anniversaire en 2017, environ une personne sur cinq pourrait être membre d'une minorité visible.⁶⁶

Les nouveaux arrivants sont indispensables à la stabilité de la population. Dans l'ensemble, ils sont plus jeunes que les personnes nées au Canada, ce qui équilibre les effets du vieillissement rapide de la génération de baby-boumeurs, qui aura 65 ans au cours des deux prochaines décennies. Même avec l'immigration, le nombre de personnes du troisième âge pourrait plus que doubler, dépassant ainsi le nombre d'enfants pour la première fois en 2032.⁶⁷

Familles en évolution

De nos jours, les enfants naissent dans des familles plus petites et plus diversifiées et leurs parents sont souvent plus âgés. La plupart des enfants vivent

dans des familles où les adultes sont mariés, mais un nombre croissant d'enfants (un tiers) ont des parents célibataires ou qui vivent en union de fait. Les femmes attendent plus longtemps qu'auparavant avant d'avoir des enfants. Au cours des 20 dernières années, l'âge moyen des femmes donnant naissance est passé de 27 à 29,3 ans. En Nouvelle-Écosse, en Ontario, en Colombie-Britannique et au Yukon, le taux de fécondité des femmes âgées de 30 à 34 ans a surpassé celui des femmes de 25 à 29 ans.⁶⁸ Bien que le taux global de fécondité ait atteint 1,68 enfant par femme alors qu'il était de 1,5 enfant au début des années 2000 (le plus faible taux jamais enregistré), il est nettement inférieur au taux de 1971. À ce moment, le nombre moyen d'enfants par femme était d'un peu plus de 2,1, soit le taux qui doit être maintenu pour remplacer la population en absence d'immigration.⁶⁹ Seuls le Nunavut (2,98 enfants par femme), les Territoires du Nord-Ouest (2,08) et la Saskatchewan (2,05) ont compté presque autant de naissances que de décès en 2008. En contraste, la Colombie-Britannique affiche le plus faible taux de fécondité, avec 1,51 enfant par femme.⁷⁰ La baisse de

fécondité signifie que les familles sont plus petites. Celles qui sont composées de deux adultes comptent en moyenne un enfant à la maison. L'écart entre les zones urbaines et rurales se reflète également dans la taille des familles. Le taux de fécondité est moindre dans les plus grandes régions métropolitaines et a tendance à s'accroître de façon constante au fur et à mesure que les régions deviennent plus rurales.⁷¹

Une autre tendance concerne les couples sans enfant. Plus de 40 % des couples mariés et plus de la moitié des couples vivant en union de fait n'ont pas d'enfant. Toutefois, le changement le plus important dans la vie familiale des Canadiens est peut-être la forte hausse du nombre de mères qui travaillent. Le Canada a l'un des taux les plus élevés de mères travaillant à l'extérieur de la maison parmi les pays de l'OCDE. Plus de 70 % des mères ayant des enfants de moins de six ans font partie de la population active, comparativement à 61 % au sein des pays de l'OCDE et de l'Union européenne.⁷² Ce phénomène modifie la dynamique du couple et de la famille et a donné lieu à une nouvelle génération d'enfants qui passent une grande partie de leur petite enfance dans un service de garde à l'extérieur de la maison.

La population autochtone résiste à beaucoup de tendances familiales. Lors du recensement de 2006, 1,17 million de personnes se sont identifiées comme des Autochtones, une hausse de 45 % depuis 1996. Statistique Canada attribue la croissance de cette population à des taux de fécondité supérieurs et au fait qu'un nombre croissant de personnes s'identifient comme des Autochtones. Le taux de fécondité des femmes autochtones était de 2,6 enfants en 2006, comparativement à 1,68 enfant en 2008 chez toutes les femmes canadiennes. La population autochtone est également plus jeune : la moitié de la population est âgée de 24 ans ou moins, avec un âge médian de 27 ans, comparativement à 42 ans chez les non-Autochtones. De même, les enfants autochtones vivent dans différents types de famille, mais sont deux fois plus susceptibles de vivre avec un parent monoparental ou un autre membre de leur famille que les enfants non autochtones et sont plus susceptibles de naître alors que leur mère est encore adolescente.⁷³ Par ailleurs, la population autochtone devient de plus

en plus urbaine. Au Canada, 54 % des Autochtones vivent dans des régions urbaines, contre 50 % en 1996. La majorité des Autochtones vivent dans les territoires et les provinces des Prairies. De toutes les plus grandes villes canadiennes, Winnipeg a la plus grande concentration d'Autochtones. Dix pour cent de sa population sont composés d'Autochtones, comparativement à 0,5 % dans le cas de Toronto ou de Montréal.⁷⁴

NOTES

- 1 Hennessy, T. et D. Leeboosh (sous presse).
- 2 Conseil canadien sur l'apprentissage (2009a).
- 3 Bushnik, T. (2006).
- 4 Cleveland, G. *et coll.* (2008).
- 5 Japel, C. *et coll.* (2005).
- 6 *Ibid.*
- 7 Statistique Canada (2011b).
- 8 Conseil canadien sur l'apprentissage (2009a).
- 9 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2008a).
- 10 Hennessy, T. et D. Leeboosh (sous presse).
- 11 L'Institut Vanier de la famille (2011a).
- 12 Agence du revenu du Canada (n.d.).
- 13 Battle, K. *et coll.* (2006).
- 14 Campagne 2000 (2010).
- 15 Toying with child care (6 avril 2006).
- 16 Delacourt, S. (3 février 2011).
- 17 Statistique Canada (avril 2007).
- 18 OCDE (2004).
- 19 Statistique Canada (15 juin 2006).
- 20 OCDE (2008).
- 21 Kan, M.Y. *et coll.* (2011).
- 22 University of Oxford (23 mai 2011).
- 23 Association canadienne d'éducation (2007).
- 24 Pascal, C. (2009).
- 25 Le Offord Centre for Child Studies (n.d.).
- 26 Janus, M. et E. Duku (2007).
- 27 Pianta, R. *et coll.* (2005).
- 28 Sylva, K. *et coll.* (2009).
- 29 Ackerman, D. *et coll.* (mars 2009) et Southern Education Foundation (2008).
- 30 Gilmore, J. (2010).
- 31 Université Concordia (16 novembre 2010).
- 32 Kershaw, P. (5 avril 2011).
- 33 Ruggeri, J. et Y. Zou (2004).
- 34 Fortin, P. (17 juillet 2006).
- 35 Graves, F. (2011); P. Fortin (17 juillet 2006).
- 36 Toronto Board of Trade (2010).
- 37 Kestler, L. *et coll.* (2006).

- 38 Paulson, J. F. (2010).
- 39 Onozawa, K. *et coll.* (2001).
- 40 L'Institut Vanier de la famille (2011b).
- 41 Higgins, C. et L. Duxbury (2002).
- 42 Parental conflict can affect school performance (9 mai 2005).
- 43 Porter, C. (28 novembre 2009).
- 44 Toronto First Duty (2009).
- 45 Siraj-Blatchford, I. et J. Siraj-Blatchford (2009).
- 46 Gouvernement de l'Australie, ministère des Familles, de l'Hébergement, des Services communautaires et des Affaires indigènes (n.d.).
- 47 Toronto First Duty (2008).
- 48 Centre for Community Child Health (2011).
- 49 Gibson, A. et L. Hanvey (2001).
- 50 Bennett, S. et K. Wynne (2006).
- 51 People for Education (2011).
- 52 Gibson, A. et L. Hanvey (2001).
- 53 Conseil canadien sur l'apprentissage (2009b).
- 54 Centraide Canada (n.d.).
- 55 Dedel, K. (2005).
- 56 Pearson Education inc. (2007).
- 57 Corter, C. *et coll.* (2009).
- 58 Toronto First Duty (2008).
- 59 *Ibid.*
- 60 Bennett, J. (2008).
- 61 Saul, J. R. (2007).
- 62 Statistics Canada. Estimates of population, by age group and sex for July 1, Canada, provinces and territories, annual, 2010. CANSIM Table.
- 63 Statistique Canada (2010a).
- 64 Statistique Canada (2011b).
- 65 *Ibid.*
- 66 Statistique Canada (22 mars 2005).
- 67 *Ibid.*
- 68 *Ibid.*, Statistique Canada (27 avril 2011).
- 69 Statistique Canada (26 avril 2011).
- 70 Statistique Canada (27 avril 2011).
- 71 *Ibid.*
- 72 OCDE (2011).
- 73 Luong, M. (mai 2008).
- 74 Statistique Canada (2008).

2

La petite enfance et l'apprentissage, le comportement et la santé



Les scientifiques biologiques et sociaux ont réalisé d'importantes avancées dans la compréhension des effets du développement du cerveau axé sur les expériences en début de vie sur l'apprentissage, le comportement et la santé physique et mentale. Dès la conception, nos premières expériences forment notre cerveau et nos systèmes biologiques pour la vie. Intégrer les connaissances de nombreuses méthodes disciplinaires s'avère difficile. Appliquer ces connaissances aux améliorations sociétales visant à parfaire le développement humain l'est encore plus. Toutefois, la synthèse des conclusions des études animales et humaines, des données de cohorte de naissance et de population, des études d'observation et des essais cliniques permet d'établir une méthode transdisciplinaire convaincante pour comprendre le développement humain.

Gènes et environnements

Nos parents, notre état de santé à la naissance et la façon dont nous vivons, mangeons et jouons lorsque nous sommes jeunes sont tous des éléments qui influent sur notre vie d'adulte. Comme l'a suggéré la première *Étude sur la petite enfance*, le monde extérieur a un impact considérable sur l'individu.¹ Même pendant la grossesse, l'environnement du fœtus, soit la nutrition, les agents polluants, les médicaments, les infections, et la santé, le bien-être et le niveau de stress de la mère ont une influence sur l'expression des gènes et l'architecture et la fonction de notre cerveau.

Nomades et sédentaires

Les informations dont nous disposons proviennent des études scientifiques au sujet des interactions entre les gènes et l'environnement chez les végétaux et les animaux. Les études animales et végétales permettent aux scientifiques d'étudier les interactions entre les molécules, les cellules et l'ADN, révélant ainsi des processus biologiques de base et leurs applications potentielles. De telles recherches sont à l'origine des vaccins, des antibiotiques et des pilules anticonceptionnelles.²

100 milliards

Cellules nerveuses *in utero* qui forment la structure de base du cerveau

Un

Zygote : œuf fécondé qui contient les instructions génétiques pour créer un être humain

Trois milliards

Paires de bases d'ADN qui contiennent les instructions génétiques pour créer un être humain

30 millions

Nombre de mots de plus qu'un enfant entend, avant l'âge de 4 ans, dans un foyer de classe aisée par rapport à un foyer de milieu défavorisé

Début de la vingtaine

Âge auquel les circuits neuronaux du cortex préfrontal du cerveau humain sont entièrement formés

Un

Âge lorsque les bébés arrêtent de produire des sons qu'ils n'entendent pas

4,9

Taux de mortalité infantile à Cuba³

4,92

Taux de mortalité infantile au Canada⁴

La neuroscientifique Marla Sokolowski étudie les fondements génétiques, moléculaires, neurobiologiques et environnementaux des variations comportementales chez la mouche des fruits *Drosophila melanogaster*.⁵ Sokolowski et ses collègues ont en particulier étudié le gène responsable du butinage, lequel influence la manière dont ces insectes partent à la quête de nourriture. Tous les animaux possèdent ce gène qui influe sur le bilan énergétique, l'ingestion de nourriture, le mouvement alimentaire, la quantité de gras de l'animal, l'apprentissage et la mémoire. Dans les années 1980, Sokolowski a classé le gène selon deux variations : « nomade » (*rover*) et « sédentaire » (*sitter*). Le gène responsable du butinage produit dans le cerveau une protéine

enzymatique appelée « PKG ». Les « nomades » possèdent plus de PKG dans leur système nerveux que les « sédentaires ». La quantité de PKG produite par le gène responsable du butinage dépend de l'environnement en début de vie que connaît la mouche des fruits.

« Nous étudions la portée mécaniste et évolutionnaire des gènes qui influencent le comportement larvaire en isolant, en déterminant, en clonant et en classant ces gènes et aussi en comprenant la manière dont la variation de l'expression des gènes peut agir sur la condition physique de l'organisme, explique Sokolowski. La découverte génétique portant sur la *Drosophila* s'est avérée utile pour comprendre le fonctionnement des gènes homologues chez les mammifères. » Les caractéristiques des gènes nomades et sédentaires décrivent comment les mouches des fruits se comportent lorsque la nourriture est abondante. Cependant, lorsque la nourriture se fait rare, les nomades deviennent des sédentaires et conservent leur énergie en bougeant moins. Ils produisent moins d'enzymes qui les incitent à butiner. L'environnement et la génétique ont interagi avec la biologie et le comportement de l'organisme.

Grâce à sa recherche sur les mouches des fruits nomades et sédentaires, Sokolowski a pu identifier le gène responsable du « butinage » chez les humains. Elle l'utilise pour trier les échantillons d'ADN des personnes souffrant de troubles alimentaires afin de déterminer comment les gènes peuvent agir sur l'ingestion de nourriture et le rendement énergétique. Son travail s'avère prometteur pour la compréhension et le traitement de l'obésité et autres troubles alimentaires.

Le débat entre l'inné et l'acquis a fait rage au cours d'une majeure partie du 20^e siècle : est-ce la génétique ou l'environnement qui est responsable des différences entre les individus? Le lien qui existe entre les deux a été un incontournable dans la plupart des manuels d'introduction à la psychologie, mais les scientifiques ne comprenaient pas les mécanismes. Quelque part, les gènes et l'environnement étaient vus comme deux entités agissant plutôt indépendamment l'une de l'autre.⁶

La manière dont les gènes influent sur le comportement, l'apprentissage et la santé doit tenir

compte de la nature des différences individuelles dans l'interaction entre les gènes et l'environnement. Aujourd'hui, les chercheurs suggèrent que divers allèles (différentes formes possibles d'un même gène) sont prédisposés à réagir d'une certaine manière dans un environnement donné.

Les gènes écoutent l'environnement

Toutes les cellules provenant d'un œuf fécondé comportent le même ADN. Une seule cellule, ou un seul zygote, soit le produit d'un ovule de la mère et d'un spermatozoïde du père, contient l'information génétique nécessaire pour différencier les milliards de différentes formes et fonctions qui caractérisent un être humain. Toute cette information génétique est acheminée par trois milliards de paires de nucléotides, appelées paires de bases de l'ADN.

En 1957, à la suite de la découverte de l'ADN, Conrad Waddington, biologiste et généticien développemental, a fait valoir qu'il devait exister un processus dans l'organisme qui régulerait la fonction des gènes et permettrait de produire la diversité nécessaire pour le développement. Il a conclu que des séquences spécifiques de l'ADN et des protéines régulatrices dans chaque cellule déterminaient quelles parties des gènes devaient ou ne devaient pas s'exprimer.⁷ Il croyait que les expériences et les facteurs environnementaux déterminent le fonctionnement de la régulation des gènes.

Pendant le premier trimestre de la grossesse, au cours duquel le tube neural se forme, les cellules migrent afin de créer les structures de base du cerveau, et les neurones se distinguent (pour la vision, le langage, etc.). Chaque cellule comporte le même ADN, mais les cellules de différentes parties du corps n'ont pas les mêmes fonctions, car l'environnement *in utero* « active » et « désactive » diverses parties de l'ADN.

Le milieu constitue l'une des plus puissantes stimulations dans les premières années de vie qui affecte les voies permettant aux cellules avec le même ADN de fonctionner différemment.⁸ Les gènes écoutent et réagissent aux environnements internes et externes du corps, et les cellules se différencient pour exercer leurs diverses fonctions.

Différences entre les individus

Tout processus pouvant modifier l'expression des gènes sans changer la séquence de l'ADN constitue l'épigénétique. Plusieurs de ces changements sont temporaires, mais d'autres semblent durer.

Les vrais jumeaux (monozygotes) ont le même ADN (génotype) dans leurs cellules, mais l'expression de leurs gènes est différente (phénotype). Puisque les vrais jumeaux ont les mêmes gènes, nous pourrions nous attendre à ce qu'ils aient le même phénotype. Toutefois, étant donné que chacun des jumeaux ne vivra pas exactement les mêmes expériences au cours de ses premières années de vie, il y aura des effets différents sur l'expression des gènes. Les jumeaux non identiques (dizygotes) n'ont pas les mêmes séquences génétiques, tout comme deux personnes exposées au même environnement réagiront différemment, d'où l'interaction nommée « gène / environnement ».

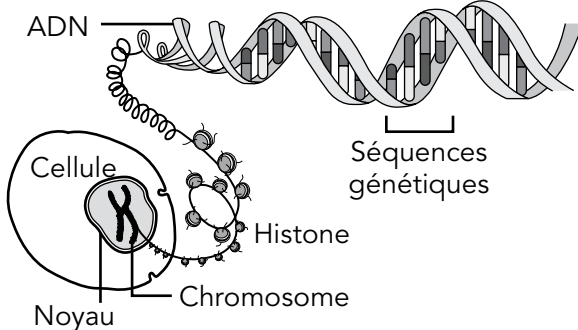
Durant la grossesse et pendant la petite enfance, la constitution génétique de l'enfant est programmée de façon à s'adapter à différentes expériences. Le processus implique des changements subtils de la chimie cérébrale. Ce qui survient dans le monde du nourrisson, par exemple, une caresse affectueuse contre une voix sévère, ce qu'il mange ou la fumée provenant de la cigarette d'un parent, représente une stimulation transmise au cerveau comme un signal électrique. Les signaux produisent une cascade biochimique qui peut déclencher des changements structuraux et chimiques aux composantes de base de l'ADN. Lorsque ces signaux sont récurrents ou fréquents dans la vie quotidienne de l'enfant, la cascade chimique laisse derrière elle différents motifs d'un composé méthylé qui influe à son tour sur la manière dont les gènes s'expriment. L'ADN comporte désormais une signature personnalisée.

Des études scientifiques portant sur des échantillons de sang et de salive provenant de cellules d'animaux et d'enfants suggèrent que les motifs de méthylation diffèrent grandement selon l'exposition à des stimuli positifs ou négatifs.⁹ Jusqu'à présent, les résultats indiquent que les expériences au cours des premières années de vie, particulièrement celles liées à l'environnement et à la nutrition, peuvent laisser des marques épigénétiques plus grandes que celles

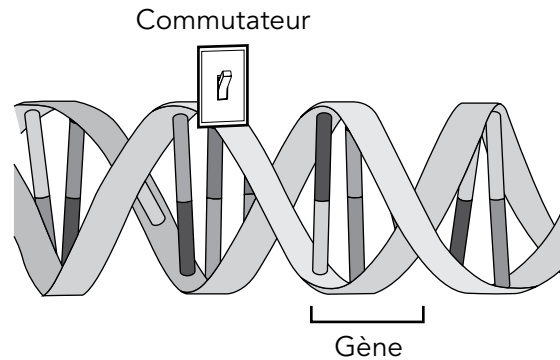
TABEAU 2.1

Cellules et gènes

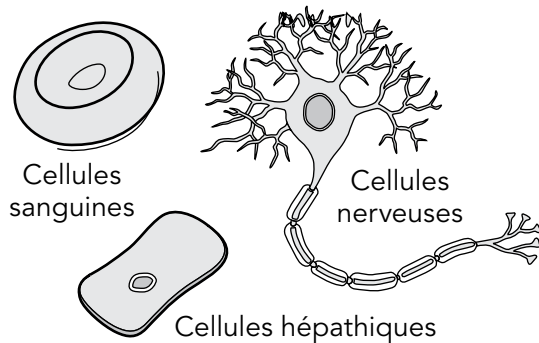
1. Le corps humain est composé de milliards de cellules qui comportent chacune un noyau, le centre de commande. Le noyau de chacune des cellules comprend des chromosomes. Au cœur des chromosomes, de longs brins d'ADN à doubles hélices sont composés de segments particuliers du code génétique, appelés les gènes. L'ADN est enroulé serré autour des histones, qui agissent comme structures de soutien pour les gènes. Les gènes contiennent les codes nécessaires pour que les cellules produisent les diverses protéines dont l'organisme a besoin pour fonctionner.



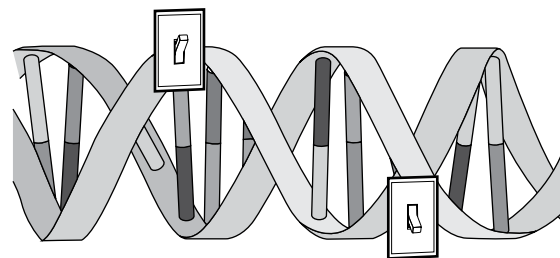
2. Les expériences laissent une « signature » chimique, ou marque épigénétique, qui repose sur les gènes et qui détermine si les gènes sont exprimés, activés ou désactivés et de quelle manière ils le sont. Dans leur ensemble, ces signatures sont appelées épigénome.



3. Tous les types de cellules, soit les cellules musculaires, nerveuses, hépatiques, etc., contiennent le même ADN. Les marques épigénétiques brisent certaines séquences génétiques et en activent d'autres afin de différencier les cellules naissantes des autres.



4. Les facteurs de stress comme des abus ou une mauvaise nutrition peuvent activer des marques épigénétiques, modifier les histones ou ajouter des groupes méthyles aux brins d'ADN. Ces changements peuvent activer ou désactiver les gènes et affecter ce qui est transmis à la prochaine génération.



Adapté de : Gluckman, P., A. Beedle et M. Hanson (2009); National Scientific Council on the Developing Child (2010); Sokolowski, M. (2011).

liées à des expériences plus tardives. Il semblerait que des changements reliés aux effets du traumatisme ou aux effets d'un environnement exceptionnel puissent être transmis d'une génération à l'autre.

Il est probablement très difficile de renverser l'expression des gènes liée à la différenciation des cellules au début de la grossesse.¹⁰ La fonction d'un gène varie selon les tissus et l'étape du développement : un gène comporte de nombreuses fonctions. Des options pharmaceutiques se profilent à l'horizon, mais la modification des voies biologiques qui contrôlent l'expression des gènes pourrait provoquer des changements involontaires dans divers tissus humains. En corrigeant les oreilles décollées, nous ne voulons pas altérer la structure du cœur.

Concevoir l'architecture du cerveau

La structure de base du cerveau prend forme au début du développement prénatal lorsque cent milliards de neurones commencent à se rassembler pour produire des voies et des réseaux neuronaux. Les neurones utilisent des impulsions électriques et un message chimique pour transmettre l'information à travers le cerveau et les systèmes nerveux de l'organisme. Les impulsions électriques sont transmises le long de l'axone des neurones et le message chimique transmet les signaux électriques à travers la synapse vers les dendrites d'un autre neurone. Le neurone qui reçoit cette information transmet ensuite un autre signal électrique et le signal est transmis au prochain neurone de la chaîne neuronale.

En 1949, le psychologue canadien Donal Hebb a avancé que lorsqu'une cellule excite une autre à répétition, un changement survient dans une cellule ou dans les deux, ce qui contribue à établir un lien durable entre elles.¹¹ En d'autres mots, « les neurones excités conjointement se lient l'un à l'autre ». Le travail de Hebb a permis aux scientifiques de reconnaître avec moins de réticence le rôle inextricable que notre biologie joue sur la façon dont nous pensons, apprenons, socialisons et agissons.¹² Hebb et la prochaine génération de scientifiques ont souligné l'importance des réseaux de circuits neuronaux. Les expériences transmises au cerveau influent sur la manière dont les neurones forment entre eux

Une histoire de souris et de méthylation de l'ADN

En 2003, notre compréhension de l'épigénétique a réalisé un « bond qualitatif » en avant grâce à une portée de souris brunes nées dans un laboratoire de l'Université Duke. Les souriceaux étaient bruns et maigres, tandis que leurs parents, provenant d'une longue lignée de souris accouplées de façon particulière pour transmettre un gène appelé « agouti », étaient gras et jaunes. Ce gène leur a procuré leur couleur distinctive et une tendance vers l'obésité. Le seul changement apporté au traitement des souris mères était l'ajout de vitamines à leur régime pendant la grossesse, traitement très similaire à celui donné aux mères humaines : vitamine B12, bêtaïne, choline et acide folique.

Un examen génétique des souriceaux bruns a révélé que le gène « agouti » était encore présent, mais qu'il n'était pas exprimé. Un ingrédient contenu dans les suppléments offerts aux mères avait éliminé l'expression du gène. Ce processus s'appelle la méthylation de l'ADN. Des corps plus minces et une nouvelle fourrure ne représentaient pas les seuls avantages d'une nutrition améliorée *in utero*. À l'âge adulte, les souris brunes étaient beaucoup moins susceptibles de faire du diabète ou d'avoir le cancer comparativement à leurs parents.

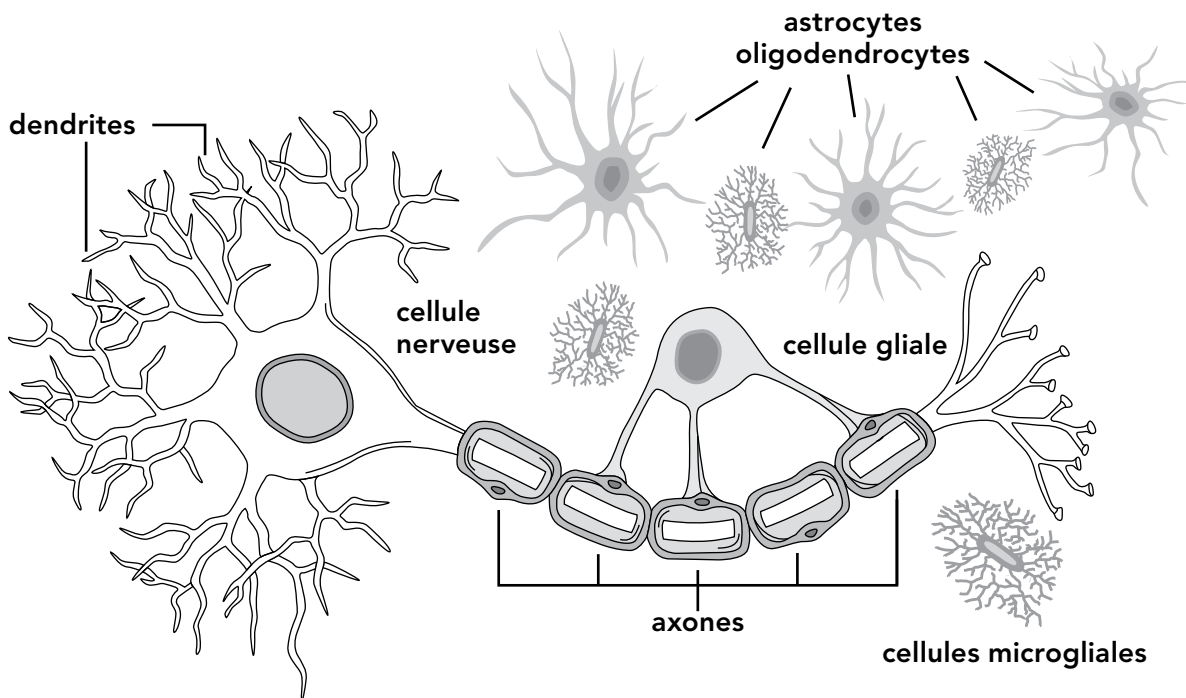
Cette étude a permis de bannir l'idée que les gènes contiennent des composantes de base qui ne peuvent pas être modifiées. Le même ensemble de gènes peut plutôt générer différents résultats selon quels gènes ont été stimulés pour subir une méthylation et ceux qui ne l'ont pas été.

des réseaux neuronaux qui constituent l'architecture du cerveau.

Les perceptions, les pensées et les comportements découlent de combinaisons de signaux parmi les cellules nerveuses. Le système nerveux fonctionne

TABLEAU 2.2

Les cellules nerveuses et les cellules gliales



Les bêtes de somme du cerveau sont les cellules gliales du système nerveux central et comprennent les astrocytes, les oligodendrocytes et les microglies.¹³

- Les *astrocytes* sont étroitement liés aux synapses et dirigent les étapes clés de la formation et de la plasticité des synapses. Les astrocytes sécrètent une substance chimique appelée thrombospondine qui encourage la formation des synapses. Les synapses entre les neurones se forment rapidement après l'apparition des astrocytes dans le cerveau. Ce processus est très actif pendant la vie postnatale.
- Les *oligodendrocytes* déterminent la formation de la myéline, une substance qui accélère la transmission des signaux neuronaux. La myélinisation peut être influencée par le stress en début de vie et à l'âge adulte. Les neurones peuvent également être démyélinisés, un processus clé dans le développement de la sclérose en plaques.
- Les *microglies* peuvent détecter les tissus lésés et occupent des fonctions importantes. Elles jouent un rôle clé dans le maintien de l'intégrité des synapses. Dans la sculpture du cerveau, elles peuvent faciliter l'élimination des axones inactifs. Ces cellules sont définitivement importantes dans l'architecture et le fonctionnement du cerveau et sont probablement impliquées dans des maladies neurodégénératives telles que l'Alzheimer.

Adapté de : Fields, D. (2001) et E. Kandel (2006).

normalement lorsque les cellules nerveuses interagissent dans plusieurs régions du cerveau. Il influe sur tous les autres systèmes et appareils de l'organisme, et vice versa (p. ex., systèmes cardiovasculaire, endocrinien, gastro-intestinal et immunitaire).

Toutefois, l'histoire ne s'arrête pas là. Les composantes de base des voies neuronales sont constituées de cellules cérébrales : les neurones et les cellules gliales. Les neurones représentent environ 15 % de nos cellules cérébrales tandis que le reste est constitué des cellules gliales. Les neurones et les

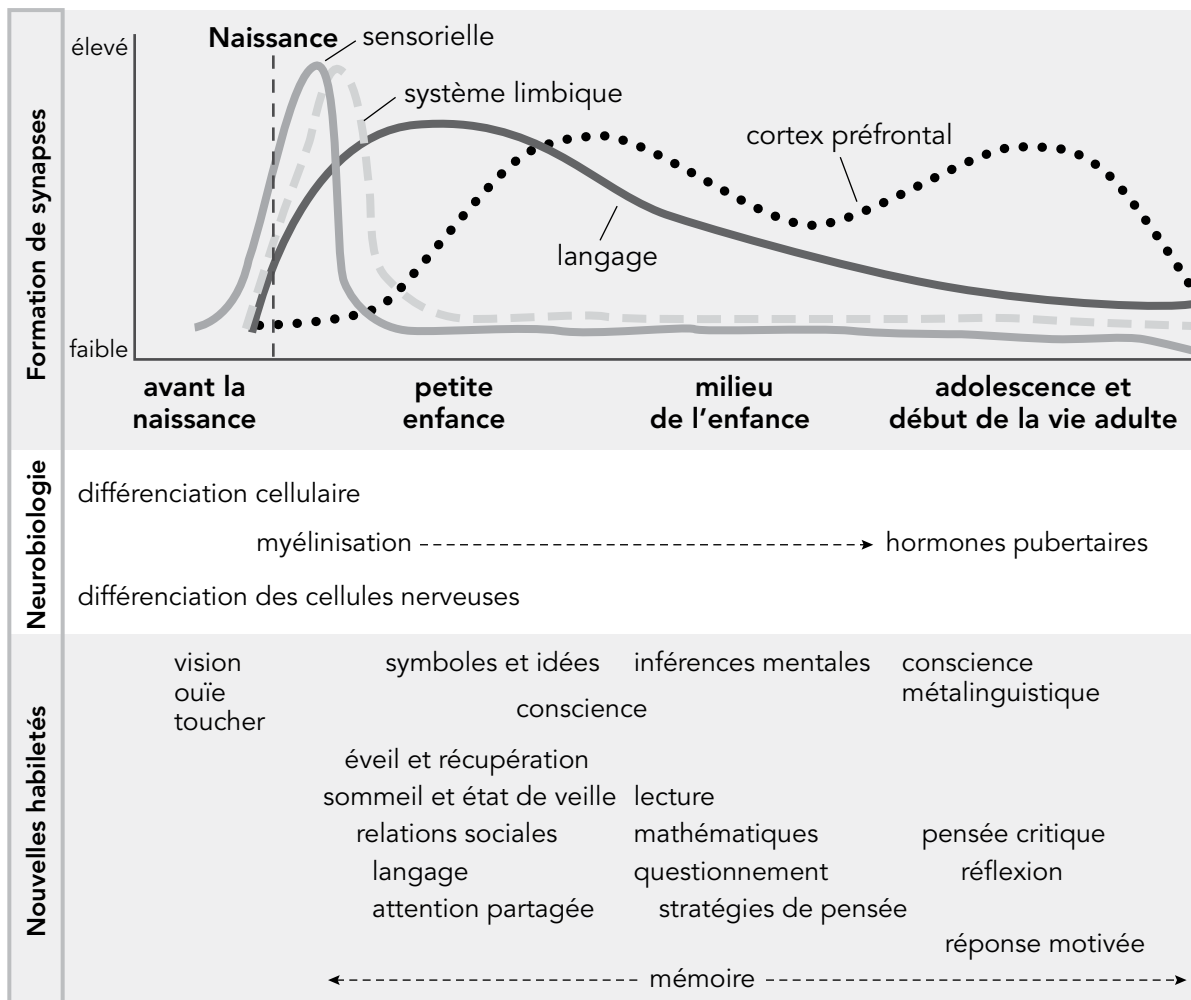
cellules gliales sont liés étroitement. « Les neurones sont des cellules intelligentes, les spécialistes de l'information du cerveau, tandis que les cellules gliales sont les bêtes de somme »,¹⁴ explique Douglas Fields, du National Institute of Child Health and Human Development aux États-Unis. Les chercheurs rapportent désormais que les cellules gliales influent considérablement sur la manière dont le cerveau et le système nerveux du corps fonctionnent.

Elles peuvent contrôler la communication d'une synapse à l'autre et influencer ainsi notre apprentissage, notre comportement et notre santé.¹⁵ Les

cellules nerveuses « communiquent entre elles » par le biais de synapses en générant des impulsions électriques qui déclenchent une communication chimique entre les neurones et envoient plus d'impulsions à d'autres cellules nerveuses. La glie comporte des récepteurs (« quais de réception ») pour plusieurs messages chimiques pareils à ceux que les cellules nerveuses utilisent. Elles peuvent ensuite écouter les cellules nerveuses et répondre de manière à renforcer les messages. Sans les cellules gliales, les cellules nerveuses et leurs synapses ne fonctionnent pas adéquatement. Certaines variétés de cellules gliales s'enroulent autour des axones,

TABLEAU 2.3

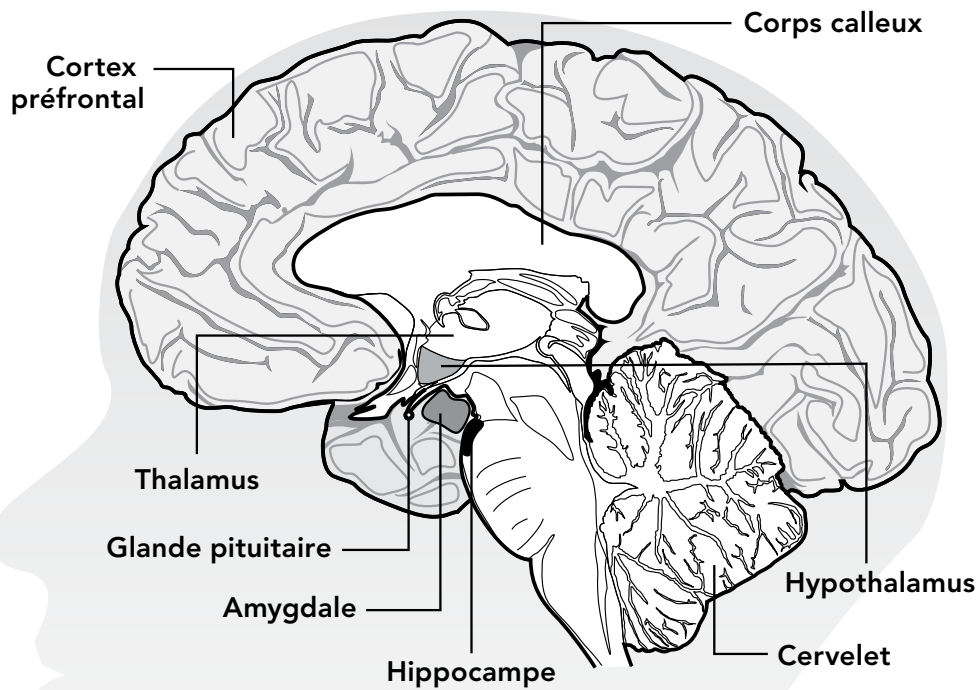
Voies neuronales en construction



Adapté de : McCain, M., J.F. Mustard et S. Shanker (2007); C. Nelson (2011); Mustard, J.F. et B. Kolb (2011).

©EYS3

TABLEAU 2.4

Le cerveau

Source : Adapté de Berk, L. (2011); Boyd, D. et H. Bee (2010); B.S. McEwen (1998).

les « câbles » qui relient les cellules nerveuses, afin de former un type d'isolation appelé myéline et de faciliter l'apprentissage. D'autres travaillent en collaboration avec le système immunitaire pour couper les connexions synaptiques inefficaces.

Les interactions gène – environnement façonnent la qualité de l'architecture du cerveau. Tandis que nous comprenons mieux les processus qui régulent la fonction des gènes, nous comprenons également mieux comment les expériences à diverses étapes de la vie affectent la fonction des gènes, des neurones et des cellules gliales.

La plasticité du cerveau fait référence à sa capacité à apprendre, à se souvenir, à oublier, à réorganiser et à guérir d'une blessure. Le cerveau est plus réceptif aux stimuli pendant les premières étapes du développement. Par exemple, les enfants dyslexiques éprouvent des problèmes langagiers et d'expression qui nuisent à leur apprentissage et à leur travail. Chez ces enfants, les fonctions liées à la détection

des sons et du langage ont tendance à se développer davantage du côté droit du cerveau que du côté gauche. Une stimulation intensive à des phonèmes dès l'âge de six ans peut mener à la reformation des voies neuronales dans la partie gauche du cerveau, indiquant que la plasticité neuronale, incluant les neurones et les voies neuronales, est assez malléable à cet âge pour que le fonctionnement normal puisse être restauré.¹⁶

Voies sensorielles

Les circuits *sensoriels* (vue, toucher, ouïe, odorat et goût) transmettent les renseignements au système nerveux. Les systèmes sensoriels sont stimulés par des renseignements provenant du monde extérieur. Les organes sensoriels, soit les yeux, les oreilles, la peau, le nez, la langue et les propriocepteurs (récepteurs situés dans les membres), et les voies cérébrales connexes sont établis pendant le

développement en début de vie. Les guides moléculaires sont indispensables à l'établissement de plusieurs caractéristiques cellulaires et des liens entre tous les éléments d'une voie sensorielle.¹⁷ La formation des voies sensorielles commence *in utero* et se poursuit pendant les premiers mois de vie.

Les chats ayant une surdité congénitale ne développent pas l'architecture neuronale normale li e à l'ouïe. La zone de l'ouïe dans le cerveau des chats sourds est « envahie » principalement par les neurones et les voies neuronales propres à la vision. Stephen Lomber, de l'Université de Western Ontario, a découvert que si ces chats reçoivent des appareils auditifs en début de vie, la zone c erebrale de l'ouïe se forme normalement dans leur cerveau.¹⁸ La stimulation provenant de l'appareil auditif à une étape cruciale du développement maintient l'architecture et le fonctionnement normaux du cerveau des chats.

Les voies du système limbique

Le système sensoriel apporte aux enfants l'information nécessaire à leur développement, et le système limbique offre la motivation pour agir après la réception de l'information. Le système limbique est compos e d'un ensemble complexe de structures situ e au milieu du cerveau. Il comprend l'hypothalamus, l'amygdale et plusieurs parties du cerveau à proximité. L'hypothalamus est l'une des parties les plus sollicitées du cerveau et fonctionne comme un thermostat. Il s'occupe de l'homéostasie, un processus visant à ramener le corps à un point d'équilibre. L'hypothalamus régularise la faim, la soif, la réaction à la douleur, les degrés de plaisir, la satisfaction sexuelle, la colère, le comportement agressif, et plus encore. Il régularise également le fonctionnement du système nerveux autonome ou du système d'éveil et de l'axe hypothalamo-hypophysio-surrénalien (HHS).

Léa, deux ans, est à la bibliothèque avec son grand-père. Ils regardent un spectacle de marionnettes avec une douzaine d'enfants. Léa est fascinée par le lapin en marionnette qui vient d'entrer sur la scène et qui demande aux enfants de chanter avec lui. Léa se joint au ch eur avec enthousiasme. Du côté gauche de la scène provient un bruit sourd suivi

Charge allostatique

Bruce McEwen, au laboratoire de neuroendocrinologie de l'Université Rockefeller, utilise les termes « allostasie » et « charge allostatique » pour décrire les effets des stimuli stressants sur les voies neurobiologiques qui touchent le stress et la santé. L'allostasie est le processus physiologique par lequel les fonctions de l'organisme se modifient pour s'adapter aux demandes et aux défis rencontr es. C'est un processus régulateur dynamique qui maintient l'équilibre, ou le contrôle homéostatique, durant l'exposition aux demandes et aux changements (c.- -d., des facteurs de stress physiques et comportementaux), lorsque la charge allostatique est mod eree et de courte durée. Lorsque la charge allostatique est excessive ou prolongée, cela entra ene une déterioration des systèmes biologiques, des tissus et des organes qui se traduit par des maladies chroniques mentales et physiques de longue durée.

Source : McEwen, B.S. (2008); McEwen, B.S. et P. Gianaros (2010).

d'un monstre poilu en marionnette qui fait face au public et déclare d'une voix menaçante : « Miam, miam, j'ai faim. Quoi de mieux qu'un lapin bien tendre pour dîner? » Léa voit que le lapin est en danger et son visage passe de l'enthousiasme à la peur. Elle attrape son grand-père par la jambe et grimpe sur sa cuisse : son corps devient tendu. Le lapin se tourne vers le monstre poilu et lui dit : « Allez, viens jouer avec moi. Aujourd'hui, j'ai plusieurs amis et nous pouvons tous chanter ensemble. » Léa regarde avec hésitation au moment même où le monstre poilu en marionnette glisse sur le lapin. Tandis que le lapin lève sa patte en guise de bienvenue, le grognement méchant du monstre poilu se transforme en bruit similaire à un ronronnement de chat. Le lapin flatte maintenant le monstre poilu. Le corps de Léa se détend et elle se tourne vers son grand-père, qui sourit. Léa retrouve

le sourire, son corps se détend et elle se retourne vers la scène et chante la chanson suivante avec les autres.

Deux autres enfants du même âge que Léa réagissent différemment au spectacle de marionnettes. David attrape sa mère par la jupe dès que le lapin monte sur scène. Il regarde attentivement le spectacle, mais il ne sourit pas et il ne chante pas avec les autres. Lorsque le monstre poilu arrive sur la scène, le visage de David se défait et il se met à sangloter. Sa mère tente de le réconforter, mais il pleure de plus en plus fort. Ils quittent la bibliothèque et David donne des coups de pied dans sa poussette en route vers la maison. David continue de pleurer de manière incontrôlable jusqu'à ce qu'il s'endorme.

Jamel regarde également le spectacle de marionnettes. Il est assis sagement à côté de son frère aîné et ne chante pas avec les autres. Il délaisse les marionnettes pour regarder par la fenêtre. Il entend le bruit sourd que fait le monstre poilu et jette un coup d'œil vers la scène, mais il ne réagit pas. Il demeure plutôt assis de manière passive jusqu'à ce que le spectacle de marionnettes soit terminé et que son frère lui dise qu'il est temps d'aller à la maison.

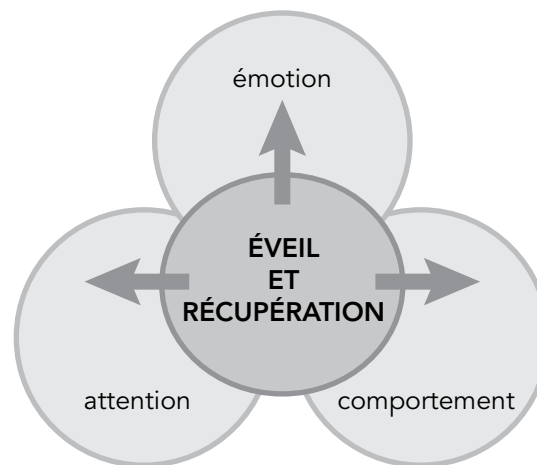
Trois enfants du même âge, demeurant dans le même quartier, vivant la même expérience, mais qui réagissent très différemment. Ce processus de stimulation et de récupération attire particulièrement l'attention des scientifiques et des éducateurs. Il est souvent appelé processus d'autocontrôle, ce qui est peut-être un mauvais terme, car il est facilement mal utilisé pour signifier « gestion du comportement ». David a besoin de vivre des expériences qui régularisent à la baisse son état de stimulation afin qu'il soit alerte mais calme. Jamel a besoin d'adultes stimulants qui captent son attention afin de régulariser à la hausse son état de stimulation.

La façon de nous engager dans des activités, de nous exciter ou de réagir aux nouvelles idées, aux défis, aux nouvelles occasions et aux frustrations fait partie intégrante de notre biologie. Souvent appelé « voie du stress », ce réseau neuronal complexe fonctionne entre le système limbique, les glandes

TABLEAU 2.5

Le système limbique

Le système limbique du cerveau gère la manière dont nous réagissons aux défis.



Sources : Center on the Developing Child (2010); McEwen, B.S. (2008); McEwen, B.S. et P. Gianaros (2010); Shanker, S. et J. Bertrand (2011).

surréales, le système nerveux et le cortex préfrontal du cerveau afin de déterminer comment nous réagissons aux stimuli. Lorsque nous sommes stimulés, notre corps produit des hormones qui nous préparent à agir. Nous devons être assez stimulés pour devenir alertes et entrer en action, un état essentiel à l'apprentissage. Si nous percevons une menace, notre organisme est sollicité afin d'être plus alerte, et notre physiologie réagit — la fameuse « réaction de lutte ou de fuite » [*fight or flight*] présentée par Hans Selye dans les années 1950.¹⁹ Lorsque la menace disparaît et que le défi a été relevé, si nous parvenons à revenir à un état stable, calme et alerte et la façon dont nous y arrivons dépendent de la flexibilité de notre système limbique.

Les enfants commencent leur vie prêts à entretenir des relations qui stimulent le développement précoce du cerveau.^{20, 21} Un nourrisson est préparé à s'intéresser aux visages et à initier une communication non verbale avec les autres. Lorsque nous réagissons aux regards soutenus, aux sourires ou aux gazouillements d'un nourrisson, nous effectuons des échanges bidirectionnels essentiels au câblage et à la

sculpture des voies limbiques. Les fournisseurs de soins primaires servent d'intermédiaires pour faire vivre au bébé des expériences qui encouragent son cerveau à devenir très sensible à la qualité de ces premières expériences. Au fil du temps, les enfants deviennent de plus en plus aptes à réguler leurs

propres émotions, comportements et attentions par le biais de la maturation, de l'expérience et des relations attentives. La capacité du cerveau en ce qui a trait aux fonctions humaines de niveau supérieur, comme l'habileté à participer, à interagir avec les autres, à signaler les émotions et à utiliser des

Stress prénatal

« L'histoire de l'Homme pendant les neuf mois précédant sa naissance serait probablement beaucoup plus intéressante et comprendrait des moments beaucoup plus grands que les soixante-dix années qui suivent [traduction]. » — Samuel Taylor Coleridge²²

L'étude des origines fœtales souligne que les neuf mois de grossesse sont une période essentielle au développement du cerveau humain et au fonctionnement des autres organes majeurs. Le fœtus grandit dans un environnement grandement influencé par la qualité de l'air ambiant, les produits chimiques qu'il contient et les niveaux de bruit, de même que par la santé et la nutrition de la mère et également par les langues qu'il entend.²³ Par exemple, de nombreux résultats indiquent qu'il existe des liens entre la tendance à trop manger de la mère (hyperphagie) pendant la grossesse et le diabète et les autres troubles hormonaux de son enfant.²⁴

Au Royaume-Uni, David Barker a étudié les dossiers de santé physique des adultes et il a corrélé ces données avec les dossiers de la petite enfance.²⁵ Ses conclusions ont révélé que l'adversité, comme la rareté de la nourriture pendant des périodes particulières du développement du fœtus, est liée à une plus grande susceptibilité de souffrir d'une coronaropathie, de diabète de type 2 et d'hypertension à l'âge adulte. Dans l'une des études, Barker a montré que si le fœtus ne se développe pas normalement, le risque de contracter une coronaropathie à l'âge adulte est plus grand.

Les origines fœtales des maladies à l'âge adulte semblent liées à l'impact de

l'environnement *in utero* sur le cerveau en développement, particulièrement en lien avec les premières voies du système limbique.

Les chercheurs croient désormais que le niveau de stress et le bien-être émotionnel de la mère enceinte ont une puissante influence sur la manière dont les gènes sont exprimés et sur le développement cérébral et biologique à la naissance et plus tard. Il semblerait que le cortisol relâché par la voie HHS de la mère traverse le placenta jusqu'au système sanguin du fœtus. Lorsque les niveaux de cortisol sont continuellement élevés, les circuits neuronaux en développement qui composent le système limbique sont touchés.²⁶ Le fœtus réagit aux signaux qu'il reçoit et crée les nouvelles voies de son système limbique pour un environnement très stressant avec une voie HHS facilement stimulée et qui récupère lentement.²⁷

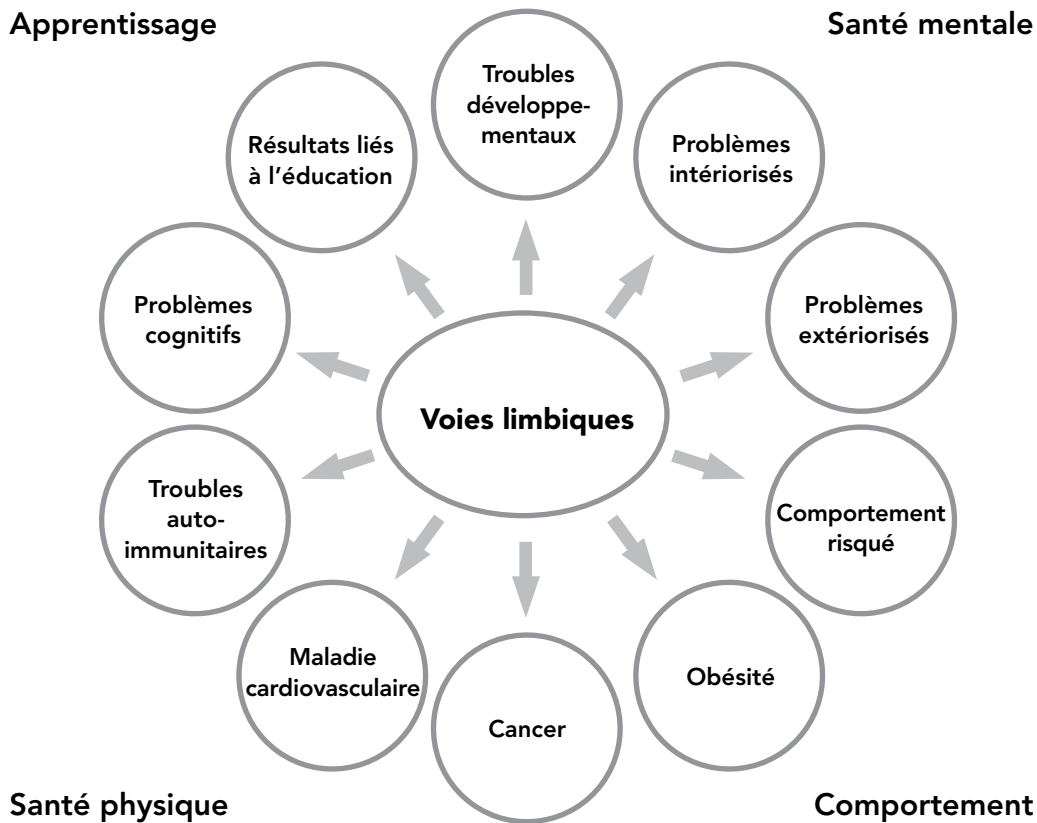
Des études récentes suggèrent que les enfants en bas âge dont les mères étaient très stressées pendant la grossesse, et ce, particulièrement au cours du premier trimestre, montrent plus de signes d'irritabilité que les autres enfants en bas âge. Les fœtus plus stressés « s'adaptent » aussi plus lentement lorsqu'ils grandissent. Ils éprouvent de la difficulté à ignorer des stimuli répétitifs, une aptitude liée aux capacités d'apprentissage.²⁸

Une étude a indiqué qu'une grande concentration de cortisol tôt durant la période prénatale entraînait des aptitudes cognitives moins développées à l'âge de un an.²⁹ En revanche, les enfants dont les mères affichaient un taux de cortisol plus élevé à la fin de la grossesse possédaient de plus grandes aptitudes cognitives, suggérant que le moment est important.

TABLEAU 2.6

Voies limbiques, apprentissage, comportement et santé

Les voies limbiques, établies en début de vie, ont une influence sur l'incidence des résultats en matière de santé physique et mentale, d'apprentissage et de comportement à l'âge adulte.



Sources : McCain, M., J.F. Mustard et S. Shanker (2009); Shanker, S. (2010).

symboles pour penser, repose sur la plateforme du système limbique.

Des études animales sur des rats ont joué un rôle important dans l'explication de la réaction des mammifères face aux stimuli environnementaux. Les bébés rats qui ne reçoivent pas de soins adéquats (un manque de léchage et toilettage) de la part de leur mère à la naissance réagissent anormalement au stress à l'âge adulte. Michael Meaney, psychobiologiste à l'Université McGill, a démontré que chez les bébés rats négligés au cours des six premiers jours de leur vie, il existait une méthylation excessive du site promoteur pour le gène récepteur des glucocorticoïdes.³⁰ Normalement, lorsque le taux de cortisol est trop élevé, ce récepteur peut diminuer

sa production. L'augmentation de la méthylation modifie l'expression du gène et le nombre de récepteurs actifs. Or, le stress produit un taux élevé de cortisol dans le sang, ce qui peut nuire au cerveau et aux autres organes du corps. Ces récepteurs aux glucocorticoïdes qui s'expriment dans l'hippocampe sont sensibles aux taux de glucocorticoïdes dans le sang. Si le récepteur dans l'hippocampe est actif, il détectera les taux de cortisol élevés dans le sang et freinera sa production. Si le récepteur ne fonctionne pas adéquatement, les niveaux de cortisol demeureront élevés.

Des taux de cortisol élevés nuisent à tous les tissus du corps et représentent un facteur de risque de maladie. La façon dont les voies de l'axe HHS et

le cortex préfrontal peuvent influencer sur les processus biologiques qui contribuent au risque de problèmes de santé mentale et physique à l'âge adulte suscite beaucoup d'intérêt. Le cortisol stimule l'amygdale, qui, à son tour, active l'hypothalamus et inhibe l'hippocampe. Les stimuli de ces voies dans le système limbique semblent nuire au développement du cerveau pendant la petite enfance et sont associés à la dépression à l'âge adulte. Ils semblent également influencer sur les voies biologiques qui touchent les maladies artérielles (athérosclérose) et contribuent au risque de thrombose des artères coronaires, de crise cardiaque, de maladie de l'artère carotide et d'accident vasculaire cérébral. Ces voies, appelées « système limbique », interagissent avec le cortex préfrontal.³¹

Voies du cortex préfrontal

La région du cerveau appelée cortex préfrontal est située derrière les yeux. La formation des connexions synaptiques dans le cortex préfrontal dépend de l'apprentissage pendant la petite enfance et prend fin dans la vingtaine. Le cortex préfrontal régit les capacités d'attention, de planification, d'inhibition (offrir une réponse réfléchie et non impulsive), de flexibilité mentale, de conscience de soi et de mémoire de travail chez l'adulte.³²

Les voies du cortex préfrontal qui gouvernent ces capacités sont propres au cerveau humain et prennent du temps avant de parvenir à leur maturité. Les premières connexions se forment pendant l'enfance. Entre trois et cinq ans, les circuits du cortex préfrontal entrent dans une phase de développement accéléré et établissent des interconnexions essentielles avec le système limbique.³³ Pendant l'adolescence et au début de l'âge adulte, les voies neuronales sont affinées et deviennent plus efficaces.

Les voies du cortex préfrontal sont liées de manière très complexe avec les voies du système limbique propres à la réaction au stress. Ces voies interagissent pour permettre aux enfants de participer, de réfléchir et d'agir de manière intentionnelle.³⁴

Les voies du cortex préfrontal et du système limbique interprètent les stimuli en se basant sur les expériences actuelles et passées pour déterminer si un événement est menaçant ou stressant. Chez les

TABLEAU 2.7

Le cerveau est la base sur laquelle l'esprit des humains repose



adultes et les enfants, le stress aigu peut ralentir l'activité du cortex préfrontal. Les interactions gène – environnement en début de vie influent sur le développement du système limbique et des circuits neuronaux du cortex préfrontal, qui régularisent les hormones du stress et les systèmes d'organes qui produisent ces hormones. Les réponses au stress provenant des voies HHS et du reste du système limbique influent sur l'effet des facteurs socioéconomiques sur la santé mentale et physique.³⁵

Le cerveau constitue l'essence de l'esprit, et le cortex préfrontal y contribue pour beaucoup. L'intelligence survient lorsque le cerveau raisonne, planifie et résout des problèmes. Le cerveau rationalise le monde en utilisant tous les renseignements accessibles, incluant les sens, les émotions, les instincts et les expériences dont il se souvient. Les émotions se fondent sur les interprétations que formule notre cerveau et elles se manifestent grâce à des sentiments aussi simples que l'amour et la colère et aussi complexes que l'empathie et la haine. Le cerveau apprend des expériences et fait des

prédictions sur les meilleurs gestes à poser pour relever les défis présents et futurs. La conscience dépend de l'activité cérébrale, particulièrement du cortex préfrontal.

Les voies du langage

À environ sept mois de grossesse, les voies sensorielles du cerveau pour l'ouïe sont activées et le fœtus devient sensible aux qualités rythmiques de la principale langue parlée à la maison. Au cours des six ou sept premiers mois de leur vie, les bébés commencent à gazouiller et babiller, et leurs gazouillements sont les mêmes, que leur famille parle français, ourdou ou japonais. À la fin de la première année, les bébés se mettent au diapason de la langue qu'ils entendent et adaptent leurs gazouillements : en fait, ils cessent de produire les sons qu'ils n'entendent pas.

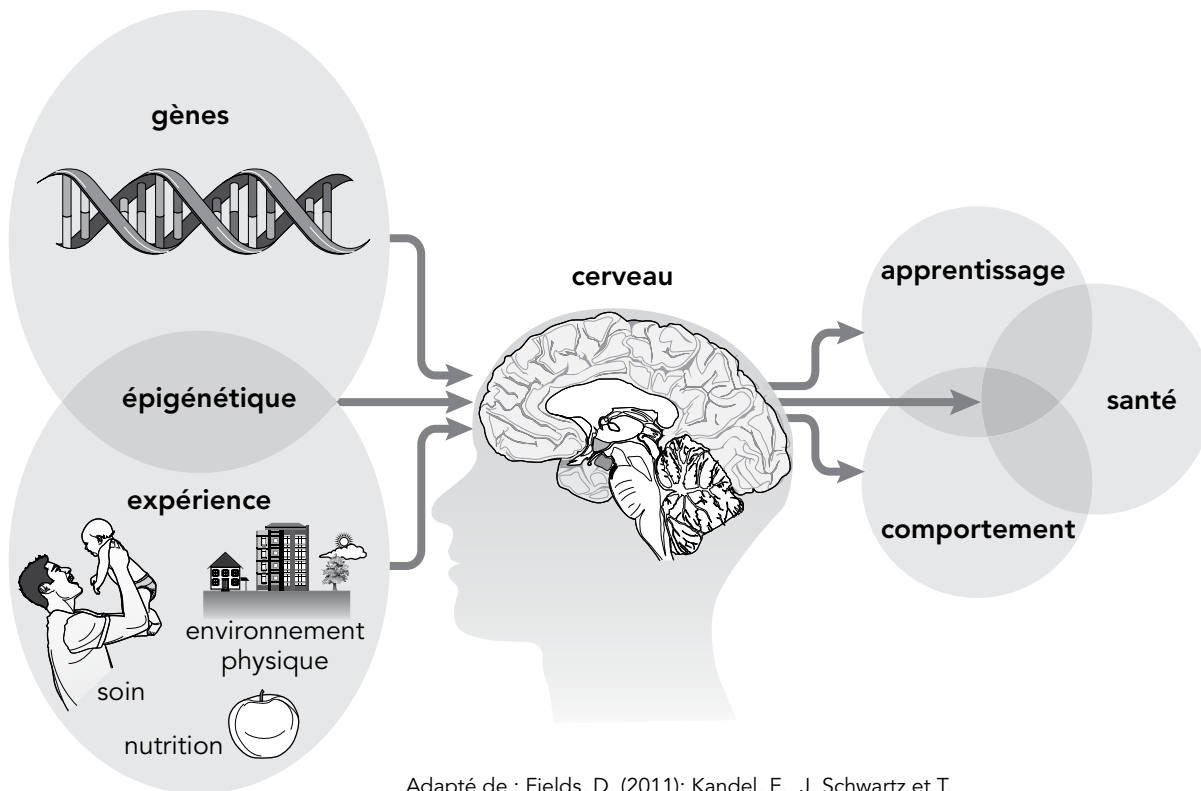
Janet Werker et une équipe de scientifiques de l'Université de la Colombie-Britannique ont découvert que l'acquisition des langues entendues commence même avant la naissance, dans l'utérus.³⁶ Ils ont établi une corrélation entre un « réflexe de succion » qui, apparemment, démontre de l'intérêt, et le fait de se faire parler dans différentes langues.

En moyenne, les bébés qui entendaient majoritairement l'anglais avant la naissance effectuaient de plus fortes tétées par minute lorsqu'ils entendaient l'anglais qu'une autre langue. Les bébés exposés régulièrement à au moins deux langues avant la naissance effectuaient le même nombre de tétées lorsqu'ils entendaient les deux langues.

Réalisant que les bébés « bilingues » auraient pu démontrer le même intérêt dans les deux langues simplement parce qu'ils ne connaissaient pas la différence, les chercheurs ont effectué une deuxième

TABLEAU 2.8

Développement du cerveau axé sur les expériences



Adapté de : Fields, D. (2011); Kandel, E., J. Schwartz et T. Jessell (2000); McCain, M., J.F. Mustard et S. Shanker (2007).

©EYS3

expérience afin de déterminer si les bébés pouvaient différencier les langues. Les enfants en bas âge entendaient des phrases dans une langue jusqu'à ce qu'ils soient habitués. Ensuite, soit ils entendaient des phrases dans l'autre langue parlée par la même personne, soit ils entendaient des phrases dans la même langue mais dites par une personne différente. Les bébés effectuaient plus de tétées lorsque la langue changeait, mais pas lorsque la même langue était parlée par une autre personne, suggérant qu'ils peuvent différencier les deux langues.

Après la naissance, l'exposition précoce au langage à la maison prédit la richesse du vocabulaire des enfants et plus tard la qualité des aptitudes verbales³⁷ et des capacités de lecture et d'écriture.³⁸ Une étude américaine a indiqué qu'à quatre ans, les enfants des familles aisées ont entendu 30 millions de mots de plus et que leur vocabulaire est trois fois plus riche que les enfants des familles à faible revenu.³⁹ Les enfants dont les aptitudes verbales sont moins développées à trois ans sont susceptibles d'éprouver des problèmes de lecture et d'écriture lorsqu'ils entrent à l'école, et nombre d'entre eux n'obtiendront pas de bons résultats scolaires.

Une étude longitudinale québécoise (*l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*) a révélé que le langage (expressif) des enfants avant l'entrée à l'école constitue le meilleur déterminant de la capacité de lecture au début de l'école primaire.⁴⁰ Des activités de lecture conjointes à partir de 18 mois améliorent la capacité de lecture de l'enfant, peu importe le statut socioéconomique de la famille. De plus, les pratiques familiales en matière de lecture et d'écriture (davantage de conversation, de livres et de lecture et moins de télévision et de jeux vidéo) enrichissent le vocabulaire de l'enfant.

Competent Children, Competent Learners, une étude longitudinale de la Nouvelle-Zélande, a obtenu les mêmes conclusions.⁴¹ Les enfants moins productifs (à l'âge de cinq ans) étaient susceptibles d'obtenir des notes très inférieures à la moyenne à la suite des tests de lecture et de mathématiques à 14 et à 16 ans, et ce, peu importe leur statut socioéconomique. L'étude a commencé en 1993 et a été menée auprès de 500 enfants qui avaient presque cinq ans et qui participaient à des programmes d'éducation à la

petite enfance pour étudier si l'éducation à la petite enfance aidait les enfants à apprendre tout au long de leur vie et de quelle manière. Les chercheurs ont recueilli des données sur les compétences cognitives, les capacités de socialiser et de communiquer et les expériences familiales et éducatives. Les conclusions ont révélé la difficulté à améliorer de piètres niveaux de performance, particulièrement après huit ans. L'étude souligne la valeur des programmes d'éducation à la petite enfance qui comprennent du personnel très compétent, des interactions avec les enfants, du personnel qui joue avec les enfants et un environnement « saturé d'images ». De plus, évaluer les enfants et leurs besoins selon leur performance se révèle une tâche plus précise que de prendre des décisions selon les indicateurs de risque social.

Apprentissage, comportement et santé

Le développement humain en début de vie constitue une danse complexe entre l'hérédité et l'environnement, les gènes et l'environnement. L'environnement, la stimulation et la nutrition interagissent avec les prédispositions génétiques et « s'imprègnent » en nous. Le cerveau et le système biologique en développement modèlent et influencent l'apprentissage, le comportement et la santé physique et mentale pour la vie.

Toutes les sociétés comportent des citoyens plus ou moins aisés. Si nous prenons un large groupe d'individus, le statut socioéconomique est établi en fonction de la combinaison de la richesse matérielle et des caractéristiques non économiques, comme la position sociale et l'éducation. Il est inévitablement lié à un modèle de gradient. Au fur et à mesure que les circonstances socioéconomiques s'améliorent, les mesures visant à parfaire l'apprentissage, le comportement et la santé s'améliorent également. À l'inverse, lorsque les circonstances socioéconomiques se dégradent, ces mêmes résultats se dégradent également. Lorsque les gradients sont plus élevés, l'écart entre les membres plus ou moins aisés d'une société est plus grand.

Les gradients propres à la manière dont les enfants réussissent en moyenne commencent tôt et continuent d'évoluer. Le statut socioéconomique de la petite enfance est lié à l'apprentissage, au

TABLEAU 2.9

Aptitudes en vocabulaire des enfants âgés de quatre et de cinq ans, par statut socioéconomique

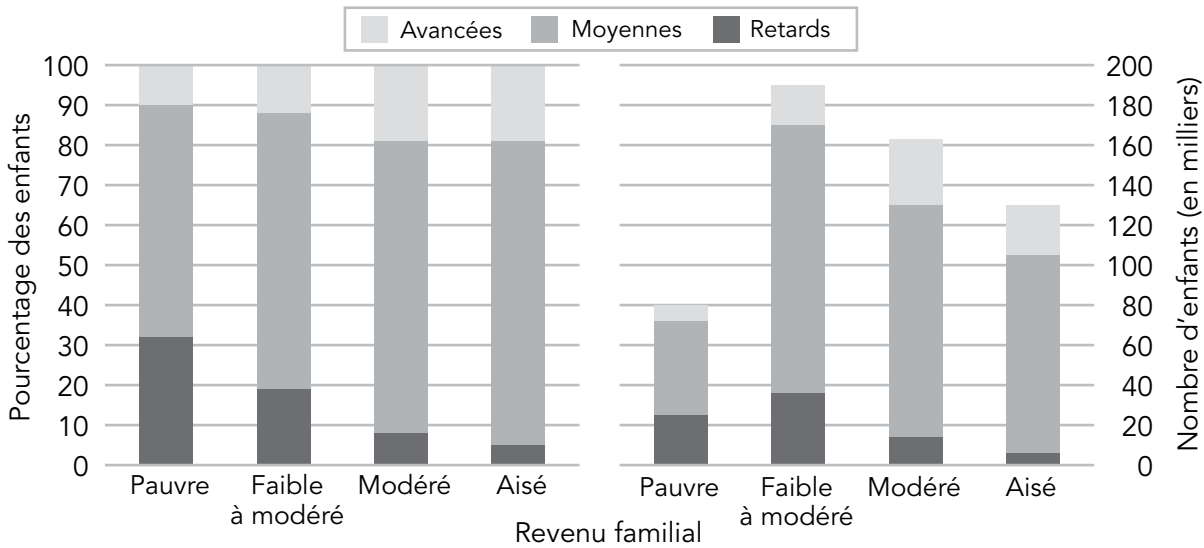
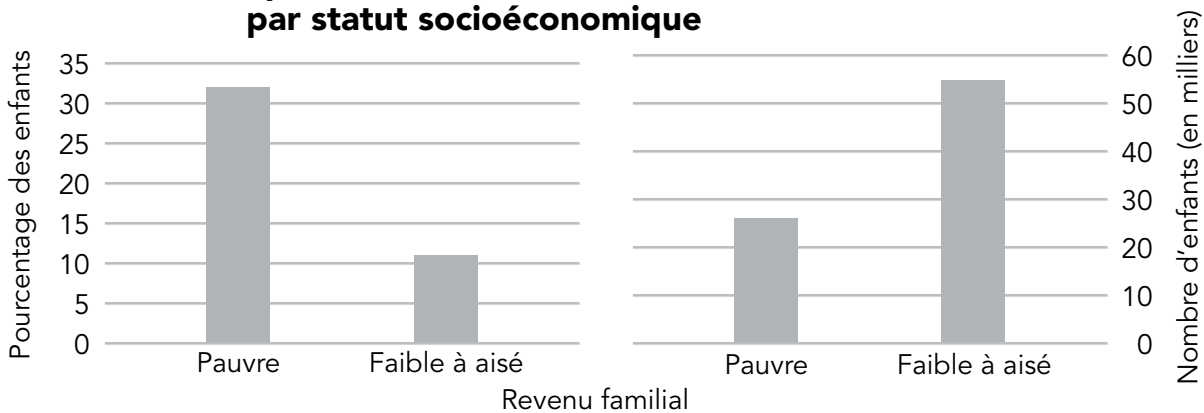


TABLEAU 2.10

Enfants âgés de quatre et de cinq ans dont les aptitudes en vocabulaire accusent des retards, par statut socioéconomique



Selon les conclusions de l'ELNEJ, le tableau 2.9 compare le pourcentage d'enfants dans chaque classe socio-économique au nombre d'enfants que l'on estime faire partie de chaque groupe. Approximativement 55 000 enfants qui ne sont pas pauvres ont des difficultés comparativement à 26 000 enfants qui proviennent de familles pauvres. Il ne fait aucun doute que la majorité des enfants qui éprouvent des retards de vocabulaire ne sont pas pauvres et que la majorité des enfants pauvres n'éprouvent pas de difficultés. Le tableau 2.10 compare les pourcentages et le nombre d'enfants dont les résultats des tests de vocabulaire sont moins bons. Les enfants provenant des familles à faible revenu peuvent être plus susceptibles d'éprouver des difficultés, et les enfants dont les résultats des tests de vocabulaire sont moins bons sont répartis plus uniformément parmi les autres groupes de revenu. Néanmoins, la majorité des enfants vulnérables évalués selon les résultats des tests de vocabulaire moins bons ne vivent pas dans des familles pauvres. Comme le rapporte l'Étude sur la petite enfance de 1999, les gradients socioéconomiques pendant la petite enfance révèlent que cibler uniquement les ressources pour les jeunes enfants et les familles défavorisés ne constitue pas une politique publique efficace, car la majorité des enfants éprouvant des difficultés ne sont pas considérés.

Source : Adapté de Statistics Canada. National Longitudinal Survey of Children and Youth. Cycle 8, 2008–2009. Special tabulation.

comportement et à la santé en début de vie et plus tard.⁴² Les interactions entre les gènes et l'environnement et le développement cérébral et biologique en début de vie établissent des trajectoires permanentes. Des circonstances ultérieures influent sur la manière dont les événements surviennent, mais les trajectoires formées en début de vie font désormais partie de notre biologie et continuent d'évoluer. Les modèles de gradients socioéconomiques propres au développement en début de vie chez les enfants sont liés à plusieurs aspects du développement du cerveau, particulièrement aux régions du cerveau étroitement liées aux voies du système limbique et du cortex préfrontal.⁴³

Les gradients socioéconomiques se distinguent clairement dans les schémas linguistiques. L'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (ELNEJ) comprend une mesure propre aux aptitudes de vocabulaire des enfants de quatre et de cinq ans qui constituent un aspect du langage. Les tableaux 2.9 et 2.10 indiquent la diversité des aptitudes de vocabulaire des enfants par revenu familial, lequel est organisé selon le seuil de faible revenu (SFR). Les résultats représentent un gradient : les enfants pauvres (de familles au revenu inférieur au SFR canadien déterminé par Statistique Canada) sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés et ont moins de chance d'être avancés que les enfants provenant de familles dont le revenu est plus élevé. Dans l'ensemble, les enfants des familles à revenu moyen réussissent mieux que les enfants des familles à revenu moindre, mais pas autant que les enfants des familles plus aisées.

Les résultats propres à l'apprentissage, au comportement et à la santé sont interreliés. Des taux de littératie faibles sont liés à un plus grand nombre de problèmes de santé. Les enfants dont la naissance et la petite enfance se déroulent bien réussissent mieux à l'école. Des études démographiques révèlent qu'une répartition des ressources plus équitable et qu'un environnement social de plus grande qualité améliorent en général la santé et le bien-être de la population.⁴⁴ Réduire l'inégalité limite également l'écart en matière d'apprentissage, de comportement et de santé entre les individus plus ou moins aisés. Une plus grande égalité accroît le bien-être de toute la

population et constitue la clé en matière de normes nationales liées à la réalisation. Si, par exemple, un pays désire que le niveau d'instruction des enfants d'âge scolaire soit meilleur, il doit corriger l'inégalité qui entraîne un gradient social plus élevé en ce qui a trait au niveau d'instruction.

Les modèles de gradients représentent des tendances propres à la population. Une minorité d'individus provenant de toutes les catégories du spectre socioéconomique se démarque. Les individus, les régions ou les pays aisés peuvent ne pas réussir aussi bien que prévu, et ceux vivant dans des circonstances désavantagées peuvent mieux réussir que prévu. Le statut socioéconomique influence mais ne détermine pas les résultats. Parfois, les chercheurs peuvent apprendre beaucoup en étudiant les aberrations.

Prenons Cuba, par exemple. Cuba réussit toujours mieux que les autres pays d'Amérique du Sud, même s'il est plus pauvre. Des évaluations internationales révèlent que Cuba détient les taux de mortalité avant l'âge de un an et avant l'âge de cinq ans les plus faibles ainsi que la plus grande espérance de vie parmi tous les pays d'Amérique du Sud.⁴⁵ Les taux de mortalité avant l'âge de un an de Cuba sont meilleurs que ceux des États-Unis et du Canada. Les résultats aux épreuves linguistiques des élèves cubains de troisième année en 1998 et 2005 étaient meilleurs que ceux des autres pays latino-américains qui participaient à l'étude de l'UNESCO.⁴⁶

Bien que le revenu individuel des Cubains soit faible, leur niveau d'instruction est meilleur, et leur gouvernement alloue d'importantes ressources pour assurer la santé, le bien-être et les possibilités de perfectionnement de la population. Le programme polyclinique pour les femmes enceintes et les mères de jeunes enfants est offert dans tous les quartiers afin d'appuyer le développement sain *in utero* et pendant l'enfance.⁴⁷ Le niveau d'instruction des parents influe également sur le développement des enfants en début de vie.⁴⁸

Au Canada, l'*Enquête sur la littératie et les compétences des adultes* (ELCA) que Statistique Canada a menée en collaboration avec l'OCDE en 2003 confirme les conclusions concernant les gradients socioéconomiques et l'apprentissage et la santé

TABLEAU 2.11

Taux de mortalité pour les enfants âgés de moins de cinq ans et résultats aux épreuves linguistiques en troisième année, par pays

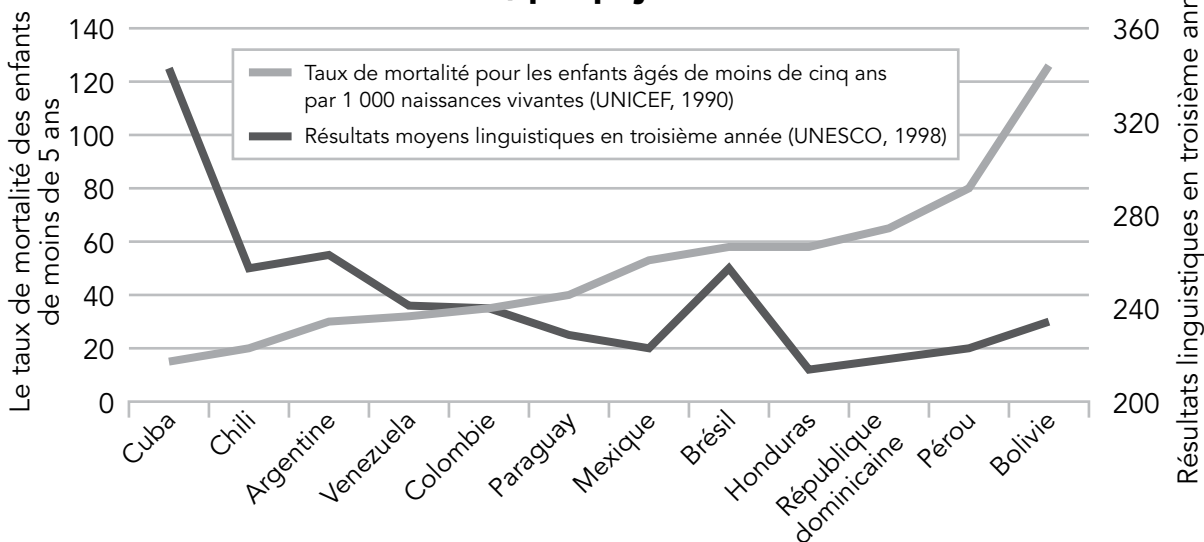


TABLEAU 2.12

Faible poids à la naissance et résultats de lecture en sixième année, par pays

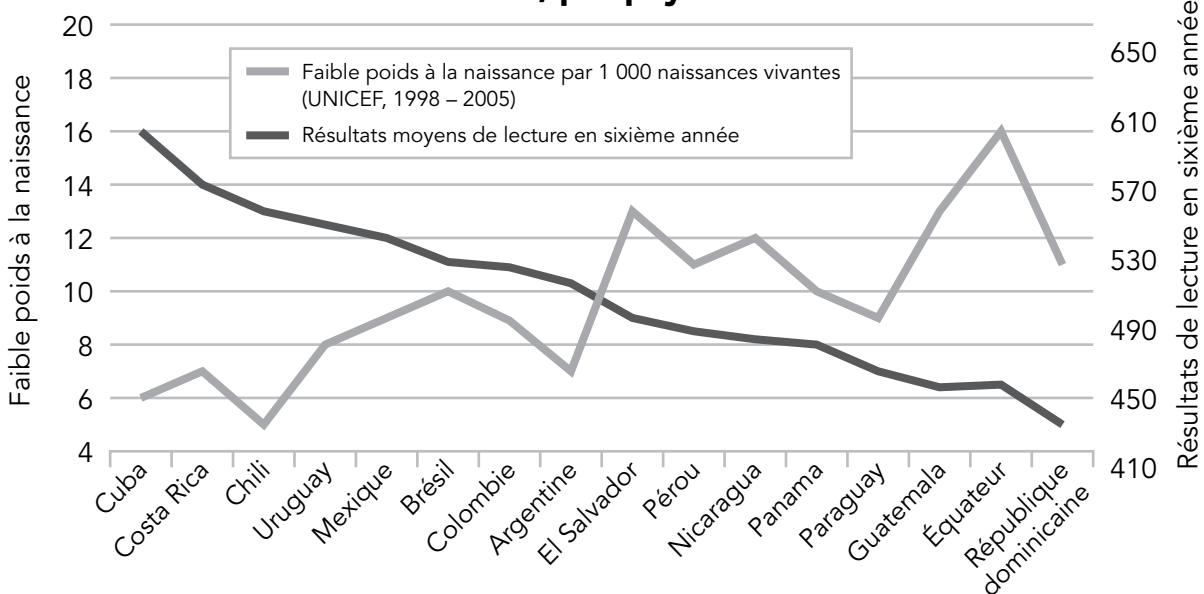


Tableau 2.11 : Les taux de mortalité chez les enfants de moins de cinq ans représentent des mesures de la santé et du bien-être des enfants.⁴⁹ Les résultats aux épreuves linguistiques à l'école primaire permettent d'évaluer le niveau d'instruction. Les deux ensembles de mesures constituent des indicateurs de soutien pour le développement du cerveau en début de vie.

Tableau 2.12 : En 1990, Cuba affichait le plus faible taux de mortalité avant l'âge de cinq ans, et en 1998, les résultats des enfants aux épreuves linguistiques étaient les meilleurs parmi les autres pays latino-américains. Une relation similaire a été établie entre le taux de faible poids à la naissance entre 1998-2005 et les résultats de lecture des élèves de sixième année de 2008. L'UNESCO a évalué le langage et la lecture.⁵⁰

Source : Tinajero, A. et J.F. Mustard (sous presse).

mentionnés dans *Étude sur la petite enfance* et *Early Years Study 2*.⁵¹ Dans l'ensemble, les résultats liés à la littératie entre 1994 et 2003 avaient peu changé. Au total, 42 % des adultes canadiens éprouveraient des problèmes de littératie. Les modèles existants de compétence en littératie continuent de prévaloir avec de meilleurs résultats parmi les jeunes et les individus éduqués. De plus, les parents dont le niveau d'instruction était plus élevé, ce qui déterminait le statut socioéconomique, réussissaient mieux.

L'ELCA a établi le lien entre la santé et la littératie qui s'explique par le développement cérébral et biologique à la petite enfance.⁵² Dans la plupart des pays, les personnes âgées de 16 à 65 ans en mauvaise santé ont obtenu de moins bons résultats de littératie que les individus en meilleure santé. Les gradients sont plus forts au Canada et aux États-Unis, où environ de 9 % et 19 %, respectivement, de l'écart entre le pire groupe et le meilleur groupe en littératie peut être attribué aux différences de niveau d'éducation des parents.

Les compétences de littératie et de numératie sont primordiales à une pleine participation à une société démocratique et multiculturelle au XXI^e siècle. Comment les citoyens peuvent-ils participer

à la prise de décisions en matière de changement climatique et de l'avenir de l'espèce humaine sans avoir les aptitudes nécessaires pour comprendre la complexité du problème? Le faible taux de participation décourageant aux élections — une responsabilité et un droit fondamental dans une société démocratique — est une autre conséquence d'un faible taux de littératie. Le tableau 2.13 démontre les taux de littératie de l'index d'engagement civique mentionnés dans l'ELCA. Les tendances suggèrent que plus les taux de littératie sont élevés, plus un répondant est susceptible de prendre part à divers types d'activités civiques.

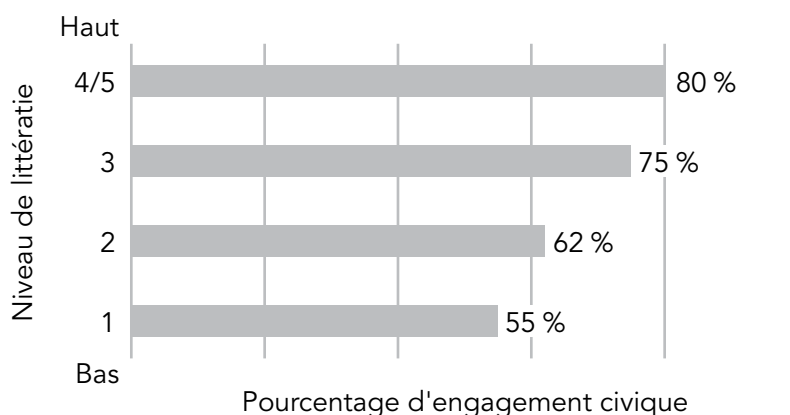
Adversité précoce et âge adulte

Des études rétrospectives démontrent que le développement humain compromis *in utero* et pendant la petite enfance peut accroître les risques de maladies à l'âge adulte et de problèmes de comportement.

L'*Adverse Childhood Experiences Study* a étudié les données d'enquêtes biologiques et psychosociales de plus de 17 000 adultes de San Diego, en Californie, qui souscrivaient à une assurance privée appelée Kaiser Permanente.⁵³ Il s'agit de l'une des plus importantes études jamais effectuées sur les

TABLEAU 2.13

Engagement civique par niveau de littératie, au Canada, pour les personnes âgées de 16 ans et plus, en 2003



Les niveaux de littératie plus élevés sont liés à un engagement civique accru.

Source : Barr-Telford, L. et coll. (2005).

liens entre le mauvais traitement pendant la petite enfance et la santé à l'âge adulte. L'étude a révélé que des expériences négatives pendant la petite enfance, incluant la violence faite aux enfants et le dysfonctionnement familial, sont statistiquement liées à une plus grande incidence de problèmes de santé mentale, d'accoutumance, d'obésité, de diabète de type 2, d'hypertension artérielle et de coronaropathie à l'adolescence et à l'âge adulte.

Sous le régime de Nicolai Ceausescu, l'avortement et la contraception étaient interdits en Roumanie. Beaucoup d'enfants ont été abandonnés dans des institutions où ils étaient négligés et abusés. Après la chute du régime, les familles nord-américaines et européennes ont adopté certains des enfants abandonnés. Des études de suivi ont démontré que les enfants confiés à des orphelinats pendant moins de six mois avaient plus de facilité à s'adapter à l'âge de 11 ans que les enfants adoptés plus tard.⁵⁴ Les enfants vivant dans les orphelinats pendant plus de six mois étaient plus susceptibles de voir leur cerveau se développer de manière anormale (petit cerveau) et d'avoir des électroencéphalogrammes (EEG) anormaux, et leur activité métabolique avait plus de risque d'être faible. Ils étaient également plus susceptibles d'être autistes, de souffrir de trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH), d'être agressifs et antisociaux et de ne pas être assez développés sur le plan cognitif à l'âge de 11 ans.

Le Bucharest Early Intervention Project étudie deux groupes d'enfants institutionnalisés, soit ceux qui sont demeurés dans des orphelinats et ceux qui ont été adoptés par des familles d'accueil de grande qualité à divers âges. En plus de découvrir que la durée de la période passée en orphelinat est liée à un quotient intellectuel (QI) plus faible et à des problèmes de comportement, les chercheurs ont signalé que l'adversité en début de vie touchait les chromosomes des enfants et entraînait le vieillissement rapide de leurs cellules et augmentait probablement le risque de souffrir du cancer et de maladies du cœur à l'âge adulte.⁵⁵

D'autres études ont corroboré les conclusions des études roumaines portant sur les orphelinats. Des interventions précoces peuvent améliorer les effets des expériences négatives. De 1987 à 1989, une

étude qui a fait date et qui portait sur des enfants jamaïcains de 9 à 24 mois ayant une croissance retardée a révélé que deux ans de suppléments nutritionnels ou de stimulation cognitive amélioraient le développement des enfants⁵⁶ et que les effets sur les compétences cognitives étaient toujours présents à l'âge de sept ans.⁵⁷ Le groupe ayant reçu une stimulation a continué d'améliorer ses compétences cognitives à l'âge de 11, de 17 et de 22 ans, tandis que le groupe ayant reçu seulement les suppléments nutritionnels n'a tout simplement pas évolué.⁵⁸ De plus, à 22 ans, le groupe stimulé était moins susceptible de faire preuve d'une grande violence.⁵⁹

L'étude longitudinale de Dunedin étudie 1 000 personnes nées en 1972 à Dunedin en Nouvelle-Zélande. L'étude souligne l'interaction entre les expériences négatives et la régulation des gènes.⁶⁰ En combinant des histoires détaillées, des tests psychologiques et des analyses génétiques, les scientifiques Moffitt et Caspi ont suivi la cohorte tous les deux ans jusqu'à l'âge de 15 ans, puis à 18, 21, 26, 32 et 38 ans. Les données longitudinales représentent un outil scientifique comportant des marqueurs génétiques et environnementaux qui prédisent des troubles de l'humeur, des comportements antisociaux et criminels, de la psychose et de la toxicomanie à long terme.

Moffitt, Caspi et leurs collègues ont étudié l'interaction entre les environnements et le gène de la monoamine-oxydase (MAO) pour expliquer pourquoi certains enfants ayant été abusés devenaient antisociaux, tandis que d'autres, non. La MAO est une enzyme qui agit de façon à maintenir l'équilibre sain de différents neurotransmetteurs, incluant la sérotonine et la dopamine. De plus, la MAO répartit et recycle l'excédant de neurotransmetteurs. Les conclusions ont révélé que la manière dont s'exprime le gène qui encode la MAO a une influence sur le taux d'enzyme et les processus biologiques. Les hommes qui ont été maltraités pendant l'enfance sont plus susceptibles d'être antisociaux si l'activité de la MAO est faible. Toutefois, les hommes dont l'activité de la MAO est faible mais qui n'ont pas été maltraités et les hommes dont l'activité de la MAO est élevée mais qui ont été maltraités ne sont pas devenus plus antisociaux.

L'étude longitudinale de Dunedin a également révélé que les individus ayant un gène de petite taille ou un allèle participant à la production de sérotonine étaient plus susceptibles d'être dépressifs ou suicidaires s'ils devaient faire face à l'adversité en début de vie. Les autres individus faisant face aux mêmes types d'adversité, mais qui possédaient deux longs allèles ou types de gène, étaient résilients et moins susceptibles d'être dépressifs.

Consilience : un nouveau cadre de compréhension

Lorsque les scientifiques travaillent au-delà des barrières disciplinaires, ils découvrent souvent de nombreux résultats convergeant dans la même direction. Ce que nous savons sur la neurobiologie développementale au cours de la petite enfance et son effet sur la santé, l'apprentissage et le comportement tout au long de la vie constitue un argument irréfutable lorsque vient le temps d'organiser notre société de manière à mieux appuyer les jeunes enfants et les familles.

Les prochaines études dans le secteur prometteur du développement humain précoce nécessiteront des collaborations transdisciplinaires entre les neuroscientifiques, les généticiens, les psychologues sociaux et biologiques, les éducateurs, les épidémiologistes et les experts en politique et en intervention. Ces experts devront porter leur attention sur les effets des stimuli stressants pour le cerveau et les liens avec la santé (physique et mentale), le comportement et l'apprentissage tout au long de la vie.

E. O. Wilson a suggéré l'idée de consilience du savoir.⁶¹ Comprendre la société humaine signifie interconnecter les savoirs des sciences biologiques et sociales ainsi que des lettres et sciences humaines, sans favoriser un point de vue plutôt qu'un autre. Plusieurs disciplines, points de vue théoriques et résultats ajoutent de nouveaux degrés de compréhension à nos connaissances actuelles du développement humain. Les points de vue biologiques et la reconnaissance du rôle essentiel du cerveau humain offrent au discours sur les sociétés humaines de nouvelles perspectives qui nous concernent tous.

Idéalement, l'éducation postsecondaire devrait s'assurer que la compréhension de base du

Ce que les universités peuvent faire

Au Canada, l'Université de Lethbridge offre deux programmes de premier cycle : un programme général sur le développement du cerveau axé sur l'expérience et un programme plus détaillé sur le développement neurobiologique portant sur l'impact de l'expérience, de la génétique et de l'épigénétique sur les voies neurobiologiques. Environ 80 % de tous les élèves de premier cycle s'inscrivent à un cours sur le développement humain et l'université recrute les diplômés de différents programmes académiques afin qu'ils s'inscrivent à un programme postdoctoral sur le développement humain. L'intention consiste à développer une compréhension générale du développement humain et à établir des liens avec les disciplines des élèves.

L'Université de Toronto est en train de créer un institut de développement humain pour regrouper les chercheurs scientifiques, les cliniciens, les travailleurs sociaux et les éducateurs.⁶² Son champ d'activité s'étendrait de la recherche scientifique de base à la santé et la microbiologie, en passant par la recherche appliquée en éducation. Des collaborations interdisciplinaires existent déjà afin d'élaborer des cours de premier cycle sur le développement de l'humain en début de vie pour tous les étudiants.

L'Aga Khan University (possédant des campus au Pakistan et en Afrique de l'Est) travaille en étroite collaboration avec l'Aga Khan Development Network pour mettre sur pied un institut de développement humain. Sa mission vise à « renforcer les capacités et à susciter l'innovation en recherche et en enseignement supérieur afin de mieux comprendre le développement humain et l'application de cette connaissance aux pratiques et aux politiques qui avantagent les individus et consolident les sociétés multiculturelles ».⁶³

développement humain précoce est offerte dans toutes les disciplines. Bien que les silos académiques puissent représenter des obstacles, la base de connaissances commune s'applique à toutes les disciplines traditionnelles des études collégiales et des études universitaires de premier cycle. Sur un plan plus avancé, les programmes d'études supérieures transdisciplinaires peuvent établir des liens entre les nouvelles découvertes scientifiques et les disciplines et mobiliser des connaissances afin d'améliorer la société par le biais de programmes et de pratiques novateurs.

Confronté à des changements techniques et sociaux accélérés, le Canada doit relever les défis liés aux soins, à la socialisation et à l'éducation de la prochaine génération de citoyens. Nos efforts reposent sur une compréhension approfondie de la nature et des processus du développement de la petite enfance et sur une appréciation claire de l'influence qu'ont les environnements sociaux en début de vie. Le développement humain précoce, le bien-être de la population et l'adaptation sociétale sont en effet étroitement liés. Les connaissances sur le développement humain précoce sont essentielles à la compréhension et à la promotion d'un capital humain et social en santé.

NOTES

- 1 McCain, M. et J.F. Mustard (1999).
- 2 Mustard, J.F. (2008).
- 3 CIA (n.d.).
- 4 *Ibid.*
- 5 Sokolowski, M., communication personnelle, 25 mai 2011.
- 6 Meaney, M. (2010).
- 7 Waddington, C.H. (1957).
- 8 Gilbert, S.F. et D. Epel (2009).
- 9 *Ibid.*; M. Sokolowski, communication personnelle, 25 mai 2011.
- 10 Meaney, M. (2010).
- 11 Hebb, D.O. (1949).
- 12 Meaney, M. (2010).
- 13 Kandel, E.R. *et coll.* (2000).
- 14 Fields, D. (2011), p. 59.
- 15 Fields, D. (2011).
- 16 Temple, E. *et coll.* (2003).
- 17 Friauf, E. et Lohmann, C. (1999); McLaughlin, T. et D.D. O'Leary (2005).
- 18 Lomber, S. *et coll.* (2010).
- 19 Selye, H. (1952).
- 20 National Scientific Council on the Developing Child (2004).
- 21 Greenspan, S.I. et S.G. Shanker (2004).
- 22 Paul, A.M. (2010), p. 10.
- 23 Barker, D.J.P. (1998); Paul, A.M. (2010).
- 24 Nelson, S.M. *et coll.* (2010).
- 25 Barker, D.J.P. (1998).
- 26 Lupien, S. *et coll.* (2009).
- 27 Charil, A. *et coll.* (2010).
- 28 DiPietro, J.A. *et coll.* (2008).
- 29 Davis, E. et C. Sandman (2010).
- 30 Meaney, M. et M. Szyf (2005).
- 31 McEwen, B.S. et P. Gianaros (2010).
- 32 Gopnik, A. (2010); Diamond, A. et K. Lee (2011); McEwen, B.S. et H. Schmeck (1998).
- 33 Rothbart, M.K. et M.I. Posner (2006).
- 34 Zelazo, P.D. et T. Paus (2010).
- 35 McEwen, B.S. (2008); McEwen, B.S. et P. Gianaros (2010).
- 36 Werker, J.F. et K. Byers-Heinlein (2008).
- 37 Hart, B. et T. Risley (1995); Huttenlocher, J. (1991).
- 38 Dickinson, D. et P. Tabors (2001); Hart, B. et T. Risley (1999).
- 39 Hart, B. et T. Risley (1995).
- 40 Dionne, G. (2010).
- 41 Wylie, C. *et coll.* (2009).
- 42 Hackman, D. et M.J. Farah (2009).
- 43 McEwen, B.S. (2007).
- 44 Wilkinson, R. et K. Pickett (2009).
- 45 UNICEF (2011).
- 46 OREALC/UNESCO Santiago (2008).
- 47 Burton, M. (2008).
- 48 Willms, J.D. et Somers, M.A. (2001).
- 49 Gluckman, P. *et coll.* (2009); McEwen, B.S. et Gianaros (2010).
- 50 OREALC/UNESCO Santiago (2008).
- 51 Desjardins, R. *et coll.* (2005).
- 52 Barr-Telford, L. *et coll.* (2005).
- 53 Felitti, V.J. *et coll.* (1998).
- 54 Rutter, M.B. *et coll.* (2007).
- 55 Drury, S.S. *et coll.* (2011).
- 56 Grantham-McGregor, S. *et coll.* (1991).
- 57 Grantham-McGregor, S. *et coll.* (1997).
- 58 Walker, S. *et coll.* (2005); Walker, S. *et coll.* (2011).
- 59 Walker, S. *et coll.* (2011).
- 60 Moffitt, T.E. *et coll.* (2011); Caspi, A. *et coll.* (2010).
- 61 Wilson, E. (1998).
- 62 Motluk, A. (2011).
- 63 Aga Khan Development Network (2011).

3

Créer des espaces et des endroits pour les jeunes enfants et les familles



Les recherches de la dernière décennie jettent un nouveau regard sur l'enfance et la nature humaine. Les bébés et les jeunes enfants sont loin de n'être que des adultes en devenir. L'évolution les a parfaitement conçus, de façon à ce qu'ils changent, créent, apprennent et explorent. Ces capacités, qui constituent l'essence même de l'humain, apparaissent à l'état pur en début de vie. Nos réalisations humaines les plus précieuses sont rendues possibles car nous étions autrefois des enfants impuissants et dépendants, et non malgré cela. L'enfance et les soins sont fondamentaux pour notre humanité.¹

Alison Gopnik,
The Philosophical Baby

Célébrer l'enfance

Les nouveau-nés en savent beaucoup plus que ce que les scientifiques avaient imaginé. Les nouvelles recherches révèlent que dès la naissance, ils apprennent et explorent,² ils sont d'excellents communicateurs et ils comprennent même que les personnes sont spéciales et ils imitent leurs expressions faciales.³ Les bébés se forgent rapidement leur propre identité, leur autonomie et leurs aptitudes sociales et se laissent mener par leur propre curiosité et leurs intérêts d'apprentissage. Ils s'intéressent plus longtemps à des événements nouveaux ou imprévus qu'à des événements prévisibles. Ils étudient et découvrent leur environnement et établissent des liens entre leurs expériences. Ils maîtrisent les habiletés physiques, interagissent avec les autres et contribuent à leur propre monde.

Les enfants vivent le moment présent et possèdent une vaste gamme de capacités et d'habiletés qui s'adaptent à la culture et au contexte de leur vie quotidienne. Les circonstances dans lesquelles ils apprennent et grandissent font une énorme différence. Les premières expériences de vie se répercutent sur la vie adulte. Mais comme le souligne Helen Penn, chercheuse britannique,

1060	Nombre de bébés nés chaque jour au Canada ⁴
13,8 %	Bébés uniquement allaités pendant six mois ⁵
201	Minutes que les enfants d'âge préscolaire des familles à faible revenu passent à regarder la télévision chaque jour ⁶
183	Minutes que les enfants d'âge préscolaire des familles à revenu élevé passent à regarder la télévision chaque jour ⁷
20	Nombre de minutes de lecture à faire aux enfants d'âge préscolaire selon les recommandations des experts ⁸
860	Nouveaux mots que les enfants apprennent chaque année de un à sept ans ⁹
9	Pourcentage de garçons qui respectent les Directives canadiennes en matière d'activité physique ¹⁰
4	Pourcentage de filles qui respectent les Directives canadiennes en matière d'activité physique ¹¹

« les expériences que vivent les enfants au quotidien sont saisissantes et ressenties profondément et les expériences mauvaises ou médiocres, bien qu'elles ne soient probablement pas dommageables à long terme, peuvent entraîner chez eux une grande tristesse. »¹²

Les jeunes enfants vivent dans des familles plus diversifiées que jamais et dans des circonstances beaucoup plus complexes et, dans beaucoup de cas, plus stressantes. Appuyer les familles afin qu'elles traversent ces transitions est logique du point de vue du capital humain. Des enfants en santé et compétents nécessitent moins d'interventions coûteuses aujourd'hui et deviennent des adultes qui peuvent contribuer non seulement à leur propre famille, mais également au bien-être social et économique de la société.

Investir dans les enfants commence avec le « ici et maintenant » de l'enfance. Le rapport de l'UNICEF *La situation des enfants dans le monde (2003)* souligne que les enfants doivent être vus et entendus par leur communauté dans une large gamme de sujets sociaux et environnementaux qui les concernent. La citoyenneté responsable ne se confère pas à 18 ans. Même les très jeunes enfants peuvent participer activement dans la société et acquérir des capacités de littératie civique. Les enfants devraient être reconnus comme de jeunes citoyens célébrés et des gens actifs et qualifiés qui ont de l'intérêt pour la société canadienne et pour qui la société canadienne a de l'intérêt.¹³ Les pays qui appuient le développement humain en début de vie reconnaissent la contribution unique des familles. Par conséquent, ils appuient les parents afin qu'ils trouvent un équilibre entre le travail et l'art d'être parent. Ils partagent les coûts liés à l'éducation des enfants et reconnaissent que les enfants ont besoin d'espaces et d'endroits pour être, agir, apprendre et interagir avec les autres.

Ce que l'éducation de la petite enfance offre aux enfants et aux familles

Lorsque les décideurs politiques et les chercheurs discutent des avantages de l'éducation de la petite enfance, ils reviennent souvent sur le rôle manifeste qu'elle joue dans la réduction du nombre d'enfants éprouvant des problèmes de comportement, d'apprentissage ou de santé. Les enfants sans difficulté précise sont estimés comme « assez bons » et ne nécessiteraient, de ce fait, pas de soutien.¹⁴ Toutefois, les parents ne se contentent pas d'enfants « assez bons ». Ils les aiment et veulent qu'ils développent leur plein potentiel.

Les enfants qui développent des liens étroits à la maison, dont les besoins physiques et émotifs sont comblés et qui sont amis avec d'autres enfants sont susceptibles d'apprendre du monde qui les entoure. Ils sont actifs et prêts à affronter de nouvelles expériences et de nouveaux défis qui leur procurent l'apprentissage dont ils auront besoin plus tard pour certaines compétences. Les éducateurs ayant reçu une formation en développement des jeunes enfants aident les parents à stimuler l'apprentissage de leurs enfants en répondant à leurs signaux et en amorçant

des interactions. Cet esprit de « faisons-le ensemble » constitue la fondation de l'apprenant confiant. Même les plus jeunes enfants apprennent de ces interactions.

Les parents et leurs jeunes enfants âgés de deux à six mois se joignent à l'éducatrice Petra. Beaucoup dans le groupe ont pris part à un groupe prénatal offert par la santé publique et ont continué de se rencontrer chaque semaine. Petra accueille les nouveaux venus et les écoute parler des premiers sourires, des nuits blanches et de l'introduction des aliments solides. Petra trouve des façons de donner confiance aux parents en soulignant les signes de communication de leurs bébés. Elle fait remarquer à Christine que Mathis se dandine de plaisir et roucoule lorsqu'elle s'approche de lui et lui parle.

Les besoins physiques des enfants en matière de sécurité, de nutrition, de soins de santé et d'hygiène sont nécessaires pour assurer leur sécurité et leur survie. Des enfants en santé mangent des aliments sains, se reposent suffisamment et jouent dans des environnements sécuritaires. Les parents et les autres fournisseurs de soins passent de nombreuses heures à changer des couches, à nettoyer et à nourrir des enfants ou à les aider à manger seuls, à leur servir de la nourriture et à nettoyer derrière eux, à les aider à laver leurs mains et à essuyer leur visage et à changer leurs vêtements dans le cas de dégâts ou d'accidents. Les soins physiques sont une part essentielle du développement. Grâce à ces routines répétées de la vie quotidienne, les enfants découvrent la douceur et les adultes démontrent des aptitudes que les enfants vont éventuellement acquérir eux-mêmes.

Zehra, 18 mois, gravit les marches de la table à l'ange avec l'aide de Sophie, une éducatrice à la petite enfance. Sophie et Zehra chantent leur chanson spéciale pendant que Zehra monte les marches. Sophie a chanté la même chanson à Zehra chaque fois qu'elle a changé sa couche depuis sa première journée au centre. Maintenant, Zehra attrape une couche propre et commence à chanter la chanson pour aviser Sophie qu'elle veut se faire changer. Sa

Allaitement et développement du cerveau en début de vie

À toutes les étapes de la vie, la nutrition a une influence sur la santé et le bien-être. Ce phénomène commence par le statut nutritionnel de la mère avant la conception et se poursuit pendant la grossesse, jusqu'à la petite enfance et au-delà. La recherche montre que les goûts et les habitudes alimentaires des enfants se mettent en place en début de vie et qu'ils peuvent favoriser l'obésité plus tard et nuire à leur rendement scolaire.¹⁵

Les macronutriments (protéines, glucides et gras) et les micronutriments (vitamines et minéraux) sont particulièrement importants avant la naissance et en début de vie alors que le cerveau et le corps sont en croissance rapide.

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) et d'autres organismes soulignent l'importance de l'allaitement au cours des six premiers mois de l'enfant pour assurer une bonne santé à vie.¹⁶ Une étude récente indique que l'allaitement et les performances cognitives sont étroitement liés.¹⁷ L'allaitement, pendant aussi peu que quatre semaines, entraîne des répercussions très positives sur le rendement scolaire de l'enfant.

compétence physique et sa conscience d'elle-même sont encouragées pendant qu'elle grimpe sur la table toute seule et qu'elle s'étend, plutôt que d'être soulevée et placée en position adéquate. La chanson calme Zehra pendant la transition entre le jeu et le changement de couche. Aux fins de la routine, Zehra remet la couche à Sophie. En échange, Zehra reçoit un linge pour laver ses mains. Sophie explique chacune des étapes et Zehra est maintenant heureuse de pouvoir indiquer ce qui s'en vient à Sophie.

Dès la naissance, les enfants se servent d'abord des sons pour communiquer, puis des gestes. Le langage

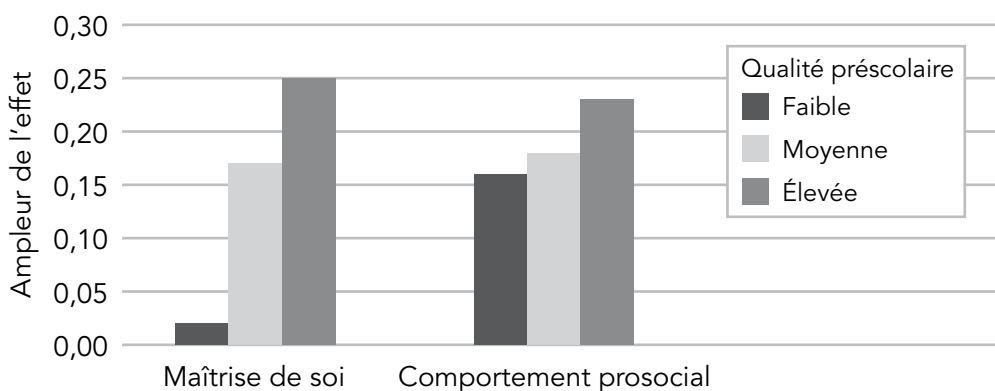
oral se développe afin de leur permettre de communiquer tandis qu'ils acquièrent les capacités pour faire connaître leurs besoins, pour échanger des idées, pour exprimer des sentiments et pour interagir avec les autres. La capacité de s'exprimer par le langage leur permet d'approfondir leurs aptitudes à réguler leur comportement et à bien s'entendre avec les autres. Lorsque les enfants participent activement à « faire semblant » avec leurs amis, ils déterminent des objectifs et réalisent des tâches, créent des occasions de se rappeler de l'histoire jouée et ils utilisent un langage de plus en plus complexe. Ils deviennent des conteurs qui créent de nouvelles versions de récits familiers et ils en composent de nouveaux. Il existe un lien entre la capacité des enfants d'âge préscolaire à utiliser des récits complexes et un langage oral plus développé et une meilleure compréhension et fluidité en lecture¹⁸ pendant les années du primaire où ils passent de l'apprentissage de la lecture à l'apprentissage par la lecture.

Un groupe d'enfants d'âge préscolaire observe avec beaucoup d'intérêt la construction d'un condominium à proximité. Les enfants se tiennent le long de la clôture et surveillent les allées et les venues des camions de ciment, des chargeuses frontales et

des grues. Pedro, trois ans, enfourche un tricycle. Il avance et il recule en faisant des vrombissements. D'autres enfants circulent autour de lui en tricycle et en voiturette. Carla, éducatrice à la petite enfance, leur apporte de gros blocs, des tubes et quelques grosses boîtes de carton, ainsi que des casques. Les enfants commencent activement à construire un édifice qu'ils appellent « le grand condominium ». Carla décide de prolonger la période de jeu à l'extérieur. Quelques jours plus tard, le terrain comprend un emplacement de creusage dans le carré de sable, des structures composées de blocs, de tubes et de boîtes ainsi qu'un nombre de photos et de panneaux donnant des instructions aux véhicules qui prennent part à la construction et avertissant des dangers. Les enfants posent de plus en plus de questions sur les véhicules de construction et sur les outils utilisés par les ouvriers. Emily, quatre ans, veut savoir comment on va brancher l'eau et l'électricité dans l'édifice. Carla ne connaît pas la réponse à beaucoup de leurs questions et elle leur rapporte de la bibliothèque locale plusieurs livres d'images. Elle leur explique qu'elle ne connaît pas les réponses mais qu'ils peuvent les trouver ensemble dans les livres. Hassan suggère d'utiliser l'internet à la bibliothèque pour trouver

TABLEAU 3.1

Qualité préscolaire, maîtrise de soi et comportement prosocial (à l'âge de 11 ans)

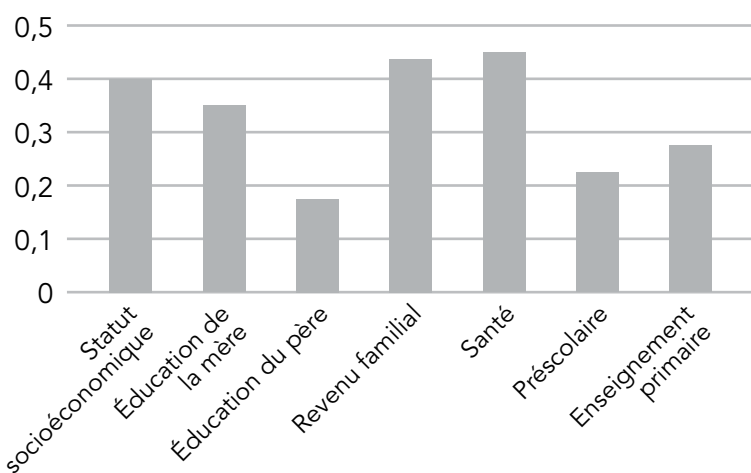


La qualité préscolaire encourage la maîtrise de soi chez les jeunes enfants et tout au long de l'enseignement primaire.

Source : Melhuish, E., dans D. Roseveare (2011).

TABLEAU 3.2

Facteurs influençant le rendement scolaire (à l'âge de 11 ans)



Plusieurs facteurs influent sur les résultats des enfants. La santé et les habiletés que les enfants possèdent à la naissance sont essentielles, de même que le milieu familial, incluant le statut socioéconomique de la famille, le niveau d'instruction des parents et le revenu familial. La qualité des enseignements préscolaire et primaire a également une influence.

Source : Melhuish, E., dans D. Roseveare (2011).

plus de renseignements. Plusieurs enfants font des dessins de construction d'édifice. Ils demandent comment épeler des mots tels que « condominium » et « grue ». Carla et les enfants commencent à prendre chaque matin des photos du chantier et à noter l'avancement des travaux dans un livre qu'ils ont fabriqué eux-mêmes et intitulé « Le grand condominium ».

L'éducation de la petite enfance ne fait pas uniquement référence à des objectifs scolaires. Le monde d'un enfant est souvent trop grand pour qu'il puisse le contrôler. La peur et l'anxiété sont des réponses attendues et appropriées. Les enfants ont besoin que les adultes les appuient et les réconfortent pour les aider à découvrir ce qui les entoure dans un environnement sécuritaire. La recherche sur le cerveau montre que l'autorégulation émotionnelle et cognitive provient des mêmes racines neurologiques. Les contacts physiques chaleureux avec les adultes aident à établir les voies neuronales qui régissent le contrôle émotionnel chez les enfants. Lorsque les adultes sont réceptifs aux sentiments des enfants, ces derniers contrôlent mieux leur façon de penser et leur comportement au fur et à mesure qu'ils grandissent et que leur cerveau se développe.

Michaël arrive au centre avec Léa, deux ans. Alors qu'ils entrent dans la salle de jeu, Léa se tourne

vers son père, s'accroche à sa jambe et commence à pleurer. Michaël la prend dans ses bras; il lui caresse le dos et lui parle doucement pour la consoler. Lorsque Léa pleure moins, Jeanette, éducatrice à la petite enfance, s'approche d'eux et s'adresse calmement à Michaël. Léa commence à s'intéresser à leur conversation tandis que Jeanette raconte à Michaël que Léa adore jouer dans la maisonnette. Lorsque Léa cesse de pleurer, Jeanette suggère que Léa montre à son père comment elle fait des biscuits à l'aide de la cuisinière en jouet. Après une courte démonstration, Léa est prête pour sa journée et embrasse Michaël avant qu'il s'en aille.

Le sentiment d'inclusion est un préalable à l'apprentissage en début de vie. Les enfants et leur famille font partie de communautés élargies : voisinage, foi, communautés ethnoculturelles ou professionnelles, école et milieu de travail. Les enfants apportent des pratiques, des valeurs, des croyances et des expériences familiales et communautaires traditionnelles aux programmes d'éducation de la petite enfance. Leur sentiment d'inclusion prend de l'ampleur dans les environnements qui leur permettent de participer activement et de promouvoir des attitudes, des croyances et des valeurs d'équité et de démocratie.¹⁹

Carlos, quatre ans, parle l'espagnol, et sa mère désire qu'il apprenne l'anglais. Il prend part à la routine quotidienne du centre et semble comprendre ce qui s'y dit, mais il parle très peu. La mère de Carlos veut rapporter des livres avec des images et du texte simple à la maison afin de les lire à Carlos. Sa propre connaissance de l'anglais est limitée, mais elle croit qu'elle devrait parler uniquement cette langue à la maison. Stéphane, l'éducateur de Carlos, lui dit : « Si je vous donne des livres d'histoires sans texte, Carlos et vous pourriez raconter l'histoire en espagnol. Nous utilisons les mêmes livres ici et nous racontons les histoires en anglais. Carlos fera des liens. Et il est en train d'apprendre : il comprend déjà beaucoup l'anglais. C'est l'anniversaire de Carlos la semaine prochaine. Pourriez-vous passer pour le fêter avec nous en matinée ou à la fin de la journée? J'aimerais que vous appreniez quelques mots en espagnol aux enfants et à moi-même. »

Plusieurs enfants doivent apprendre une langue seconde. Ils bénéficient de l'engouement que témoignent les éducateurs à la petite enfance envers les autres langues. Les enfants ont besoin d'avoir des occasions d'apprentissage dans la langue qui leur est familière pendant qu'ils apprennent une nouvelle langue. Au fur et à mesure qu'ils enrichissent leur vocabulaire et qu'ils acquièrent des aptitudes conceptuelles dans la langue qu'ils parlent à la maison, ils sont plus susceptibles de développer des habiletés dans une langue seconde.²⁰

Les programmes d'éducation de la petite enfance côtoient d'autres institutions, incluant les médias publics et le dialogue politique. Les tensions et les incidents portant sur la race, la religion et l'ethnicité font souvent partie du contexte. Le fait de confronter les préjugés et d'agir pour éviter la discrimination et les partis pris permet aux enfants et à leur famille d'accroître leur sentiment d'appartenance.²¹

Les familles fréquentant le centre sont composées d'une part de couples professionnels, tous deux salariés et qui travaillent à proximité, et d'autre part de parents qui travaillent au sein de l'industrie du vêtement. Beaucoup de ces familles viennent

d'arriver au Canada et leur revenu est faible. Elisa travaille avec des enfants d'âge préscolaire et elle désire mettre sur pied un environnement d'apprentissage qui respecte la diversité et l'identité. Elle prend tous les enfants et leur famille en photo afin qu'ils les affichent dans leur casier.

Les enfants ont besoin de jouer vigoureusement de manière régulière et continue. Chahuter, gravir et dévaler des collines, lancer le ballon, sauter par-dessus des bâtons ou conduire un tricycle sont des jeux vigoureux. Au-delà des bienfaits évidents que l'activité physique procure à leur santé, les enfants d'âge préscolaire bénéficient d'autres avantages bien documentés, notamment l'amélioration de la coordination sensori-motrice, des aptitudes de négociation sociale et du vocabulaire, l'utilisation de phrases plus complexes et une meilleure intégration sensorielle.²² Jeunes en forme Canada recommande que les programmes d'éducation à la petite enfance offrent au moins 90 minutes de jeux actifs par jour.²³

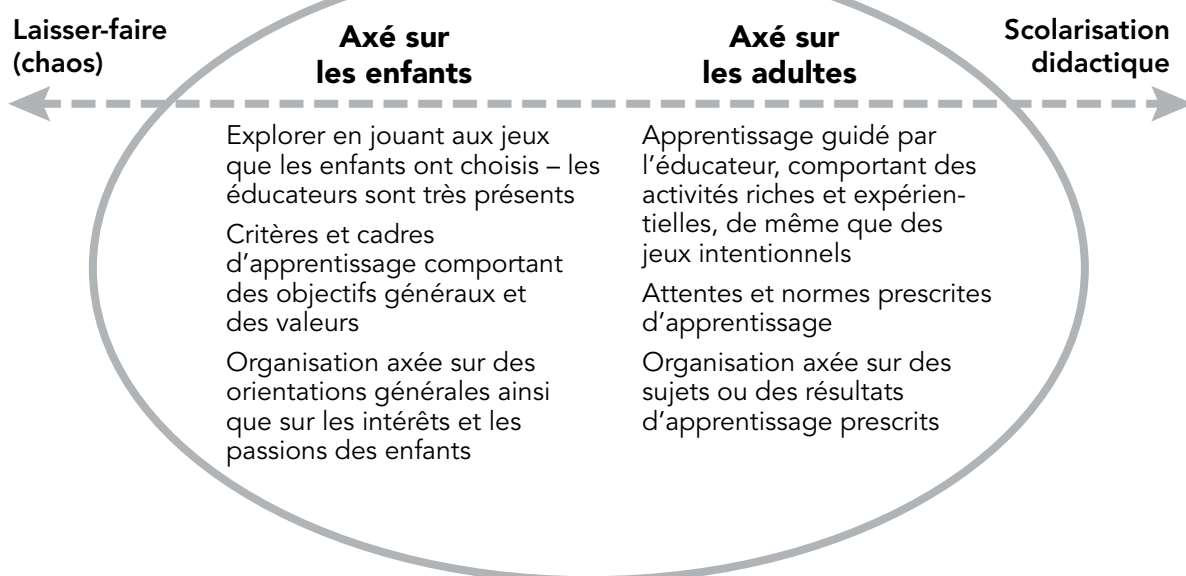
À l'extérieur, Sam et Micaela se pourchassent d'un bout à l'autre du terrain de jeu. En criant de plaisir, ils remontent une petite colline à la course et roulent jusqu'en bas, encore et encore.

Composantes de l'éducation de la petite enfance de qualité

Comme l'indique ce rapport, les programmes d'éducation de la petite enfance offrent de nombreux avantages sociaux et économiques. Pour les enfants et les familles, ils constituent des endroits très personnels. Les parents désirent des environnements où leurs enfants sont traités avec une affection réelle, où ils reçoivent de l'attention individualisée et où ils sont appréciés pour leur caractère unique. Ils veulent que leurs enfants se fassent des amis, vivent de nouvelles expériences et développent de nouvelles habiletés. Ils souhaitent établir une relation conviviale, respectueuse et réciproque avec les éducateurs de leurs enfants.

Entrez dans un centre de la petite enfance de grande qualité et vous trouverez que les lieux sont attrayants et sentent bon. Le centre est éclairé, aéré,

TABLEAU 3.3

Continuum d'enseignement

Les programmes d'enseignement axés sur les enfants et les adultes peuvent être bénéfiques s'ils sont bien utilisés. Les praticiens et les chercheurs sont d'accord que les méthodes de laisser-faire et les méthodes didactiques ne sont pas efficaces. Le programme d'enseignement doit absolument comporter une vision ainsi que des objectifs cohérents et véhiculer la même qualité de pédagogie. En pratique, les programmes d'éducation de la petite enfance efficaces comprennent un continuum qui reconnaît que l'apprentissage requiert des instructions claires, de la facilitation et du modelage.

Adapté de : Bertrand, J. (2010); Miller, E. et J. Almon (2009); OCDE (2006).

organisé et propre. Sachant qu'il n'est jamais trop tôt pour sensibiliser les enfants à leur relation avec le monde, les centres représentent des modèles responsables sur le plan environnemental, car ils réduisent, réutilisent et recyclent. La flore et la faune constituent des éléments importants. Il y a une grande variété de matériel de jeu que les enfants peuvent assembler et démonter. Les centres offrent aussi des coins tranquilles avec des livres d'histoires et des coussins dans lesquels se blottir. Des éducateurs avertis et réceptifs encouragent l'utilisation du langage, verbal et visuel, pour montrer la littératie dans la vie de tous les jours ainsi que pour enrichir l'exploration et approfondir la résolution de problèmes. L'immersion dans ce type d'environnement favorise l'apprentissage en début de vie.²⁴

Les programmes d'éducation de la petite enfance de qualité ont en commun des principes, méthodes et outils qui guident la pratique. Il est reconnu que les expériences en début de vie des enfants font une grande différence et qu'elles constituent l'essence de l'apprentissage, du comportement et de la santé qui les marqueront toute leur vie. Les familles et les communautés sont considérées comme des partenaires qui renforcent la capacité du programme à combler les besoins des jeunes enfants. Le respect de la diversité, de l'équité et de l'inclusion est reconnu comme étant un préalable au développement optimal. La recherche démontre qu'un programme d'enseignement planifié, axé sur le jeu, tire davantage profit de la curiosité naturelle et de l'exubérance des enfants à vouloir apprendre.

Un programme d'enseignement solide guide les environnements d'apprentissage en début de vie des enfants, de la petite enfance jusqu'aux premières années du primaire, lorsque les enfants commencent à penser de manière plus analytique. Il influence non seulement le contenu mais aussi la conception d'un environnement d'apprentissage convenable, notamment l'éclairage, les meubles, l'équipement, le matériel, l'entreposage, la préparation des repas et les installations hygiéniques afin de s'assurer que l'endroit est accueillant pour les enfants, les familles et le personnel. Il dirige les éducateurs dans la planification des routines et des activités, dans l'organisation de l'espace intérieur et extérieur et dans l'adaptation de l'espace et des activités afin d'inclure les enfants ayant des besoins spéciaux. Les éducateurs utilisent le programme d'enseignement pour guider leurs attentes à l'égard des enfants et pour documenter à la fois leur propre progrès et celui des enfants. Le programme d'enseignement ne s'adresse pas uniquement aux éducateurs de première ligne, il informe également les directeurs d'établissements, les directeurs d'école, les cadres supérieurs et les autres décideurs sur l'allocation des ressources et l'élaboration de politiques, selon les besoins développementaux des jeunes enfants.

Le programme d'enseignement n'est pas statique. Il a pour but de répondre aux nouvelles connaissances et au caractère évolutif des changements concernant les enfants, leur famille et les communautés. Un bon programme d'enseignement aborde l'enfant dans sa globalité et il est souvent organisé en grandes catégories : physique, social, émotionnel, communicationnel et langagier ainsi que cognitif. Chacune de ces catégories comporte des objectifs d'apprentissage, et cela aide les éducateurs à observer les enfants et à adapter les activités en conséquence. Le programme d'enseignement comporte d'autres objectifs, y compris de promouvoir un niveau de qualité similaire d'un service à l'autre et de faciliter la communication entre les parents et le personnel.

Les chercheurs ont constaté que la qualité du programme d'enseignement et de la pédagogie offerte aux enfants est plus importante qu'un programme d'enseignement et une méthode pédagogique précis, mais deux exceptions générales s'appliquent. Un programme d'enseignement préétabli comprenant

des instructions directes et mettant l'accent sur le rendement scolaire lié à la littératie et à la numératie ne procure aucun avantage à long terme aux jeunes enfants.²⁵ Cette méthode est parfois appelée « scolarisation » de l'éducation à la petite enfance.²⁶ D'un autre côté, des programmes peu structurés qui encouragent les jeux destinés aux enfants sans que les éducateurs s'impliquent ou les supportent activement entraînent généralement le chaos.²⁷

Les cadres d'apprentissage de la petite enfance mis en place dans plusieurs provinces ont tendance à adopter une méthode axée sur les enfants, tandis que le programme d'enseignement à la maternelle a tendance à adopter des méthodes où ce sont les adultes qui guident.

Dans une étude de différents programmes d'enseignement utilisés dans les centres parents-enfants de Chicago, un enseignement dirigé par l'enseignant dont le but est d'acquérir des habiletés de base a effectivement eu un effet bénéfique sur la littératie et il a facilité l'entrée à la maternelle.²⁸ Toutefois, les résultats à plus long terme pour les enfants, notamment en ce qui a trait à l'obtention du diplôme d'études secondaires, ont été attribués aux environnements où les activités étaient initiées par l'enfant — un engagement basé sur l'apprentissage social et sur la façon d'apprendre à apprendre.

Le projet *Effective Provision of Pre-School Education* (EPPE), implanté en Angleterre et à Wales, démontre clairement qu'un programme d'enseignement et une pédagogie bien planifiés comportant des objectifs d'apprentissage précis et offerts par des éducateurs réceptifs améliorent le développement intellectuel, social et comportemental des enfants. Les enfants ont fait plus de progrès dans les centres où les objectifs cognitifs et sociaux étaient complémentaires et considérés d'importance égale. Dans les centres qualifiés d'excellents, les éducateurs et les enfants s'engageaient plus souvent dans des réflexions soutenues partagées. Les éducateurs développaient intentionnellement la façon de penser des enfants en travaillant avec eux à résoudre des problèmes, à clarifier un concept, à approfondir un récit ou à étudier une question. Les effets bénéfiques du préscolaire sont demeurés évidents au cours des premières années du primaire.²⁹

Les éducateurs sont de la plus haute importance

Les rencontres entre les gens sont fluides et ne sont jamais deux fois les mêmes. Pour cette raison, tous les éducateurs doivent être des praticiens réfléchis, sensibles aux enfants et bien informés de leur développement. Les éducateurs qualifiés associent leurs interactions et leurs réponses à ce qui est requis pour faciliter l'apprentissage des enfants. Ils offrent aux enfants un appui pédagogique, le type d'appui qui permet aux enfants de mieux réussir que s'ils ne recevaient pas d'aide.³⁰

Voici à quoi pourrait ressembler un échange type entre des enfants et une éducatrice :

Anita, cinq ans, et Sam, quatre ans, utilisent de petits blocs pour construire des routes pour leurs petites voitures. Amanda, éducatrice à la petite enfance, apporte plusieurs boîtes vides. Des feutres, du ruban adhésif, des ciseaux, de la corde et des petits bouts de papier se trouvent à proximité. Elle demande aux enfants : « Pourriez-vous utiliser ces boîtes sur vos routes? »

Les éducateurs posent des questions aux enfants dans le but d'encourager la résolution de problèmes et de stimuler leur réflexion et leur raisonnement. Les enfants acquièrent des aptitudes en numération dès la naissance, en reconnaissant d'abord les similitudes propres aux visages des gens, puis dans des jeux répétitifs comme chanter des comptines en tapant des mains ou jouer à « coucou ». Même les très petits enfants savent que c'est préférable d'avoir deux biscuits au lieu d'un seul. Les jeunes enfants acquièrent le langage des nombres lorsqu'ils comprennent comment placer des choses en ordre et les relations entre gros et petit, plus et moins ainsi que grand et court. Avec l'expérience, ils comprennent de mieux en mieux les relations qualitatives et quantitatives et ils développent des aptitudes afin de mesurer le temps, la température, la longueur et le poids.

Les enfants ont remarqué que même s'ils ont le même âge, ils ne sont pas tous de la même grandeur. Annie, leur éducatrice, leur demande s'ils

Les programmes d'enseignement reflètent les valeurs et les objectifs de la société

Les programmes d'enseignement élaborés pour les enfants d'âge préscolaire reflètent et encouragent les valeurs et la morale de la société.³¹ Le programme d'enseignement préscolaire suédois vise à aider les enfants à comprendre le gouvernement démocratique et à s'y impliquer. L'éducation de la petite enfance comprend du soutien pour la cohésion sociale et l'identité culturelle nationale et elle respecte la diversité en matière de promotion du biculturalisme ou du multiculturalisme. En Nouvelle-Zélande, le programme d'enseignement national de la petite enfance s'appelle *Te Whariki* et adopte un point de vue socioculturel particulier propre à l'apprentissage qui reconnaît les divers contextes sociaux dans lesquels les enfants vivent. Il vise aussi à promouvoir le biculturalisme entre les cultures maoriennes et européennes.

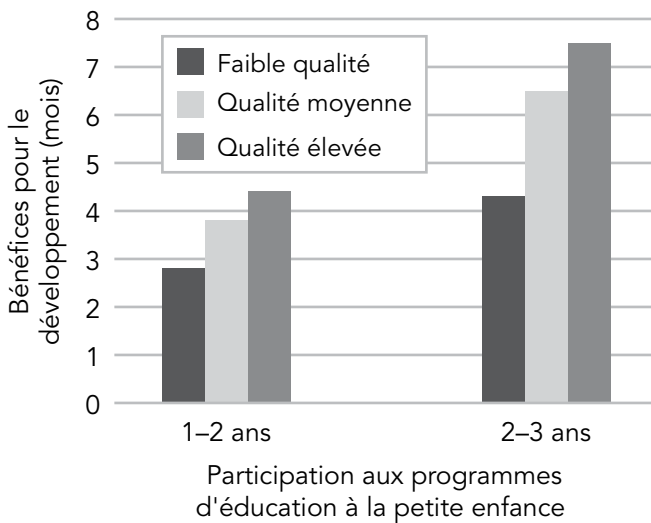
aimeraient connaître leur grandeur. Elle déroule un long rouleau de papier, puis leur demande de former des paires. Tandis qu'un enfant se couche sur le papier, l'autre trace le contour de son corps. Annie leur prête des crayons et des rubans à mesurer et leur demande si les mains sont plus longues que les pieds. Les enfants demandent ensuite si les bras sont plus longs que les jambes. La mesure est-elle la même d'un doigt d'une main à l'autre que de la tête aux orteils? Les enfants retirent les rubans à mesurer du papier afin de calculer la circonférence de la tête, des bras et des jambes. Les enfants inscrivent leurs mesures.

Offrir aux enfants des occasions d'apprendre fait partie de la relation de soutien entre les éducateurs et les parents et entre les éducateurs, les parents et les enfants. L'enfant apprend en participant

TABLEAU 3.4

La qualité et la durée sont importantes

(nombre de mois d'avantage développemental en littératie)



La qualité des programmes préscolaires et la durée que les enfants fréquentent un établissement préscolaire influent sur le rendement scolaire plus tard. Melhuish a découvert que même les enfants qui participaient à des programmes de moins grande qualité (mais non abusifs ou négligents) amélioreraient leurs aptitudes pour la littératie, mais que les enfants qui en profitaient le plus prenaient part à de bons programmes pendant au moins deux ans.

Source : Melhuish, E., dans D. Roseveare (2011).

activement et non en recevant de l'information de manière passive. Les adultes permettent aux jeunes enfants d'apprendre lorsqu'ils considèrent les enfants comme des apprenants sûrs d'eux-mêmes et compétents. Ces attentes encouragent les jeunes enfants à croire en leurs propres moyens.

Des options pour tous en matière de petite enfance

Tous les enfants devraient avoir la possibilité de fréquenter des endroits comme ceux décrits dans ce chapitre, avec des éducateurs sensibles et qualifiés comme Sophie, Stéphane, Carla et les autres. Mais peu d'enfants l'ont. La plupart d'entre eux doivent se contenter de la médiocrité et en vivent les conséquences. L'expérience nous révèle qu'ajouter tout simplement des places en milieu préscolaire n'est pas suffisant. Nous devons nous préoccuper aussi de la qualité. Inscrire des enfants dans des groupes surpeuplés avec des éducateurs inaptes peut empirer leur vie. Mais la quantité l'emporte souvent sur la qualité pour les décideurs politiques, car il est beaucoup plus facile de se vanter d'ajouter des places que d'améliorer la qualité des services.

Le chercheur Carl Corter note : « Au Canada, l'histoire du rôle du gouvernement dans les programmes destinés à la petite enfance se caractérise plutôt par des mots tels que "fragmentaire" et "sous financé" et surtout pas par le mot "fondamental" en ce qui a trait à apporter un soutien cohérent au développement des enfants et à leurs familles. »³²

En l'absence d'intervention publique appuyant l'apprentissage des enfants en début de vie, les innovateurs communautaires, souvent en réponse aux *Études sur la Petite Enfance*, mobilisent des activités locales conçues pour combler les besoins des jeunes enfants et de leur famille. Des dirigeants charismatiques rassemblent les parties intéressées afin de développer une vision commune. Des réseaux sont établis dans le but de collaborer autour d'objectifs et d'activités conjoints. Les terrains de jeu, les clubs parascolaires, les groupes de jeu du matin, les sacs de livres à apporter à la maison et la gymnastique du samedi deviennent accessibles et sont bien accueillis par les familles.

Toutefois, les initiatives communautaires sont exploitées en marge des programmes généraux. Elles mettent rarement à l'épreuve les mandats, le financement ou l'organisation de ces services. La plupart échouent lorsque le leadership change. Parfois,

de grandes entreprises ou des gouvernements s'approprient les innovations et les transforment en un autre programme indépendant qui s'ajoute à la liste d'activités toujours changeante de ce qui est disponible pour la communauté. Ces activités sont rarement intégrées aux écoles ou aux établissements de santé afin de faire partie des services de base offerts aux familles.

Les gouvernements déploient également leurs propres efforts de collaboration visant à rassembler les fournisseurs de services et les parties intéressées afin que les services conviennent mieux à la population. Ils détiennent rarement l'autorité nécessaire pour obliger la participation de joueurs clés ou pour diriger la réorganisation des mandats ou du financement. Ils durent généralement aussi longtemps qu'il y a de l'argent à allouer.

Les évaluations des efforts d'intégration convergent toutes dans le même sens. La bonne volonté des intervenants communautaires et des parties intéressées engagées ne suffit pas à maintenir un changement institutionnel.³³ L'expérience personnelle des dirigeants communautaires le prouve. « Il y a 20 ans, je pensais que je pourrais travailler avec un dirigeant d'une commission scolaire, que nous pourrions répandre la poudre magique de la collaboration et que des avantages en découleraient pour les enfants et les familles », remarque Graham Clyne, activiste communautaire.

Les efforts de coordination à l'échelle communautaire peuvent contribuer à créer de nouveaux cadres stratégiques, mais les transformations réussies nécessitent une forte volonté politique ainsi qu'une direction collaborant non pas avec un seul ministère mais plutôt avec la totalité du gouvernement. Sans haute direction, les départements demeurent responsables de leurs structures de gouvernance. Ainsi, la plupart désirent améliorer la coordination tout en conservant leurs silos respectifs en matière de financement et de législation.

Les défis posés par l'intégration des services à la petite enfance

Alors que tout le monde s'entend sur le fait qu'intégrer les services est avantageux pour les enfants et les familles et que les contribuables y

gagnent aussi, pourquoi est-ce si difficile d'y parvenir? Il existe un certain nombre d'obstacles qui compliquent la transformation du système :

- **Structure** : L'absence de haute direction cohérente nuit à la plupart des initiatives. L'éducation représente un secteur essentiel qui détient l'infrastructure nécessaire pour stabiliser l'intégration des services, mais il s'agit aussi d'une énorme infrastructure à changer. Les ministères de services à l'enfance et à la jeunesse et de services sociaux sont « des cas isolés » pour la plupart des gouvernements et ils se sentent obligés de défendre l'intégrité et la culture de leur ministère. L'infrastructure régionale de l'éducation et des services sociaux comporte souvent des frontières géographiques et des structures organisationnelles qui ne sont pas compatibles. Un trop grand nombre d'initiatives lancées et abandonnées rendent les bureaucrates cyniques. Les opposants traînent les pieds et misent sur la distraction des décideurs politiques par d'autres tâches.
- **Champ d'activités professionnelles** : De la salle de classe aux bureaux des ministères, les idées bien ancrées des professionnels et des organismes entrent en conflit par rapport à qui dirigera et qui s'adaptera. Les organismes privés et communautaires allèguent qu'ils perdent des clients et du financement, les syndicats luttent contre les chevauchements de postes, les organisations professionnelles ont peur de perdre leur statut et leurs membres, les cadres du système scolaire hésitent à accomplir des tâches qui ne font pas partie de leur « mandat éducatif », dont la définition est étroite.
- **Combinaison des programmes universels et ciblés** : Les parents n'ont pas de coûts directs à assumer pour que leurs enfants fréquentent la maternelle. Lorsqu'ils sont offerts, les programmes de soutien pour les enfants et les parents sont gratuits ou peu coûteux. Peu de familles peuvent trouver des services de garde réglementés ou payer pour y envoyer leurs enfants. Cette structure de financement fracturée enferme les participants dans leurs silos.
- **Communication et ressources** : Une mauvaise communication avec les parents, le public et les parties intéressées donne lieu à des objectifs, des

échanciers, des rôles et des responsabilités qui manquent de clarté. La planification inadéquate de la transition pour les organismes touchés par le changement de système perturbe les services connexes et crée de l'opposition. Des ressources inadéquates nuisent à la qualité.

- **Dotation en personnel :** Le soutien insuffisant frustre les éducateurs et les administrateurs, lesquels doivent répondre aux nouvelles demandes. La disparité en matière de rémunération et de conditions de travail parmi les professionnels ayant les mêmes habiletés et responsabilités, les conventions collectives et la réglementation professionnelle sont des éléments qui limitent la flexibilité nécessaire pour changer le système.
- **Équilibrer les comptes :** La récente récession mondiale et la lente reprise exercent une pression sur les gouvernements afin qu'ils offrent des programmes à des coûts bien moindres, annulant ainsi les efforts d'intégration tandis que chaque ministère et organisme cherche à protéger ses propres budgets et employés.

Les avantages de l'intégration des programmes d'éducation de la petite enfance

Bien que la recherche portant sur l'intégration des programmes pour les enfants ait beaucoup été axée sur le processus, les avantages pour les enfants, les familles et le personnel ont aussi été bien documentés. Les évaluations de *Sure Start* au Royaume-Uni, de *Communities for Children* en Australie et de *Toronto First Duty* au Canada rapportent que les enfants des quartiers offrant des services intégrés pour les enfants sont plus sociables que ceux qui vivent dans des quartiers similaires n'offrant pas de services intégrés. Plus de familles connaissaient les services et les trouvaient plus accessibles.³⁴ Elles participaient aux programmes plus souvent et prenaient part à diverses activités. Les familles approchaient un moins grand nombre d'organismes et moins de dossiers de familles sont « passés entre les mailles du filet ». Les parents étaient plus satisfaits des services, ils éprouvaient moins de stress familial, étaient moins isolés socialement, avaient plus confiance en leur rôle parental et communiquaient plus avec le personnel.

Les modèles intégrés contraignent le personnel à ne plus faire preuve de rigidité professionnelle et à plutôt partager une compréhension et un langage en ce qui a trait aux pratiques propres à la petite enfance. Lorsque le personnel est appuyé par une direction efficace, la collaboration est plus grande et le personnel bénéficie d'un développement professionnel plus approfondi ainsi que d'un plus grand nombre de possibilités d'apprentissage entre pairs.

La qualité des programmes représente un autre avantage de l'intégration. Les modèles intégrés semblent s'éloigner des programmes d'enseignement et des méthodes inappropriés sur le plan développemental et font la promotion d'une vision plus progressive de ce en quoi les programmes d'éducation de la petite enfance devraient consister : mise sur pied d'un apprentissage actif et engagé, moins d'organisation en modules, développement de l'enfant en entier, incluant du soutien pour développer l'autorégulation, amélioration de la capacité des parents à établir des partenariats avec les éducateurs afin d'appuyer le développement de leurs enfants et accroissement des liens avec les communautés et les écoles. L'initiative *Toronto First Duty* a révélé que les cotes de qualité tenaient compte du degré d'intégration, et les programmes recevaient une plus grande cote lorsque les cotes de qualité de l'intégration étaient également plus élevées.

Pour les écoles et les fournisseurs de services communautaires, l'intégration peut s'avérer difficile, nécessitant un vrai changement de culture et de méthodologies et de nouvelles aptitudes et façons de travailler. Le changement requiert du leadership à tous les niveaux. Les administrateurs provinciaux et locaux doivent s'assurer que le temps et les ressources nécessaires sont accessibles pour développer une expertise locale.

Une nouvelle façon de penser pour relever de nouveaux défis

Les Canadiens sont en accord avec le fait que nous avons besoin de revoir le rôle du gouvernement dans le soutien qu'il accorde aux familles pour les aider à relever les défis très complexes auxquels elles font face en ce qui a trait aux possibilités et à la sécurité qu'elles veulent offrir à leurs enfants. Pourtant,

les efforts au nom des enfants sont déployés avec comme toile de fond des demandes de plus en plus exigeantes, une plus grande complexité et la fatigue des contribuables. L'on n'obtiendra pas la portée et la nature des changements nécessaires si l'on continue d'agir de la même manière. De plus, des tentatives de réforme ne concernant qu'un seul ministère ou un seul ordre professionnel entraînent souvent des conséquences involontaires. Faire preuve d'étroitesse d'esprit en matière de solutions politiques peut combler un besoin, mais peut aussi en exacerber d'autres.

Une vraie intégration nécessite de nouvelles façons de penser : une méthode qui s'applique à tout le système et qui comporte de nouvelles mesures de succès et de nouvelles ressources, incluant notamment l'énergie ainsi que les idées des citoyens, des communautés et des experts. L'intégration des programmes d'éducation de la petite enfance doit aller au-delà des projets pilotes et on doit lui donner une attention centrale.

Influencer le changement politique

Seule une politique publique peut entraîner des changements permanents et durables pour un avenir meilleur. Une bonne politique nécessite un « espace politique », une convergence des bons dirigeants, au bon moment, à poser les bons gestes. Pour établir des politiques *intelligentes*, il faut pouvoir déterminer ce qui ne fonctionne pas et encourager un consensus à propos de ce qui peut fonctionner. De nombreux efforts sont alloués à la mise sur pied d'une dynamique qui transforme les observations scientifiques en actions communautaires et, ultimement, en changements de politiques. Voici deux exemples de fondations qui ont établi des partenariats avec des communautés afin de cultiver une convergence entre les parties intéressées et l'opinion publique dans le but d'appuyer de nouvelles approches en matière de prestation de services pour la petite enfance et la famille.

Avenir d'enfants, se mobiliser afin d'améliorer le développement des jeunes enfants au Québec

Avenir d'enfants est un partenariat ambitieux entre les citoyens et le gouvernement, qui guide et appuie financièrement les communautés au Québec afin

de promouvoir le développement et le bien-être des enfants, dès leur conception et jusqu'à 5 ans. Les représentants de la santé publique, des programmes d'éducation de la petite enfance, des écoles, des municipalités, des organismes communautaires et des parents se rassemblent afin d'harmoniser les stratégies, les services et les mandats, d'explorer et d'expérimenter de façon intégrée le financement et les ressources humaines, et d'assurer la continuité des services pour les jeunes enfants et les familles.

Avenir d'enfants se distingue de manière singulière des autres initiatives de mobilisation des communautés. Le gouvernement du Québec a mis sur pied un fonds de dix ans pour soutenir des projets de mobilisation communautaire qui visent à créer des possibilités équitables pour les enfants. La Fondation Lucie et André Chagnon a ajouté 250 millions de dollars à l'engagement de 150 millions de dollars de la province. *Avenir d'enfants* gère le fonds sous la gouverne d'un conseil de 10 personnes composé d'un nombre égal d'hommes et de femmes. Les partenaires de financement nomment chacun quatre membres tandis que les deux autres membres sont déterminés d'un commun accord.

Avenir d'enfants partage la même vision que beaucoup de collaborations communautaires. L'objectif consiste à mobiliser les parties intéressées et les résidents afin de miser sur les actifs et le capital social pour la petite enfance à l'échelle locale.

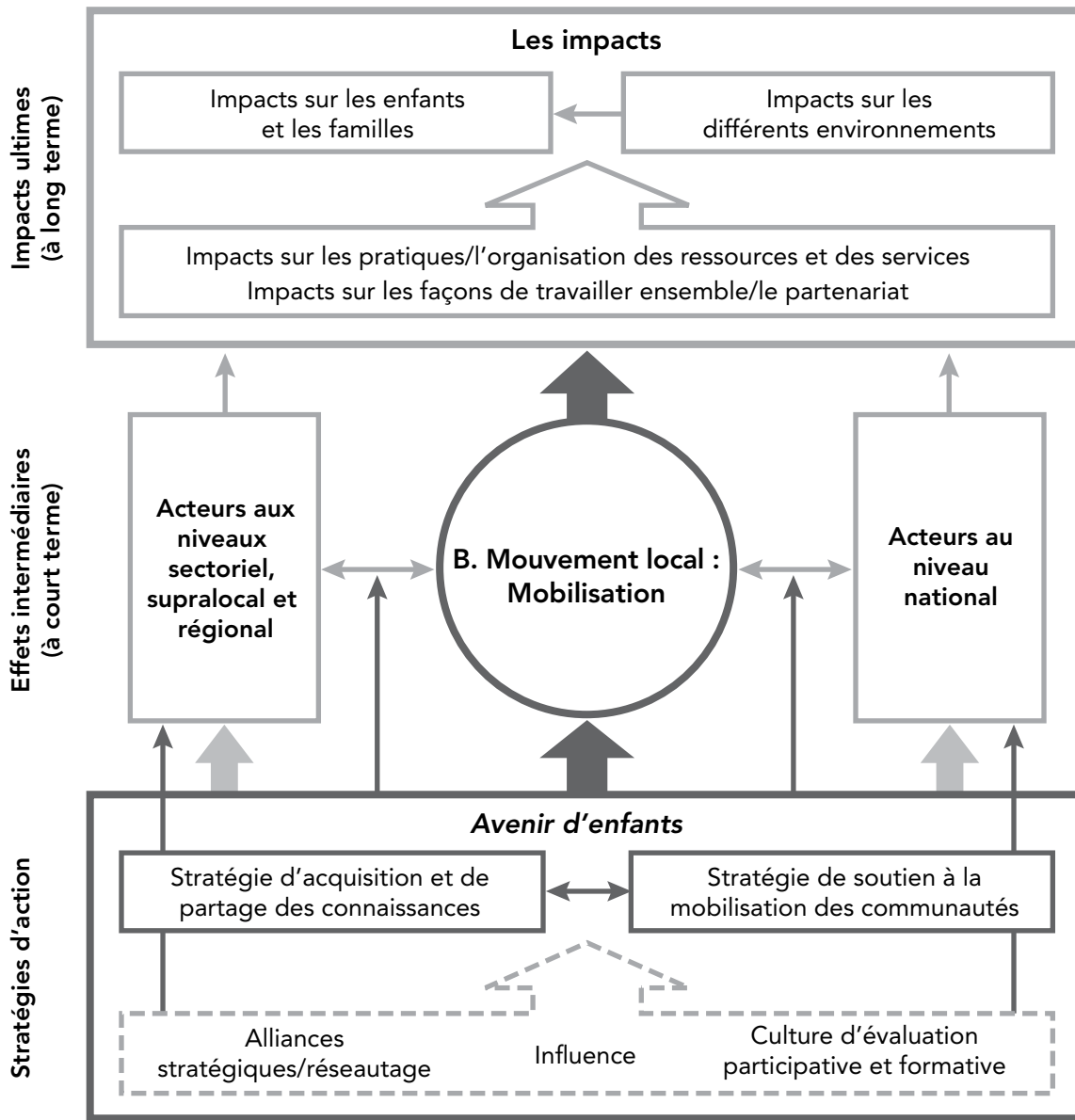
Mais *Avenir d'enfants* opère dans un système de services bien défini :

- L'éducation est responsable de l'apprentissage et des soins pour les enfants âgés de 5 à 12 ans.
- La santé publique et les services sociaux sont offerts par le biais de cliniques communautaires qui font la promotion des soins de santé prénataux et postnataux.
- Le Québec possède un réseau de services à la petite enfance (centres de la petite enfance – CPE) desservant 60 % des jeunes enfants.

Avenir d'enfants ne remplace pas l'infrastructure du système en place et l'investissement public. Bien que l'initiative reconnaisse qu'il existe un besoin pour un plus grand nombre de places dans les CPE ou pour d'autres programmes, elle ne finance pas

TABLEAU 3.5

Modèle global de changement d'Avenir d'enfants



de services directs. Elle a plutôt comme but de permettre aux fournisseurs de services de mieux connaître les familles de leur communauté, de savoir comment elles sont desservies et de trouver la manière dont elles pourraient être mieux desservies.

« La première étape pour tout le monde était de regarder au-delà des limites de leurs propres rôles et responsabilités et d'observer ce qui se passait d'autre dans leurs communautés, déclare Lyse Brunet,

directrice générale d'*Avenir d'enfants*. Nous agissons à titre de "tisseurs" de réseau afin que les personnes qui travaillent auprès des enfants, incluant les directeurs de commission scolaire, les directeurs de centres de la petite enfance, le personnel municipal et les professionnels de la santé publique, se réunissent pour mieux comprendre comment les enfants vivent. »

Avenir d'enfants ne détient pas l'autorité nécessaire pour rediriger les ressources humaines ou financières des organismes. « Ce que nous pouvons faire est d'appuyer un processus où les fournisseurs de services peuvent élaborer une stratégie. Tout le monde peut agir en marge de façon différente et déterminer quelles ressources additionnelles sont nécessaires pour collaborer à l'amélioration des résultats pour les enfants et les familles », explique Lyse Brunet.

Le défi d'*Avenir d'enfants* est de faciliter les solutions communautaires face aux difficultés que vivent les services et qui les empêchent d'offrir un bon départ à tous les enfants du Québec. Au cours de la première année (2010-2011), 66 communautés ont mis en place des plans d'action qui identifient et répondent à des défis en matière de service. *Avenir d'enfants* a documenté les actions, a identifié et produit des outils de soutien et a partagé avec les participants des pratiques parmi les plus efficaces. L'initiative encourage les meilleures pratiques locales et positionne les communautés afin qu'elles formulent des recommandations de changements de politiques au niveau provincial.

D'ici 2012, *Avenir d'enfants* travaillera avec 125 communautés. Inspirée par les résultats de projets locaux axés sur l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) pour informer ses plans, l'initiative *Avenir d'enfants* collabore avec le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) pour utiliser l'IMDPE dans toutes les classes de maternelle du Québec. L'IMDPE évalue la maturité scolaire des enfants fréquentant la maternelle.

Avenir d'enfants entreprend également des projets à l'échelle provinciale, dont 13 avec des institutions postsecondaires et de formation afin d'accroître les capacités de ce secteur. Par exemple, le cégep de Saint-Jérôme adapte un programme provincial pour les responsables de services de garde en milieu familial. Cette initiative peut toucher 11 000 intervenants du système de services de garde provincial, améliorant la qualité des soins en garde familiale et le développement des enfants.

L'une des questions auxquelles *Avenir d'enfants* espère répondre concerne la manière dont les

organismes d'éducation, de santé et communautaires peuvent mieux intervenir au nom des enfants provenant de milieux défavorisés. Les communautés sont encouragées à identifier et à surmonter les obstacles qui empêchent la participation des familles, qui ont été traditionnellement mal desservies par les programmes subventionnés par l'État.

Derrière *Avenir d'enfants* se cachent une vision et une action communautaire de longue date. *Un Québec fou de ses enfants*, publié par le Groupe de travail pour les jeunes, créé par le gouvernement du Québec en 1992, a établi un consensus afin de prioriser les ressources publiques pour les enfants. Le rapport est reconnu comme ayant permis de créer l'espace politique nécessaire afin que les politiques québécoises en matière de lutte à la pauvreté et de soutien aux familles soient couronnées de succès. Sur le terrain, il a inspiré *1, 2, 3 GO!*, des projets communautaires appuyés par Centraide du Grand Montréal visant à améliorer les résultats pour les enfants. En 2002, *1,2,3 GO!* a élargi sa portée afin de devenir un organisme ressource et de soutien voué entièrement au travail en petite enfance au Québec.

En 2000, la Fondation Lucie et André Chagnon a été créée avec le mandat d'aborder les causes profondes de la pauvreté. Elle a appuyé le développement de *Québec Enfants*, un organisme ayant pour mission de promouvoir la maturité scolaire. Au début de 2009, après plusieurs mois de discussion et avec le soutien de leurs bailleurs de fonds respectifs, *1, 2, 3 GO!* et *Québec Enfants* ont fusionné. Leurs réseaux et leur savoir-faire complémentaire constituent le fondement d'*Avenir d'enfants*.

La Fondation Lucie et André Chagnon considère son partenariat avec le gouvernement comme un outil servant à mettre en œuvre des solutions identifiées par ceux qui contribuent quotidiennement à la vie des enfants. Ce partenariat encourage le gouvernement à devenir plus ouvert, en faisant la promotion de l'innovation — en permettant à de nouvelles voix d'accéder au système d'élaboration des politiques. Souvent, les personnes avec le meilleur aperçu sont les familles qui utilisent elles-mêmes les services. Les familles les moins sujettes à être questionnées, mais qui ont souvent le plus à offrir, sont

celles qui ne les utilisent pas. *Avenir d'enfants* offre une voix à toutes.

Offrir des possibilités d'apprentissage en début de vie au Canada atlantique

Une autre initiative qui travaille en collaboration avec les gouvernements pour optimiser l'effet de levier est le projet *Early Childhood Development* du Canada atlantique. La Margaret and Wallace McCain Family Foundation (MWMFF) a conclu des ententes avec les gouvernements du Nouveau-Brunswick, de la Nouvelle-Écosse et de l'Île-du-Prince-Édouard afin de mettre sur pied des sites de démonstration qui intègrent les ressources existantes des services de garde, de la maternelle, de l'éducation pour les enfants à besoins spéciaux et des centres de soutien pour la famille, dans des centres de la petite enfance alignés avec les écoles. À Terre-Neuve-et-Labrador, la Margaret et Wallace McCain Family Foundation a établi un partenariat avec la Jimmy Pratt Foundation et la Faculté d'éducation de l'Université Memorial de Terre-Neuve afin d'appuyer la recherche et l'évaluation en petite enfance avec les gouvernements et les communautés. Ces centres de services complets ont pour but de mettre en évidence les pratiques exemplaires en matière de programmes d'éducation de la petite enfance et de déterminer les changements de politique nécessaires pour éliminer les obstacles à l'accès et à la qualité. En démontrant aux décideurs politiques et au public la valeur de l'offre de services complets, les projets peuvent aider à documenter le développement de systèmes de la petite enfance efficaces.

Chacun des 14 centres que la MWMFF appuie est unique, car chaque communauté est différente. Les familles participent activement à l'élaboration des programmes auxquels les enfants prennent part, mais, d'une région à l'autre, toutes s'entendent sur le même point : la nécessité d'avoir un lieu accessible qui offre des soins éducatifs pour leurs enfants, qui facilite leur travail et leur vie de famille et qui donne du soutien si leurs enfants ont des besoins spéciaux.

Le Groupe de recherche en santé et en éducation (GRSE) de l'Université du Nouveau-Brunswick et les chercheurs de l'Université de Moncton évaluent les expériences vécues par les enfants, les familles, le personnel, les gestionnaires de programmes et les

administrateurs des services des sites du Nouveau-Brunswick et de l'Île-du-Prince-Édouard. Les conclusions documenteront les recommandations pour l'action politique.

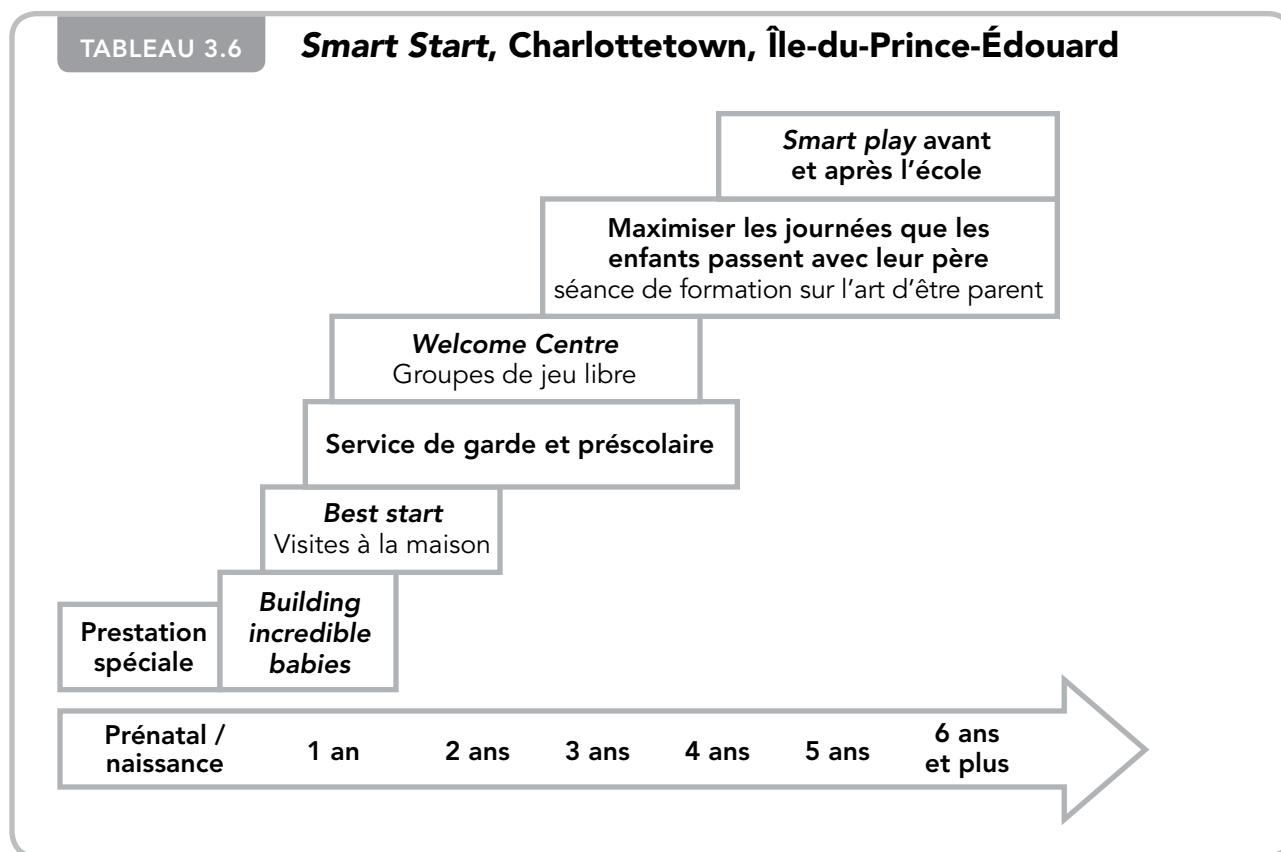
Les différences régionales sont prises en compte dans la sélection des sites. La Boussole, centre de la petite enfance et de la famille de Richibucto inc., a ouvert ses portes dans l'école Soleil Levant à l'automne 2010. La Boussole fait partie des neuf sites de démonstration de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. Son personnel offre des programmes aux parents et aux enfants, incluant des services de garde éducatifs à temps partiel et à temps plein, des groupes de jeu pour les parents et les enfants, des cliniques d'immunisation et des programmes de mode de vie sains intégrés aux services offerts en milieu scolaire.

La Boussole dessert les familles acadiennes et francophones du comté de Kent ainsi que les familles anglophones qui veulent que leurs enfants fréquentent une école francophone. Michèle Doiron Campbell, vice-présidente de La Boussole et mère de deux enfants d'âge préscolaire, apprécie l'identité forte à la fois linguistique et culturelle que le programme offre. « Les enfants des minorités francophones n'ont pas souvent l'occasion d'acquérir les compétences préalables à la littératie en français avant de commencer l'école. Ce centre aidera les enfants à bâtir une fondation linguistique solide pour leur apprentissage et leur développement continu. »

Dans la vallée du fleuve Saint-Jean, au Nouveau-Brunswick, la MWMFF appuie le réseau Carleton York Victoria, qui englobe des sites de démonstration dans les petites communautés rurales. Ancrées à Step Ahead à Bath, un autre site appuyé par le gouvernement, les leçons apprises sont rapidement transférées dans les nouvelles communautés. Le district scolaire, le Valley Family Resource Program et la santé publique sont des partenaires actifs.

Ces sites de démonstration sont demeurés en place malgré un changement de gouvernement au Nouveau-Brunswick. L'une des premières mesures que le nouveau gouvernement a prise a été la consolidation de tous les programmes d'éducation de la petite enfance sous un nouveau ministère de l'Éducation et du Développement de la petite

TABLEAU 3.6

Smart Start, Charlottetown, Île-du-Prince-Édouard

enfance. Le ministère de l'Éducation continue de s'entretenir avec tous les partenaires afin de respecter l'engagement électoral du gouvernement qui visait à trouver les meilleurs moyens de créer 10 000 nouveaux espaces pour l'apprentissage et les soins aux jeunes enfants.

Smart Start, Île-du-Prince-Édouard

« L'Initiative préscolaire d'excellence (*Preschool Excellence Initiative*) est axée sur la croyance que les plus jeunes habitant l'Île ont droit au meilleur départ possible et que le gouvernement a une responsabilité sociétale d'aider tous les enfants de l'Île. »³⁵

Smart Start, à l'Île-du-Prince-Édouard, constitue un autre projet que la MWMFF appuie, un partenariat unique entre l'Eastern School District, le Public Health Nursing, le Collège Holland, l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard et CHANCES, un organisme communautaire sans but lucratif. Le programme est offert à quatre endroits et dessert localement les enfants et les familles en proposant des services pendant des journées complètes et à l'année.

Il comprend des ressources prénatales et postnatales, des conseils en nutrition, un programme de développement en début de vie pour les nourrissons et les tout-petits, de l'éducation préscolaire en milieu scolaire pour les enfants âgés de deux à quatre ans et des activités, des ressources et des informations pour les enfants et les parents.

« Cela représente une excellente occasion de modéliser les pratiques exemplaires à l'Île-du-Prince-Édouard afin de combler les besoins des jeunes enfants et de leur famille, et cette initiative est fondée sur les recherches actuelles », déclare Ann Robertson, directrice générale du centre familial CHANCES et gestionnaire des centres *Smart Start*.

En septembre 2011, les sites de *Smart Start* se sont joints à la nouvelle Initiative préscolaire d'excellence du gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard et sont devenus des centres de la petite enfance, lesquels constituent le fondement de l'initiative préscolaire du gouvernement. Ils offrent un programme d'enseignement commun, ont

mandaté des comités de parents et utilisent des échelles salariales et des coûts de service communs.

La MWMFF et le gouvernement provincial travaillent avec des chercheurs du Collège Holland et de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard afin d'évaluer la première année de transition vers les centres de la petite enfance. L'évaluation établira les données de base pour la province et documentera la suite. La prochaine étape de l'évaluation étudiera l'impact de l'Initiative préscolaire sur les enfants, les familles, les éducateurs de la petite enfance, les communautés et la province.

La MWMFF intensifie son appui pour que *Smart Start* rejoigne les familles qui, traditionnellement, ne fréquentent pas les services à la petite enfance. Ces expériences orienteront les futures discussions politiques.

Les évaluations de *Smart Start* donnent déjà des résultats positifs.³⁶ Le site reconferme l'importance du rôle que joue le directeur dans une installation intégrée. Cette position permet de créer une communauté professionnelle d'apprentissage composée d'enseignants, d'éducateurs à la petite enfance et de parents. Les données d'utilisation indiquent que plus de familles sont desservies comme elles le désirent grâce à une gamme de services plus diversifiés, flexibles et abordables. De plus, les parents sont plus satisfaits. Les membres du personnel sont plus réceptifs aux inquiétudes des parents, ils écoutent leurs suggestions et agissent en conséquence et font en sorte qu'ils prennent part aux programmes. Les résultats préliminaires confirment que les enfants qui participent régulièrement à *Smart Start* font preuve d'une plus grande maturité scolaire.

En plus du financement et des conseils offerts aux sites de démonstration pendant le démarrage et l'exploitation, la MWMFF emploie divers moyens pour appuyer l'avancement de politiques en petite enfance. Des protocoles et des accords conjoints clarifient les rôles, les responsabilités et les résultats prévus entre les gouvernements, la Fondation et les partenaires communautaires. Le personnel et l'expertise externe sont accessibles afin de documenter les politiques, les programmes et la recherche. Des offres de développement professionnel conjoint sont faites aux éducateurs et aux

administrateurs des secteurs de l'éducation, de la santé et de la communauté. Le personnel de la Fondation maintient un contact régulier avec les représentants de la communauté et du gouvernement et il adopte une stratégie de communication qui combine éloges et coups de pouce afin de faire avancer le programme.

NOTES

- 1 Gopnik, A. (8 juillet 2010).
- 2 Gopnik, A. (2009).
- 3 Meltzoff, A.N. (2005).
- 4 Statistics Canada, CANSIM, table 051-0004 and Catalogue no. 91-215-X. Last modified: 2011-09-28.
- 5 Al-Sahab, B. *et coll.* (8 avril 2010).
- 6 Burdette, H.L. et R.C. Whitaker (1^{er} septembre 2005).
- 7 *Ibid.*
- 8 Beck, I.L., M.G. McKeown et L. Kucan (2002).
- 9 Biemiller, A. et N. Slonim (2001).
- 10 Colley, R.C. *et coll.* (mars 2011).
- 11 *Ibid.*
- 12 Penn, H. (2011), p. 12.
- 13 Penn, H. (2011).
- 14 Halfon, N. (10 décembre 2009).
- 15 Feinstein, L. *et coll.* (2008).
- 16 Organisation mondiale de la santé (2003).
- 17 Iacovou, M. et A. Sevilla-Sanz (2010).
- 18 NICHD, Early Child Care Research Network (2005); Roskos, K. et J. Christie (2004).
- 19 Bennett, J. (2005).
- 20 Shonkoff, J.P. et D.A. Phillips (Eds) (2000); Tabors, P. et C. Snow (2004).
- 21 MacNaughton, G. (2006).
- 22 Trawick-Smith, J. (2010).
- 23 Jeunes en forme Canada (2011).
- 24 Sammons, P. *et coll.* (2004); Sylva, K. *et coll.* (2009); Willms, D. (2002).
- 25 Miller, E. et J. Almon (2009); Nabuco, M. et K. Sylva (1996).
- 26 OCDE (2006).
- 27 Miller, E. et J. Almon (2009).
- 28 Graue, E. *et coll.* (2004).
- 29 Sylva, K. *et coll.* (2010).
- 30 Berk, L. et A. Winsler (1995).
- 31 Penn, H. (2010).
- 32 Corter, C. (sous presse).
- 33 Corter, C. *et coll.* (2009).
- 34 Corter, C. et R.D. Peters (2011); Pelletier, J. (2011).
- 35 Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard (n.d.), p. 10.
- 36 Université du Nouveau-Brunswick, Groupe de recherche en santé et en éducation (sous presse).

4

L'éducation de la petite enfance en tant que développement économique



L'éducation de la petite enfance est considérée comme du développement économique, et la recherche indique qu'elle procure un retour public très élevé. Il y a à peine dix ans, cet énoncé aurait été rejeté. Investir dans les programmes pour les jeunes enfants était considéré comme de la consommation, un coût immédiat pour l'économie. La première *Étude sur la petite enfance (1999)* a favorisé la réflexion en associant la participation à des programmes de qualité pour les jeunes enfants à des résultats économiques. Presque instantanément, l'intérêt envers la petite enfance s'est accru, entraînant dans son sillage les économistes, les scientifiques, les intervenants en santé et même les financiers.

Des décennies de recherches révèlent des bénéfices

La justification économique sur laquelle repose l'investissement dans les programmes d'éducation à la petite enfance provient de trois types d'analyses : des données longitudinales quantifiant les bénéfices en capital humain ainsi que les coûts sanitaires et sociaux réduits pour les enfants fréquentant un établissement préscolaire; l'établissement d'un modèle économique qui prévoit les retombées liées à une meilleure productivité des mères au travail; et des études qui examinent le secteur de la petite enfance en soi et ses effets multiplicateurs sur l'économie.

Des études longitudinales américaines montrant que les interventions précoces auprès des enfants de milieux défavorisés entraînent des avantages durables influent grandement sur la validation de l'approche du capital humain. Selon ces résultats, des économistes respectés, comme James Heckman, récipiendaire d'un prix Nobel, ont conclu que les rares ressources publiques disponibles seraient plus profitables aux communautés à risque. Les promoteurs de la santé publique ont répliqué avec des données qui démontrent que les vulnérabilités développementales ne sont pas

+ 10 %

Hausse du taux d'obtention de diplôme pour les personnes qui ont fréquenté un établissement préscolaire

717 millions de dollars

Économies d'impôts annuelles d'Ottawa provenant des services de garde québécois peu coûteux

101 millions de dollars

Recettes annuelles brutes provenant du secteur des services de garde de Winnipeg

70 000

Mères québécoises de plus aptes à travailler grâce aux services de garde à faible coût

50 000

Pénurie annuelle d'éducateurs à la petite enfance

5 000 \$

Économies par enfant en matière de coûts en éducation spécialisée engendrés par les programmes parascolaires

exclusives aux enfants provenant de familles à faible revenu — les enfants avec ces vulnérabilités proviennent de tous les milieux économiques. Ils ont démontré que cibler les ressources excluait la majorité des enfants avec ces vulnérabilités, incluant ceux de la classe moyenne et des familles bien nanties.

Récemment, les économistes se demandaient si les « rares ressources » sont même une considération. Le programme d'éducation à la petite enfance du Québec a été critiqué pour ses coûts. Toutefois, des analyses récentes démontrent que la province couvre toutes les dépenses qu'elle a engagées grâce aux recettes fiscales supplémentaires que génèrent les mères au travail, tandis que le gouvernement fédéral, qui ne contribue que peu au programme,

profite d'un gain fortuit annuel de 717 millions de dollars. La recherche prouve que l'excuse du « nous n'avons tout simplement pas les moyens » pour priver les jeunes enfants de leur part équitable des ressources de la société n'est pas fondée.

Les chercheurs ont suivi trois excellentes études longitudinales américaines d'importance qui portaient sur l'impact de l'éducation préscolaire sur les enfants provenant de milieux défavorisés. La plupart des participants étaient des enfants afro-américains jugés à risque en raison du faible revenu de leur famille et de l'âge et du niveau d'éducation de la mère ainsi que de son statut de parent unique. Généralement, les familles vivaient dans des quartiers où la pauvreté et le taux de criminalité élevé sont persistants. Les enfants changeaient souvent d'école et de logement.

La Perry Preschool d'Ypsilanti, au Michigan, (fondée en 1962), l'*Étude Abécédinaire* (Abecedarian study) de la Caroline du Nord (1972) et les centres parents-enfants de Chicago (1967) ont suivi leurs cohortes initiales pendant plus de 40 ans. Chaque étude était unique, mais elles offraient toutes un programme de groupe axé sur la participation des parents et le développement des capacités de lecture et d'écriture. Le ratio enfant-personnel était faible et les éducateurs avaient suivi une formation universitaire en éducation de la petite enfance.

Évalués au fil du temps, les groupes préscolaires ont montré un taux plus élevé d'obtention, en temps régulier, du diplôme d'études secondaires, un plus grand taux d'inscription aux études postsecondaires, des revenus plus élevés et un comportement plus prosocial une fois adultes que les groupes de comparaison. Pour les enfants nés d'une mère n'ayant jamais obtenu un diplôme d'études secondaires, le taux de diplomation au secondaire était environ 10 % plus élevé, et le taux d'abus d'alcool ou d'autres drogues et les charges criminelles étaient environ 10 % plus faibles que pour les enfants des études qui ne fréquentaient pas un établissement préscolaire. Les résultats étaient particulièrement flagrants chez les garçons.¹

Aucun effet à long terme n'a été trouvé entre ces programmes et le quotient intellectuel (QI) des participants, mais l'éducation préscolaire a aidé les

TABLEAU 4.1

Conclusions liées aux coûts-bénéfices de trois études longitudinales américaines d'importance effectuées auprès d'enfants défavorisés fréquentant un établissement préscolaire dans des régions urbaines des États-Unis

	Étude Abécédaire	Centres parents-enfants de Chicago	Perry Preschool
Date de début	1972	1967	1962
Emplacement	Chapel Hill, N.C.	Chicago, Ill.	Ypsilanti, Mich.
Taille de l'échantillon	104	1 539	123
Groupe d'intervention	50	1 286	58
Concept	Contrôle au hasard	Enfants fréquentant uniquement la maternelle pendant des journées complètes	Contrôle au hasard
Âge des participants	De 6 semaines à 5 ans et de 6 à 8 ans	De 3 à 9 ans	3 et 4 ans
Durée du programme	Journées complètes à l'année	Demi-journées pendant l'année scolaire	Demi-journées pendant l'année scolaire
Temps moyen inscrit au programme par enfant	5 ans	18 mois	2 ans
Interventions additionnelles au préscolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Programmation enrichie pour les années du primaire • Soutien en matière de santé et pour la famille 	<ul style="list-style-type: none"> • Maternelle à temps plein • Soutien en matière de santé et pour la famille • Programmation enrichie pour les premières années du primaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien en matière de santé • Visite de 1,5 heure à la maison, une fois par semaine
Âge lors de la dernière évaluation	21 ans	28 ans	40 ans
Coût par enfant	13 900 \$ par année	7 428 \$ par enfant	15 166 \$ par année
Avantages calculés	143 674 \$	83 511 \$	258 888 \$
Retour pour chaque dollar dépensé	4 \$ pour 1 \$	10 \$ pour 1 \$	17 \$ pour 1 \$

Sources : Barnett, W.S. et L.N. Masse (2007); Schweinhart, L.J. et coll. (2005); Temple J.A. et A.J. Reynolds (2007); Reynolds, A.J., J.A. Temple, S. Ou et coll. (2011).

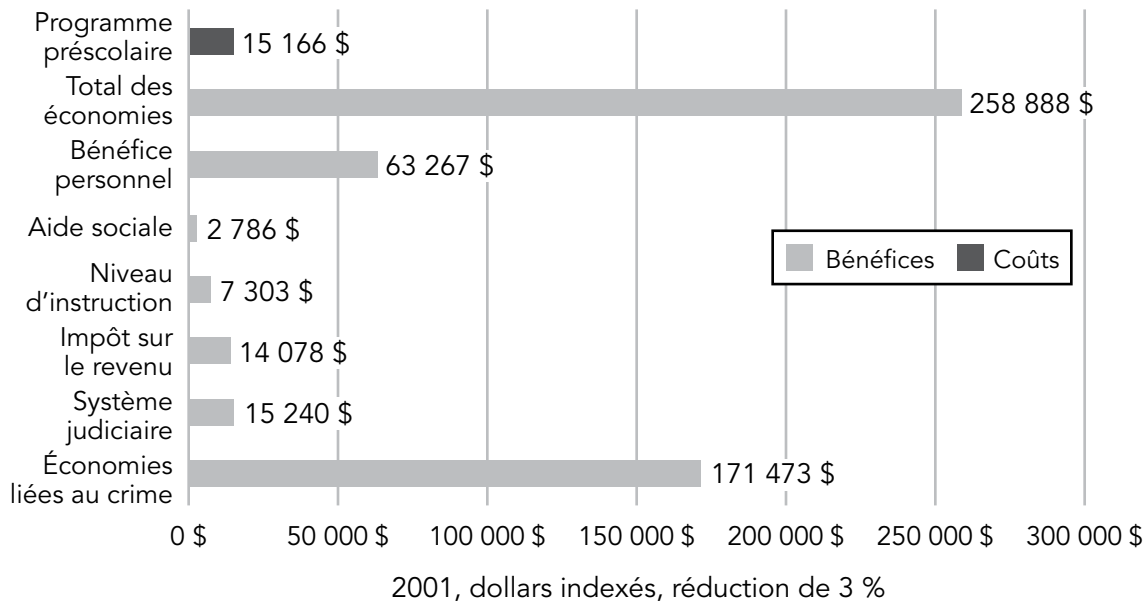
enfants à développer de meilleures habitudes cognitives et à améliorer le contrôle de leurs impulsions.

L'Étude Abécédaire et les centres parents-enfants de Chicago comprenaient des échantillons d'enfants inscrits à un programme préscolaire et à un programme scolaire enrichi. Les autres participants étaient inscrits uniquement à un programme préscolaire ou à un programme scolaire enrichi.

Les résultats les plus stables et les plus durables concernaient la participation préscolaire. La programmation pour les enfants d'âge scolaire procurait des avantages pédagogiques et lucratifs, mais les comportements sociaux ne se démarquaient pas beaucoup de ceux des membres des groupes inscrits uniquement à un programme préscolaire.

TABLEAU 4.2

Coûts-bénéfices, par catégorie, de l'étude de la Perry Preschool, par participant à l'âge de 40 ans (retour de 17,07 \$ par dollar investi)



On entend souvent dire que chaque dollar dépensé pour les programmes d'intervention précoce rapporte 7 \$ en économie de coûts. Ce calcul provient de l'étude de la Perry Preschool, d'une évaluation effectuée il y a plusieurs années. Avec les années, la cohorte initiale gagne plus d'argent et a moins recours aux programmes sociaux. Par conséquent, la valeur de l'investissement original augmente. Les derniers participants ayant pris part à l'étude originale étaient âgés de 40 ans au moment de la dernière évaluation en 2005. Le retour de l'investissement préscolaire initial représente désormais 17 \$ pour chaque dollar investi.²

Sources : Schweinhart, L.J. et coll. (2005); Belfield, C. et coll. (2006).

Les avantages du programme préscolaire étaient quantifiés en comparant les coûts initiaux du programme par enfant à leur comportement à l'âge adulte, incluant les salaires, les impôts payés, le recours à l'aide sociale et les frais déboursés en matière de justice criminelle pour chacun. L'influence du programme préscolaire sur les coûts en matière de santé n'était pas considérée dans le pointage général, mais une étude distincte effectuée auprès des participants inscrits à la Perry Preschool à l'âge de 40 ans a donné des résultats positifs.³

Les études ont uniquement tenu compte du rendement financier pour les participants au moment où ils atteignaient l'adolescence et l'âge adulte et ont écarté les modifications au comportement parental.

Par exemple, dans l'*Étude Abécédaire*, l'éducation préscolaire offerte pendant des journées complètes a permis aux parents de travailler et de parfaire leurs aptitudes. Les résultats n'ont pas tenu compte des avantages parentaux provenant d'un plus faible recours à l'aide sociale et d'une hausse des impôts payés, ni de la hausse des gains immédiats afférents à l'enfant, comme la moins grande nécessité de soins de santé ou d'éducation spécialisée.

Jusqu'à quel point ces études s'appliquent-elles à un contexte canadien? Ce point est en effet discutable. Le Canada n'a pas le même taux d'incarcération que les États-Unis et ne vit pas la même situation en matière de pauvreté racialisée (excluant les peuples autochtones), et il a l'avantage des soins de santé

TABLEAU 4.3

Cinq analyses des coûts-bénéfices des programmes d'éducation de la petite enfance au Canada

Étude	Année	Prévision	Avantages	Ratio
Conséquences économiques de la politique québécoise d'éducation en garderie Pierre Fortin, Luc Godbout et Suzie St-Cerny	2011	<ul style="list-style-type: none"> Vérification des retombées de la hausse d'emploi des femmes due au faible coût des services de garde 	<ul style="list-style-type: none"> Québec gagne 1,5 milliard de dollars en recettes fiscales Québec verse 340 millions de dollars de moins en avantages fiscaux et sociaux aux familles Hausse du PIB provincial de 5,2 milliards de dollars (+1,7 %) 	<ul style="list-style-type: none"> Pour chaque dollar dépensé en éducation de la petite enfance et en service de garde, Québec reçoit 1,05 \$ Le gouvernement fédéral reçoit 0,44 \$
Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur Ray D. Peters et coll.	2010	<ul style="list-style-type: none"> 580 000 \$ par site pendant cinq ans afin d'enrichir les programmes offerts aux enfants, aux parents et à la communauté Trois sites pour les enfants âgés de 4 à 8 ans Cinq sites pour les enfants âgés de 0 à 4 ans Quartiers similaires Les enfants suivis jusqu'en 12^e année 	<ul style="list-style-type: none"> Aucune différence pour les sites de Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur axés sur les enfants âgés de 0 à 4 ans Un moins grand recours au système de santé, aux avantages sociaux, à l'éducation spécialisée, à l'aide sociale à l'enfance et à la justice criminelle pour les sites axés sur les enfants âgés de 4 à 8 ans par rapport aux communautés témoins 	<ul style="list-style-type: none"> 2 \$ pour 1 \$ en coûts réduits pour les organismes publics et communautaires
Pénurie de la main-d'œuvre : les effets socioéconomiques Robert Fairholm	2009	<ul style="list-style-type: none"> Analyse des bénéfices potentiels pour chaque million de dollars alloué aux services de garde 	<ul style="list-style-type: none"> Les services de garde peuvent avoir une influence sur les créateurs d'emplois et la stimulation économique 	<ul style="list-style-type: none"> Total des coûts-avantages : 2,42 \$ pour chaque dollar en matière de hausse des revenus, de santé améliorée et de coûts sociaux réduits
Childcare as economic and social development Susan Prentice	2007	<ul style="list-style-type: none"> Examine les multiplicateurs économiques des services de garde actuels de quatre communautés du Manitoba : Winnipeg, Thompson, Parkland et St.-Pierre-Jolys 	<ul style="list-style-type: none"> Les revenus bruts du secteur des services de garde de Winnipeg correspondent à plus de 101 millions de dollars par année Ce secteur emploie 3 200 personnes et verse 80 millions de dollars en salaire chaque année 	<ul style="list-style-type: none"> Économie locale de 1,38 \$ pour chaque dollar et économie canadienne de 1,40 \$ pour chaque dollar Emplois : chaque emploi en service de garde crée 2,1 emploi indirect
Les avantages et les coûts liés à de bons services de garde à l'enfance Gordon Cleveland et Michael Krashinsky	1998	<ul style="list-style-type: none"> Coûts estimés pour un programme universel de services de garde pour les enfants âgés de deux à cinq ans Suppose que les éducateurs gagnent 36 000 \$ par année et que les parents déboursent 20 % du total des coûts 	<ul style="list-style-type: none"> Création de 170 000 emplois Plus grande participation des mères sur le marché du travail Faible recours à l'aide sociale et réduction des coûts associés 	<ul style="list-style-type: none"> 2 \$ pour 1 \$, incluant : <ul style="list-style-type: none"> 0,75 \$ en économies sociales 1,25 \$ de hausse en impôt sur le revenu provenant de la création d'emplois / des mères au travail

Sources : Cleveland, G. et M. Krashinsky (1998); Fairholm, R. (2009); Fortin, P. et coll. (2011); Peters, R.D., G. Nelson et coll. (2010); Prentice, S. et M. McCracken (2004).

publique, ce qui joue un rôle dans l'employabilité. Bien que les conclusions de ces études soient impressionnantes, les dépenses initiales engagées seraient considérables, et l'investissement public qui nécessite une génération à se réaliser influence peu les décideurs politiques qui pensent souvent en cycles électoraux.

Analyse des coûts-bénéfices au Canada

Les économistes canadiens ont dû être satisfaits de la simulation des avantages liés aux dépenses en matière de programmes d'éducation à la petite enfance.^a Les études canadiennes ont différé également des « trois Grandes » Américaines en incluant le remboursement immédiat provenant de la hausse du nombre de mères au travail. De plus, les études canadiennes comprennent le remboursement à moyen et à long terme des programmes d'éducation à la petite enfance qui peut être prédit pour les enfants.

La première analyse sur les gains économiques liés à l'éducation préscolaire a été effectuée en 1998 lorsque deux professeurs de l'Université de Toronto ont calculé l'impact d'une prestation de programmes d'éducation de la petite enfance pour tous les enfants âgés de 2 à 5 ans.⁴ Le coût net annuel de 5,2 milliards de dollars (dollars canadiens en 1998) prévoyait une contribution parentale globale de 20 % et des frais individuels selon le revenu. Le nouveau système générerait 170 000 nouveaux emplois, mais ceux-ci remplaceraient 250 000 éducateurs de la petite enfance non réglementés, entraînant une perte d'emploi nette. Les nouveaux postes d'éducateur ont été évalués selon un salaire moyen et des avantages sociaux correspondant à 36 000 \$ par année, une grande amélioration des taux de rémunération à ce moment-là.

Les auteurs ont calculé que les bénéfices représentaient 10,6 milliards de dollars. Environ 4,3 milliards de dollars étaient prévus pour les enfants en matière de préparation à l'école, de niveaux de diplomation et de revenus futurs. La majorité des dividendes —

et les plus immédiats — (6,24 milliards de dollars) ont été alloués aux mères. Des services de garde abordables et accessibles permettraient aux femmes de travailler, de revenir plus rapidement sur le marché du travail après la naissance de leurs enfants et de ne plus travailler à temps partiel, mais à temps plein. Cela permettrait aux femmes d'être plus indépendantes financièrement, d'accroître leurs gains amassés au cours de leur vie et de réduire les risques de pauvreté dans le cas de divorce ou de veuvage.

Développer la capacité communautaire afin de soutenir les enfants

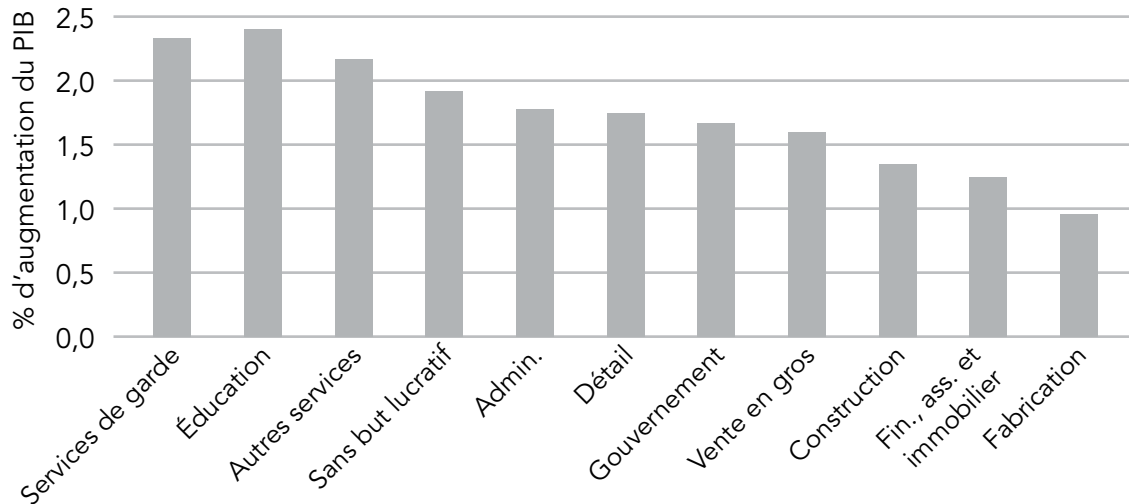
Ray Peters, de l'Université Queen's, dirige *Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur* (PBPAM), l'étude canadienne la plus importante sur l'influence des programmes sur les enfants. PBPAM représente un cas marginal en matière d'étude portant sur les résultats qui peuvent être attribués à la fréquentation d'un établissement préscolaire chez les enfants, et peut-être qu'elle ne devrait pas faire partie de cette liste. Elle constitue plutôt une étude de la cohésion sociale communautaire, une analyse de ce qui survient lorsque les fournisseurs de services locaux unissent leurs efforts à ceux des familles dans l'intérêt des enfants. Elle révèle également quelque chose à propos de « l'effet-dose » — ce qui est suffisant pour changer les trajectoires développementales des enfants.

PBPAM a étudié huit communautés, dont cinq axées sur les enfants de la naissance à l'âge de quatre ans (sites des plus jeunes enfants) et trois sur les enfants de l'âge de la maternelle à l'âge de huit ans (sites des enfants plus âgés). Les sites ont reçu une subvention annuelle d'environ 580 000 \$ pendant cinq ans (de 1993 à 1997) afin d'enrichir les programmes offerts aux enfants, aux parents et à la communauté. Chaque site sélectionnait ses propres interventions, lesquelles variaient pendant l'étude. Les programmes comprenaient notamment des activités scolaires enrichies, du soutien aux

^a Les chercheurs se fient beaucoup aux données de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (ELNEJ) et l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ). Ces outils étudient le développement d'une cohorte d'enfants dès leur naissance et ont pour but de déterminer différents facteurs qui influent sur le développement de chaque enfant. Les données sont recueillies à intervalles réguliers à l'aide de sondages volontaires effectués auprès des parents et des jeunes et d'évaluations sélectives en matière de numératie, de littératie et de résolution de problèmes à différents âges.

TABLEAU 4.4

Effet sur le PIB de l'investissement public par secteur



Source : Fairholm R. et J. Davis (2010).

devoirs, des loisirs parascolaires, des cours sur l'art d'être parent, des visites à domicile, des excursions scolaires, des ludothèques, des camps de vacances pour la famille, des références en matière de service de garde ainsi que des cuisines et des jardins communautaires.

Un échantillon d'enfants provenant de chaque site a été sélectionné pour étudier l'impact des interventions au niveau de la communauté. Par conséquent, les enfants de cet échantillon pourraient avoir participé ou non au programme d'intervention. Cependant, un grand nombre d'enfants plus âgés ont participé aux programmes offerts avant, pendant et après l'école.

La recherche a démontré des effets positifs à long terme chez les enfants qui vivaient dans une communauté avec un programme enrichi pour les quatre à huit ans, mais pas chez ceux qui vivaient dans une communauté avec un site pour les plus jeunes. En fait, les résultats positifs se sont confirmés encore davantage au fil du temps dans les sites avec les enfants plus âgés, comme l'ont indiqué les mesures prises auprès des enfants de 3^e, 6^e, 9^e et 12^e année. Les enfants des communautés de PBPAM avaient moins recours aux services de santé, à l'éducation

spécialisée, aux services sociaux, à la protection de l'enfance et au système judiciaire criminel que les enfants des quartiers témoins. Un moins grand recours à l'éducation spécialisée a permis à lui seul d'économiser plus de 5 000 \$ par enfant avant que celui-ci atteigne la 12^e année. Dans l'ensemble, les bailleurs de fonds gouvernementaux ont réalisé des coûts-bénéfices de plus de 2 \$ pour chaque dollar investi dans le projet.⁵ Les bénéfices sont considérables, car ils sont amortis pendant l'enfance et représentent des gains accrus pour la communauté, et ont donc des applications directes sur les politiques qui sont ajustées à la hausse.

Pourquoi les jeunes enfants n'ont-ils pas retiré de bénéfices durables, alors que ce fut le cas pour les plus âgés? Le faible investissement dans le projet par enfant n'était pas assez intense pour les jeunes enfants, ce qui peut expliquer ce phénomène.⁶ Les dépenses de programme pour les sites des enfants plus âgés s'ajoutaient aux investissements déjà effectués pour chaque enfant par le biais du système scolaire. Les écoles offraient une plateforme universelle afin que tous les enfants puissent bénéficier des programmes enrichis, alors qu'aucun service équivalent n'est offert aux enfants d'âge préscolaire.

Les services de garde en tant que développement économique régional

Chaque région du Canada comporte un département responsable du développement économique qui a pour but principal d'attirer des entreprises, des équipes de sport ou de créer des points d'intérêt sur le plan culturel afin de stimuler l'activité économique et de créer des emplois. Les services de garde, s'ils s'y trouvent, figurent au bas des listes des priorités de développement économique du gouvernement. La sociologue de l'Université du Manitoba Susan Prentice croit qu'ils devraient plutôt occuper la première place. Son étude de 2004 sur le secteur des services de garde de Winnipeg a montré leur rôle polyvalent dans une économie régionale : en tant que secteur économique à part entière qui comporte des installations, des employés et de la consommation provenant d'autres secteurs; en tant qu'appui à la main-d'œuvre pour les parents sur le marché du travail, et en tant que retombées économiques à long terme sur la prochaine génération de travailleurs.⁷

Les 620 services de garde de Winnipeg offrent des services à environ 17 % des enfants de la ville. Les recettes brutes excèdent 101 millions de dollars par année, 3 200 employés travaillent dans ces installations, et des salaires totalisant 80 millions de dollars sont versés annuellement. Prentice a découvert plus d'emplois dans le secteur des services de garde que dans toute l'industrie cinématographique du Manitoba, et environ le même nombre dans les autres secteurs mieux connus de la biotechnologie et de la recherche en santé ou de l'énergie et de l'environnement, lesquels sont considérés comme des secteurs prioritaires pour le développement de la ville.

Les services de garde créent également des emplois. En travaillant avec les mêmes outils analytiques que le ministère des Finances, Prentice a découvert que pour chaque emploi dans un service de garde, 2,15 autres emplois étaient créés ou soutenus. De plus, les services de garde permettent

aux mères et aux pères de travailler. Les parents dont les enfants fréquentent un service de garde gagnent au total environ 715 millions de dollars par année.⁸ Dans l'ensemble, chaque dollar investi dans les services de garde procure un retour immédiat de 1,38 \$ à l'économie de Winnipeg et de 1,45 \$ à l'économie canadienne.

En 2007, Prentice a également analysé le secteur des services de garde dans des régions rurales, nordiques et francophones du Manitoba. Ces études ont révélé des retours plus élevés : chaque dollar dépensé produisait 1,58 \$ de retombées économiques. Contrairement à ce que révélait le rapport de Winnipeg, Prentice a découvert un multiplicateur d'emploi plus faible : chaque deux postes dans un service de garde créaient 0,49 autre emploi.⁹

Le préscolaire en tant que stimulant économique

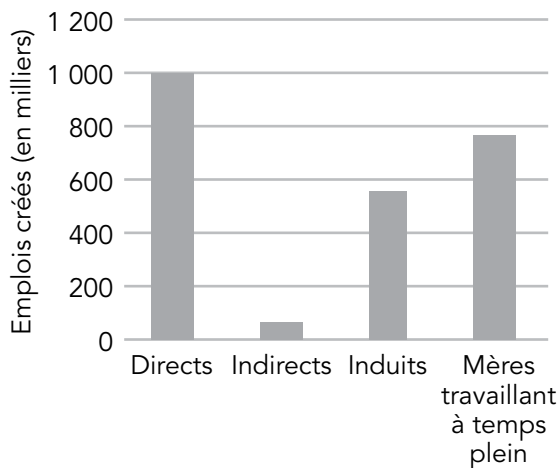
Les études précédentes ne portaient pas sur l'État en tant que bénéficiaire de l'investissement dans les services de garde jusqu'à ce que l'économiste Robert Fairholm publie une analyse en la matière en 2009.^b Lancée lorsque les gouvernements cherchaient des projets stimulants à la suite de l'effondrement des marchés financiers de 2008, l'analyse de Fairholm a montré comment l'investissement dans les services de garde éducatifs était toujours bénéfique :

- **Plus grand créateur d'emplois** : investir un million de dollars dans les services de garde générerait au moins 40 emplois, soit 43 % plus d'emplois que l'industrie la plus importante suivante et quatre fois le nombre d'emplois générés par des dépenses totalisant un million de dollars dans la construction.
- **Excellent stimulant économique** : chaque dollar investi dans les services de garde accroît les retombées économiques (PIB) de 2,30 \$. Il s'agit de l'un des multiplicateurs du PIB les plus importants de tous les secteurs majeurs.

^b R. Fairholm et J. Davis (2010) ont également analysé les coûts-avantages des recommandations du rapport *Dans l'optique de notre meilleur avenir : Mise en œuvre de l'apprentissage des jeunes enfants en Ontario*. Cette analyse a révélé des résultats similaires pour un système concernant l'enfance et la famille que les gouvernements municipaux et les écoles offrent aux enfants, de la naissance à l'âge de 12 ans.

TABLEAU 4.5

Emplois créés, en milliers, dans le secteur de la petite enfance



Source : Fairholm, R. et J. Davis (2010).

- **Générateur d'impôt** : les salaires provenant de la hausse du nombre d'emplois généreraient 90 cents en recettes fiscales pour les gouvernements fédéral et provincial pour chaque dollar investi, ce qui signifie que les investissements dans les services de garde peuvent pratiquement se rembourser par eux-mêmes.

De plus, l'analyse de Fairholm a quantifié les coûts immédiats d'un milieu de travail médiocre du secteur, lequel a entraîné des pénuries annuelles d'environ 50 000 éducateurs. Le coût net pour l'économie canadienne a été estimé à plus de 140 millions de dollars pour la période de 2001 à 2007. La pénurie d'éducateurs a également empêché les parents de travailler. Au total, cette situation signifiait une perte d'environ 50 000 années-personnes d'emploi.

Fairholm a également expliqué ce que les bénéfices de fréquenter un établissement préscolaire pour les enfants provenant de milieux défavorisés observés dans l'*Étude Abécédaire* pouvaient représenter pour les enfants de la classe moyenne au Canada. Bien que ce soit moins flagrant que pour les enfants provenant de milieux défavorisés, fréquenter un établissement préscolaire entraînerait tout de même un taux de réussite plus élevé, un moins grand

recours à l'éducation spécialisée, un nombre réduit de fumeurs et une réduction du décrochage au secondaire parmi les enfants de la classe moyenne. L'étude conclut que les investissements dans les programmes d'éducation à la petite enfance se rembourseraient par eux-mêmes, immédiatement et à long terme, avec un retour de 2,54 \$ pour chaque dollar investi après avoir pris en compte tous les avantages et les coûts dans l'immédiat et à long terme.

Programmes d'éducation de la petite enfance : une solution sans coûts

Lancés en 1997, les services à la petite enfance du Québec sont populaires auprès des politiciens. Ils remboursent les usagers et la société au sens large, non seulement en créant de plus grandes attentes en matière de maturité scolaire, mais également en occasionnant des imprévus positifs comme des taux de natalité plus élevés et des taux de pauvreté plus faibles.

L'analyse de l'économiste Pierre Fortin¹⁰ du système québécois pour les enfants ne tient pas compte de ces surplus ni des avantages personnels à moyen et à long terme pour les enfants qui fréquentent ces centres. Elle porte plutôt sur les changements dans le comportement de la main-d'œuvre des mères pour répondre à trois questions :

1. Qui travaille étant donné que les services de garde sont accessibles à peu de frais?
2. Combien de recettes fiscales génèrent-ils?
3. De combien les prestations fondées sur l'étude des revenus familiaux sont-elles réduites?

Les services de garde subventionnés par l'État ne sont pas une condition : la plupart des gens arrivent à s'en sortir sans eux. La ténacité des femmes à s'organiser avec différents arrangements parallèles réduit la pression exercée sur l'État pour trouver des solutions officielles. Toutefois, pour certaines mères, l'absence de services de garde fiables et abordables représente un obstacle incontournable. Elles n'intègrent pas le marché du travail, elles retournent travailler plus tard lorsque leurs enfants entrent à l'école ou elles travaillent à temps partiel. En 1997,

les Québécoises étaient moins enclines à travailler que les autres Canadiennes. Aujourd'hui, la situation est complètement renversée. Fortin et ses collègues désiraient déterminer l'écart entre ces femmes qui travailleraient de toute façon et celles qui travailleraient grâce à des services de garde disponibles et abordables.

En 2008, plus de 60 % des enfants québécois âgés de 1 à 4 ans avaient accès à un centre pour enfants subventionné par l'État pour 7 \$ par jour. Le système a rapidement pris de l'expansion depuis le lancement du programme, offrant jusqu'à 220 000 places. Il manque environ 22 000 places pour répondre à la demande. En comparaison, dans d'autres provinces, en 2006, seulement 18 % des enfants de ce groupe d'âge participaient à un programme de groupe agréé.¹¹

Les parents québécois aiment leurs options. Un sondage de 2009 a révélé que 92 % des usagers des centres de la petite enfance ont déclaré que le centre était leur choix numéro un en ce qui a trait aux services de garde.¹² En outre, 66 % des parents ayant pris d'autres arrangements pour leurs enfants ont

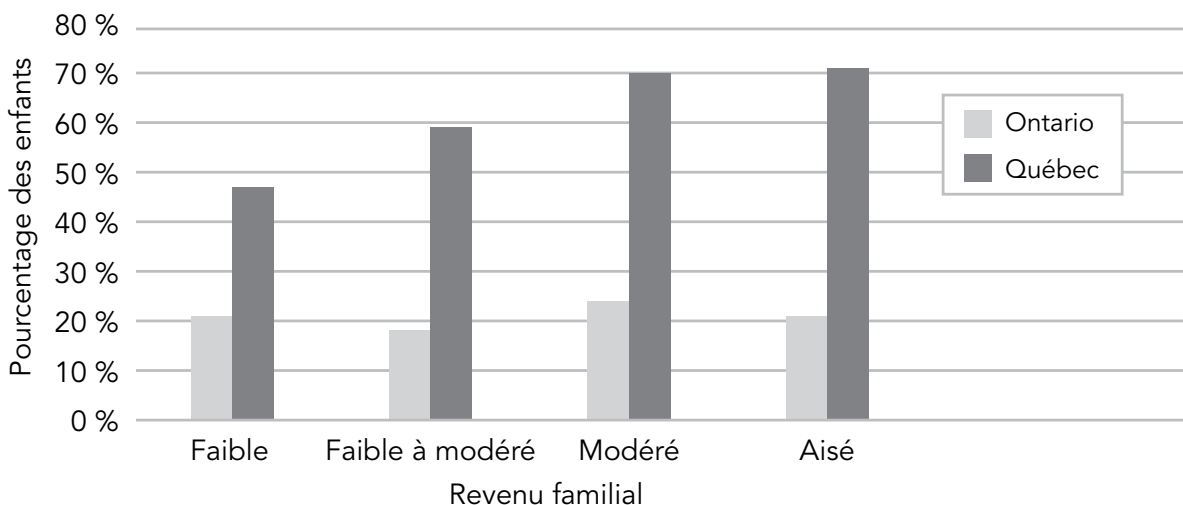
indiqué qu'ils préféreraient que ceux-ci fréquentent un centre de la petite enfance.¹³

Certaines études portant sur les données de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* ont révélé l'influence des services à la petite enfance au Québec sur l'activité des mères sur le marché du travail. Une analyse de 2008 a montré une hausse de 8 % depuis 2000 du taux d'emploi chez les mères ayant des enfants âgés de 1 à 4 ans.¹⁴ Entre-temps, le taux d'emploi chez les mères d'enfants de 6 à 11 ans a connu une hausse de 7 %. En 2010, le taux d'emploi chez les mères d'enfants d'âge préscolaire a augmenté de 12 %.¹⁵ La majorité des nouvelles travailleuses ne détenaient pas de diplôme d'études postsecondaires, par conséquent, leur rémunération serait modeste. L'accessibilité des services de garde et le fait qu'ils sont peu coûteux éliminaient un obstacle majeur qui empêchait les mères de travailler.¹⁶

En 2008, l'analyse personnelle de Fortin a révélé que 70 000 Québécoises de plus travaillaient, ce qui pourrait s'expliquer par les services préscolaires peu coûteux. Cette statistique signifiait une hausse

TABLEAU 4.6

Enfants âgés de deux à quatre ans fréquentant un centre de la petite enfance, selon le revenu familial, en Ontario et au Québec, pour 2008–2009



Source : Adapté de Statistics Canada. National Longitudinal Survey of Children and Youth. Cycle 8, 2008–2009. Special tabulation.

du taux d'emploi de 3,8 % chez les femmes et une hausse du taux d'emploi de 1,8 % pour la province. En tenant compte des heures de travail et de la productivité des nouvelles travailleuses, Fortin a calculé que leur travail ajoutait 1,7 % au PIB du Québec.

Les revenus familiaux plus élevés génèrent plus de recettes fiscales et moins de demandes de transfert ou de crédit du gouvernement, ce qui est bénéfique tant pour le gouvernement du Canada que pour celui du Québec. Les parents dont les enfants fréquentent un centre pour enfants à 7 \$ par jour ou qui prennent part à un programme préscolaire n'ont pas droit au crédit d'impôt remboursable du Québec, ce qui réduit le coût net du crédit pour la province. Le gouvernement fédéral prend sa part des impôts payés par les mères au travail, tandis que ses dépenses engagées pour la Prestation nationale pour les enfants, pour le crédit d'impôt pour enfants et pour la Prestation universelle pour la garde d'enfants^c sont réduites. Le gouvernement fédéral économise également en matière de déduction pour frais de garde d'enfants (DFGE). Les parents québécois qui profitent de services de garde à prix réduit ne déboursent pas assez pour avoir droit à la DFGE.

Fortin a utilisé le simulateur de transfert d'impôt de l'Université de Sherbrooke et l'*Enquête sur la dynamique du travail et du revenu* (EDTR) de Statistique Canada pour estimer les impôts et le transfert des nouvelles travailleuses. Pour chaque dollar public investi dans les programmes d'éducation de la petite enfance, le gouvernement du Québec récolte 1,05 \$ en hausse d'impôt et en paiements familiaux réduits, tandis que le gouvernement fédéral a droit à 0,44 \$, pour, selon Fortin, « ne rien faire ». Celui-ci s'attend à ce que les recettes du gouvernement augmentent au fil du temps, car les mères du groupe d'âge des 50 ans et plus (les mères les moins susceptibles de travailler) sont remplacées par des femmes dont l'historique de travail est plus fort.

L'analyse de Fortin remet également en question l'idée que les investissements du Québec dans la petite enfance seraient mieux ciblés pour les familles à faible revenu. Sans ignorer que de meilleurs efforts

^c La Prestation nationale pour enfants (PNE) et le crédit d'impôt pour enfants (CIE) tiennent compte du revenu familial. La Prestation universelle pour la garde d'enfants (PUGE) constitue un avantage imposable plus important pour les familles biparentales à revenu unique que pour les familles monoparentales ou celles à deux revenus.

TABEAU 4.7

Hausse comparative du nombre de femmes sur le marché du travail au Québec et en Ontario depuis 1996

	1996 %	2008 %	Augmentation %
Enfants 0-5, Ontario	67	71	+4
Enfants 6-16, Ontario	79	84	+5
Enfants 0-5, Québec	63	74	+11
Enfants 6-16, Québec	73	87	+14

Source : Statistique Canada (2010), dans Fortin, P., L. Godbout et S. St-Cerny (2011).

pourraient être déployés afin de faciliter l'inclusion des enfants provenant de milieux défavorisés, il indique que le Québec compte un pourcentage plus élevé d'enfants provenant de familles à faible revenu fréquentant un établissement préscolaire que n'importe quelle autre province, incluant les provinces où le financement public est uniquement offert aux pauvres. De plus, Fortin démontre que restreindre l'accès des familles à revenu moyen et modéré aux services de garde abordables limiterait leur capacité à gagner un salaire, à réduire leur contribution fiscale et à ajouter à leurs demandes de prestation, privant ainsi le gouvernement d'une importante source de revenus pour les dépenses sociales.

Investir intelligemment dans la petite enfance

Ces études indiquent le rapport coût-efficacité des programmes d'éducation à la petite enfance de façon à ce qu'ils stimulent le développement des enfants

TABLEAU 4.8

Retour sur l'impôt et le transfert dû à la hausse du nombre de femmes sur le marché du travail (en millions de dollars)

(Québec, 2008)

	Fédéral	Provincial	Total
Plus de recettes fiscales	617	1 538	2 155
+ transferts moindres	100	180	280
= Total	717	1 718	2 435
Coût brut	0	1 796	1 796
- CIR moindre	0	160	160
= Coût net (SEGE)	0	1 636	1 636
Gain net pour le gouv.	717	82	799

Source : Fortin, P. et coll. (2011).

en début de vie et permettent aux parents de travailler. Lorsque les programmes d'éducation à la petite enfance sont plus accessibles, la plupart des provinces persistent à maintenir le schisme historique en matière de lois et de financement entre les programmes éducatifs, comme la maternelle et les services de garde qui sont offerts en vertu de l'aide sociale. Laisser les familles combler l'écart est non seulement frustrant pour les parents et les enfants, mais comme les études ci-dessus le quantifient, cela empêche également les contribuables de bénéficier pleinement de leur investissement.

Effectuer le suivi de l'argent confirme que les programmes efficaces d'éducation à la petite enfance sont :

- **universels** : Offrir des programmes de la petite enfance à tous les enfants permet de joindre le plus grand nombre d'enfants provenant de tous les milieux économiques qui sont vulnérables en matière de comportement et d'apprentissage au moment d'entrer à l'école. La recherche démontre que les difficultés deviennent intégrées biologiquement si le soutien n'est pas offert en temps opportun et de manière continue. Comme

les coûts progressifs de l'éducation spécialisée le prouvent, les interventions tardives sont coûteuses pour l'enfant et le contribuable.

- **accessibles et abordables** : Lorsqu'il existe des places en milieu préscolaire pour les enfants et que les coûts n'empêchent pas les parents d'y envoyer leurs enfants, les coûts liés au programme public sont récupérés grâce à la participation améliorée au marché du travail des parents.
- **de grande qualité** : La qualité des programmes d'éducation à la petite enfance n'est pas négociable si les enfants et la société peuvent en retirer des avantages à moyen et à long terme. Les éducateurs ayant reçu une excellente formation en développement de la petite enfance et les bons outils pour répondre aux besoins individuels des enfants constituent un déterminant essentiel de la qualité. De tels éducateurs peuvent travailler avec les familles afin de changer les trajectoires développementales des enfants. Des ressources adéquates signifient un salaire décent et de bonnes conditions de travail, incluant des ratios enseignant-enfant bas, des installations, de l'équipement et des fournitures pour mettre en place des programmes efficaces de même que du perfectionnement professionnel continu pour intégrer au programme d'enseignement les résultats qui évoluent constamment en matière de développement des enfants.
- **financés et gérés** : Intégrer les services éducatifs et les services de garde à la petite enfance, à la fois sur le terrain et dans le système, permet d'éviter des dépenses additionnelles et inutiles en matière de duplication et de différence de services. Le financement stable permet de planifier l'assurance de la qualité et de l'intégrer. Une gestion efficace assure l'accès équitable en localisant les programmes dans les quartiers à faible revenu, en facilitant une inscription flexible et en appliquant des grilles tarifaires qui reconnaissent les contraintes financières de certaines familles. Ces mesures aident à éliminer les obstacles pour les familles les plus vulnérables et à s'assurer que tous les enfants atteignent leur plein potentiel.

Pour profiter du meilleur rendement financier et des meilleurs avantages sociaux possible, les provinces et les territoires sont avisés d'organiser et de financer des programmes afin d'atteindre ces objectifs. Le gouvernement fédéral a aussi sa responsabilité : il verse actuellement une très modeste contribution aux programmes d'éducation à la petite enfance. Les fonds en cours provenant des programmes fédéraux existants sont désormais transférés dans le total annuel de 1,1 milliard de dollars du Transfert canadien en matière de programmes sociaux comparativement aux 7,5 milliards de dollars que les provinces et les territoires ont investis en 2008.

Les analyses économiques confirment le gain que le gouvernement fédéral réalise grâce aux investissements des provinces, des territoires et des gouvernements régionaux dans les services de garde. Ottawa « ne fait rien », pour citer Fortin, mais récolte une portion importante de la hausse des recettes fiscales provenant des parents au travail et bénéficie de la baisse des paiements sociaux versés aux familles. Les résultats justifient clairement la hausse des investissements fédéraux dans la petite enfance ou du moins représentent un cas documenté pour les provinces qui demandent de se faire rembourser leur part d'investissement qui s'en va maintenant directement dans les coffres du gouvernement fédéral.

NOTES

- ¹ Reynolds, A.J., J.A. Temple, S. Ou *et coll.* (2011).
- ² Wickelgren, I. (1999); Campbell, F.A. *et coll.* (2001); Belfield, C. *et coll.* (2006).
- ³ Muennig, P. *et coll.* (2009).
- ⁴ Cleveland, G. et M. Krashinsky (1998).
- ⁵ Peters, R.D., G. Nelson *et coll.* (2010).
- ⁶ Corter, C. et R.D. Peters (2011).
- ⁷ Prentice, S. et M. McCracken (2004).
- ⁸ *Ibid.*, p. 12-13.
- ⁹ Prentice, S. (2007a); Prentice, S. (2007b); Prentice, S. (2007c).
- ¹⁰ Fortin, P. *et coll.* (2011).
- ¹¹ *Ibid.*
- ¹² Institut de la statistique du Québec (2011).
- ¹³ *Ibid.*
- ¹⁴ Baker, M. *et coll.* (2008).
- ¹⁵ Lefebvre, P., P. Merrigan et F. Roy-Desrosiers (2011).
- ¹⁶ Lefebvre, P., P. Merrigan et M. Verstraete (2009).

5

Les politiques publiques façonnent les programmes de développement de la petite enfance



Au Canada, l'éducation et la garde des enfants relèvent principalement des provinces et des territoires, même si le gouvernement fédéral y participe depuis longtemps, par le biais de transferts aux individus et aux gouvernements provinciaux et territoriaux.

Bien que le gouvernement fédéral puisse être accusé de ne pas toujours collaborer à la politique de la petite enfance, il a contribué à façonner les programmes et les priorités des provinces et des territoires.

Participation du gouvernement fédéral aux politiques et aux programmes de développement de la petite enfance

Deux décennies après la dissolution de l'entente fédérale-provinciale sur les garderies en temps de guerre, conçue pour encourager les provinces à offrir des soins aux enfants dont les mères travaillaient dans les industries dites essentielles pendant la Seconde Guerre mondiale, Ottawa se penche encore sur l'aide à l'enfance par le biais du Régime d'assistance publique du Canada (RAPC). Le RAPC, établi en 1966, a permis au gouvernement fédéral d'offrir un financement équivalent à celui des provinces et territoires en matière de programmes de prévention et d'atténuation de la pauvreté. À ce titre, des fonds fédéraux pouvaient être utilisés pour développer et financer des services de garde pour les familles à faible revenu. Le RAPC a façonné les politiques provinciales relatives aux services de garde de manière à la fois négative et positive. En incluant les services de garde aux autres services sociaux, il s'est incrusté comme un programme d'« aide sociale »,

6	Provinces offrant la maternelle à temps plein
6	Provinces ayant combiné les ministères de l'Éducation et du Développement de la petite enfance
1,1 milliard de dollars	Montant qu'Ottawa transfère aux provinces et aux territoires pour les programmes de développement de la petite enfance
24	Pourcentage d'enfants des Premières nations vivant hors réserve prenant part à un programme de garde qui encourage les valeurs ainsi que les coutumes traditionnelles et culturelles
1 : 12	Ratio d'éducatrices à la petite enfance pour les enfants de trois ans au Québec
1 : 32	Ratio d'éducatrices à la petite enfance pour les enfants de trois ans en Alberta
135	Pourcentage d'augmentation des places réglementées de garde d'enfants au Nouveau-Brunswick, de 1998 à 2010
15	Pourcentage d'augmentation des places réglementées de garde d'enfants au Yukon, de 1998 à 2010
69	Pourcentage d'enfants âgés de 2 à 4 ans qui participent à un programme de développement de la petite enfance au Québec
38,6	Pourcentage d'enfants âgés de 2 à 4 ans qui participent à un programme de développement de la petite enfance dans les autres provinces du Canada
66	Pourcentage de femmes purgeant une peine fédérale et ayant des enfants à charge
28	Pourcentage d'enfants provenant de familles à faible revenu à Toronto fréquentant un service de garde autorisé ¹
66	Pourcentage d'enfants provenant de familles à faible revenu au Québec fréquentant un service de garde autorisé

une association contre laquelle il lutte encore aujourd'hui. Mais le RAPC a également été bénéfique. Il a dissuadé le développement de services de garde commerciaux, car son utilisation était conditionnelle à une administration sans but lucratif. Parce qu'il prévoyait une certaine responsabilisation, les provinces ont dû développer des normes pour les services de garde afin de recevoir du financement fédéral. En 1996, le gouvernement fédéral a cessé d'offrir un financement équivalent à celui des provinces en matière de RAPC, et les conditions qui s'y rapportaient ont été abolies. Ces fonds ont été remplacés par une subvention globale pour chaque province. La seule obligation qui demeure est l'interdiction d'exiger une période de résidence dans la province pour être admissible au programme.

Initiative de développement de la petite enfance IDPE (2000)

À la suite de la dissolution du RAPC, il a fallu attendre l'année 2000 et la mise en place de l'Initiative de développement de la petite enfance (IDPE) pour que le gouvernement fédéral participe à nouveau aux programmes de développement de la petite enfance destinés à la population générale. En vertu de cette entente, 500 millions de dollars étaient versés annuellement pour des programmes visant à promouvoir la santé des enfants et des mères, à améliorer le soutien offert aux parents et aux communautés et à renforcer l'apprentissage et les soins en début de vie. L'entente était axée sur le préscolaire et misait sur une vision globale de la petite enfance, en la considérant comme un processus qui commence *in utero* et se poursuit jusqu'à l'école. Toutefois, la plupart des provinces ont concentré leurs efforts sur les informations et les ressources pour les parents. Une faible portion du financement était allouée aux programmes de développement de la petite enfance.

Cadre multilatéral pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants (CMAGJE) (2003)

Afin de résoudre le problème de l'IDPE, le Cadre multilatéral pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants (CMAGJE) de 2003 ciblait exclusivement les programmes pour les enfants d'âge préscolaire. Les provinces et les territoires devaient respecter des principes généraux pour pouvoir

dépenser les fonds et avaient convenu d'améliorer la disponibilité et l'accessibilité, la qualité, l'inclusion et le choix des parents. Le financement ne ciblait pas les familles à faible revenu et le concept d'imputabilité a été introduit. L'IDPE et le CMAGJE comportaient tous deux des exigences spécifiques à chaque gouvernement afin que les progrès dans la prestation et l'amélioration des programmes et des services d'éducation et de soins aux jeunes enfants soient rapportés par le biais de rapports annuels aux Canadiens.

Fondations – QUAD (2004)

En octobre 2004, le gouvernement fédéral a lancé Fondations, un programme visant à mettre sur pied un système national d'éducation et de garde des jeunes enfants. Le programme était communément appelé QUAD, une abréviation des principes sur lesquels il reposait : la qualité, l'inclusion universelle, l'accessibilité et le développement. Le budget fédéral de 2005 réservait cinq milliards de dollars répartis sur cinq ans à Fondations. Des accords bilatéraux décrivant comment atteindre les objectifs QUAD ont été conclus avec les neuf provinces. Le protocole du Québec reconnaît qu'il était rémunéré pour les programmes déjà en place et qu'il n'incluait pas d'autres engagements. Les accords comprenaient une disposition permettant aux deux parties de se retirer après en avoir avisé l'autre un an à l'avance. En 2006, le gouvernement conservateur nouvellement élu a émis un avis indiquant que le financement cesserait en 2007.

Le CMAGJE et QUAD coïncidaient tous deux avec la publication de l'évaluation des services de garde et de développement des jeunes enfants du Canada effectuée par l'OCDE. Ensemble, ces programmes ont déclenché un débat public qui a aidé à changer la perception des services de garde qu'ont les décideurs politiques. Ces services n'étaient plus considérés principalement comme des services de soutien aux parents ayant de faibles revenus pour leur permettre d'accéder au marché du travail. L'inclusion de l'apprentissage dans le nom des ententes démontrait une compréhension de la nécessité de mettre en place des environnements qui appuient le développement précoce des

enfants. L'exigence selon laquelle les provinces et territoires devaient développer des plans promouvant l'accessibilité et la qualité des programmes pour pouvoir bénéficier du financement a aussi ouvert la voie à un changement. Jusque-là, la plupart des provinces avaient limité leur implication à la délivrance de permis pour les programmes et à l'évaluation de l'admissibilité à des subventions parentales. Ces programmes ont donc créé une occasion pour l'État de participer à la planification communautaire, d'appuyer la formation des éducateurs, d'établir un cadre de responsabilisation et d'influencer les programmes d'enseignement.

Initiative sur les places en garderie – IPG (2007)

En remplacement de QUAD, le nouveau gouvernement a mis en place la Prestation universelle pour la garde d'enfants (PUGE) et s'est également engagé à investir annuellement 250 millions de dollars pour créer des places en garderie. L'Initiative sur les places en garderie (IPG) a été conçue pour offrir des mesures fiscales incitant les employeurs à créer des garderies en milieu de travail. L'initiative considérait une fois de plus les services de garde particuliers comme des programmes s'adressant principalement aux parents qui travaillent. En contournant les gouvernements provinciaux et territoriaux, elle nuisait à leur nouveau rôle en matière d'élaboration de services à la petite enfance. Toutefois, à la suite d'un rapport soulignant les lacunes du plan que le comité nommé par le gouvernement avait soumis,² les fonds ont été transférés aux gouvernements provinciaux et territoriaux.

Depuis, le financement pour toutes les initiatives mentionnées ci-dessus fait partie du Transfert canadien en matière de programmes sociaux, un transfert global aux provinces et aux territoires.³ Ce financement représente une ressource modique mais tout de même significative pour les gouvernements provinciaux et territoriaux.

^a Le Transfert canadien en matière de programmes sociaux représentait environ 9,59 milliards en 2011.

Financement fédéral direct pour les programmes d'éducation et de garde des jeunes enfants

Le gouvernement fédéral joue un rôle direct dans le financement des programmes d'éducation des jeunes enfants au sein des réserves des Premières Nations ainsi que pour le personnel militaire, les prisonniers fédéraux, les réfugiés et les immigrants au Canada.

Premières Nations et Autochtones

Quatre ministères fédéraux sont responsables des programmes d'éducation de la petite enfance pour les Autochtones : Santé Canada, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (AADNC), et l'Agence de la santé publique du Canada. Ces ministères transfèrent des fonds aux communautés des Premières Nations pour les écoles des réserves et le paiement des frais de scolarité à l'extérieur de celles-ci, pour le Programme d'aide préscolaire aux Autochtones (PAPA) vivant dans une réserve et hors réserve, les programmes de soutien familial, de santé maternelle et de santé de l'enfant dans les réserves et à l'extérieur de celles-ci et l'Initiative de services de garde pour les Premières Nations et les Inuits. De plus, par le biais d'accords intergouvernementaux avec les ministères des Affaires autochtones de l'Alberta et de l'Ontario, le gouvernement fédéral rembourse une portion des coûts des programmes d'éducation de la petite enfance dans les réserves.⁴

Les modes et les accords de financement entre les communautés des Premières Nations et les quatre ministères du gouvernement fédéral et leurs contreparties provinciales ont créé un bourbier juridictionnel qui nuit au développement et à la prestation des services. Des efforts d'intégration des programmes et services de garde ont été déployés dans certaines communautés des Premières Nations en 2008 afin de tester les effets d'un financement simplifié, de rapports sur les programmes et du développement communautaire. Les chercheurs ont éprouvé des difficultés à évaluer les progrès en l'absence de données pré-test et les évaluations ont été abandonnées en raison de leurs coûts.⁵

Le développement des programmes au sein des communautés des Premières Nations se bute à d'autres obstacles d'ordre social et structurel. Les traumatismes vécus dans les pensionnats ont laissé un héritage de suspicion quant aux programmes de groupes pour les enfants, notamment ceux influencés par les non-Autochtones.⁶ Les mécanismes pour adapter l'éducation aux enfants autochtones qui, de façon sporadique, déménagent hors des réserves puis y reviennent, sont nettement inadéquats. Les commissions scolaires facturent les conseils de bande pour les droits de scolarité des élèves des Premières Nations, mais le financement fédéral ne reconnaît pas les hausses provinciales des coûts de l'éducation. Les bandes se trouvent donc en défaut de paiement des frais de scolarité face aux commissions et aux conseils scolaires locaux, ce qui crée des tensions interraciales et un environnement d'apprentissage négatif pour les élèves des Premières Nations.

Les modes de financement désuets empêchent les écoles des communautés des Premières Nations d'offrir des programmes équitables. Par exemple, dans certaines provinces, la mise en place de maternelles à temps plein n'a pas été réalisée au même rythme dans les communautés des Premières Nations qu'ailleurs. Les défis liés au recrutement et à la rétention d'éducateurs compétents pour les jeunes enfants sont amplifiés dans les communautés autochtones. Les administrateurs et les éducateurs ne doivent pas nécessairement posséder les mêmes qualifications que leurs pairs qui travaillent pour des écoles et des programmes provinciaux. Ils n'ont pas accès aux mêmes possibilités de perfectionnement professionnel et ils n'ont ni le salaire ni la sécurité d'emploi qu'offre le secteur provincial de l'éducation, largement syndiqué.

Selon le recensement de 2006, voici comment une partie des enfants de six ans et moins était répartie au Canada : environ 7 000 enfants inuits, 35 000 enfants métis, 40 000 enfants des Premières Nations vivant dans les réserves et 47 000 à l'extérieur de celles-ci.⁷ Ils sont desservis par plusieurs programmes fédéraux.

Le Programme d'aide préscolaire aux Autochtones (PAPA) est un programme de préparation

TABLEAU 5.1

Transferts fédéraux aux provinces et aux territoires pour les programmes d'éducation et de développement de la petite enfance (en millions de dollars, arrondis)

Entente de développement de la petite enfance (EDPE), Cadre multilatéral pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants (CMAGJE), Ententes bilatérales (QUAD) et Initiative sur les places en garderie (IPG)

	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2008-
	EDPE	EDPE	EDPE	EDPE + CMAGJE	EDPE + CMAGJE + QUAD	EDPE + CMAGJE + QUAD	EDPE + CMAGJE + IPG
T.-N.-L.	5,1	6,6	8,6	10,5	22,9	22,9	17,1
Î.-P.-É.	1,3	1,7	2,3	2,8	3,4	6,2	4,7
N.-É.	9,0	11,9	15,5	19,1	41,5	41,8	31,3
N.-B.	7,3	9,6	12,5	15,3	33,3	33,4	25,1
Qc	71,6	95,0	124,2	153,4	170,7	340,6	257,6
Ont.	115,0	154,2	203,2	252,2	553,7	564,4	429,0
Man.	11,1	14,7	19,2	23,8	52,4	53,1	39,8
Sask.	9,7	12,7	16,5	20,3	44,4	44,3	33,1
Alb.	29,6	39,7	52,4	65,1	143,7	147,6	113,3
C.-B.	39,4	52,6	68,9	85,4	187,5	191,2	145,5
Yn	0,3	0,4	0,52	0,6	0,7	0,8	0,9
T. N.-O.	0,4	0,5	0,73	0,9	1,0	1,0	1,1
Nunavut	0,3	0,4	0,52	0,6	0,7	0,8	0,8
Total (arrondi)	300	400	525	650	1 250	1 450	1 100

Remarques :

- En 2003, le gouvernement fédéral a transféré des fonds pour la première fois aux provinces et aux territoires qui avaient été particulièrement désignés en matière de service de garde par le biais du Cadre multilatéral pour l'apprentissage et la garde des jeunes enfants (CMAGJE). Le budget fédéral de 2007 a prolongé le financement du CMAGJE jusqu'en 2013-2014.
- À partir de 2007, 250 millions de dollars proviennent de l'IPG.
- Les territoires n'ont pas reçu de financement des Ententes bilatérales (QUAD).
- Les paiements ont été versés dans le cadre du Transfert canadien en matière de santé et de programmes sociaux (TCSPS) jusqu'en 2003-2004 et en vertu du Transfert canadien en matière de programmes sociaux (TCPS) pour 2004-2005 et les années subséquentes.
- 2006-2007 est la dernière année de financement provenant des Ententes bilatérales (QUAD).
- Les sources de financement de l'IPG par province sont fournies par l'auteur.

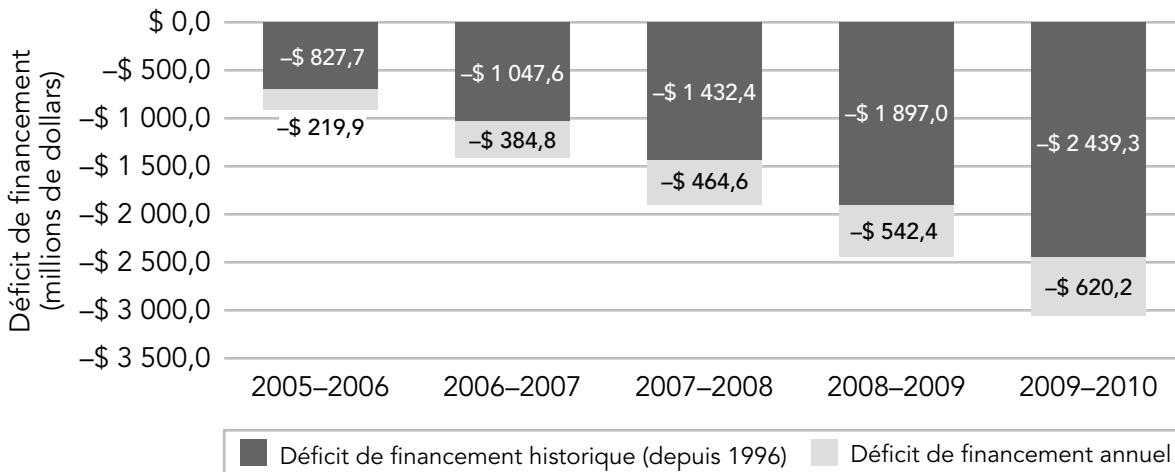
Sources : Ressources humaines et Développement des compétences Canada (2011) et Union sociale (n.d.).

scolaire ciblant les enfants de la naissance à l'âge de six ans. Santé Canada offre le Programme d'aide préscolaire aux Autochtones des réserves (PAPAR), dont le coût est de 59 millions de dollars par année répartis sur plus de 300 sites. Environ 9 000 enfants

y participent.⁸ L'Agence de la santé publique du Canada supervise le PAPA dans les communautés urbaines et nordiques, un programme auquel participent presque 4 500 enfants répartis sur 140 sites.⁹ AADNC finance également le Programme d'aide

TABLEAU 5.2

Déficit de financement dans l'éducation des Premières nations, annuel et historique, 2005–2010



Source: Gouvernement du Canada, comptes publics (1996–2010), Statistique Canada, l'indice des prix à la consommation (1996–2010) et ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, statistiques de la liste nominative (1996–2010) dans l'Assemblée des Premières Nations (s.d.).

préscolaire aux enfants et de services aux familles des Premières Nations du Nouveau-Brunswick, offert dans 15 établissements.¹⁰

Au Canada, parmi les enfants qui fréquentaient des services de garde hors du milieu familial, 42 % des enfants des Premières Nations vivant hors réserve, 52 % des enfants métis et 54 % des enfants inuits fréquentaient un type quelconque de l'éducation préscolaire, incluant des centres de la petite enfance, des garderies éducatives, des pré-maternelles ou des programmes d'aide préscolaire aux Autochtones.¹¹ En 2006, 24 % des enfants des Premières Nations vivant hors réserve et 14 % des enfants métis recevant de l'aide à l'enfance se prêtaient à un arrangement qui encourageait les valeurs ainsi que les coutumes traditionnelles et culturelles. Les enfants inuits avaient plus de facilité à s'adapter avec 56 % d'entre eux qui prenaient part à un programme qui encourage leur culture.¹²

Ressources humaines et Développement des compétences Canada débourse 50 millions de dollars pour l'Initiative de services de garde pour les Premières Nations et les Inuits, un programme qui vise à soutenir les parents qui travaillent en offrant des

services de garde pour leurs enfants. Environ 8 500 places en service de garde ont été créées dans 486 communautés des Premières Nations et des Inuits.¹³ Les enfants des Premières Nations vivant dans des réserves sont les plus susceptibles de fréquenter un service de garde en milieu familial (65 %).¹⁴

Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (AADNC) a signé des accords intergouvernementaux pour soutenir environ 800 places dans des réserves en Alberta¹⁵ et 3 000 autres places dans les communautés des Premières Nations en Ontario.¹⁶

Familles des militaires

Le ministère de la Défense nationale (Forces canadiennes) soutient 43 Centres de ressources pour les familles des militaires, au Canada et à l'étranger.¹⁷ Le mandat de ces centres est axé sur le développement des enfants et des jeunes, le soutien au rôle parental et le soutien à la famille. Certains centres offrent des services de garde sur place, tandis que d'autres agissent comme service de référence. Un rapport de 2009 a révélé un écart important entre le besoin de services de garde dans les familles des Forces canadiennes et leur disponibilité. Plus particulièrement,

il y avait un manque de services pour les urgences en cas de déploiement, pour les quarts de travail de soir ou de fin de semaine, pour donner un répit aux parents et pour aider les familles de militaires blessés. Malgré le manque d'éducateurs à la petite enfance pour les programmes des Forces canadiennes, aucune stratégie de formation ou de recrutement n'a été mise en place.¹⁸

Programme d'action communautaire pour les enfants – PACE / Programme canadien de nutrition prénatale – PCNP (1993)

Ces programmes sont financés par le biais d'accords ministériels entre l'Agence de la santé publique du Canada et les provinces/territoires, et ils sont gérés par des comités de gestion conjointe dans chaque province. Le Programme d'action communautaire pour les enfants (PACE) propose des activités pour les enfants de la naissance à six ans qui vivent dans des circonstances difficiles. Le financement total de 48,6 millions de dollars (2006) est réparti selon la proportion d'enfants de ce groupe d'âge dans chaque province ou territoire.¹⁹ Le programme est actuellement révisé.

Le Programme canadien de nutrition prénatale (PCNP) s'adresse aux femmes enceintes vivant dans des circonstances difficiles. Il met l'accent sur les femmes immigrantes et les femmes autochtones vivant à l'extérieur de leur communauté. Un budget annuel d'environ 30 millions de dollars appuie 330 projets qui impliquent environ 50 000 femmes à l'échelle nationale.²⁰

Autres programmes

Environ deux tiers des femmes canadiennes purgeant une peine de ressort fédéral ont des enfants à charge. Service correctionnel du Canada offre le programme Mère-Enfant, qui permet aux enfants d'âge préscolaire de ces mères de vivre avec elles et de participer à des programmes préscolaires dans la communauté ou dans l'établissement correctionnel.²¹

Le ministère des Affaires civiques et de l'Immigration finance le Programme Cours de langue pour les immigrants au Canada (CLIC). Pour aider les parents d'enfants âgés de six mois à six ans à suivre les CLIC, ce programme couvre le coût

d'un service de garde informel sur place ou dans des garderies locales accréditées.²²

Le Conseil sectoriel des ressources humaines du secteur des services de garde à l'enfance est l'un des conseils industriels financés par Ressources humaines et Développement des compétences Canada. Par le biais de la recherche et du réseautage, il élabore et diffuse des informations et des outils pour le personnel et les administrateurs du domaine de la petite enfance. En 2010, le Conseil a reçu une subvention de 580 000 \$. Le gouvernement fait actuellement une évaluation du programme.

L'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (ELNEJ), élaborée en collaboration avec Ressources humaines et Développement des compétences Canada et Statistique Canada, suit l'évolution des enfants canadiens grâce à la mesure régulière des facteurs qui influent sur leur bien-être. Son budget est d'environ deux millions de dollars par année.²³ Le financement fédéral du programme cessera en 2013.

L'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ), financée par le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, par la Fondation Lucie et André Chagnon, par le ministère de la Famille et des Aînés ainsi que par l'Institut de la statistique du Québec, vise à comprendre les facteurs qui contribuent au succès à l'école primaire, en prenant en compte les expériences de vie des enfants.

Élaboration des politiques : les provinces et les territoires

Les programmes de développement de la petite enfance que le gouvernement fédéral supervise directement sont souvent embourbés dans le dédoublement des lois et la réglementation outrancière, sans compter que la responsabilité n'est pas claire en matière de prestation. L'ambiguïté de la gouvernance prédomine et elle fait en sorte de compliquer l'efficacité du financement et de compromettre l'accès aux programmes, ainsi que leur qualité et leur responsabilité. Le gouvernement provincial fait face aux mêmes défis.

TABLEAU 5.3

Gouvernance de l'éducation et de la garde des jeunes enfants, par province et par territoire

	Un seul ministère responsable de l'éducation et de la garde des jeunes enfants	Unité de surveillance conjointe (éducation de la petite enfance)	Cadre intégré en matière d'éducation et de garde des jeunes enfants	Autorité locale	Surveillance / consultation publique
T.-N.-L.			Document à l'étude : <i>Developing a Provincial Early Learning Strategy: What We Hear</i> (septembre 2011)	Maternelle : 5 commissions scolaires Services de garde subventionnés : 4 autorités de santé régionales Accréditation des services de garde : Department of Child, Youth and Family Services	
Î.-P.-É.	Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance	Section du Développement de la petite enfance responsable pour tout sauf la maternelle	<i>Assurer l'avenir de nos enfants – Initiative préscolaire d'excellence</i> (mai 2010)	Maternelle : Division des programmes en anglais et en français Services de garde : conseil du service de garde Services de garde subventionnés : ministère des Services communautaires, des Aînés et du Travail	Secrétariat à l'enfance, Comité de pilotage sur la petite enfance et le Conseil des établissements de services de garde
N.-É.				Préscolaire : 8 commissions scolaires régionales Services de garde : 4 secteurs régionaux de services sociaux	Stratégie pour l'enfance et la jeunesse
N.-B.	Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance	Direction du développement de la petite enfance responsable de tous les programmes d'éducation de la petite enfance, à l'exception de la maternelle	Document à l'étude : <i>Government Renewal: Discussion Paper</i> (septembre 2011)	Maternelle : 18 commissions scolaires Services de garde : Coordonnateurs régionaux de services à la petite enfance responsables d'accréditer les services de garde Services de garde subventionnés : 8 bureaux régionaux de développement social	Comité consultatif ministériel en matière d'éducation et de garde des jeunes enfants
Qc			<i>La politique familiale du Québec</i>	Maternelle : 17 commissions scolaires Services de garde : 165 bureaux régionaux de coordination du ministère de la Famille et des Aînés	Conseil de la famille et de l'enfance remplacé en 2011 par des comités consultatifs régionaux
Ont.	Ministère de l'Éducation	Division de l'apprentissage des jeunes enfants		Maternelle : 72 commissions scolaires Services de garde : 47 directeurs de services municipaux consolidés et conseils d'administration de district des services sociaux Le ministère de l'Éducation s'occupera d'accréditer les services de garde en janvier 2012	
Man.			<i>Family Choices: Manitoba's Five-Year Agenda for Early Learning and Child Care</i> (2008)	Maternelle : 37 commissions scolaires Services de garde : bureaux régionaux	Comité réviseur des règlements en service de garde et Comité aviseur provincial d'Enfants en santé
Sask.	Ministère de l'Éducation	Division de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants (pour tous les programmes en petite enfance sauf la maternelle)		Maternelle : 28 commissions scolaires Services de garde : 3 bureaux régionaux	

	Un seul ministère responsable de l'éducation et de la garde des jeunes enfants	Unité de surveillance conjointe (éducation de la petite enfance)	Cadre intégré en matière d'éducation et de garde des jeunes enfants	Autorité locale	Surveillance / consultation publique
Alb.				Maternelle : plus de 300 autorités scolaires offrent des services d'éducation de la petite enfance (maternelle, prématernelle et programmes d'intervention en début de vie) Services de garde : 10 autorités régionales du ministère des Services à l'enfance et à la famille	Alberta Association for Accreditation of Early Learning and Care Services (s'occupe de la petite enfance seulement)
C.-B.				Maternelle et StrongStart : 57 districts scolaires Services de garde subventionnés : ministère du Développement des enfants et des familles Responsable d'accréditer les services de garde 5 autorités sanitaires régionales	Conseil provincial des gardes d'enfants en C.-B.
Yn				Maternelle : 1 commission scolaire française et le sous-ministre adjoint des écoles publiques Services de garde : unité des services de soins à l'enfance du ministère de la Santé et des Affaires sociales	
T. N.-O.	Ministère de l'Éducation, de la Culture et de la Formation	Division des services scolaires et à la petite enfance	<i>Building on our Success: Strategic Plan 2005-2015</i>	Maternelle : services scolaires et à la petite enfance Services de garde : programme d'éducation de la petite enfance	
Nunavut	Ministère de l'Éducation	Division de la petite enfance et division des services scolaires	En développement	Maternelle : 3 unités opérationnelles régionales scolaires Services de garde : 3 agents d'éducation régionaux supervisent l'octroi des permis et les subventions pour les services de garde	

Source : Profils provinciaux et territoriaux, www.pointsurlapetiteenfance.org.

©EYS3

Gouvernance

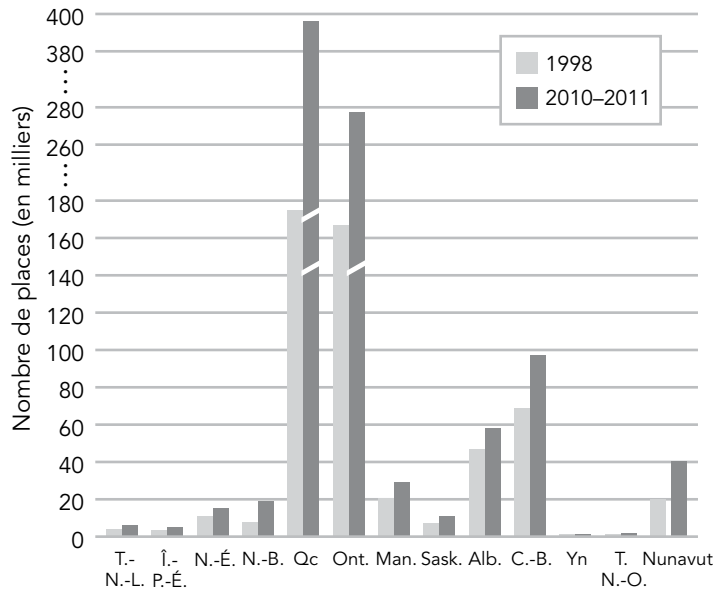
Les services à la petite enfance sont partagés entre les programmes de développement, de formation au rôle de parent et de garde. La maternelle est offerte comme un prolongement de l'éducation publique, un droit pour tous et sans frais. Les programmes de formation au rôle de parent sont subventionnés par des commanditaires publics et communautaires. Là où ils sont offerts, ils sont généralement peu coûteux, voire sans frais pour les parents. La maternelle et les programmes de formation au rôle de parent ne comblent pas les besoins extérieurs au milieu familial, lesquels reviennent aux services de garde. Cependant, avec peu de soutien public, les services de garde sont inflexibles,²⁴ fragmentés, irresponsables et vulnérables.²⁵

En 2006, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a lancé *Petite enfance, grands défis*, l'étude la plus complète en matière de développement et de soins de la petite enfance jamais réalisée. Cette étude, menée auprès de 20 pays et échelonnée sur huit ans, a révélé que dans les instances où les politiques et la prestation en matière d'éducation et de services de garde étaient divisées, des défis similaires se posaient :

- La couverture est limitée;
- Certaines familles ne reçoivent pas les services auxquels elles ont droit;
- L'emplacement des services et le fait qu'ils soient peu abordables représentent des obstacles;
- Les heures d'ouverture et les horaires de travail des parents ne concordent pas souvent;

TABLEAU 5.4

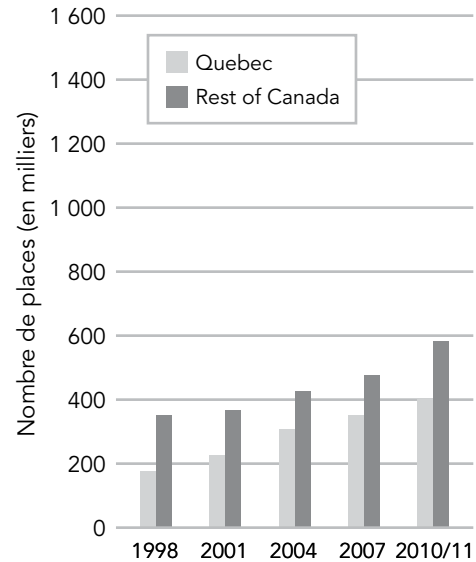
Hausse des places réglementées de garde d'enfants pour les enfants âgés de 0 à 12 ans, de 1998 à 2010, par province et par territoire, au Canada



Sources : Données de 1998 de Beach, J. et coll. (2009); Profils provinciaux et territoriaux, www.pointsurlapetiteenfance.org.

TABLEAU 5.5

Places réglementées de garde d'enfants, au Québec et au Canada



Sources : Beach, J. et coll. (2009); Profils provinciaux et territoriaux, www.pointsurlapetiteenfance.org.

La croissance des services de garde réglementés au début des années 2000 a été stimulée par les dépenses fédérales en vertu des ententes successives en matière de petite enfance et de l'initiative ambitieuse du Québec. Le nombre de places a continué de croître au Canada même après que le gouvernement fédéral a mis fin aux ententes bilatérales avec les provinces en 2007. Les tableaux comprennent les places réglementées de garde d'enfants et les places pour les enfants d'âge scolaire.



- Les familles ayant beaucoup de besoins éprouvent de la difficulté à faire concorder tous les services;
- Les familles perdent des services nécessaires lorsque les enfants vieillissent ou que leurs conditions changent.

Les fournisseurs de services sont également mis à l'épreuve :

- Il n'existe aucun contact continu avec les familles pendant les premières années de vie de leurs enfants;

- Des mandats et des critères de financement non flexibles empêchent les fournisseurs de service d'offrir du soutien cohérent;
- Les services sont financés selon le rendement et non selon les résultats, ce qui rend difficile la personnalisation des services selon les divers besoins et situations des familles;
- Les services sont généralement axés sur le traitement plutôt que sur la prévention ou la promotion du développement sain.

Le profil de l'OCDE en matière de développement de la petite enfance au Canada correspond malheureusement au profil décrit ci-dessus.²⁶ Les défis en matière de financement et d'accès ont été soulignés, tout comme l'absence de lois cohérentes et de cadres stratégiques. Selon l'OCDE, un plus grand investissement public est nécessaire, mais sa répartition l'est tout autant. *Early Years Study 2* se fondait sur les observations de l'OCDE et suggérait de fusionner les silos de services en un seul système conforme à l'éducation publique en ce qui a trait aux programmes, aux politiques et à la gestion. L'éducation des jeunes enfants constituerait le but principal du système, mais les programmes devraient également parrainer le rôle des parents et être organisés de manière à faciliter le travail et l'horaire des familles. Le rapport encourageait les gouvernements à consulter les parties intéressées afin d'élaborer des stratégies comportant des priorités, des standards, des échéanciers et des budgets garantis visant à financer une gouvernance et une expansion appropriées.

Depuis, les décideurs politiques, les universitaires, les parents et les éducateurs conviennent que les programmes de développement de la petite enfance devraient être structurés de manière à s'assurer que tous les enfants commencent l'école prêts à réussir. Dans le cadre de l'*Éducation au Canada – Horizon 2020 : déclaration conjointe des ministres provinciaux et territoriaux de l'Éducation*,²⁷ les années préscolaires représentaient le premier des quatre piliers de l'apprentissage tout au long de la vie. Selon la déclaration, tous les enfants devraient avoir accès à une éducation de grande qualité en début de vie. D'autres politiques publiques et documents de recherche convergent en ce sens en déterminant que les programmes de développement de la petite enfance constituent un moyen important de réussir à l'école.²⁸

Encouragés par les exigences des ententes fédérales et provinciales/territoriales en matière d'apprentissage en début de vie et de service de garde et par une compréhension plus mature du rôle que doit jouer la politique dans le soutien du développement pendant la petite enfance, les provinces et les territoires adoptent une vision plus globale de ce que représentent les premières années. La plupart des provinces et des territoires ont mis sur pied des

cadres stratégiques comportant des visions et des objectifs. Les ministères de l'Éducation encouragent de plus en plus activement l'apprentissage chez les jeunes enfants. Une plus grande attention est portée aux méthodes d'enseignement dans les installations de la petite enfance et des efforts ont été faits pour améliorer la formation des éducateurs. En Alberta, l'une des trois priorités du ministre de l'Éducation consiste à évaluer les options visant à permettre aux enfants de profiter de possibilités d'apprentissage en début de vie. En Colombie-Britannique, l'apprentissage en début de vie fait partie des directives des écoles et a donné lieu à un cadre d'enseignement pour les programmes de développement de la petite enfance. Le plan quinquennal du Manitoba vise à renforcer les partenariats entre les écoles et les services de garde.²⁹

Une tendance consiste à élire un ministre directeur responsable des services à la petite enfance. L'Île-du-Prince-Édouard, le Nouveau-Brunswick, l'Ontario, la Saskatchewan, les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut ont entrepris des démarches afin de combiner leurs ministères de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. Au Québec, les écoles sont responsables des programmes parascolaires pour les enfants âgés de 5 à 12 ans depuis 1998.

Les parties intéressées ont émis des préoccupations justifiées sur le fait que les écoles ne comprennent pas suffisamment la capacité d'apprendre des jeunes enfants, de manière à miser sur le travail de base qu'effectuent les communautés. Certaines provinces et certains territoires ont mis sur pied des divisions particulières au sein de leur ministère de l'Éducation afin de combler les besoins uniques des jeunes apprenants.

Toutefois, assigner le développement de la petite enfance au ministère de l'Éducation représente parfois le seul geste posé en la matière. Sur le terrain, la prestation des services demeure partagée entre les services de garde et l'éducation. Les parents éprouvent encore de la difficulté à trouver des services abordables et fiables, et les fournisseurs de services continuent de répondre aux divers modèles de financement et de réglementation.

Créer un système d'éducation de la petite enfance à partir d'un ensemble de services n'est pas simple. La tâche requiert de nouvelles lois et de nouveaux règlements, mais aussi le regroupement des organismes et la modification des dispositions en matière de financement, de description de postes et de pratiques en ce qui a trait au recrutement et à la formation. Intégrer l'éducation et les services de garde n'est pas un processus cumulatif. En soi, les protocoles de partenariat et les discussions des parties intéressées visant à mieux coordonner les services entraînent souvent le statu quo. L'élaboration d'un système nécessite un changement de paradigme de notre compréhension des vraies circonstances dans lesquelles les jeunes enfants vivent et des moyens à prendre en conséquence. Chaque province ou territoire peut s'améliorer.

Financement

Les transferts que le gouvernement fédéral effectue aux gouvernements provinciaux et territoriaux pour les programmes de développement de la petite enfance sont irréguliers. Malgré tout, presque toutes les provinces et tous les territoires ont augmenté leurs dépenses.

Le plan du Québec de 2007 visant à créer 20 000 places additionnelles en services de garde subventionnés sur quatre ans n'a pris que deux ans à se réaliser, et 15 000 autres places devraient être financées en 2011.³⁰ L'Alberta a également créé 20 000 places additionnelles, surpassant son objectif de 14 000 places,³¹ et la Colombie-Britannique a créé 10 000 places additionnelles et prévoit en créer 1 000 autres chaque année pendant cinq ans.³² Il y aura 6 500 places de plus au Manitoba, 3 500 places de plus en Saskatchewan, et le Nouveau-Brunswick élabore présentement sa stratégie afin de créer 10 000 places additionnelles, tandis que l'Île-du-Prince-Édouard fait figure de proue avec son nouveau système pour les premières années mis sur pied grâce à une hausse de 33 % de son budget pour la petite enfance.³³

Des efforts ont également été réalisés pour inclure les enfants ayant des besoins spéciaux dans les services destinés à la population en général. Terre-Neuve-et-Labrador, la Nouvelle-Écosse, le

Nouveau-Brunswick, le Manitoba et le Yukon ont ajouté des ressources additionnelles et du nouveau personnel pour appuyer l'intégration des enfants ayant des besoins spéciaux. De plus, Terre-Neuve-et-Labrador, la Nouvelle-Écosse, le Nouveau-Brunswick, l'Alberta et le Yukon ont ciblé les groupes mal desservis, incluant les enfants en bas âge et les familles nécessitant des soins non traditionnels et saisonniers. Le Manitoba a augmenté le nombre de prématernelles à temps partiel afin d'offrir aux familles plus d'options d'apprentissage en début de vie, et la Nouvelle-Écosse a décidé d'accorder ses subventions d'exploitation à des programmes à temps partiel et pour les enfants d'âge scolaire.

Certaines provinces et certains territoires, dont la Saskatchewan, la Nouvelle-Écosse, le Yukon, Terre-Neuve-et-Labrador et l'Alberta, ont entrepris des démarches afin de traiter de l'accessibilité des prix des services de garde en augmentant leur plafond de subvention à cette fin, tandis que d'autres, notamment l'Ontario, le Québec, la Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve-et-Labrador et le Yukon, ont changé les critères d'admissibilité afin que plus de parents aient accès aux services de garde.

Les systèmes d'éducation ont également augmenté leurs investissements dans la petite enfance. La Colombie-Britannique a déployé *StrongStart*, un programme de maturité scolaire pour la maternelle, dans plus de 300 écoles. En Ontario, les programmes de formation au rôle parental et de littératie pour les familles sont passés de 80 à 145. La Nouvelle-Écosse continue d'appuyer quelques programmes préscolaires pour les enfants de quatre ans, et la Colombie-Britannique, l'Ontario et l'Île-du-Prince-Édouard ont offert la maternelle pendant des journées complètes, tandis que Terre-Neuve-et-Labrador, le Manitoba et la Saskatchewan y songent.

Cependant, le financement public pour les services à la petite enfance demeure peu élevé, et en ce qui a trait aux services de garde, il sert principalement à préparer le marché, à encourager les exploitants à étendre leurs services ou à en établir de nouveaux.

Le financement public pour les services de garde réglementés est alloué selon deux méthodes :

TABLEAU 5.6

Dépenses en développement de la petite enfance, en pourcentage des budgets provinciaux et territoriaux pour 2011–2012

	Budget pour les services de garde accrédités	Budget pour les autres programmes d'éducation de la petite enfance ¹	Budget pour la maternelle publique	Budget total pour l'éducation de la petite enfance	Budget P/T (en milliards de dollars)	Budget pour l'éducation de la petite enfance, en pourcentage du budget P/T
T.-N.-L.	22 300 000		45 000 000	67 300 000	7 838	0,86
Î.-P.-É.	15 200 000		11 000 000	26 200 000	1 531	1,71
N.-É.	53 500 000	1 350 000	74 700 000	129 550 000	9 337	1,39
N.-B.	37 200 000		66 155 000	103 355 000	8 091	1,28
Qc	2 600 000 000	28 111 000	721 320 000	3 349 431 000	71 748	4,67
Ont.	1 042 000 000	8 700 000	1 440 000 000 ²	2 490 700 000	124 100	2,01
Man.	135 100 000	15 200 000	72 000 000	222 300 000	13 974	1,59
Sask.	72 500 000	17 600 000	55 000 000	145 100 000	10 679	1,36
Alb.	229 000 000	29 739 000	180 737 000	439 476 000	38 994	1,13
C.-B.	230 600 000	10 400 000	327 320 000	568 320 000	41 912	1,36
T. N.-O.	3 100 000		8 738 000	11 838 000	1 339	0,88
Yn	8 250 000		4 300 000	12 550 000	1 090	1,15
Nunavut	2 800 000		5 040 000	7 840 000	1 320	0,59
	4 451 550 000	111 100 000	3 011 310 000	7 573 960 000		

Remarques :

¹ Inclut les programmes de pré-maternelle (Sask., Alb., Qc, N.-É., Man.), *StrongStart* (C.-B.) et les centres de formation au rôle parental et de littératie pour les familles (Ont.).

² Inclut la maternelle à 4 ans pour tous.

Source : Profils provinciaux et territoriaux, www.pointsurlapetiteenfance.org.

©EYS3

- Financement des familles : par le biais de places de garde subventionnées pour les parents à faible revenu ou de retenues ou de crédits d'impôt.
- Financement de programmes : généralement par le biais de subventions d'exploitation pour compenser les charges salariales ou pour appuyer la participation des enfants ayant des besoins spéciaux et par le biais de subventions uniques pour le capital, l'équipement et le démarrage.

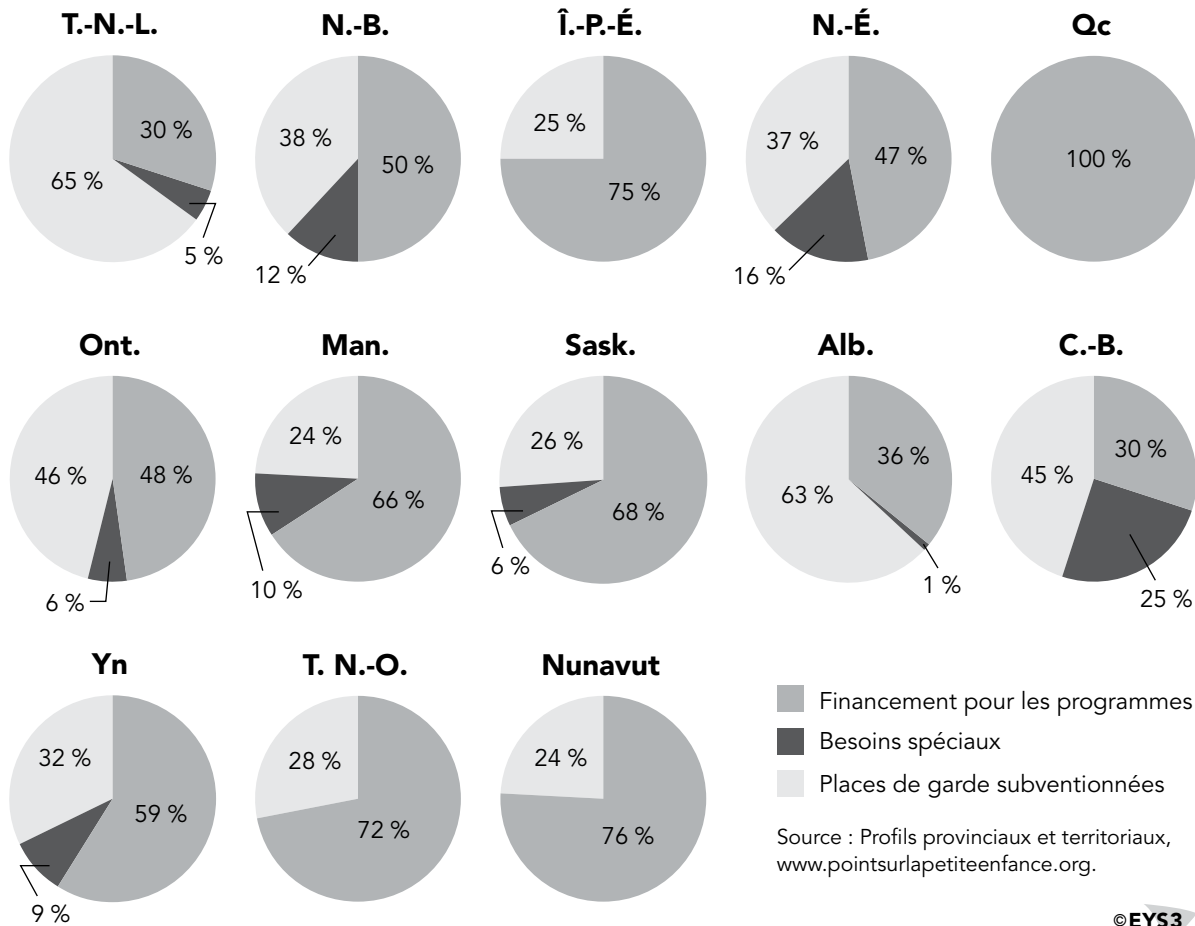
Les provinces et les territoires offrent un certain type de financement direct d'exploitation des programmes de garderie d'enfants. Le financement

direct diminue les coûts que les parents doivent assumer et offre une certaine stabilité aux programmes, que les frais déboursés par les parents ne peuvent couvrir à eux seuls. Le Québec, le Manitoba et l'Île-du-Prince-Édouard sont deux provinces où l'on offre le plus de services publics, incluant les subventions d'exploitation garanties ainsi que les taux de salaire et les frais établis par la province que les parents doivent déboursier.

Le montant que les gouvernements allouent aux services de garde fait une différence, mais la manière dont le financement est réparti constitue également un facteur. Financer à l'aide de subventions

TABLEAU 5.7

Financement public des services de garde accrédités



©EYS3

d'exploitation semble être bénéfique sur les salaires et la stabilité des programmes, tandis que le financement par le biais de places de garde subventionnées ou de transferts fiscaux ne change rien ou presque rien.

Le Québec, qui offre le plus de subventions d'exploitation et qui comporte les frais établis par le gouvernement les moins coûteux, affiche le taux salarial moyen le plus élevé du Canada pour les éducateurs à la petite enfance travaillant dans des services de garde. Curieusement, dans la même province, lorsque les frais que les parents doivent déboursier sont passés de 5 \$ à 7 \$ par jour et que les subventions d'exploitation étaient réduites en conséquence, de nombreux programmes ont accusé

un déficit. Les observateurs croient que même si les frais que les parents déboursent ne sont pas élevés, ils ne représentent pas une source fiable de financement pour les services de garde.³⁴

Avec un service dicté par le marché, d'autres influences entrent également en ligne de compte. La Colombie-Britannique, l'Alberta et l'Ontario affichent un pourcentage plus élevé de familles avec des revenus qui leur permettent de payer les frais. Cependant, même les revenus élevés ne peuvent compenser le peu de financement d'exploitation offert pour les services de garde.³⁵

La méthode de financement détermine également qui participe aux programmes. Les subventions gouvernementales correspondent rarement aux frais

que les services de garde autorisés doivent exiger pour attirer et retenir du personnel compétent. Les familles à faible revenu sont incapables de payer la différence entre les frais facturés et les subventions du gouvernement, ce qui les force à choisir des options moins régularisées.

En Saskatchewan et au Manitoba, seuls les fournisseurs à but non lucratif sont admissibles aux places de garde subventionnées. La reconduction du financement des programmes autres que ceux du réseau des centres de la petite enfance sont sous révision à l'Île-du-Prince-Édouard. Jusqu'à tout récemment, aucune province n'a offert de financement pour les dépenses de capital aux exploitants commerciaux, alors les propriétaires doivent financer leur propre propriété. L'Alberta, la

Colombie-Britannique et la Nouvelle-Écosse ont décidé d'offrir du financement pour les dépenses publiques de capital et d'agrandir les chaînes de garderies privées. Pour la première fois, le Edleun Group, une société publique qui entretient des liens avec le désormais défunt géant australien des services de garde ABC,³⁶ se vante qu'il deviendra la plus importante chaîne de services de garde au Canada.³⁷

La recherche internationale indique que les chaînes de garderies privées nuisent à la qualité des programmes et à la responsabilité du public.³⁸ Une présence commerciale n'accroît pas le nombre de places en garderie, car les chaînes sont plus susceptibles d'acheter les exploitants indépendants que d'établir de nouveaux programmes.^{39, 40}

TABEAU 5.8

Pourcentage d'enfants âgés de deux à quatre ans qui participent régulièrement à un programme de développement de la petite enfance, par province et au Canada

	Services de garde et préscolaires ¹	Programmes scolaires publics ²	Participation totale	Enfants âgés de deux à quatre ans	Pourcentage de participation à un programme de développement de la petite enfance
T.-N.-L.	4 800		4 800	15 700	31
Î.-P.-É.	1 750		1 750	4 300	41
N.-É.	9 900	400	10 300	27 100	38
N.-B.	7 900		7 900	21 900	36
Qc	162 400	5 800	168 200	242 700	69
Ont.	140 900	100 000	240 900	430 000	56
Man.	14 900	3 000	17 900	41 200	43
Sask.	8 600	3 600	12 200	35 500	34
Alb.	34 700	10 000	44 700	142 000	31
C.-B.	42 500	11 500	54 000	131 800	41
Can.	428 350	134 300	562 650	1 092 200	52

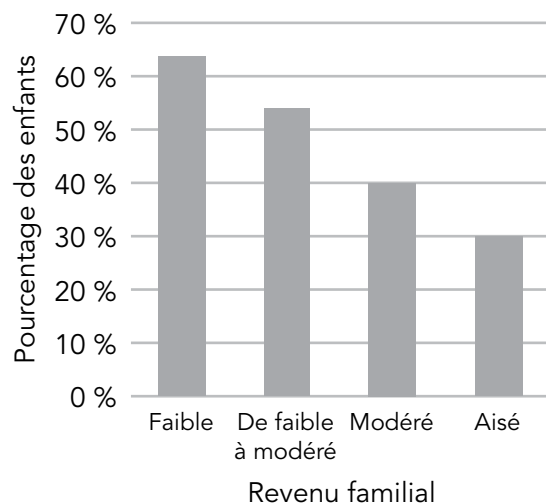
¹ La participation aux services de garde et aux programmes préscolaires tel que rapporté par un parent, en assumant que 20 % des enfants dont les parents ne travaillent pas ou étudient fréquentent ces services.

² Profils provinciaux et territoriaux, www.pointsurlapetiteenfance.org.

Source : Adapté de Statistics Canada. National Longitudinal Survey of Children and Youth. Cycle 8, 2008–2009. Special tabulation. (Sauf indication contraire).

TABLEAU 5.9

Pourcentage d'enfants de la naissance à l'âge de cinq ans ne fréquentant pas un service de garde à l'extérieur de la maison, par revenu familial



Source : Adapté de Statistics Canada. National Longitudinal Survey of Children and Youth. Cycle 8, 2008–2009. Special tabulation.

Le Canada comprend d'autres principaux exploitants commerciaux dont Kids and Company, qui se spécialise en services de garde en milieu de travail. Toutefois, les chaînes étrangères offrent quelque chose de nouveau. Puisqu'elles sont établies au Canada, les sociétés étrangères ont les mêmes droits que les autres sociétés en vertu de l'Organisation mondiale du commerce (OMC) et des lois de l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA). Les politiques gouvernementales ne différencieront pas les exploitants étrangers des exploitants domestiques ou, probablement, les sociétés des exploitants publics comme les commissions ou les conseils scolaires.⁴¹ La présence accrue de grandes chaînes de services de garde est susceptible d'exacerber les inquiétudes actuelles par rapport à l'accès, à la qualité des services et au fait qu'ils soient abordables ou non en nuisant à l'intégration de services de garde éducatifs.

L'Alberta a entrepris d'autres démarches pour céder la place aux garderies privées. En plus de ne pas exiger l'accréditation des programmes de service de garde, en 2007, la province a annulé la loi régissant la capacité des services de garde. Auparavant, ces derniers pouvaient accueillir jusqu'à 80 enfants. Avec la déréglementation de la capacité, les garderies privées peuvent maintenant accueillir plus de 200 enfants. « Si tel est le cas, les garderies privées pourront accueillir plus d'enfants que certaines de nos écoles primaires locales », déclare Dr Tom Langford, sociologue à l'Université de Calgary et auteur de *Alberta's Day Care Controversy*.⁴²

Accès

Les débats publics concernant la validité des programmes de développement de la petite enfance portent souvent sur les « choix que font les parents ». Les opposants considèrent que le fait qu'un si grand nombre de jeunes enfants ne participent pas régulièrement aux programmes est un signe que les parents ne veulent pas ou n'ont pas besoin de programmes organisés pour leurs jeunes enfants.

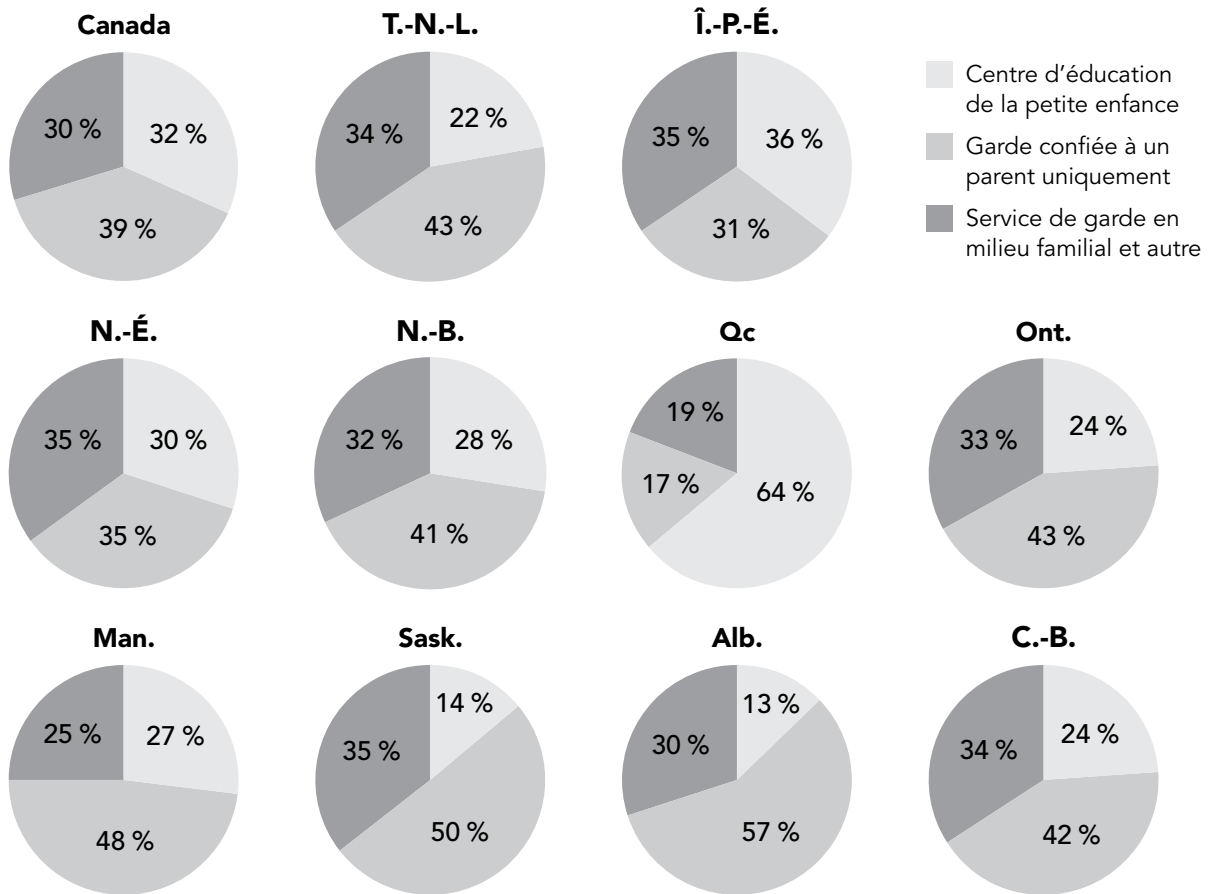
Toutefois, certains obstacles peuvent déguiser les préférences des familles. Les programmes sont-ils offerts dans des endroits accessibles? Les heures d'ouverture concordent-elles avec les horaires de travail et de la famille? Sont-ils abordables? Tiennent-ils compte de la langue, de la culture et de la routine de la communauté?

De plus, ce que les familles connaissent du développement en début de vie et des avantages qu'il procure à leurs enfants peut influencer sur la participation des enfants à des programmes ou non. Une mauvaise santé et la pauvreté, avec leurs demandes économiques et sociales connexes, peuvent également empêcher les parents d'envisager toutes leurs options.

Il existe d'autres façons d'évaluer la demande. Lorsque les programmes de développement de la petite enfance qui sont offerts sont abordables et de qualité raisonnable, ils sont mis à profit. Tous les Canadiens de cinq ans peuvent fréquenter la maternelle. Même dans les provinces et les territoires où la maternelle n'est pas obligatoire, plus de 99 % des enfants y sont inscrits.⁴³ Depuis deux décennies,

TABLEAU 5.10

Type principal de service de garde utilisé : enfants âgés de deux à quatre ans, par province au Canada



Remarque : Arrangements en matière de service de garde que les familles ont signalés. Les centres d'éducation de la petite enfance incluent les services de garde, les prématernelles et les garderies éducatives qui détiennent un permis, mais ne comprennent pas les programmes exploités en milieu scolaire. Les services de garde en milieu familial incluent les services de garde en milieu familial accrédités, les soins offerts par un membre de la famille, les services de garde en milieu familial non accrédités et les fournisseurs de soins à la maison. La garde confiée à un parent uniquement renvoie aux enfants qui peuvent participer à un programme scolaire ou communautaire, mais qui ne sont pas pris en considération si un parent ne travaille pas ou n'étudie pas.

Source : Adapté de Statistics Canada. National Longitudinal Survey of Children and Youth. Cycle 8, 208-2009. Special tabulation.

les Ontariens de quatre ans peuvent fréquenter la maternelle, et plus de 80 % des enfants le font. Au Québec, où 60 % des enfants âgés de 1 à 4 ans ont une place en service de garde subventionné, 40 % des familles qui n'en ont pas en veulent une.⁴⁴

Bien que les programmes de développement de la petite enfance comportent souvent des frais élevés,

la demande continue de surpasser l'offre. De plus en plus de provinces et de régions locales acceptent les inscriptions en ligne afin d'aider les parents à trouver des places en service de garde. Les places sont particulièrement rares dans les provinces des Prairies. Il y a moins d'une place en service de garde pour six enfants au Manitoba. Pour les jeunes enfants

et les enfants d'âge scolaire et pour les enfants des communautés rurales et nordiques, la différence est encore plus grande.⁴⁵ Ces familles peuvent souvent attendre jusqu'à deux ans avant d'obtenir pour leur poupon une place, tant convoitée, en service de garde. Le registre des services de garde de Toronto s'adresse uniquement aux enfants qui ont été préapprouvés pour des places de garde subventionnées. Il excède régulièrement 20 000 enfants ou 10 % de la population préscolaire de la ville.

Le revenu familial influe grandement sur le taux de participation des enfants à des activités ayant lieu à l'extérieur de la maison avec d'autres enfants. Plus de 65 % des enfants de moins de cinq ans du quartile le plus pauvre ne prennent pas part à de telles activités par rapport à uniquement 30 % des enfants provenant des familles les plus aisées. À l'Île-du-Prince-Édouard, où une restructuration récente des programmes de développement de la petite enfance a augmenté le taux de participation, 50 % des familles qui ne participent plus à Meilleur départ, le programme provincial de visite à domicile pour les familles vulnérables, n'ont pas accès à un centre de la petite enfance. Même au Québec, la province qui répond le plus aux besoins des parents, le tiers des enfants provenant de familles ayant un faible revenu de travail ne fréquentent pas un service de garde, par rapport à 25 % des enfants provenant des familles les plus aisées.

Dans le cadre des plans pour les premières années, les provinces ont offert du financement afin d'accroître le nombre de places réglementées de garde d'enfants et ont adapté les exigences en matière de subvention afin de mieux refléter les coûts actuels des services de garde. Cependant, les services de garde demeurent du secteur privé. Qu'ils soient exploités par des organismes à but non lucratif ou par des propriétaires privés, ils font partie d'un marché de services. À l'exception du Québec, du Manitoba et de l'Île-du-Prince-Édouard, qui gèrent activement les services pour les enfants, la plupart des gouvernements limitent leur rôle à la régularisation des normes de santé et de sécurité et à l'utilisation du financement pour encourager l'expansion des services. Les autorités peuvent collaborer à la planification ou appuyer

d'autres infrastructures, mais les décisions concernant l'emplacement, le coût, le contenu et la clientèle reviennent aux exploitants.

Certaines provinces et certains territoires ont choisi de faciliter l'accès aux programmes de développement de la petite enfance par le biais de leurs systèmes d'éducation publics. Le nombre d'enfants participant aux programmes de développement de la petite enfance gérés par les commissions scolaires a connu une hausse de 25 % au cours de la dernière décennie.⁴⁶ Six des treize provinces et territoires offrent désormais la maternelle pendant des journées complètes pour les enfants de cinq ans. L'Ontario permet aux enfants de quatre ans de participer à des programmes pendant des journées complètes, et beaucoup de provinces et de territoires permettent aux enfants âgés de trois ans et de quatre ans de faire de même dans des circonstances à risque. De plus, les ministères de l'Éducation sont devenus plus proactifs quant à la préparation des enfants d'âge préscolaire pour la maternelle. Les conseils scolaires de l'Ontario et de la Colombie-Britannique exploitent directement les haltes-garderies qui offrent les mêmes programmes pendant l'année scolaire grâce à des éducateurs à la petite enfance. D'autres provinces planifient des séances d'orientation des enfants et des parents pour la maternelle. Certaines de ces séances d'orientation, comme Kinderstart de Terre-Neuve, sont très intensives. Le Nouveau-Brunswick offre une transition avec le coordonnateur de l'école dans chaque arrondissement scolaire.

Bien que les ministères de l'Éducation soient plus à l'aise avec les jeunes enfants, à l'exception du Québec, ils ne sont pas enclins à prolonger les heures d'ouverture régulières des écoles. Lorsqu'ils sont pris en considération, les besoins des familles d'aujourd'hui sont comblés lorsqu'un service de garde est offert dans les écoles. Les provinces peuvent établir des lignes directrices pour éviter les conflits, mais le statut des services de garde en milieu scolaire diffère rarement de celui d'un locataire à court terme, et l'apprentissage des enfants est encore perturbé par les allers-retours entre le service de garde et la maternelle.

Pour le secteur des services de garde, les écoles exploitant des programmes de développement de la

TABLEAU 5.11

Rémunération pour les éducateurs à la petite enfance et pour les « enseignants », au Canada et par province

	Salaire des enseignants (\$) 2008-2009	Salaire des éducateurs à la petite enfance à temps plein (\$) 2009-2010	Salaire des éducateurs à la petite enfance en pourcentage par rapport aux enseignants
T.-N.-L.	67 720	25 500	38
Î.-P.-É.	67 950	31 200	46
N.-É.	66 540	30 180	45
N.-B.	63 440	34 715	55
Qc	60 180	38 790	65
Ont.	75 295	36 179	48
Man.	73 035	34 403	47
Sask.	59 070	33 945	58
Alb.	80 375	38 355	48
C.-B.	76 315	34 590	45

Sources : Brockington, R. (2010); Profils provinciaux et territoriaux, www.pointsurlapetiteenfance.org.

petite enfance peuvent être déstabilisées. Les écoles offrent généralement des programmes pour les enfants âgés de 4 et de 5 ans, soit le groupe d'âge qui débourse les frais de soutien des services de garde. Le Québec et l'Île-du-Prince-Édouard ont géré l'introduction de la maternelle pendant des journées complètes à l'aide d'un plan de transition complet qui réorientait les exploitants des services de garde pour des enfants plus jeunes au moment même où de nouvelles mesures de qualité étaient introduites. Les programmes de garderie d'enfants de ces provinces sont maintenant plus stables et les familles peuvent choisir parmi plus d'options.

Cependant, un essai de courte durée en Ontario, où les commissions scolaires devaient prolonger les heures d'ouverture dans le cadre d'une même journée, a été abandonné à la suite de la pression exercée par les exploitants des services de garde.

Ces derniers s'inquiétaient de leur viabilité continue en l'absence de leadership transitoire qui pourrait traiter de l'exode des enfants âgés de 4 et de 5 ans vers la maternelle pendant des journées complètes. Cependant, offrir des activités parascolaires aux enfants fréquentant l'école pendant des journées complètes ne constitue pas une ligne de vie économique pour les services de garde. Les services de garde de l'Ontario perdent des éducateurs à la petite enfance compétents qui préfèrent travailler dans des écoles plutôt que d'effectuer des quarts de travail fractionnés dans les services de garde. Par rapport à 2009, la fermeture de centres de la petite enfance est en hausse de 5 %, et les exploitants prédisent une baisse importante des services puisque les services de garde fermeront ou diminueront leur capacité avec la baisse d'inscriptions.⁴⁷

Bien que de plus en plus de possibilités d'apprentissage s'offrent aux jeunes, la distance qui sépare l'éducation publique des services de garde demeure, et les parents doivent continuer à choisir des programmes qui leur permettent de concilier leur vie professionnelle et leur vie familiale.

Environnements d'apprentissage

Les éducateurs et les tâches qu'ils accomplissent dans le cadre des programmes de développement de la petite enfance sont les ingrédients essentiels qui déterminent l'efficacité des programmes et les avantages qu'ils procureront aux enfants et à leur famille. Les éducateurs qui détiennent un diplôme en développement de la petite enfance ou qui ont acquis une base de connaissances en développement de la petite enfance et en pédagogie en plus des qualifications en enseignement primaire utilisent le programme d'enseignement pour concevoir des environnements d'apprentissage efficaces.

L'étude *Oui, ça me touche!* portant sur les programmes de garderie d'enfants au Canada⁴⁸ a conclu que « bien que les environnements sécuritaires où travaillent des adultes motivants représentent la norme pour les services de garde au Canada, moins d'un enfant d'âge préscolaire sur trois et un jeune enfant sur quatre participe à des programmes qui stimulent les aptitudes sociales, linguistiques et de raisonnement ».⁴⁹ Selon l'étude, les environnements

TABLEAU 5.12

Ratio éducateur-enfants pour les groupes d'enfants âgés de trois ans pour des programmes d'éducation de la petite enfance accrédités, par province et par territoire

	Éducateurs à la petite enfance par groupe	Nombre d'enfants dans chaque groupe	Personnel additionnel requis (sans formation en petite enfance)	Ratio éducateur à la petite enfance-enfants âgés de trois ans
T.-N.-L.	1	16	1	1/16
Î.-P.-É.	1	20	1	1/20
N.-É.	2	25	1	1/12,5
N.-B.	0,5	14	1,5	1/28
Qc	2	24	1	1/12
Ont.	2	24	1	1/12
Man.	1,6	16	1	1/12
Sask.	1	20	1	1/20
Alb.	1	32	3	1/32
C.-B.	1	24	2	1/24
Yn	1	16	1	1/16
T. N.-O.	1	16	1	1/16
Nunavut	Aucun			

Adapté de : Profils provinciaux et territoriaux, www.pointsurlapetiteenfance.org.

étaient plus susceptibles d'être stimulants lorsque le salaire du personnel et son niveau d'instruction étaient plus élevés. Un salaire et des avantages raisonnables, des responsabilités et des obligations inhérentes au poste claires et des protections en matière de santé et de sécurité engendraient un meilleur climat de travail pour les éducateurs, ce qui créait en retour une installation de qualité pour les jeunes enfants et leur famille.

La main-d'œuvre du secteur de la petite enfance est régie par les mêmes politiques qui influent sur l'accès et le financement et qui entraînent les mêmes résultats irréguliers. Les éducateurs peuvent travailler pour divers employeurs, incluant les organismes et les entreprises à but non lucratif et les organismes publics, notamment les gouvernements locaux et provinciaux, les institutions postsecondaires et les commissions et conseils scolaires. Environ 75 % des éducateurs et des assistants à la petite enfance détiennent un certificat ou un diplôme

d'études postsecondaires, par rapport à 57 % des travailleurs, peu importe la profession.⁵⁰ Malgré leur niveau d'instruction, les employés des services de garde, particulièrement ceux des services de garde communautaires ou privés, gagnent souvent moins que le salaire moyen provincial.

Les postes à temps plein nécessitant des qualifications postsecondaires permettraient de gagner 35 000 \$ par année, souvent sans avantages sociaux, mais les conditions peuvent varier grandement.⁵¹ En revanche, les enseignants à la maternelle sont des employés du secteur public dont les environnements de travail sont établis par une convention collective, et leur salaire annuel peut atteindre 70 000 \$, plus les avantages. La grande différence de salaire parmi les éducateurs devient un problème important quand les postes du secteur de la petite enfance commencent à être intégrés dans les écoles.⁵² Les programmes de garderie privés ne peuvent pas faire concurrence aux salaires et aux conditions de travail

que les conseils scolaires offrent et ils éprouvent de plus en plus de mal à recruter et à retenir des éducateurs compétents.

D'autres facteurs liés à la rémunération touchent la main-d'œuvre. L'infrastructure désuète des services de garde offre peu de ressources aux éducateurs pour combler les besoins de plus en plus complexes des enfants et des familles. Le manque de possibilités de perfectionnement professionnel et d'avancement potentiel, le leadership inapproprié dans le secteur et le manque général de respect sociétal envers l'importance du travail accompli par les éducateurs à la petite enfance minent l'estime de soi et le sentiment de valeur professionnelle. Les éducateurs compétents quittent les services de garde pour être remplacés par du personnel moins qualifié, ce qui crée des environnements de moins grande qualité et moins favorables à attirer et à retenir les éducateurs professionnels.

Les politiques provinciales ont visé à encourager les diplômés à travailler et à demeurer dans le domaine. Par exemple, à Terre-Neuve-et-Labrador et en Colombie-Britannique, les diplômés reçoivent une bourse s'ils travaillent dans le secteur pendant au moins deux ans. Les subventions salariales ont pour but de stabiliser la main-d'œuvre. L'Île-du-Prince-Édouard s'attend à ce que les éducateurs à la petite enfance qui travaillent auprès des élèves de la maternelle obtiennent un baccalauréat en éducation spécialisée en développement de la petite enfance d'ici 2016. C'est la seule province qui exige des compétences plus élevées depuis que le Québec a révisé ses attentes éducationnelles pour le secteur en 1999.

Chaque province et chaque territoire a des lois, des règlements et des normes qui régissent le fonctionnement des programmes réglementés de garderies d'enfants. Ils déterminent les exigences de dotation, notamment :

- la formation postsecondaire en développement de la petite enfance;
- le perfectionnement professionnel continu;
- le permis ou l'inscription auprès d'un gouvernement ou d'un organisme désigné;
- les vérifications des références;
- le processus pour reconnaître les qualifications acquises à l'extérieur du Québec.

Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance, Ontario

L'Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance (OEPE), établi par l'Assemblée législative de l'Ontario en 2007, est un organisme professionnel d'autoréglementation pour les éducateurs à la petite enfance. L'OEPE réglemente la pratique en développement de la petite enfance, établit et maintient les qualifications des candidats et délivre des certificats et des permis. Il est également responsable d'appliquer les normes professionnelles et éthiques, d'étudier les plaintes contre les membres et de trouver des solutions aux problèmes de discipline. Les éducateurs à la petite enfance doivent être membres de l'Ordre pour utiliser le titre et pour pratiquer dans la province. Un diplôme en développement de la petite enfance est nécessaire pour être accrédité.

En mars 2011, l'OEPE a lancé un code d'éthique et de normes de la pratique pour les éducateurs de la petite enfance accrédités.

Source : Ordre des éducateurs et des éducatrices de la petite enfance (2011).

Les provinces et les territoires n'exigent pas de diplôme d'études postsecondaires en développement de la petite enfance à tout son personnel des services de garde autorisés ou à leurs écoles préscolaires, mais le personnel doit être compétent. Certaines provinces et certains territoires exigent que le personnel ait suivi une formation « de base », qui varie de 40 à 120 heures de travail de cours en développement de la petite enfance. Bien que les rapports enfant-personnel soient les mêmes à l'échelle nationale, le nombre d'éducateurs de la petite enfance requis varie beaucoup. Travailler dans un domaine où le personnel non formé prédomine devient un autre fardeau pour une profession déjà accablée.

TABLEAU 5.13

Normes professionnelles nécessaires pour les éducateurs à la petite enfance, par province et par territoire

	Exigences professionnelles pour les éducateurs à la petite enfance	Perfectionnement professionnel nécessaire
T.-N.-L.	Accréditation : Association of Early Childhood Educators of Newfoundland and Labrador	Au moins 30 heures aux trois ans pour le renouvellement de l'accréditation
Î.-P.-É.	Accréditation : Conseil des établissements de services de garde, ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance	Les éducateurs à la petite enfance à la maternelle doivent obtenir un diplôme d'ici 2016. Au moins 30 heures aux 3 ans
N.-É.	Classification : ministère des Services communautaires	Au moins 30 heures aux trois ans
N.-B.		
Qc		
Ont.	Inscription : Ordre des éducatrices et des éducateurs de la petite enfance	
Man.	Classification : Services de qualification, Programme de garde d'enfants du Service à la famille et Consommation Manitoba	
Sask.	Accréditation : Division de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants, ministère de l'Éducation	
Alb.	Accréditation : Accréditation du personnel en service de garde, ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse	
C.-B.	Permis pour pratiquer : Registre des éducateurs à la petite enfance du ministère du Développement de l'enfance et de la famille	Au moins 40 heures aux cinq ans
Yn	Accréditation : Unité des services de soins à l'enfance, Division des services à l'enfant et à la famille, ministère de la Santé et des Services sociaux	
Nunavut		
T. N.-O.		

Source : Profils provinciaux et territoriaux, www.pointsurlapetiteenfance.org.

En plus du niveau d'instruction requis, huit provinces et territoires exigent que tous les membres du personnel ou une partie d'entre eux détiennent un permis ou qu'ils soient accrédités. L'inscription (en Ontario), l'accréditation (Alberta, Saskatchewan, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador et Yukon) et la classification (Manitoba et Nouvelle-Écosse) constituent des processus qui reconnaissent officiellement un éducateur à la petite enfance et permettent aux personnes inscrites de travailler pour un programme de développement de la petite enfance.

L'organisme de réglementation peut établir les exigences d'entrée et les normes de la pratique, évaluer les qualifications et les attestations d'études des candidats, certifier, inscrire ou accréditer les candidats compétents et octroyer des mesures disciplinaires aux membres de la profession. Par exemple, en Colombie-Britannique, un éducateur à la petite enfance doit détenir un permis du gouvernement pour être reconnu à titre de membre compétent d'un service de garde réglementé ou d'une école préscolaire.

Programme d'enseignement

La plupart des provinces et des territoires du Canada établissent des programmes d'enseignement afin d'appuyer le développement de la petite enfance.⁵³ Ils ont tendance à être globaux et axés sur les enfants

dans leur méthode en plus d'être élaborés selon des objectifs d'apprentissage et de développement. Là où ils sont offerts, les programmes d'enseignement doivent être utilisés dans les installations que les écoles exploitent, mais ce n'est pas toujours le cas pour les services de garde autorisés, notamment en Colombie-

TABLEAU 5.14

Programme-cadre d'enseignement pour la petite enfance, par province et par territoire

	Programme d'enseignement pour la petite enfance	Liaison entre la maternelle et l'éducation de la petite enfance
T.-N.-L.	En discussion	
Î.-P.-É.	Programme d'enseignement en matière d'apprentissage des jeunes enfants en développement – lancement à l'automne 2011	Programme d'enseignement pour les centres de la petite enfance et les services de garde à intégrer au programme d'enseignement à la maternelle
N.-É.	Non	Non
N.-B.	<i>Early Learning and Child Care: English Curriculum Framework for New Brunswick</i> (2008) (anglophone) <i>Curriculum éducatif</i> (2008) (francophone)	Curriculum de la maternelle pour les programmes francophones réécrit en 2011 pour respecter le <i>Curriculum éducatif</i> Curriculum de la maternelle pour les programmes anglophones : en discussion
Qc	<i>Accueillir la petite enfance. Programme éducatif des services de garde du Québec – Mise à jour</i> (2007)	<i>Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité</i> (2010)
Ont.	<i>L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui; Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario</i> (2007)	Le programme de la maternelle intègre <i>L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui, Pour chaque enfant toutes les chances</i> et l'ancien programme pour la maternelle
Man.	<i>Des résultats précoces</i> (2010)	En discussion – L'unité d'éducation des jeunes du ministère de l'Éducation du Manitoba renforcera le lien entre l'éducation des jeunes enfants et le système officiel d'éducation de la maternelle à la 12 ^e année
Sask.	<i>Jeu et exploration : Guide du programme d'apprentissage chez les jeunes enfants</i> (2008)	Non
Alb.	<i>Alberta Accreditation Child Care Quality Standards Day Care Centres</i>	Non
C.-B.	<i>Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants</i> (2008)	<i>Making Linkages: How the British Columbia Early Learning Framework Links to the Primary Programs: A Framework for Teaching</i> (2009). Ministère de l'Éducation
Yn	Non	
Nunavut	Non	
T. N.-O.	Non	

Source : Profils provinciaux et territoriaux, www.pointsurlapetiteenfance.org.

TABLEAU 5.15

Rapports sur les progrès en matière d'apprentissage en début de vie et de service de garde, par province et par territoire

		Année
T.-N.-L.	<i>Stepping Into the Future: Early Child Development and Early Learning and Child Care Progress Report</i>	2005–2006
Î.-P.-É.	<i>Rapport annuel du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance</i>	2009–2010
N.-É.	<i>Rapport d'activité en matière de développement de la petite enfance en Nouvelle-Écosse</i>	2008–2010
N.-B.	<i>Rapport annuel de statistiques des services de garderie</i>	2010–2011
Qc ¹	<i>Portrait des services de garde</i>	2011
Ont.	<i>Investissements et les résultats de l'Ontario en matière de développement de la petite enfance et d'apprentissage et de garde des jeunes enfants</i>	2006–2007
Man.	<i>An Eye on Early Learning and Child Care in Manitoba; Healthy Child Manitoba 2010–2011 Annual Report</i>	2011
Sask.	<i>Securing Our Future: Early Child Development Progress Report</i>	2007–2008
Alb.	<i>Alberta Education and Alberta Child and Youth Services Annual Reports</i>	2011
C.-B.	<i>Activities and Expenditures on Early Childhood Development and Early Learning and Child Care</i>	2009–2010
Yn	<i>Yukon Government Report on Early Childhood Development Activities & Expenditures</i>	2004–2007
Nunavut	<i>Early Child Development and Early Learning & Child Care Update Report</i>	2007
T. N.-O.	<i>Early Child Development Report</i>	2006–2007

¹ Bien que le gouvernement du Québec appuie les principes généraux des accords fédéral/provinciaux/territoriaux en matière de petite enfance, il n'a pas participé au développement de ces initiatives et n'a pas accepté de suivre les mécanismes de reddition de comptes. Le Québec a élaboré son propre processus pour présenter les rapports destinés au public.

Source : Profils provinciaux et territoriaux, www.pointsurlapetiteenfance.org.

Britannique, en Saskatchewan, en Ontario et au Nouveau-Brunswick.

Comparativement aux programmes de développement de la petite enfance, les programmes de maternelle et de prématernelle exploités par les écoles se fondent sur un programme d'enseignement plus défini et axé sur l'éducateur qui est organisé par matières génériques. Le programme provincial d'enseignement primaire peut être aussi offert aux élèves de la maternelle. Ces programmes comportent des normes et des attentes d'apprentissage particulières et ils sont divisés en matières. Les

normes ou les attentes d'apprentissage ont tendance à stimuler la planification, de même que l'évaluation des expériences d'apprentissage des enfants.

La transition d'une étape de l'éducation à une autre pose des défis. Malgré tout, les nouveaux programmes d'enseignement conçus pour les programmes qui précèdent l'entrée des enfants dans le système d'éducation publique ne sont pas souvent harmonisés avec le programme éducatif de la maternelle ou de l'école primaire. Ce n'est cependant pas le cas d'*Apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*, le programme de l'Ontario.

Les attentes en matière d'apprentissage des élèves de maternelle, de première, de deuxième et de troisième année ont été prises en considération pour élaborer son continuum développemental. Le *Programme d'apprentissage à temps plein de la maternelle et du jardin d'enfants* comprend les éléments du programme *Apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui* (2006). Le Québec et la Colombie-Britannique ont préparé un document qui établit des liens entre les objectifs des programmes de développement de la petite enfance et les résultats d'apprentissage à la maternelle.

Intégrer les méthodes pédagogiques du développement de la petite enfance à l'école primaire permet d'introduire le contenu du nouveau programme d'enseignement de manière familière et adaptée à ce que les enfants savent et peuvent faire. Les enfants qui commencent à fréquenter la maternelle ont un développement cognitif et social qui

diffère considérablement les uns des autres. Puisque les écoles fonctionnent sur une base annuelle, l'admissibilité est échelonnée sur une année. Dans la plupart des provinces et des territoires, les enfants commencent à fréquenter la maternelle lorsqu'ils sont âgés de cinq ans pendant l'année civile. Certains sont âgés de 4,8 ans (4,6 en Alberta) lorsqu'ils commencent l'école en septembre, tandis que d'autres sont âgés de 5,8 ans (5,6 en Alberta), soit une année complète de différence d'âge.

Responsabilité

Le Canada a signé certaines ententes internationales stipulant qu'il doit rendre les programmes de développement de la petite enfance et de garderie d'enfants raisonnablement accessibles. La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes des Nations Unies oblige les gouvernements à offrir suffisamment de

Responsabilité propre au système de services de garde de Toronto

La Ville de Toronto planifie, gère et appuie les programmes de garderie d'enfants et les autres programmes pour les enfants à l'aide d'une base de données complexe qui tient compte des renseignements concernant la qualité des programmes, les places en garderie, l'inscription de l'enfant ainsi que l'utilisation et la demande des places de garde subventionnées. La base de données appuie un processus de planification cohérent et transparent et informe le plan de services de garde d'enfants de la Ville de Toronto. Les renseignements permettent à la Ville de surveiller étroitement l'allocation des subventions et des ressources selon le plan de services ainsi que leur utilisation.

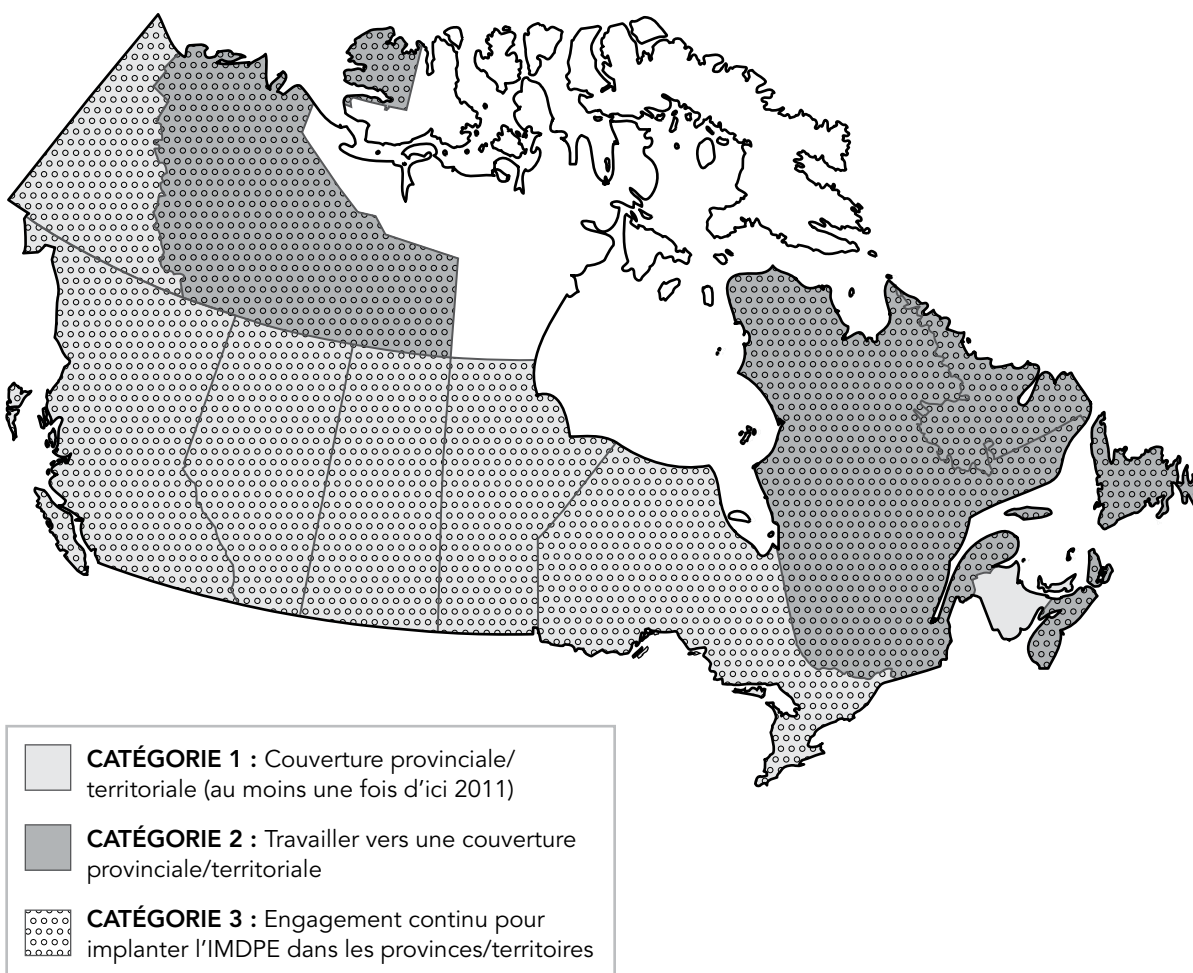
Les critères d'exploitation de la Ville de Toronto sont devenus une évaluation validée des programmes de garderie d'enfants préscolaires (à l'avenir, les critères d'exploitation propres aux

programmes pour les enfants en bas âge seront validés). Les résultats de l'évaluation annuelle des programmes servent à améliorer la qualité de ceux-ci et sont accessibles à partir du site Web de la Ville. Ils constituent une preuve de responsabilité envers le public et permettent aux parents de prendre des décisions éclairées à propos de leurs différentes possibilités en matière de service de garde.

Divers indicateurs sociaux, incluant les données propres aux services de garde et les résultats de l'Instrument de mesure de développement de la petite enfance (IMDPE), sont compilés annuellement dans la Toronto Report Card on Children, qui surveille la santé et le bien-être des enfants de la ville. Le rapport est un effort de collaboration entre le personnel de la Ville des services à l'enfance, de la santé publique, de la récréation et des parcs, des services sociaux, du développement social, de l'hébergement et du soutien en refuge et de la bibliothèque publique de Toronto, ainsi que des commissions scolaires et des services d'aide sociale à l'enfance.

TABLEAU 5.16

Carte de l'utilisation de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) au Canada



Source : Profils provinciaux et territoriaux, www.pointsurlapetiteenfance.org.

EDI Offord CENTRE FOR CHILD STUDIES ©EYS3

soins abordables aux enfants en vertu d'une question de droits humains des femmes. La Convention relative aux droits de l'enfant constitue le premier instrument juridique international contraignant à intégrer tous les droits de la personne des enfants, incluant la prestation de programmes visant à promouvoir le développement, la nutrition et la santé des jeunes enfants.

Ces processus jouent un rôle important quant à la surveillance et au signalement du progrès des

gouvernements en matière d'amélioration de l'accès aux services de la petite enfance dans leur pays.

À l'exception du Québec, les autres provinces du Canada ne tiennent pas compte des documents des Nations Unies. Selon le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), le Canada a atteint uniquement un des dix objectifs de la Convention relative aux droits de l'enfant.⁵⁴

Le manque de signalement transparent à l'attention du public canadien par rapport aux

investissements et aux résultats propres à la petite enfance a également été remarqué. Les porte-parole ont favorisé un cadre de responsabilité qui comprend des normes établies par la loi, des renseignements vérifiés et des rapports soumis aux parlements et aux organes législatifs. Les ententes fédérales, provinciales et territoriales suggèrent que le progrès soit supervisé par les provinces et les territoires qui soumettent des rapports annuels à leur public respectif. Une étude de 2007 portant sur le respect de l'établissement des rapports a démontré que peu de gouvernements utilisaient des méthodes permettant au public de surveiller facilement le progrès et qu'aucun gouvernement ne satisfaisait à toutes les exigences de rendement et de signalement des ententes fédérales, provinciales et territoriales.⁵⁵

Malgré tout, la surveillance fait partie intégrante de la responsabilité démocratique envers les enfants, les familles et le public. Elle est cruciale pour la prise de décisions éclairées afin de s'assurer que les ressources sociétales sont déployées de manière productive, que les ressources limitées sont distribuées équitablement et que les objectifs sociaux sont atteints. Le défi consiste à mettre sur pied des systèmes de surveillance qui reconnaissent la façon selon laquelle les programmes fonctionnent ainsi que la nature de ce que les enfants apprennent et qui indiquent si les objectifs des systèmes sont atteints. La surveillance en soi ne donne pas de résultats, bien qu'elle fasse partie intégrante d'un système à plus grande échelle conçu pour les atteindre.

Surveiller les programmes de développement de la petite enfance

Les résultats d'apprentissage chez les enfants doivent tenir compte de leur expérience en matière de qualité des programmes ainsi que de la santé et du bien-être de leur famille et de leur quartier. Chaque province ou territoire a établi des règlements de santé et de sécurité que les exploitants doivent respecter pour obtenir un permis. Tout comme les inspections sanitaires de restaurants, les règlements propres aux services de garde ont pour but de protéger la sécurité des enfants, mais ils abordent peu la qualité de l'expérience.

Certaines provinces et certains territoires appliquent des critères additionnels à ceux requis pour la délivrance d'un permis de base. Les critères d'exploitation de la Ville de Toronto représentent un exemple d'outil d'évaluation qui reflète la qualité de tout l'environnement d'apprentissage. En Alberta, le système d'accréditation volontaire pour les programmes de garderie d'enfants rattache le maintien des standards de qualité au financement. Certaines provinces et certains territoires utilisent la Early Childhood Environment Rating Scale pour surveiller la qualité. L'échelle qualitative tient compte de l'espace physique que l'enfant occupe et de la qualité des interactions entre les adultes et les enfants. Une fois que les résultats sont envoyés aux éducateurs, ceux-ci peuvent les appliquer à leurs propres pratiques. Les parents à la recherche de programmes pour leurs enfants peuvent se servir des échelles qualitatives pour choisir les programmes.

En 1999, l'*Étude sur la petite enfance* recommandait l'élaboration d'une mesure démographique du développement de la petite enfance avant de commencer la première année. Le Offord Centre for Child Studies, à Hamilton, en Ontario, a lancé l'Instrument de mesure de développement de la petite enfance (IMDPE), qui recueille les rapports des enseignants à la maternelle portant sur le développement individuel des enfants dans cinq secteurs clés : les aptitudes physiques, sociales, émotionnelles, linguistiques et cognitives ainsi que l'aptitude à communiquer.

Lorsque les données de l'IMDPE sont recueillies pour tous les élèves de la maternelle d'une province ou d'un territoire, elles procurent des renseignements détaillés sur la manière dont les enfants réussissent à l'échelle du voisinage, ou à l'échelle communautaire ou provinciale. Avec les données sur l'accès aux programmes, le statut du voisinage et les caractéristiques familiales, les chercheurs peuvent décrire la manière dont les enfants se débrouillent lorsqu'ils commencent l'école.

L'IMDPE est maintenant utilisé dans la plupart des régions au Canada.

Les modèles de signalement des résultats de l'IMDPE varient. En Alberta, l'Initiative de cartographie des données sur le développement de la

petite enfance est un projet de recherche quinquennal mis sur pied par le ministère de l'Éducation et qui a pour but de fournir aux autorités scolaires, aux communautés ainsi qu'aux parents de l'Alberta une gamme complète de renseignements sur le développement des enfants avant la maternelle. En Colombie-Britannique, le Human Early Learning Partnership travaille en collaboration avec le gouvernement provincial et les communautés locales pour cartographier les résultats de l'IMDPE, les données socioéconomiques et les caractéristiques démographiques pour les régions locales de la province. Les données de l'IMDPE sont surtout utilisées pour informer les communautés sur la manière dont les enfants réussissent et sur ce qui peut être fait pour améliorer les environnements d'apprentissage en début de vie des enfants. Une initiative pan-canadienne axée sur l'IMDPE compile les résultats du pays entier.⁵⁶

La méthode d'enquête longitudinale de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (ELNEJ) et de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ) permet de recueillir des renseignements sur le développement des enfants sur une base régulière auprès d'une cohorte de naissance qui représente la population infantile. Les chercheurs et les décideurs politiques se servent des données longitudinales pour étudier les trajectoires développementales et évaluer la manière dont les environnements influent sur leur développement.

Le Centre manitobain de politiques en matière de santé (MCHP) et le Human Early Learning Partnership de la Colombie-Britannique relient les dossiers administratifs des soins de la santé, de l'éducation et des autres dossiers pour créer des données longitudinales démographiques. Jusqu'à présent, les rapports de la Colombie-Britannique qui lient l'IMDPE et les données des élèves de quatrième et de sixième année démontrent un lien étroit entre les conclusions de l'IMDPE et les résultats ultérieurs des essais scolaires à l'échelle de la province.⁵⁷

Prochaines étapes

En 2011, 12 ans après que l'*Étude sur la petite enfance* a porté la science du développement humain

en début de vie à l'attention des décideurs politiques et du public et a fait appel aux gouvernements afin qu'ils investissent autant dans les premières années que pour les enfants plus âgés, la politique sur la petite enfance a beaucoup évolué. Un congé parental et des avantages pour les obligations familiales, un dépistage néonatal universel, des programmes de soutien à la famille et l'utilisation à grande échelle de l'IMDPE avant la première année font maintenant partie des politiques et des programmes pour la famille au Canada. Le nombre de places en garderie a augmenté, les ministères de l'Éducation s'intéressent à l'apprentissage des enfants en début de vie et des efforts sont déployés pour harmoniser les politiques sur la petite enfance d'un ministère à l'autre. Le chapitre suivant introduit l'Index de l'éducation de la petite enfance 2011, un résumé du progrès réalisé par les diverses instances et ce qu'il reste à étudier.

NOTES

- 1 Toronto Children's Services (2011).
- 2 Ressources humaines et Développement des compétences Canada (n.d.).
- 3 Ministère des Finances (2011).
- 4 Eggleton, A. et W.J. Keon (2009).
- 5 Santé Canada (2010).
- 6 Greenwood, M. (2001).
- 7 Statistique Canada (2008).
- 8 Santé Canada (2011).
- 9 Agence de la santé publique du Canada (2011).
- 10 Ressources humaines et Développement des compétences Canada (n.d.).
- 11 Statistics Canada Social and Aboriginal Statistics Division (octobre 2008).
- 12 Statistique Canada (2008).
- 13 Ressources humaines et Développement des compétences Canada (2009).
- 14 Assemblée des Premières Nations (2007).
- 15 Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (2011a).
- 16 Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (2011b).
- 17 Direction des services aux familles des militaires, développement des politiques et des programmes (2009).
- 18 *Ibid.*
- 19 Agence de la santé publique du Canada (2010).
- 20 Agence de la santé publique du Canada (n.d.).
- 21 Service correctionnel du Canada (2007).

- 22 Ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration (2004).
- 23 Ressources humaines et Développement social Canada (octobre 1996).
- 24 Friendly, M. et J. Beach (2005); Kershaw, P. *et coll.* (2004).
- 25 OCDE, Direction de l'éducation (2004).
- 26 *Ibid.*
- 27 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2008b).
- 28 Beach, J. et J. Bertrand (2009); Flanagan, K. (2010); Pascal, C. (2009).
- 29 Programme de garde d'enfants du Manitoba (2008).
- 30 Ministère de la Famille et des Aînés du Québec (2011).
- 31 Gouvernement de l'Alberta (2011).
- 32 Ministère du Développement de l'enfance et de la famille de Colombie-Britannique (2008), p. 25.
- 33 Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard (2010c).
- 34 Beach, J. et K. McCuaig (2006).
- 35 Prentice, S. (20 mai 2009).
- 36 Syndicat canadien de la fonction publique (2008).
- 37 Sherlock, T. (8 août 2011).
- 38 Penn, H. (2007).
- 39 Sherlock, T. (8 août 2011).
- 40 Wannan, L. (octobre 2005).
- 41 Shrybman, S. (2007).
- 42 Myers, J. (26 avril 2011).
- 43 OCDE, Division de la politique sociale, Direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales (2011).
- 44 Fortin, P. *et coll.* (2011).
- 45 Les femmes et l'économie, UN Platform for Action Committee Manitoba (UNPAC) (2011).
- 46 Beach, J. (2010).
- 47 Association des services sociaux des municipalités de l'Ontario (2011).
- 48 Doherty, G. *et coll.* (2000).
- 49 *Ibid.*
- 50 Beach, J. (2004).
- 51 Beach, J. et K. Flanagan (octobre 2007); Doherty, G. *et coll.* (2000).
- 52 Flanagan, K. *et coll.* (2009).
- 53 Langford, R. (2010).
- 54 Adamson, P. (2008).
- 55 Anderson, L. et T. Findlay (2007).
- 56 Forum sur le suivi du développement des jeunes enfants (n.d.).
- 57 McCain, M., J.F. Mustard et S. Shanker (2007).

6

Où en sommes-nous?
Jusqu'où devons-nous aller?



L'Index de l'éducation de la petite enfance 2011

Les enfants réussiront mieux s'ils reçoivent une éducation de la petite enfance adéquate. C'est une question d'équité; cela fonctionne et c'est abordable. C'est très populaire et nous avons déjà entrepris les démarches pour que cela se réalise. Afin de mesurer notre progrès, *Le point sur la petite enfance 3* lance l'Index de l'éducation de la petite enfance 2011.

Améliorer les résultats pour les enfants

L'Index porte sur ce que nous savons de la manière dont la politique publique appuie les programmes d'éducation de la petite enfance de qualité. Un cadre stratégique public solide et cohérent donne de meilleurs résultats auprès des enfants; il utilise les investissements publics de façon efficace et il informe les Canadiens sur le bien-être de nos enfants.

L'Index de l'éducation de la petite enfance 2011 (IEPE 2011) présente un aperçu des services provinciaux d'éducation de la petite enfance. Au total, 19 points de référence reflètent un ensemble de normes de base communes primordiales pour offrir des programmes de qualité. Soutenu par d'excellentes données, l'Index souligne :

- les forces et les faiblesses de chaque province et territoire;

- les objectifs que les provinces et les territoires chefs de file ont réussi à atteindre dans la pratique;
- la mise sur pied de systèmes complets d'éducation de la petite enfance plutôt que de permettre la détermination des développements par le biais de pressions à court terme.

L'Index comprend cinq catégories.

- **Gouvernance** : L'éducation de la petite enfance est-elle sous la supervision de plusieurs ministères ou est-elle régie par une direction cohérente axée sur des politiques incluant des objectifs, des échéanciers et une prestation des services fiable?
- **Financement** : Est-ce approprié pour appuyer la qualité des programmes et pour fournir un accès raisonnable?
- **Accès** : Existe-t-il suffisamment de programmes pour répondre à la demande? Les obstacles qui nuisent à la participation sont-ils abordés?
- **Environnement d'apprentissage** : La qualité est-elle appuyée par un programme d'enseignement, par des normes en matière de programmes et par du personnel qualifié et adéquat?
- **Responsabilité** : La qualité est-elle continuellement améliorée par la collecte de données et par le suivi ainsi que par le signalement des résultats pour les enfants? La recherche est-elle appuyée et les conclusions sont-elles intégrées à la pratique?

Chaque catégorie comprend des points de référence auxquels des valeurs ont été assignées. Jusqu'à trois points peuvent être attribués à chaque catégorie, pour un total de 15 points. Les points de référence reflètent les éléments bien établis des rudiments de l'éducation de la petite enfance efficace. Chaque point de référence est axé sur un ou plusieurs des critères suivants :

- **Pouvoir grâce à la procuration** : Le point de référence reflète-t-il un aspect principal d'un système d'éducation de la petite enfance de qualité lié à de meilleurs résultats pour les enfants?
- **Pouvoir grâce aux données** : Est-il possible d'accéder aux données en temps opportun? Sont-elles fiables et uniformisées?
- **Pouvoir par la communication** : Le point de référence s'adresse-t-il à divers publics? Le

public, les décideurs politiques et les médias le comprennent-ils?

Le chapitre 5 comporte un résumé des données et des fondements propres aux points de référence. Ces données proviennent des représentants des gouvernements provinciaux et territoriaux ainsi que des études de recherche et de rapports publics. On y utilise les données les plus récentes et les estimations y sont expliquées. L'information comprend également des profils détaillés pour chaque province et territoire à <http://www.pointsurlapetiteenfance.org>. Puisque les données servant à documenter tous les points de référence sont insuffisantes, les trois territoires et les Premières nation ne sont pas inclus dans l'Index. Nous espérons régler la situation bientôt.

Bien que l'importance de l'éducation de la petite enfance soit reconnue, il n'existe aucun indicateur de progrès commun à l'échelle du pays. Comme l'indique le rapport le plus récent du Conseil canadien sur l'apprentissage, « nous manquons de mesures nationales appropriées pour offrir une compréhension plus approfondie de la qualité, de l'accès, du financement et des politiques propres aux programmes [d'éducation de la petite enfance]... De plus, les nombreuses méthodes de supervision que les provinces ont mises en place sont très différentes les unes des autres ».¹

L'IEPE 2011 comble ce vide. Il peut être intégré aux efforts de supervision, incluant l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE),² le Forum sur le suivi du développement des jeunes enfants,³ l'Index canadien du mieux-être⁴ et la Réforme pour les familles (lancée récemment).⁵ L'IEPE 2011 sert de point de départ. Les points de référence peuvent être modifiés par le biais de dialogues permanents avec les parties intéressées et les représentants. L'objectif est de publier l'Index tous les deux ans.

Trois provinces obtiennent une note de passage

Au cours de la première année de l'IEPE, seules trois provinces ont obtenu une note de passage. Malgré tout, nous avons raison d'être optimistes. Il y a trois

TABLEAU 6.1

Index de l'éducation de la petite enfance 2011

POINTS DE RÉFÉRENCE	Valeur	T.-N.-L.	Î.-P.-É.	N.-É.	N.-B.	Qc	Ont.	Man.	Sask.	Alb.	C.-B.
Gouvernance intégrée											
Éducation de la petite enfance régie par un seul ministère	0,5		0,5		0,5		0,5		0,5		
Unité de surveillance commune en matière d'éducation de la petite enfance	0,5						0,5				
Cadre stratégique commun en matière d'éducation de la petite enfance	1		1			1		1			
Autorité locale commune en matière de gestion et d'administration de l'éducation de la petite enfance	1										
Financement											
Au moins deux tiers du financement pour les services de garde sont alloués à l'exploitation des programmes ¹	1		1	1		1		1	1		
Échelle salariale obligatoire en matière d'éducation de la petite enfance	1		1			1		1			
Au moins 3 % du budget alloué à l'éducation de la petite enfance	1					1					
Accès											
Maternelle à temps plein	1		1	1	1	1	1				1
La moitié des enfants âgés de 2 à 4 ans participe régulièrement à un programme d'éducation de la petite enfance	1					1	1				
Financement conditionnel à l'inclusion d'enfants ayant des besoins spéciaux	1		1 ²					1			
Environnement d'apprentissage											
Programme d'enseignement et cadre en matière d'éducation de la petite enfance	0,5		0,5		0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Uniformisation du cadre de la petite enfance avec celui de la maternelle	0,5		0,5		0,5	0,5	0,5				0,5
Au moins deux tiers du personnel pour les programmes destinés aux enfants âgés de 2 à 4 ans doivent détenir des qualifications en éducation de la petite enfance	0,5			0,5		0,5	0,5	0,5			
Les éducateurs à la maternelle doivent détenir des qualifications en éducation de la petite enfance	0,5		0,5				0,5				
Les salaires des éducateurs à la petite enfance correspondent au moins aux deux tiers des salaires des enseignants	0,5					0,5					
Accréditation professionnelle en éducation de la petite enfance ou perfectionnement professionnel nécessaire	0,5	0,5	0,5	0,5			0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Responsabilité											
Les rapports d'étape annuels sont à jour et publiés (2008 ou ultérieur)	1		1	1	1	1 ³		1	1	1	1
Normes pour les programmes d'éducation de la petite enfance (incluant la maternelle)	1										
Mesures de l'IMDPE ou de la population pour l'apprentissage préscolaire réunies et rapportées	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	15	1,5	9,5	5	4,5	10	6,5	7,5	4,5	3	4,5

Notes :

¹ Comprend le financement pour les enfants ayant des besoins spéciaux.² Dans les centres de la petite enfance uniquement.³ Le Québec n'est pas signataire des ententes fédérale, provinciales et territoriales en matière de service de garde dans lesquelles les parties ont convenu de la présentation régulière de rapports. Le Québec a élaboré son propre processus pour présenter les rapports destinés au public.

ans, l'Île-du-Prince-Édouard n'aurait pas fait partie des provinces ayant obtenu les meilleurs pointages. Seules trois provinces offraient la maternelle à temps plein, alors qu'on en compte maintenant six. Les programmes d'enseignement provinciaux axés sur l'apprentissage par le biais du jeu constituaient l'exception et non la norme. Aucune province n'avait jumelé la supervision de la maternelle et des services de garde.

Toutefois, aujourd'hui, quatre provinces ont combiné leurs ministères, et la supervision et le signalement de la vulnérabilité des enfants d'âge préscolaire ne sont plus rares. Malgré l'annulation des ententes fédérale, provinciales et territoriales en matière de service de garde, le nombre de places en service de garde a connu une hausse de plus de 20 % au Canada. La moitié des enfants fréquente régulièrement un établissement préscolaire, et la plupart des provinces pourraient offrir un accès universel en faisant des investissements graduels et prudents. Vous pourriez dire que nous nous trouvons déjà à mi-chemin!

Nous disposons de plusieurs exemples canadiens de bonnes pratiques et de mesures que les provinces

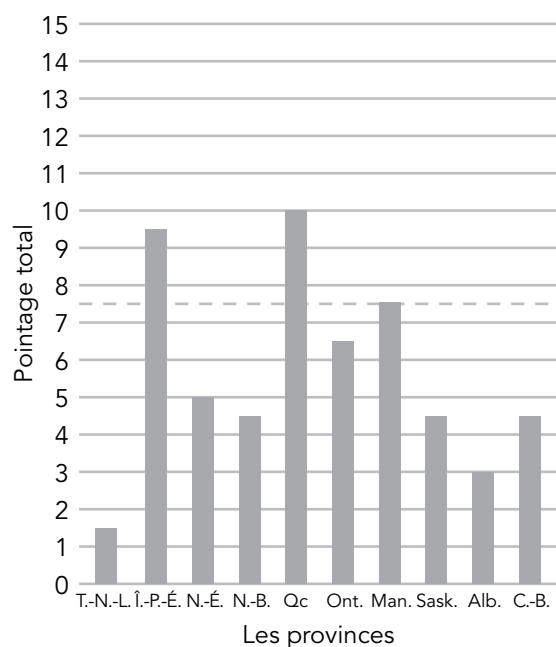
et les territoires ont prises pour atteindre leurs objectifs. Leur expérience peut guider les autres. L'Index ne suggère pas qu'il n'existe qu'une seule façon de réussir. En réalité, les deux provinces en tête de file ont atteint leurs objectifs en utilisant deux méthodes très différentes.

Évidemment, il y a encore place à l'amélioration. C'est la première fois qu'autant d'enfants bénéficient de l'éducation de la petite enfance. Toutefois, l'écart entre la supervision et la prestation fait encore en sorte que trop de parents doivent prendre des arrangements différents pour accommoder leur horaire de travail. Les résultats sont stressants pour les enfants et les parents et ils ne soulignent pas les nombreux avantages que procure l'éducation de la petite enfance offerte de manière à appuyer l'apprentissage des enfants et le travail de leurs parents. Ces conclusions sont bien documentées dans le chapitre 4. Les éducateurs à la petite enfance sont désormais mieux reconnus sur le plan professionnel et ils reçoivent un salaire légèrement plus élevé, mais les exigences de formation n'ont pas tenu compte de la demande croissante de la profession.

La particularité de l'Index est qu'il repose sur le fait que la prestation de l'éducation préscolaire publique de grande qualité pour tous les enfants âgés de 2 à 5 ans ne constitue pas une idée utopique, notamment si elle est fondée sur les actifs de l'éducation publique que nous possédons déjà. La plus grande partie du travail préparatoire a déjà été effectuée, plusieurs outils ont été mis sur pied et, surtout, l'éducation de la petite enfance universelle comporte de nombreux défenseurs, qu'ils se trouvent dans les salles de conférence, les salles de classe, les laboratoires scientifiques, les cliniques de santé, les salles d'audience, les salles de classe des universités, les bureaux des gouvernements ou les cuisines à la maison. L'éducation de la petite enfance tire le meilleur des autres politiques familiales et permet à tous les enfants d'atteindre leur plein potentiel.

TABLEAU 6.2

Index de l'éducation de la petite enfance 2011 : pointage total



NOTES

- 1 Conseil canadien sur l'apprentissage (2011), p. 10.
- 2 www.offordcentre.com.
- 3 www.childdevelopmentmonitoring.net.
- 4 www.ciw.ca.
- 5 Kershaw, P. (automne 2011).

Références

- Aboriginal Affairs and Northern Development Canada (2011a). *Alberta On-Reserve Day Care Program*. Retrieved from <http://www.ainc-inac.gc.ca/hb/sp/ecd/aor-eng.asp>
- Aboriginal Affairs and Northern Development Canada (2011b). *The Ontario Day Care Program*. Retrieved from <http://www.ainc-inac.gc.ca/hb/sp/ecd/odc-eng.asp>
- Ackerman, D., Barnett, S., Hawkinson, L., Brown, K. & McGonigle, E. (2009, March). Providing preschool education for all 4-year-olds: Lessons from six state journeys. *Preschool Policy Brief*, 18. New Brunswick, NJ: NIEER.
- Active Healthy Kids Canada (2011). Don't let this be the most physical activity our kids get after school. The active healthy kids Canada 2011 report card on physical activity for children and youth. Toronto, ON: Active Healthy Kids Canada.
- Adamson, P. (2008). The child care transition: A league table of early childhood education and care in economically advanced countries, *Innocenti Report Card 8*. Florence, IT: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Aga Khan Development Network (2011). An institute for human development: Vision and implementation plan. Dushanbe, TJ: Aga Khan University Board of Trustees.
- Al-Sahab, B., Lanes, A., Feldman, M. & Tamim, H. (2010, April 8). Prevalence and predictors of 6-month exclusive breastfeeding among Canadian women: A national survey. *BMC Pediatrics*, 10(20). doi:10.1186/1471-2431-10-20.
- Anderson, L. & Findlay, T. (2007). *Making the connections: Using public reporting to track the progress on child care services in Canada*. Ottawa, ON: Child Care Advocacy Association of Canada.
- Assembly of First Nations (2007). *First Nations Regional Longitudinal Health Survey (RHS), 2002/03*. Ottawa, ON: Assembly of First Nations.
- Assembly of First Nations (n.d.). *Fact sheet: First Nations education funding*. Retrieved from http://www.afn.ca/uploads/files/education/2_k-12_first_nations_education_funding_fact_sheet_afn_2011.pdf
- Baker, M., Gruber, J., & Milligan, K. (2008). Universal child care, maternal labor supply, and family well-being. *Journal of Political Economy*, 116(4), 709–745.
- Barker, D. J. P. (1998). *Mothers, babies and health in later life*. Edinburgh, UK: Churchill Livingstone.
- Barnett, W. S. & Masse, L. N. (2007). Early childhood program design and economic returns: Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian Program and policy implications. *Economics of Education Review*, 26(1), 113–125.
- Barr-Telford, L., Nault, F. & Pignal, J. (2005). *Building on our competencies: Canadian results of the International Adult Literacy and Skills Survey*. Statistics Canada Catalogue no. 89-617-XIE. Ottawa, ON: Statistics Canada and Human Resources and Skills Development Canada.
- Battle, K., Torjman, S. & Mendelson, M. (2006). *More than a name change: The Universal Child Care Benefit*. Ottawa, ON: Caledon Institute of Social Policy.
- Beach, J. (2004). *Working for change: Canada's child care workforce. Profiles and case studies*. Ottawa, ON: Child Care Human Resources Sector Council.
- Beach, J. (2010). *Environmental scan for the Coalition of Child Care Advocates of British Columbia and Early Childhood Educators of British Columbia Integrated System of Early Care and Learning Project*. Retrieved from http://www.cccabc.bc.ca/cccabcdocs/integrated/files/IECL_environmental_scan_2010.pdf
- Beach, J. & Bertrand, J. (2009). Early childhood programs and the education system. *Pediatrics and Child Health*, 14(10), 666–668.
- Beach, J. & Flanagan, K. (2007). *People, programs and practices: A training strategy for the early childhood education and care sector in Canada*. Ottawa, ON: Child Care Human Resources Sector Council.
- Beach, J. & Flanagan, K. (2007, October). "The Training strategy for the early learning and childcare sector." *The 2nd ACCC Early Childhood Education (ECE) Faculty Forum*. Toronto, ON. 26 October 2007. Conference Presentation.
- Beach, J. & McCuaig, K. (2006). *What's behind poor wages and benefits in regulated child care settings?* Final Draft submitted March 2006. Ottawa, ON: Child Care Human Resource Sector Council.

- Beach, J., Friendly, M., Ferns, C., Prabhu, N. & Forer, B. (2009). *Early childhood education and care in Canada 2008*. Ottawa, ON: Child Care Resource and Research Unit.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: Guilford.
- Belfield, C., Nores, M., Barnett, W. S. & Schweinhart, L. J. (2006). The High/Scope Perry Preschool Program. *Journal of Human Resources*, 41(1), 162–190.
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5–24.
- Bennett, J. (2008a). Early childhood services is the OECD countries: Review of the literature and current policy in the early childhood field, *Innocenti Working Paper No. 2008-01*. Florence, IT: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Bennett, J. (2008b). Early childhood education and care systems in the OECD countries: the issue of tradition and governance. In R. E. Tremblay, M. Boivin & R. D. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, QC: Centre of Excellence for Early Childhood Development (pp. 1-5). Retrieved from <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BennettANGxp.pdf>
- Bennett, S. & Wynne, K. (2006). *Special education transformation: Final report to the Minister of Education, The Honourable Sandra Pupatello: The report of the Co-Chairs with the recommendations of the Working Table on Special Education*. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/speced/transformation/transformation.pdf>
- Berk, L. (2011). *Child development* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Berk, L. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington, DC: National Association for the Education of the Young Child.
- Bertrand, J. (2010). "Play to Projects." *Playful Possibilities, Summer Institute Coquitlam and Mission School Districts*. Coquitlam, BC. 6 July 2010. Keynote Presentation
- Biemiller, A. & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, 498–520.
- Blaffer Hrdy, S. (2009). *Mothers and others: The evolutionary origins of mutual understanding*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Boyd, D. & Bee, H. (2010). *The growing child*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- British Columbia Ministry of Child and Family Development (2008). *2007/08 Annual service plan report*. Victoria, BC: Ministry of Children and Family Development.
- Brockington, R. (2010). *Summary public school indicators for Canada, provinces and territories 2002–2003 to 2008–2009*. Ottawa, ON: Ministry of Industry.
- Burdette, H. L. & Whitaker, R. C. (2005, September 1). A national study of neighborhood safety, outdoor play, television viewing, and obesity in preschool children. *Pediatrics*, 116(3), 657–662.
- Burton, M. (2008). *The idea of the polyclinic*. Retrieved from <http://www.cubasol-manch.org.uk/The20idea%20of%20the%20polyclinic.pdf>
- Bushnik, T. (2006). *Child care in Canada*. Children and youth research paper series. Ottawa, ON: Statistics Canada.
- Campaign 2000 (n.d.). *National report cards*. Retrieved from <http://www.campaign2000.ca/reportcards.html>
- Campaign 2000 (2010). *2010 Report Card on Child and Family Poverty in Canada*. Retrieved from <http://www.campaign2000.ca/reportCards/national/2010EnglishC2000NationalReportCard.pdf>
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M. & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37(2), 231–242.
- Campbell, F., Ramey, C., Pungello, E., Sparling, J. & Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42–57.
- Canada Revenue Agency (n.d.). *CCTB: Calculation and payment information*. Retrieved from http://www.cra-arc.gc.ca/bnfts/ctb/fq_pymnts-eng.html
- Canadian Council on Learning (2009a). Canadian attitudes toward child care and early childhood learning. In Canadian Council on Learning, *2008 Survey of Canadian Attitudes toward Learning: Results for learning throughout the lifespan* (pp. 8–18). Ottawa, ON: Canadian Council on Learning.
- Canadian Council on Learning (2009b). No "drop" in the bucket: The high costs of dropping out. *Lessons in Learning* (pp. 2–4). Retrieved from http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/49-02_04_09E.pdf
- Canadian Council on Learning (2011, October). *What is the Future of Learning in Canada?* Retrieved from <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/CEOCorner/2010-10-11WhatistheFutureofLearninginCanada.pdf>
- Canadian Education Association (2007). *Public attitudes toward education in Canada: The 2007 Canadian Education Association (CEA) survey*. Toronto, ON: Canadian Education Association. Retrieved

- from <http://www.cea-ace.ca/sites/default/files/cea-2007-public-education-in-canada-summary.pdf>
- Canadian Education Statistics Council (2011). *Education indicators in Canada: An international perspective*. Ottawa, ON: Statistics Canada. Retrieved from <http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/265/education-indicators-canada-international-perspective-2011.pdf>
- Canadian Union of Public Employees (2008). *Alberta profile*. Retrieved from http://cupe.ca/updir/Factsheet_-_Alberta_Profile.pdf
- Casenhiser, D. M., Shanker, S. G. & Stieben, J. (Forthcoming, 2011). Learning through interaction in children with autism: Preliminary data from a parent-mediated model of autism intervention. *Autism: The International Journal of Research and Practice*.
- Caspi, A., Hariri, A., Holmes, A., Uher, R. & Moffitt, T. E. (2010). Genetic sensitivity to the environment The case of the serotonin transporter gene (5-HTT) and its implications for studying complex diseases and traits. *American Journal of Psychiatry*, 167, 509–527.
- Center on the Developing Child, Harvard University (2010). *The Foundations of lifelong health are built in early childhood*. Boston, MA: Harvard University.
- Centre for Community Child Health (2011). *Policy brief 21: Evidence-based practice and practice-based evidence: What does it all mean?* Melbourne, AU: The Royal Children's Hospital. Retrieved from http://www.rch.org.au/ccch/resources.cfm?doc_id=10885
- Charil, A., Laplante, D., Vaillancourt, C. & King, S. (2010). Prenatal stress and brain development. *Brain Research Review*, 565, 56–59.
- Chawla, R. K. (2008). Fathers' use of paid parental leave. *Perspectives on Labour and Income*, 9(6), 5–14.
- CIA World Fact Book (n.d.). *Infant Mortality Rate. Country Comparison*. Retrieved from <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2091.html>
- Citizenship and Immigration Canada (2004). *Evaluation of the Language Instruction for Newcomers to Canada (LINC) Program*. Retrieved from <http://www.cic.gc.ca/english/resources/evaluation/linc/index.asp>
- Cleveland, G. & Krashinsky, M. (1998). *Benefits and costs of good child care: The economic rationale for public investment in young children*. Toronto, ON: Child Care Resource and Research Unit, University of Toronto.
- Cleveland, G., Forer, B., Hyatt, D., Japel, C. & Krashinsky, M. (2008). New evidence about child care in Canada: Use patterns, affordability and quality. *IRPP Choices*, 14(2).
- College of Early Childhood Educators (2011). *Purpose & mandate. What the college does*. Retrieved from <http://collegeofece.on.ca/en/AboutUs/Pages/Purpose-and-Mandate.aspx>
- Colley, R. C., Garriguet, D., Janssen, I., Craig, C. L., Clarke, J. & Tremblay, M. S. (2011, March). Physical activity of Canadian children and youth: Accelerometer results from 2007 – 2009 Canadian health measure survey. *Health Reports*, 22(1), 1–9.
- Commission on Social Determinants of Health (2008). *Closing the gap in a generation: Health equity through action on the social determinants of health. Final report of the Commission on Social Determinants of Health*. Geneva, CH: World Health Organization. Retrieved from http://whqlibdoc.who.int/publications/2008/9789241563703_eng.pdf
- Concordia University (2010, November 16). Disadvantaged youth more likely to be high-school dropouts, young parents and poor adults. *ScienceDaily*. Retrieved from <http://www.sciencedaily.com/releases/2010/11/101116103630.htm>
- Correctional Service Canada (2007). *Women offender programs and issues: Study of the Mother-Child Program*. Retrieved from <http://www.csc-scc.gc.ca/text/prgrm/fsw/fsw24/fsw24e03-eng.shtml>
- Corter, C. (in press). Government roles in early childhood education and care in Canada: Patchwork, perils and promise of new directions. In N. Howe and L. Prochner (Eds.), *New directions in early childhood education and care in Canada*. Toronto, ON: University of Toronto.
- Corter, C. & Peters, R. D. (2011). Integrated early childhood services in Canada: Evidence from the Better Beginnings, Better Futures (BBBF) and Toronto First Duty (TFD) projects. In R. E. Tremblay, M. Boivin & R. D. Peters, (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, QC: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Corter, C., Pelletier, J., Janmohamed, Z. et al. (2009). *Toronto First Duty Phase 2, 2006-2008: Final research report*. Retrieved from http://www.toronto.ca/firstduty/TFD_phase2_final.pdf
- Council of Ministers of Education, Canada (2008a). *Education in Canada*. Retrieved from <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/64/Education-in-Canada2008.pdf>
- Council of Ministers of Education, Canada (2008b). *Learn Canada 2020: Joint declaration provincial and territorial ministers of education*. Retrieved from <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/187/CMEC-2020-DECLARATION.en.pdf>
- Davis, E. & Sandman, C. (2010). The timing of parental exposure to maternal cortisol and psychosocial stress is associated with human infant cognitive development. *Child Development*, 81(1), 131–148.
- Dedel, K. (2005). *School vandalism and break-ins*. Guide No. 35. Centre for Problem-Oriented Policing. Retrieved from <http://www.popcenter.org/problems/vandalism/>

- Delacourt, S. (2011, February 3). Conservatives draw fire over comment on child care. *Toronto Star*. Retrieved from <http://www.thestar.com/news/canada/article/932826--conservatives-draw-fire-over-comment-on-child-care>
- Department of Community Services, Seniors and Labour, Government of Prince Edward Island (2011). *Child Care Subsidy Program*. Retrieved from <http://www.gov.pe.ca/sss/index.php3?number=20682&lang=E>
- Department of Education and Early Childhood Development, Government of Prince Edward Island (2008). *Kindergarten integrated curriculum document*. Retrieved from http://www.gov.pe.ca/photos/original/k_doc.pdf
- Department of Education and Early Childhood Development, Government of Prince Edward Island (2010a). *Educators' frequently asked questions*. Retrieved from <http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1030628&lang=E>
- Department of Education and Early Childhood Development, Government of Prince Edward Island (2010b). *FAQs for parents*. Retrieved from <http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1029912&lang=E>
- Department of Education and Early Childhood Development, Government of Prince Edward Island (2010c). *Securing the future for our children: Preschool excellence initiative*. Retrieved from www.gov.pe.ca/photos/original/edu_ExcelIniti.pdf
- Department of Education and Early Childhood Development, Government of Prince Edward Island (2011a). *About the department*. Retrieved from <http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1025867&lang=E>
- Department of Education and Early Childhood Development, Government of Prince Edward Island (2011b). *Best Start program*. Retrieved from <http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1028930&lang=E>
- Department of Education and Early Childhood Development, Government of Prince Edward Island (2011c). *Budget allows implementation of remaining Early Years Centres*. Retrieved from <http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=news&dept=&newsnumber=7696&lang=E>
- Department of Education and Early Childhood Development, Government of Prince Edward Island (2011d). *Children's Secretariat*. Retrieved from <http://www.gov.pe.ca/hss/hcd/index.php3?number=1005282>
- Department of Education and Early Childhood Development, Government of Prince Edward Island (2011e). *Early childhood*. Retrieved from <http://www.gov.pe.ca/eecd/earlychildhood>
- Department of Education and Early Childhood Development, Government of Prince Edward Island (2011f). *Kindergarten teaching positions*. Retrieved from <http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1030112&lang=E>
- Department of Education and Early Childhood Development, Government of Prince Edward Island (2011g). *Provincial Child Care Registry officially launched*. Retrieved from <http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=news&dept=&newsnumber=7677&lang=E>
- Department of Education, Government of Newfoundland and Labrador (2010). *Enrolment information*. Retrieved from http://www.ed.gov.nl.ca/edu/publications/k12/stats/1011/d_ENR_10_3.pdf
- Department of Finance and Municipal Affairs, Government of Prince Edward Island (2011). *Budget address 2011: Moving forward together*. Charlottetown, PEI: Department of Finance and Municipal Affairs. Retrieved from <http://www.gov.pe.ca/budget/2011/address.pdf>
- Department of Finance Canada (2011). April and May 2011: Budgetary results. *The Fiscal Monitor*. Retrieved from <http://www.fin.gc.ca/fiscmon-revfin/2011-04-eng.asp>
- Desjardins, R., Murray, S., Clermont, Y. & Werquin, P. (2005). *Learning a living: First results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Statistics Canada Catalogue no. 89-603-XWE. Ottawa, ON & Paris, FR: Statistics Canada and Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011, August 19). Interventions to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333, 959–964.
- Dickinson, D. & Tabors, P. (Eds.) (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Dionne, G. (2010). *Early language skills and reading acquisition*. [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://www.excellence-earlychildhood.ca/az.asp?lang=EN>
- DiPietro, J. A., Ghera, M. M. & Costigan, K. A. (2008). Prenatal origins of temperamental reactivity in early infancy. *Early Human Development*, 84, 569–575.
- DiPietro, J., Kivlighan, K., Costigan, K., Rubin, S., Shiffler, D., Henderson, J. & Pillion, J. (2010). *Prenatal antecedents of newborn neurological maturation*. *Child Development*, 81(1), 115–130.
- Doherty, G., Lero, D. S., Goelman, H., LaGrange, A. & Tougas, J. (2000). *You bet I care!: A Canada-wide study on wages, working conditions, and practices in child care centres*. Guelph, ON: Centre for Families, Work and Well-Being, University of Guelph.
- Drury, S. S., Theall, K., Gleason, M. M. et al. (2011, May 17). Telomere length and early severe social deprivation: Linking early adversity and cellular aging. *Molecular Psychiatry*, advance online publication. doi:10.1038/mp.2011.53

- Eggleton, A. & Keon, W. J. (2009). Early childhood education and care: Next steps. *Report of the Standing Senate Committee on Social Affairs, Science and Technology*. Ottawa, ON: Senate of Canada. Retrieved from <http://www.parl.gc.ca/Content/SEN/Committee/402/soci/rep/rep05apr09-e.pdf>
- Fairholm, R. (2009). *Understanding and addressing workforce shortages in the ECEC sector project*. Ottawa, ON: Child Care Human Resources Sector Council. Retrieved from <http://www.ccsc-cssge.ca/english/aboutus/completed.cfm#p5>
- Fairholm, R. (2011). *Economic impacts of early learning and care*. [PowerPoint slides]. Retrieved from http://www.oise.utoronto.ca/atkinson/Events/Economic_Forum.html
- Fairholm, R. & Davis, J. (2010). *Early learning and care impact analysis, for the Atkinson Charitable Foundation*. Retrieved from http://www.atkinsonfoundation.ca/updates/Document_1282584200919/view
- Feinstein, L., Sabates, R., Sorhaindo, A., Rogers, I., Herrick, D., Northstone, K. & Emmett, P. (2008). Dietary patterns related to attainment: The importance of early eating patterns. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 62, 734–739. doi:10.1136/jech.2007.068213.
- Felitti, V., Anda, R., Nordenberg, D. et al. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258.
- Ferrao, V. (2010). *Women in Canada: A gender-based report*. Statistics Canada Catalogue no. 89-503-X Ottawa: Statistics Canada.
- Fields, D. (2011, June 8). The hidden brain. *Scientific American Mind*, 22, 52–59. doi:10.1038/scientificamericanmind0511-52.
- Findlay, L. & Kohen, D. (2010). Child care for First Nations children living off reserve, Metis children and Inuit children. Ottawa, ON: Statistics Canada. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-008-x/2010002/article/11344-eng.htm>
- Flanagan, K. (2010). *The early years report. Early learning in PEI: An investment in the Island's future*. Retrieved from http://www.gov.pe.ca/photos/original/edu_earlyyrsRpt.pdf
- Flanagan, K., Beach, J., Michal, D., & Cormier, S. (2009). *Pathways to early childhood education credentialing in Canada*. Ottawa: Child Care Human Resources Sector Council. Retrieved from http://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/2.1PathwaysCred_MainEN.pdf
- Fogel, R. W. (2002). *The fourth great awakening and the future of egalitarianism*. London, UK: University of Chicago Press.
- Fortin, P. (2006, July 17). The baby boomers' tab. *In depth: Canada 2020*. Retrieved from <http://www.cbc.ca/news/background/canada2020/essay-fortin.html>
- Fortin, P. (2010, September 23). "Facts about Quebec you won't get from The Globe & Mail." *Early Years Funders Working Group*. Montreal, QC. Powerpoint Presentation.
- Fortin, P., Godbout, L. & St-Cerny, S. (2011). *Economic consequences of Quebec's educational childcare policy*. [PowerPoint slides]. Retrieved from http://www.oise.utoronto.ca/atkinson/Events/Economic_Forum.html
- Forum for Early Child Development Monitoring (n.d.). *Population Measures*. Retrieved from <http://www.child-developmentmonitoring.net/population-measures>
- Friauf, E. & Lohmann, C. (1999). Development of auditory brainstem circuitry: Activity-dependent and activity-independent processes. *Cell & Tissue Research*, 297, 187–195.
- Friendly, M. & Beach, J. (2005). *Early childhood education and care in Canada: 2004*. Toronto, ON: Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto.
- Galinsky, E. (2010). *Mind in the making: The seven essential life skills every child needs*. New York, NY: HarperCollins Publishers.
- Gibson, A. & Hanvey, L. (2001). Special education in Canada. *Perception*, 25(2). Retrieved from: <http://www.ccsd.ca/perception/252/specialed.htm>
- Gilbert, S. F. & Epel, D. (2009). *Ecological developmental biology: Integrating epigenetics, medicine, and evolution*. Sunderland, MA: Sinauer Associates.
- Gilmore, J. (2010). *Trends in dropout rates and the labour market outcomes of young dropouts*. Ottawa, ON: Labour Statistics Division, Statistics Canada.
- Gluckman, P., Beedle, A. & Hanson, M. (2009). *Principles of evolutionary medicine*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love, and the meaning of life*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Gopnik, A. (2010, July 8). How babies think. *Scientific American*. Retrieved from <https://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=how-babies-think>
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N. & Kuhl, P. K. (1999). *The scientist in the crib: Minds, brains and how children learn*. New York, NY: Harper Collins.
- Government of Alberta (2011). *Children and youth services: Annual report 2010–2011*. Retrieved from <http://www.child.alberta.ca/home/documents/publications/Annual-Report2010-11.pdf>
- Government of Australia, Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs (n.d.). *Stronger families in Australia study: The impact of communities for children*. Retrieved from <http://www.fahcsia.gov.au/about/publicationsarticles/research/occasional/Documents/op25/default.htm>

- Government of Prince Edward Island (n.d.). *Securing the future for our children: Preschool Excellence Initiative*. Charlottetown, PEI: Education and Early Childhood Development. Retrieved from http://www.gov.pe.ca/photos/original/edu_ExcelsIniti.pdf
- Government of Prince Edward Island (2010). *Province announces new Preschool Excellence Initiative*. Retrieved from <http://www.gov.pe.ca/index.php3?number=news&newsnumber=7084&dept=&lang=E>
- Grantham-McGregor, S. M., Walker, S. P., Chang, S. M. & Powell, C. A. (1997). Effects of early childhood supplementation with and without stimulation on later development in stunted Jamaican children. *American Journal of Clinical Nutrition*, 66(2), 247–253.
- Grantham-McGregor, S., Powell, C., Walker, S. & Himes, J. (1991). Nutritional supplementation, psychosocial stimulation, and mental development of stunted children: the Jamaican study. *The Lancet*, 338(8758), 1–5.
- Graue, E., Clements, M. A., Reynolds, A. J. & Niles, M. D. (2004). More than teacher directed or child initiated: Preschool curriculum type, parent involvement, and children's outcomes in the Child-Parent Centers. *Education Policy Analysis Archives*, 12(72), 1–38.
- Graves, F. (2011). *Accurate polling, flawed forecast: An empirical retrospective on Election 41*. Retrieved from <http://www.ekospolitics.com/index.php/2011/06/accurate-polling-flawed-forecast-june-17-2011/>
- Greenspan, S. I. & Shanker, S. G. (2004). *The first idea: How symbols, language and intelligence evolved from our primate ancestors to modern humans*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Greenwood, M. (2001). *An overview of the development of Aboriginal early childhood services in Canada*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED456954>
- Greenwood, M. (2004). Voices from the field – An Aboriginal view on child care. In R. E. Tremblay, M. Boivin & R. D. Peters (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, QC: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Hackman, D. & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and brain development. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 65–73.
- Halfon, N. (2009, December 10). The power of building systems. *Pediatric Child Health*, 14(10), 654–655.
- Hallmayer, J., Cleveland, S., Torres, A. et al. (2011, July 4). Genetic heritability and shared environmental factors among twin pairs with autism. *Archives of General Psychiatry*. doi:10.1001/archgenpsychiatry.2011.76.
- Hankivsky, O. (2008). *Cost estimates of dropping out of high school in Canada: Executive summary*. Ottawa, ON: Canadian Council on Learning.
- Harlow, H. F. (1962). Development of affection in primates. In E. L. Bliss (Ed.), *Roots of behavior* (pp. 157–166). New York, NY: Harper.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Hart, B. & Risley, T. (1999). *The social world of children learning to talk*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Health Canada (2010). *First Nations and Inuit Children and Youth (CY) programs: Cluster evaluation*. Retrieved from <http://www.tbs-sct.gc.ca/aedb-bdve/rep-rap-eng.aspx?Org=41&Rt=1000840>
- Health Canada (2011). *Aboriginal Head Start on reserve*. Retrieved from http://hc-sc.gc.ca/fniah-spnia/famil/develop/ahsor-papa_intro-eng.php
- Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior*. New York, NY: Wiley.
- Hennessy, T. & Leebosh, D. (in press). *Focus group summary and analysis: Public perceptions of early learning and child care*. Ottawa, ON: Environics Research Group.
- Higgins, C. & Duxbury, L. (2002). *The 2001 national work-life conflict study: Report one*. Ottawa, ON: Health Canada.
- Human Resources and Skills Development Canada (n.d.). *Aboriginal Human Resources Development Strategy Horizontal Initiatives. Report on plans and priorities, 2007–2008*. Retrieved from http://www.hrsdc.gc.ca/eng/publications_resources/dpr/rpp/detailed_information/2007_2008/horizontal_initiative.shtml
- Human Resources and Skills Development Canada (2006). Horizontal Initiative – September 2006. *Report on Plans and Priorities, 2006–2007*. Retrieved from http://www.hrsdc.gc.ca/eng/cs/sp/hrsd/cpa/publications/reports/2006_hi/page00.shtml
- Human Resources and Skills Development Canada (2009). *First Nations and Inuit child care initiative*. Retrieved from http://www.hrsdc.gc.ca/eng/employment/aboriginal_employment/childcare/initiative.shtml
- Human Resources and Skills Development Canada (2011). *Child care spaces*. Retrieved from http://www.hrsdc.gc.ca/eng/family/child_care_spaces/index.shtml
- Human Resources and Social Development Canada (n.d.). *What we've heard... Summary of consultations on the Child Care Spaces Initiative*. Retrieved from http://www.hrsdc.gc.ca/eng/public_consultations/child_care/report_summary.shtml
- Human Resources and Social Development Canada (1996, October). *National longitudinal survey of children and youth (NLSCY)*. Retrieved from <http://www.hrsdc.gc.ca/eng/cs/sp/sdc/evaluation/sp-ah036e/page05.shtml>
- Human Resources and Social Development Canada (2007). *What we've heard: Summary of consultations on the*

- Child Care Spaces Initiative*. Retrieved from <http://www.pcpcontario.org/what-we-ve-heard-summary-of-consultations-on-the-child-care-spaces-initiative>
- Human Resources and Social Development Canada, the Public Health Agency of Canada and Indian and Northern Affairs Canada (2007). *Early childhood development activities and expenditures: Government of Canada report 2004–2005 and 2005–2006*. Retrieved from http://www.socialunion.gc.ca/ecdelcc_ae/2007/en/index.shtml
- Huttenlocher, J. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236–248.
- Iacovou, M. & Sevilla-Sanz, A. (2010). *The effect of breastfeeding on children's cognitive development*. Essex, UK: Institute for Social & Economic Research.
- Institut de la Statistique du Québec (2011). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2009*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Janus, M. & Duku, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family, and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education and Development*, 18(3), 375–403.
- Janus, M. (2010). *Natural history of the Early Development Instrument*. [PowerPoint slides]. Retrieved from http://www.offordcentre.com/conference/edi_speakers.html
- Japel, C., Tremblay, R. E. & Côté, S. (2005). Quality counts! Assessing the quality of daycare services based on the Quebec Longitudinal Study of Child Development. *IRPP Choices*, 11(5).
- Johnson, M. (2011). Developmental neuroscience, psychophysiology and genetics. In M. Borstein & M. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook (6th ed.)*. New York, NY: Psychology Press.
- Kan, M. Y., Sullivan, O. & Gershuny, J. (2011). Gender convergence in domestic work: Discerning the effects of interactional and institutional barriers from large-scale data. *Sociology*, 45, 234–251.
- Kandel, E. R. (2006). *In Search of Memory: The Emergence of a New Science of Mind*. New York, NY: W.W. Norton & Company.
- Kandel, E., Schwartz, J. & Jessell, T. (2000). *Principles of neural science (4th ed.)*. New York, NY: McGraw Hill.
- Kershaw, P. (2011, April 5). We need a Canada that works for all generations. *Vancouver Sun*. Retrieved from <http://www.vancouversun.com/business/need+Canada+that+works+generations/4559339/story.html>
- Kershaw, P. (2011, Fall). *Does Canada work for all generations?* Human Early Learning Partnership. University of British Columbia. Retrieved from <http://blogs.ubc.ca/newdealforfamilies/new-deal-for-families-2/blogs>
- Kershaw, P., Forer, B. & Goelman, H. (2004). *Hidden fragility: Closure among child care services in BC*. Vancouver, BC: Consortium for Health, Intervention, Learning & Development (CHILD), Human Early Learning Partnership, University of British Columbia.
- Kestler, L., Brennan, P., Walker, E. & Stowe, Z. (2006). "Peripartum depression, mother-infant interaction, and infant cortisol levels." Paper presented at the annual meeting of the *XVth Biennial International Conference on Infant Studies*. Westin Miyako. Kyoto, Japan. 19 June 2006. Retrieved from http://www.allacademic.com/meta/p93889_index.html
- Langford, R. (2010). Innovations in provincial early learning curriculum frameworks. *Occasional Paper 24*. Toronto, ON: Childcare Resource and Research Unit.
- LeDoux, J. (2002). *Synaptic self: How our brains become who we are*. New York, NY: Viking.
- Lefebvre, P., Merrigan, P. & Roy-Desrosiers, F. (2011). *Québec's childcare universal low fees policy 10 years after: Effects, costs and benefits. Cahier de recherche/ Working paper 11-01*. Montréal, QC: Centre Interuniversitaire sur le Risque, les Politiques Économiques et l'Emploi.
- Lefebvre, P., Merrigan, P. & Verstraete, M. (2009). Dynamic labour supply effects of childcare subsidies: Evidence from a Canadian natural experiment on universal child care. *Labour Economics*, 16(5), 490–502.
- Legislative Assembly of Prince Edward Island (2008). *Speech from the throne*. Retrieved from <http://www.assembly.pe.ca/index.php3?number=1013956>
- Lomber, S., Meredith, M. A. & Kral, A. (2010). Cross-modal plasticity in specific auditory cortices underlies visual compensations in the deaf. *Nature Neuroscience*, 13(11), 1421–1427.
- Luong, M. (2008, May). *Life after teenage motherhood. Perspectives, Statistics Canada, 5-13*. Retrieved from www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/2008105/pdf/10577-eng.pdf
- Lupien, S., McEwen, B. S., Gunnar, M. & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 10, 434–446.
- MacNaughton, G. (2006). *Respect for diversity: An international review*. Working Paper 40. The Hague, NL: Bernard van Leer Foundation. Retrieved from http://www.bernardvanleer.org/Respect_for_diversity_An_international_overview
- Manitoba Association of School Superintendents (2009, Spring). *M.A.S.S. Journal*, 10(1). Winnipeg, MB: Matrix Group Inc. Retrieved from <http://www.mass.mb.ca/documents/MASSSpring2009Journal.pdf>
- Manitoba Child Care Program (2008). *Family choices: Manitoba's five-year agenda for early learning & child care*. Retrieved from: http://www.gov.mb.ca/asset_library/en/familychoices_newsletter.pdf
- McCain, M. & Mustard, J. F. (1999). *Early years study: Reversing the real brain drain*. Toronto, ON: Ontario Children's Secretariat.

- McCain, M., Mustard, J. F. & Shanker, S. (2007). *Early years study 2: Putting Science into Action*. Toronto, ON: Council for Early Childhood Development.
- McEwen, B. S. & Schmeck, H. (1998). *The hostage brain*. New York, NY: Rockefeller University Press.
- McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: Central role of the brain. *Physiological Reviews*, 87(3), 873–904.
- McEwen, B. S. (2008). Understanding the potency of stressful early life experiences on brain and body function. *Metabolism Clinical and Experimental*, 57(2), S11–S15.
- McEwen, B. S. & Gianaros, P. (2010). Central role of the brain in stress and adaptation: Links to socioeconomic status, health and disease. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1186, 190–222.
- McKeown, T. (1976a). *The modern rise of population*. New York, NY: Academic Press.
- McKeown, T. (1976b). *The role of medicine: Dream, mirage, or nemesis?* London, UK: Nuffield Provincial Hospitals Trust.
- McLaughlin, T. & O’Leary, D. D. (2005). Molecular gradients and development of retinotopic maps. *Annual Review of Neuroscience*, 28, 327–355.
- Meaney, M. (2010). Epigenetics and the biological definition of gene x environment interactions. *Child Development*, 81(1), 41–79.
- Meaney, M. & Szyf, M. (2005). Maternal care as a model for experience-dependent chromatin plasticity. *Trends in Neuroscience*, 28(9), 456–463.
- Meltzoff, A. N. (2005). Imitation and other minds: The ‘Like Me’ hypothesis. In S. Hurley & N. Chater (Eds.), *Perspectives on imitation: From cognitive neuroscience to social science* (pp. 55–77). Cambridge, MA: MIT.
- Military Family Services, Policy and Program Development (2009). *Canadian Forces Child Care stakeholder assessment report*. Retrieved from <https://www.cfpsa.com/en/psp/DMFS/pdfs/Child%20Care%20Stakeholder%20Assessment%20Report%20E.pdf>
- Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Ministry of Education, Government of British Columbia (2011). *Education by the numbers*. Retrieved from <http://www.newsroom.gov.bc.ca/2011/08/education-by-the-numbers.html>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D. et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 2693–2698.
- Motluk, A. (2011). Unlocking our potential. *UT Magazine*, Summer, 25–29.
- Muennig, P., Schweinhart, L., Montie, J. & Neidell, M. (2009). Effects of a prekindergarten educational intervention on adult health: 37-year follow-up results of a randomized controlled trial. *American Journal of Public Health*, 99, 1431–1437.
- Mustard, J. F. & Kolb, B. (2011, June 20). “Environments, genes, health & behaviour.” *NeuroDevNet’s Second Annual Brain Development Conference*, Vancouver, BC. Conference Presentation.
- Mustard, J. F. (2008). *Investing in the early years: Closing the gap between what we know and what we do*. Adelaide, SA: Department of the Premier and Cabinet.
- Muttart Foundation (2010). *In the best interests of children and families: A discussion of early childhood education and care in Alberta*. Edmonton, AB: The Muttart Foundation.
- Myers, J. (2011, April 26). Unregulated daycare. *UToday*. Retrieved from http://www.ucalgary.ca/news/utoday/april26-2011/child_care
- Nabuco, M. & Sylva, K. (1996). *The effects of three early childhood curricula in Portugal on children’s progress in first year primary school*. London, UK: Institute of Education, University of London.
- National Council of Welfare (2007). *First Nations, Métis and Inuit children and youth: Time to act*. Retrieved from <http://www.ncw.gc.ca/1.3bd.2t.1ils@-eng.jsp?lid=88>
- National Defence and the Canadian Forces (2011). *Welcome to the CF family resources site*. Retrieved from www.forces.gc.ca/site/fam/index-eng.asp
- National Scientific Council on the Developing Child (2004). *Young children develop in an environment of relationships: Working paper no. 1*. Retrieved from <http://www.developingchild.harvard.edu>
- Nelson, C. (2011). Neural development and lifelong plasticity. In D. Keating (Ed.), *Nature and nurture in early child development*. New York, NY: Cambridge University Press, 45–70.
- Nelson, S. M., Matthews, P. & Poston, L. (2010). Maternal metabolism and obesity: Modifiable determinants of pregnancy outcome. *Human Reproduction Update*, 16(3), 255–75.
- NICHD Early Child Care Research Network (2004). *Early child care and children’s development in the primary grades: Follow-up results from the NICHD study of early child care*. Washington, DC: NICHD-ECCRN.
- NICHD, Early Child Care Research Network (Ed.) (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York, NY: The Guildford Press.
- Offord Centre for Child Studies (n.d.). *School readiness to learn national SK cohort results: Based on the Early Development Instrument data collection for senior kindergarten students in Canada, Spring 2008*. Retrieved from <http://>

- www.offordcentre.com/readiness/pubs/2008_11_12_National_SK_Cohort.pdf
- Onozawa, K., Glover, V., Adams, D., Modi, N. & Kumar, R. C. (2001). Infant massage improves mother-infant interaction for mothers with postnatal depression. *Journal of Affective Disorders*, 63(1-3), 201–207.
- Ontario Municipal Social Services Association (2011). *On the teeter-totter: The challenges and opportunities for licensed child care in rural, northern, and remote Ontario*. Retrieved from <http://www.omssa.com/lib/db2file.asp?fileid=37058>
- OREALC/UNESCO Santiago (2008). *Student achievement in Latin America and the Caribbean: Results of the Second Regional Comparative and Explanatory Study (SERCE)*. Santiago, CL: OREALC/UNESCO Santiago.
- Organisation for Economic Co-operation and Development Directorate for Education (2004). *Early childhood care and education policy: Canada country note*. Paris, FR: OECD Secretariat.
- Organisation for Economic Co-operation and Development Directorate for Education (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Retrieved from http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html
- Organisation for Economic Co-operation and Development, Social Policy Division, Directorate of Employment, Labour and Social Affairs (2011). *PF3.2: Enrolment in childcare and pre-school*. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/46/13/37864698.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Female labour force participation: Past trends and main determinants in OECD countries*. Paris, FR: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris, FR: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2007). *Babies and bosses: Reconciling work and family life. A synthesis of findings for OECD countries*. Paris, FR: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2008). *Growing unequal? Income distribution and poverty in OECD countries, Country note: Canada*. Paris, FR: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2011). *OECD country snapshots on family and children policies and outcomes*. Retrieved from http://www.oecd.org/document/4/0,3746,en_2649_34819_37836996_1_1_1_1,00.html
- Parental conflict can affect school performance (2005, May 9). *ScienceDaily*. Retrieved from <http://www.sciencedaily.com/releases/2005/05/050509114047.htm>
- Pascal, C. (2009). *With our best future in mind: Implementing early learning in Ontario. Report to the Premier by the Special Advisor on Early Learning*. Toronto, ON: Queen's Printer of Ontario.
- Paul, A. M. (2010). *Origins: How the nine months before birth shape the rest of our lives*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Paulson, J. F. (2010). Focusing on depression in expectant and new fathers: Prenatal and postpartum depression not limited to mothers. *Psychiatry Times*, 27(2). Retrieved from <http://www.psychiatrytimes.com/display-old/article/10168/1519072>
- Pearson Education, Inc. (2007). *Most and least livable countries: UN Human Development Index, 2006*. Retrieved from <http://www.infoplease.com/ipa/A0778562.html#ixzz1Om97sBCC>
- Pelletier, J. (2011). Lessons from Toronto First Duty and Peel Best Start. In N. Howes & L. Prochner. (2011). *New directions in early childhood education and care in Canada*. Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Penn, H. (2007). Childcare market management: How the United Kingdom government has reshaped its role in developing early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(3), 192–207.
- Penn, H. (2010). *Quality in early childhood services: An international perspective*. London, UK: Open University Press.
- Penn, H. (2011). Policy rationales for early childhood services. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 5(1), 1–16.
- People for Education (2011). *Annual report on Ontario's publicly funded schools 2011*. Toronto, ON: People for Education.
- Peters, R. D., Bradshaw, A. J., Petrunka, K., Nelson, G., Herry, Y., Craig, W. M. & Rossiter, M. D. (2010). The Better Beginnings, Better Futures project: Findings from grade 3 to grade 9. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 75(3), vii–viii, 1–176.
- Peters, R.D., Nelson, G., Petrunka, K., Pancer, S.M., Loomis, C., Hasford, J., Janzen, R., Armstrong, L. & Van Andel, A. (2010). *Investing in our future: Highlights of Better Beginnings, Better Futures Research findings at Grade 12*. Kingston, ON: Better Beginnings, Better Futures Research Coordination Unit.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159.
- Porter, C. (2009, November 28). Unravelling over 'seamless' day for kids. *Toronto Star*. Retrieved from <http://www.parentcentral.ca/parent/education/>

- schoolsandresources/article/731989--porter-unravelling-over-seamless-day-for-kids
- Prentice, S. (2007a). *Franco-Manitoban childcare: Child-care as economic, social, and language development in St.Pierre-Jolys*. Winnipeg, MB: Child Care Coalition of Manitoba.
- Prentice, S. (2007b). *Northern childcare: Childcare as economic and social development in Thomson*. Winnipeg, MB: Child Care Coalition of Manitoba.
- Prentice, S. (2007c). *Rural childcare: Childcare as economic and social development in Parkland*. Winnipeg, MB: Child Care Coalition of Manitoba.
- Prentice, S. (2009, May 20). Study ignores issue of child-care quality: Alberta's costs are also generally higher, and low-income parents have a harder time finding spots. *Edmonton Journal*. A15.
- Prentice, S. & McCracken, M. (2004). *Time for action: An economic and social analysis of childcare in Winnipeg*. Winnipeg, MB: Child Care Coalition of Manitoba.
- Prince Edward Island (n.d.). Take: 30 for the family! Retrieved from <http://www.take30.pe.ca/home.php?page=home>
- Public Health Agency of Canada (n.d.). *Canada Prenatal Nutrition Program (CPNP)*. Retrieved from <http://www.phac-aspc.gc.ca/hp-ps/dca-dea/prog-ini/cnpn-pcnp/index-eng.php>
- Public Health Agency of Canada (2010). *Summative evaluation of the Community Action Program for Children: 2004–2009*. Retrieved from http://www.phac-aspc.gc.ca/about_apropos/evaluation/reports-rapports/2009-2010/capc-pace/index-eng.php
- Public Health Agency of Canada (2011). *Aboriginal Head Start in Urban and Northern Communities (AHSUNC)*. Retrieved from <http://www.phac-aspc.gc.ca/hp-ps/dca-dea/prog-ini/ahsunc-papacun/index-eng.php>
- Québec ministère de la Famille et des Aînés (2011). *Services de garde*. Retrieved from <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/soutien-famille/services-garde/Pages/index.aspx>
- Regulations of the Child Care Facilities Act R.S.P.E.I. 1988 (n.d.). Retrieved from <http://www.gov.pe.ca/law/regulations/pdf/C&05G.pdf>
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S., Arteaga, I. A. & White, B. A. B. (2011). School-based early childhood education and age-28 well-being: Effects by timing, dosage, and subgroups. *Science*, 333(6040), 360–364. Retrieved from <http://www.sciencemag.org/content/333/6040/360>
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., White, B., Ou, S. & Robertson, D. L. (2011). Age-26 cost-benefit analysis of the Child-Parent Center Early Education Program. *Child Development*, 82(1), 379–404.
- Roseveare, D. (2011). *Investing in high quality early childhood education & care*. [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://www.slideshare.net/DebRoseveare/roseveare-investing-in-high-quality-early-childhood-education-and-care>
- Roskos, K. & Christie, J. (2004). Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. In E. Zigler, D. Singer, & S. Bishop-Josef (Eds.), *Children's play: The roots of reading* (pp. 95–123). Washington, DC: Zero to Three Press.
- Rothbart, M. K. & Posner, M. I. (2006). Temperament, attention, and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Developmental neuroscience* (Vol. 3, 2nd ed.), 1–64.
- Roy, F. (2006). From she to she: Changing patterns of women in the Canadian labour force. *Canadian Economic Observer*, 19(6), 3.1–3.10.
- Ruggeri, J. & Zou, Y. (2004). *Population aging and per capita cash payments under the Canada Health Transfer*. Ottawa, ON: Caledon Institute of Social Policy.
- Rutter, M., Beckett, C., Castle, J. et al. (2007). Effects of profound early institutional deprivation: An overview from a UK longitudinal study of Romanian adoptees. *European Journal of Developmental Psychology*, 4(3), 332–350.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Technical paper 11 – The continuing effects of pre-school education at age 7 years*. London, UK: Institute of Education, University of London.
- Saul, J. R. (2007). *People for Education 2007 Conference*. York University. Toronto, ON. 3 November 2007. Keynote address. Retrieved from <http://www.peopleforeducation.com/Default.aspx?DN=41e346b6-cd1f-49e7-9778-a61211b42c4a>
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The HighScope Perry Preschool study through age 40*. (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation, 14). Ypsilanti, MI: HighScope Press.
- Selye, H. (1952). *The story of the Adaptation Syndrome*. Montreal, QC: Acta, Inc.
- Seyle, H. (1956). *The stress of life*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Shanker, S. (2010, July 5). “Playful possibilities.” *Coquitlam and Mission School District Summer Institute*, Coquitlam, BC. Keynote Presentation.
- Shanker, S. & Bertrand, J. (2011). Self-Regulation... What is it and why is it important for learning? *Early Learning Webcast #1*. Victoria, BC: Ministry of Education. Retrieved from http://www.bced.gov.bc.ca/early_learning/webcasts1.htm
- Sherlock, T. (2011, August 8). For-profit firm plans seven centres in B.C.: A for-profit, publicly traded company

- that is rapidly expanding across Canada plans to open seven child care centres in B.C. *Vancouver Sun*. Retrieved from <http://www.vancouversun.com/life/profit+firm+plans+seven+centres/5220957/story.html>
- Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). From neurons to neighborhoods: *The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Shrybman, S. (2007). *Foreign investment in the child care sector: Canada's international trade obligations*. Ottawa, ON: National Office of the Canadian Union of Public Employees.
- Siraj-Blatchford, I. & Siraj-Blatchford, J. (2009). *Early years knowledge review 3: Improving development outcomes for children through effective practice in integrating early years services*. London, UK: Centre for Excellence and Outcomes in Children and Young People's Services (C4EO). Retrieved from http://www.c4eo.org.uk/themes/earlyyears/effectivepractice/files/c4eo_effective_practice_kr_1.pdf
- Social Union (n.d.). *Early childhood development activities and expenditures: Government of Canada Report 2004–2005 and 2005–2006*. Retrieved from http://www.socialunion.gc.ca/ecdelcc_ae/2007/en/index.shtml
- Southern Education Foundation (2008). *Time to lead again: The promise of Georgia pre-K*. Atlanta, GA: Author.
- Statistics Canada. CANSIM table 051-0004 and catalogue no. 91-215-X. Last modified 2011-09-28.
- Statistics Canada. 2006 Census of Population. Ottawa.
- Statistics Canada. Census of Population, 1851 to 2006. Ottawa.
- Statistics Canada. Crude birth rate, age-specific and total fertility rates (live births), Canada, provinces and territories, Annual rate 2004 and 2008. CANSIM Table 102-4505. Ottawa.
- Statistics Canada. Estimates of population, by age group and sex for July 1, Canada, provinces and territories, annual, 2010. CANSIM Table 051-0001. Ottawa.
- Statistics Canada. International migration components, Canada, provinces and territories, 2000 and 2010, CANSIM Table 051-0037. Ottawa.
- Statistics Canada. Labour force estimates of women with children by age of youngest child for Canada and the provinces. 2010 annual averages. Labour Force Survey, DVD Table-217 G0911_03.ivt . Ottawa.
- Statistics Canada. Labour Force Survey. Employed employees and average weekly for NOCS 2006 occupations E217-Early Childhood Educators and Assistants by highest level of educational attainment. Canada and the provinces, 2009/ 2010 two years averages. Special tabulation. Unpublished data received by MWMFF in 2001 through special request. Ottawa.
- Statistics Canada. National Longitudinal Survey of Children and Youth. Cycle 8, 2008-2009. Special tabulation. Unpublished data received by MWMFF in 2011 through special request. Ottawa.
- Statistics Canada (n.d.). *Life expectancy at birth, by sex, by province* (table). CANSIM Table 102-0512 Last updated September 27, 2011. Retrieved from <http://www40.statcan.ca/l01/cst01/health26-eng.htm>
- Statistics Canada (n.d.). *Table 4-3 The Consumer Price Index, major components and selected sub-groups, Canada, not seasonally adjusted — Household operations, furnishings and equipment* (table). Statistics Canada Catalogue no. 62001X. Last updated February 18, 2011. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/pub/62-001-x/2011001/t035-eng.htm>
- Statistics Canada (2005, March 22). Study: Canada's visible minority population in 2017. *The Daily*. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/050322/dq050322b-eng.htm>
- Statistics Canada (2006, June 15). Study: Changing patterns of women in the Canadian labour force. *The Daily*. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/060615/dq060615c-eng.htm>
- Statistics Canada (2007, April 26). Study: Demographic changes across an urban-to-rural gradient. *The Daily*. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/070426/dq070426a-eng.htm>
- Statistics Canada (2007, June 28). Canada's population estimates first quarter 2007 (preliminary). *The Daily*. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/070628/dq070628c-eng.htm>
- Statistics Canada (2008). *2006 Census: Aboriginal peoples in Canada in 2006: Inuit, Métis and First Nations, 2006 census: First Nations People*. Statistics Canada Catalogue no. 97558XIE2006001. Ottawa. January 15. Analysis Series, 2006 Census. Retrieved from <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-558/p19-eng.cfm>
- Statistics Canada (2010). *Population projections for Canada, provinces and territories*. Statistics Canada Catalogue no. 91520XWE. Ottawa. May 26. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=91-520-X&lang=eng>
- Statistics Canada (2011a). *Father's Day ... by the numbers 2011*. Retrieved from http://www42.statcan.ca/smr08/2011/smr08_157_2011-eng.htm
- Statistics Canada (2011b). *Quarterly Demographic Estimates*. Vol. 25, no. 1. Statistics Canada Catalogue no. 91-002-XWE. Ottawa. June 22. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=91-002-X&lang=eng>
- Statistics Canada (2011, April 27). Births. *The Daily*. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/110427/dq110427a-eng.htm>

- Statistics Canada Social and Aboriginal Statistics Division (2007, April). *Women in Canada: Work chapter updates 2006*. Statistics Canada Catalogue no. 89F-0133-XIE. Ottawa. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/pub/89f0133x/89f0133x2006000-eng.pdf>
- Statistics Canada, Income Statistics Division (2009). *Annual Estimates for Census Families and Individuals, 13C0016, Family Tables 3A, 3B and 3C*.
- Statistics Canada Social and Aboriginal Statistics Division (2008, October). *Aboriginal Children's Survey 2006. Family, community and child care*. Statistics Canada Catalogue no. 89-634-X - No. 001. Ottawa. Retrieved from <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-634-x/89-634-x2008001-eng.pdf>
- Stout, R. & Harp, H. (2009). *Aboriginal maternal and infant health in Canada: Review of on-reserve programming*. Winnipeg, MB: Indigena Creative Group.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. New York, NY: Routledge.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2009). *Effective Pre-School and Primary Education 3-11 (EPPE 3-11) final report from the primary phase: Pre-school, school, and family influences on children's development during key stage 2 (age 7-11)*. London, UK: Institute of Education, University of London.
- Tabors, P. & Snow, C. (2001). Young bilingual children and early literacy development. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*. New York, NY: Guilford Press.
- Temple, E., Deutsch, G. K., Poldrack, R. A., Miller, S. L., Tallal, P., Merzenich, M. M. & Gabrieli, J. D. (2003). Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: Evidence from functional MRI. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(5), 2860-2865.
- Temple, J. A. & Reynolds, A. J. (2007). Benefits and costs of investments in preschool education: Evidence from the Child-Parent Centers and related programs. *Economics of Education Review*, 26(1), 126-144.
- Thomas, E. (2006). Readiness to learn at school among five-year-old children in Canada. *Children and Youth Research Papers Series*. Ottawa, ON: Statistics Canada.
- Tinajero, A. & Mustard, J. F. (in press). *Cuba and early human development: The brain and human development*. The Hague, NL: Bernard Van Leer Foundation.
- Toronto Board of Trade (2010). *Lifting all boats: Promoting social cohesion and economic inclusion in the Toronto region*. Toronto, ON: Author.
- Toronto Children's Services (2011). *Fact sheet: Toronto's licensed child care system - Spring 2011*. Retrieved from http://www.toronto.ca/children/pdf/factsheet_jul2011.pdf
- Toronto First Duty (2008). *Toronto First Duty: Lessons from the TFD research*. Retrieved from http://www.toronto.ca/firstduty/tfd_research_summary.pdf
- Toronto First Duty (2009). *Research findings from Phase 2 of Toronto First Duty and their implications for full day learning in Ontario*. Retrieved from http://www.toronto.ca/firstduty/research_findings_from_phase_two_tfd%20.pdf
- Toying with child care (2006, April 6). *The Ottawa Citizen*. Retrieved from <http://www.canada.com/ottawacitizen/news/citizensweekly/story.html?id=1ed75588-68b2-435a-a407-5cb45d31288b&k=88968>
- Trawick-Smith, J. (2010). *From playpen to playground: The importance of physical play for the motor development of young children*. Reston, VA: Head Start Body Start National Center for Physical Development and Outdoor Play.
- Turiano, M. (2001). The Early Childhood Development Agreement: Spending allocations for provincial/territorial initiatives 2001-2002. *Interaction*, 15(3): 34-38. Retrieved from <http://circonline.ca/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?bib=15812>
- U.S. Census Bureau (2011). U.S. & world population clocks. Retrieved from <http://www.census.gov/main/www/popclock.html>
- UNESCO (1998). *First international comparative study of language, mathematics, and associated factors in third and fourth grade*. Santiago, CL: Latin American Educational Quality Assessment Laboratory.
- UNICEF (2011). *State of the world's children 2010*. New York, NY: United Nations Children's Fund.
- United Way (n.d.). *Volunteer as a family*. Retrieved from <http://liveunited.org/take-action/volunteer-as-a-family>
- University of New Brunswick Health and Education Research Group (in press). *Smart start case study report: Year 2*.
- University of Oxford. (2011, May 23). *Why women are still left doing most of the housework*. Oxford, UK: University of Oxford. Retrieved from http://www.ox.ac.uk/media/news_stories/2011/112304_1.html
- Vanier Institute of the Family (2011a). Maternity and parental leave. *Fascinating Families*, 37, 1-2.
- Vanier Institute of the Family (2011b). *Profiling Canada's families IV*. Retrieved from <http://www.vifamily.ca/media/node/371/attachments/FamiliesCountFINAL.pdf>
- Waddington, C. H. (1957). *The strategy of the genes*. London, UK: George Allen & Unwin.
- Walker, S., Chang, S., Powell, C. & Grantham-McGregor, S. M. (2005). Effects of early childhood psychosocial stimulation and nutritional supplementation on cognition and education in growth-retarded Jamaican children:

- A prospective cohort study. *The Lancet*, 366, 1804–07. doi:10.1016/S140-66736(05)67574-5.
- Walker, S., Chang, S., Vera-Hernández, M. & Grantham-McGregor, S. M. (2011). Early childhood stimulation with growth-retarded children benefits adult competence and reduces violent behavior. *Pediatrics*, 127(5), 849–857.
- Wannan, L. (2005, October 5). “The changing face of child care in Australia.” *Canadian Speaking Tour — Corporate Child Care: The Australian Experience*, Victoria, BC. Conference Presentation.
- Werker, J. F. & Byers-Heinlein, K. (2008). Bilingualism in infancy: first steps in perception and comprehension. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(4), 144–151.
- Wickelgren, I. (1999). Nurture helps moldable minds. *Science*, 283(5409), 1832–1834.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2009). *The spirit level: Why more equal societies almost always do better*. New York, NY: Bloomsbury Press.
- Willms, D. (2002). *Vulnerable children*. Edmonton, AB: University of Alberta Press.
- Willms, J. D. & Somers, M. A. (2001). Family, classroom, and school effects on children’s educational outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 409–445.
- Wilson, E. (1998). *Consilience: The unity of knowledge*. New York, NY: Knopf.
- Women & The Economy – UN Platform for Action Committee Manitoba (UNPAC) (2011). *Quick facts on child care in Manitoba*. Retrieved from http://unpac.ca/economy/childcare_facts.html
- World Health Organization (2003). *Global strategy for infant and young child feeding*. Geneva, CH: World Health Organization and UNICEF.
- Wylie, C., Hodgen, E., Hipkins, R. & Vaughan, K. (2009). *Competent learners on the edge of adulthood: A summary of key findings from the Competent Learners @ 16 project*. Wellington, NZ: New Zealand Council for Educational Research.
- Zelazo, P. D. & Paus, T. (2010). Developmental social neuroscience: An introduction. *Social Neuroscience*, 5, 417–421.