



17 juin 2021

Analyse scientifique sur l'importance de la qualité, de la stabilité et de la collaboration dans les principaux milieux de vie des tout-petits

Julie Poissant, professeure à l'Université du Québec à Montréal

Houria Bénard, doctorante à l'Université du Québec à Montréal

Dorothée Charest-Belzile, postdoctorante à l'Université du Québec à Montréal

OBSERVATOIRE
des tout-petits

 Fondation Lucie
et André Chagnon

Table des matières

L'état de développement des enfants à la maternelle au québec	5
--	---

Ce qui influence le développement des enfants	9
--	---

Les environnements dans lesquels les enfants vivent, apprennent et grandissent	9
--	---

Le cumul de facteurs de risque et de protection	11
---	----

Le moment où les facteurs de risque et de protection surviennent et leur durée dans le temps	15
--	----

Les événements de vie et les périodes de transition	16
---	----

La qualité, la stabilité et la collaboration entre les personnes de l'environnement	18
--	----

Section 1 : L'environnement familial	19
---	----

1.1 La qualité de l'environnement familial	19
---	----

1.1.1 Le bien-être matériel	19
-----------------------------	----

1.1.2 Le réseau social	21
------------------------	----

1.1.3 Des interactions chaleureuses et sensibles avec le parent	23
---	----

1.1.4 Le bien-être parental	27
-----------------------------	----

1.2 La stabilité de l'environnement familial	30
---	----

1.2.1 La séparation parentale et la recomposition familiale	30
---	----

1.2.2 La mobilité résidentielle défavorable	32
---	----

1.2.3 L'immigration récente	34
-----------------------------	----

1.3 La collaboration de la famille avec le milieu éducatif	35
---	----

1.3.1 L'implication des parents dans les milieux de garde éducatifs et au préscolaire	35
---	----

Section 2 : Les milieux éducatifs	37
2.1 La qualité des services éducatifs	38
2.1.1 La qualité des interactions avec l'éducatrice	39
2.1.2 La qualification du personnel éducateur	40
2.2 La stabilité des milieux éducatifs	41
2.2.1 L'âge du début de la fréquentation	41
2.2.2 La stabilité au sein du personnel éducatif	42
2.2.3 Le nombre de milieux fréquentés	43
2.3 La collaboration des milieux éducatifs avec les parents	44
2.3.1 Les efforts déployés par les milieux éducatifs pour favoriser la collaboration	44
Section 3 : Les communautés locales (quartier, ville, territoire)	45
3.1 La qualité des communautés locales	45
3.1.1 L'accès à des ressources et à des services	46
3.1.2 La perception de sécurité	47
3.2 La stabilité au sein des communautés locales	48
3.2.1 L'embourgeoisement des quartiers	48
3.3 La collaboration dans les communautés	50
3.3.1 La collaboration école-famille-communauté	50
Section 4 : Les pistes d'action collectives	50
4.1 Soutenir les habiletés parentales	52
4.2 Accroître les mesures de conciliation famille-travail	54
4.3 Favoriser la médiation familiale et la coordination parentale	54
4.4 Accroître les mesures d'accès et de rénovation liées à des logements de qualité	56

4.5	Soutenir l'accueil des familles immigrantes	57
4.6	Accroître la qualité des services éducatifs	58
4.7	Accroître la formation et les conditions de travail des éducatrices	59
4.8	Accroître l'accessibilité aux services et aux ressources des communautés	60
4.9	Revoir l'aménagement du territoire	61
4.10	Renforcer la cohésion sociale dans les milieux	62
4.11	Accroître la collaboration école-famille-communauté	63
	Références	64
	Annexe	77

Les auteures remercient **Christa Japel, Caroline Bouchard** et les membres de l'Observatoire des tout-petits pour leurs commentaires sur une version précédente de cette analyse.

L'état de développement des enfants à la maternelle au Québec

Cette analyse documentaire réalisée à la demande de l'Observatoire des tout-petits porte sur l'état de développement des petits Québécois de la naissance à 5 ans et sur trois caractéristiques essentielles de leurs milieux de vie : la qualité, la stabilité et la collaboration.

Les deux éditions de l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM)¹ constituent des sources de données inestimables pour mieux comprendre le développement des enfants québécois et proposer des pistes d'action collectives. Les résultats de ces enquêtes font ressortir plusieurs constats, certains rassurants, d'autres qui exigent une réponse concertée pour assurer une santé développementale² optimale à tous les enfants, et ce, dès leur plus jeune âge.

L'EQDEM est inscrite dans le Plan ministériel d'enquêtes sociales et de santé. Elle est planifiée tous les 5 ans à des fins de surveillance, comme le prescrit la *Loi sur la santé publique* (Institut de la statistique du Québec en collaboration avec l'Institut national de santé publique du Québec, 2013). La première édition a eu lieu en 2012, la deuxième en 2017 et la prochaine est prévue en 2022. Les données de l'EQDEM permettent de dresser un portrait du développement global des enfants dans cinq domaines de développement grâce à l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE, nommé EDI dans les autres provinces canadiennes). Le tableau 1 présente les cinq domaines de développement étudiés.

¹ Voir les encadrés en annexe pour une brève description des principales enquêtes utilisées dans cette analyse. Le lecteur est invité à se rapporter directement aux enquêtes pour connaître les différentes considérations méthodologiques.

² La santé développementale réfère à des résultats mesurables dont la santé physique, la santé mentale, les compétences sociales et émotionnelles, les aptitudes cognitives et le niveau de scolarité (Keating & Hertzman, 1999 dans CCNPPS, 2012).

Tableau 1 – Les cinq domaines de développement mesurés dans l'EQDEM

Domaines de développement	
Santé physique et bien-être	Alimentation adéquate; habillement adéquat; niveau d'énergie; état d'éveil; motricité fine et globale; ponctualité; propreté et développement physique en général.
Compétences sociales	Habiletés sociales; sens des responsabilités, autonomie, curiosité ou habitudes de travail, respect des pairs, des adultes, des routines et des règles et capacité à jouer et à travailler avec les autres.
Maturité affective	Capacité à gérer les émotions à un niveau approprié pour l'âge; sentiment d'empathie; capacité de réfléchir avant d'agir; manifestations de craintes et d'anxiété; comportements agressifs et symptômes de l'hyperactivité et de l'inattention.
Développement cognitif et langagier	Habiletés de base en lecture et en mathématiques; intérêt pour les activités de lecture et de numération et mémoire de l'enfant.
Habiletés de communication et connaissances générales	Capacité à communiquer les idées et leurs besoins de manière compréhensible; capacité à raconter des histoires, capacité à comprendre ce qu'on leur dit; aptitude à participer à un jeu faisant appel à l'imagination et capacité à répondre à des questions nécessitant une connaissance du monde qui les entoure.

Source : EQDEM 2017 (Simard, Lavoie et Audet, 2018).

L'état de développement de 64 989 enfants de la maternelle 5 ans a été évalué en 2012 et de 81 372 enfants en 2017. À partir des résultats dans chacun des domaines, un indicateur du développement global a été calculé. Il permet de déterminer la vulnérabilité dans au moins un domaine. Un enfant est considéré comme étant vulnérable lorsque son score pour un domaine est égal ou inférieur au score correspondant au 10^e centile de la distribution de l'ensemble des enfants à la maternelle pour ce domaine. La notion de vulnérabilité utilisée dans l'EQDEM est une mesure relative à l'ensemble des enfants de maternelle.

La proportion d'enfants présentant une vulnérabilité est passée de 25,6 % en 2012 à 27,7 % en 2017 (Simard et coll., 2018).

Le tableau 2 présente un sommaire des résultats concernant la vulnérabilité des enfants par domaine ainsi que de façon plus générale dans au moins un domaine et dans au moins deux domaines en 2012 et en 2017³.

Tableau 2 – Proportion d'enfants jugés vulnérables à la maternelle au Québec, en 2012 et en 2017

Domaines de développement	Proportion d'enfants jugés vulnérables en 2012	Proportion d'enfants jugés vulnérables en 2017
Santé physique et bien-être	9,5%	10,6%
Compétences sociales	9%	10,2%
Maturité affective	9,7%	11,5%
Développement cognitif et langagier	10,0%	11,1%
Habiletés de communication et connaissances générales	10,8%	11,1%
Au moins un domaine	25,6%	27,7%
Au moins deux domaines	12,7%	14,2%

Source : EQDEM 2017 (Simard, Lavoie et Audet, 2018).

Tableau 3 – Proportion d'enfants jugés vulnérables selon l'indice de défavorisation matérielle et sociale en 2017⁴

Milieux	Proportion d'enfants jugés vulnérables
Milieux les plus défavorisés (5 ^e quintile)	33,7%
Milieux (4 ^e quintile)	29,7%
Milieux (3 ^e quintile)	27,6%
Milieux (2 ^e quintile)	25,1%
Milieux les plus favorisés (1 ^{er} quintile)	23,2%

Source : EQDEM 2017 (Simard, Lavoie et Audet, 2018).

³ Les seuils établis à partir de la distribution des scores des enfants de 2012 qui servent de point de référence pour établir la proportion d'enfants jugés vulnérables en 2017.

⁴ La dimension matérielle comporte les indicateurs suivants : 1) la proportion de personnes sans diplôme secondaire, 2) le revenu individuel moyen et 3) le rapport emploi/population chez les 15 ans et plus. La dimension sociale est composée des indicateurs suivants : la proportion de personnes vivant seules, la proportion de personnes séparées, divorcées ou veuves chez les 15 ans et plus et la proportion de familles monoparentales (Simard, Tremblay, Lavoie, & Audet, 2013)

Un des premiers constats qui ressortent de ces deux cycles d'enquête est que le niveau de vulnérabilité relevé dans le développement des enfants québécois est préoccupant. En effet, un enfant sur quatre entreprend son parcours scolaire avec certaines difficultés dans son développement. Les recherches longitudinales révèlent que l'état de développement physique, social, émotionnel, langagier et cognitif de l'individu au cours des premières années de sa vie exerce une grande influence sur les apprentissages et la réussite scolaire ultérieure (Duncan et coll., 2007). Par exemple, parmi les enfants jugés vulnérables dans au moins un domaine à la maternelle selon l'ELDEQ⁵, 46 % avaient un rendement scolaire sous la moyenne en 4^e année du primaire comparativement à seulement 14 % des enfants n'étant pas jugés vulnérables (Desrosiers, Tétreault et Boivin, 2012). De plus, les enfants qui étaient jugés vulnérables dans certains domaines de développement à la maternelle, notamment sur le plan cognitif, étaient aussi plus susceptibles d'avoir échoué aux épreuves de français de 6^e année du primaire (Desrosiers et Tétreault, 2012).

Un deuxième constat qui émerge des analyses de sous-groupes d'enfants est que la proportion d'enfants jugés vulnérables tend à augmenter avec le degré de défavorisation matérielle et sociale du territoire (Simard, Lavoie et Audet, 2018). Ces résultats indiquent que plus les enfants proviennent d'un secteur défavorisé, plus la probabilité d'être considérés vulnérables à la maternelle est grande. Les écarts observés dans le développement entre les enfants de différents milieux socioéconomiques apparaissent tôt dans la vie (Cooper, Crosnoe, Suizzo et Pituch, 2010) et pourraient s'expliquer par les difficultés matérielles (ex. : alimentation, vêtements, logements), le stress associé aux conditions de vie ainsi que l'investissement moindre de la part des parents dans les activités de stimulation des enfants (Chaudry et Wimer, 2016).

Le troisième constat qui peut être fait après les deux cycles d'enquête est que les gains dans l'état de développement des enfants n'ont pas été à la hauteur des espérances. Soulignons à cet égard que plusieurs politiques ou cadres structurants, dont la Politique gouvernementale de prévention en santé (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2016), la Politique de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) et la Stratégie 0-8 ans (Ministère de la Famille, 2018), ont fixé la cible à atteindre d'ici 2025 de 80 % pour la proportion d'enfants qui commencent leur scolarité sans présenter de vulnérabilité dans leur développement.

Que pouvons-nous faire pour nous assurer que tous les petits Québécois se développent tout leur potentiel avant leur entrée scolaire ?

5 L'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ) a pour objectif d'identifier les facteurs qui, instaurés pendant la petite enfance, contribuent à l'adaptation sociale et à la réussite scolaire des jeunes Québécois. L'échantillon initial compte 2 120 enfants nés de mères vivant au Québec en 1997-1998. Voir la description de l'étude en annexe.

Ce qui influence le développement des enfants

Une multitude de facteurs sociaux, psychologiques et environnementaux, en plus de l'héritage biologique, modulent le développement des enfants, et ce, avant même la conception. La situation n'est donc ni simple ni univoque. Le développement de l'enfant est le résultat d'un processus complexe et non linéaire se déroulant dans plusieurs dimensions (biologique, psychologique, social, culturel), dans plusieurs environnements et de façon diffuse dans le temps (Halfon et coll., 2014).

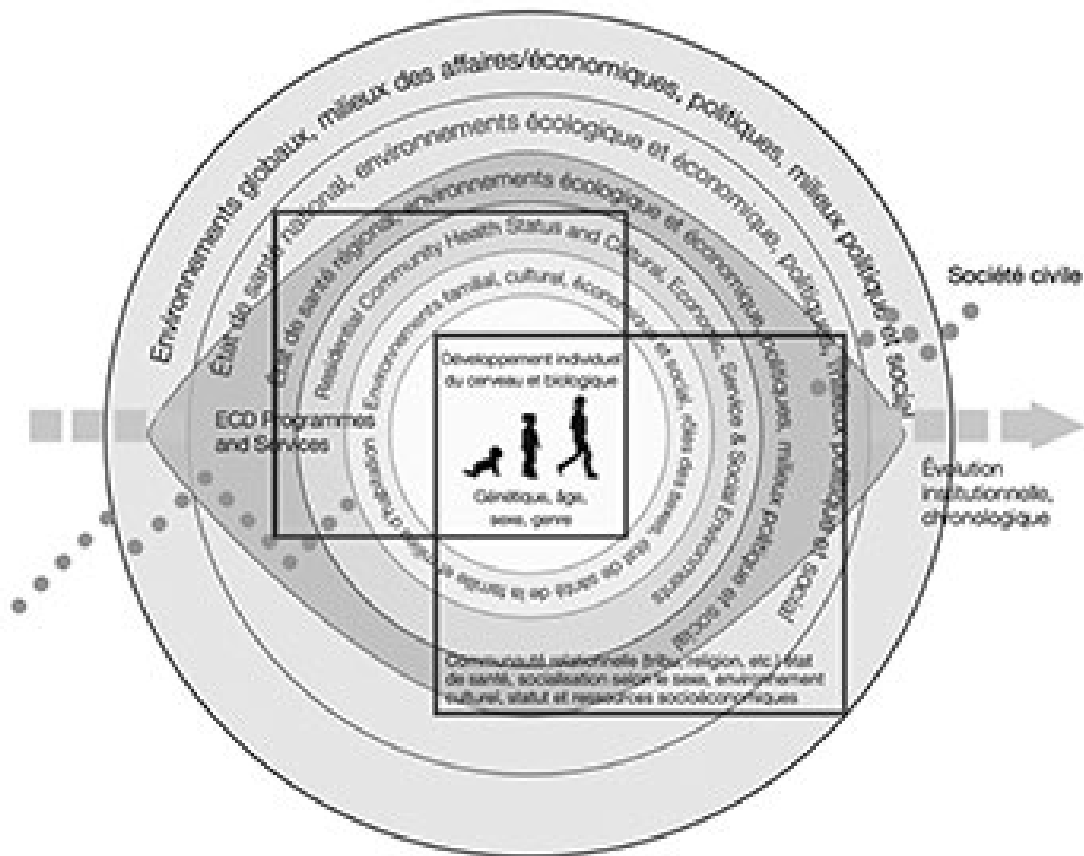
Pour comprendre la trajectoire de développement des enfants lors de la petite enfance, le modèle conceptuel du parcours de vie s'avère très pertinent. Il permet d'expliquer comment, au cours de la vie, les facteurs présents dans la vie des enfants à différents niveaux se combinent et se cumulent pour influencer le développement et la santé (Fox et coll., 2015). Ces facteurs se retrouvent dans les différents environnements au sein desquels l'enfant et sa famille vivent.

9

Les environnements dans lesquels les enfants vivent, apprennent et grandissent

La perspective écosystémique permet de bien comprendre les multiples facteurs d'influence dans les environnements de vie des enfants (Gach et coll., 2018). Adapté à l'époque d'aujourd'hui, le Total Environment Assessment Model of Early Child Development (TEAM-ECD) de Irwin et Siddiqi (2007) a été mis au point pour la Commission des déterminants sociaux de la santé en vue d'encadrer les types d'environnements (et donc d'expériences) qui font partie intégrante d'un développement sain chez l'enfant. Le modèle permet d'établir des liens entre ces environnements et les processus biologiques avec lesquels ils interagissent pour façonner l'état de développement. Au centre du modèle se trouvent l'enfant et ses caractéristiques individuelles et biologiques (Siddiqi, Irwin et Hertzman, 2007). La figure 1 illustre leur modèle.

Figure 1 – Types d'environnements associés au développement de l'enfant



Source : *Total Environment Assessment Model of Early Child Development (2007)*. Traduction libre.

Le milieu familial constitue la source principale d'expériences précoces pour le jeune enfant (Irwin, Siddiqi et Hertzman, 2007 ; Hertzman, 2010). Par la suite, la diversité des expériences s'accroît avec l'ajout d'expériences en milieu éducatif hors de la famille ou au sein de sa communauté (ex. : fréquentation des parcs, participation à des activités de loisirs) (Irwin, Siddiqi et Hertzman, 2007). En tant que principale source d'influence sur le développement de l'enfant, la famille, aussi source de soutien physique et affectif, est elle-même influencée par les ressources auxquelles elle a accès, qu'elles soient socioéconomiques ou encore liées aux services ou programmes. D'une manière plus distale, mais tout aussi réciproque, les communautés résidentielles et relationnelles sont également déterminantes dans le développement de l'enfant, qu'il s'agisse de l'accessibilité aux espaces physiques ou au soutien offert par les membres des communautés (Irwin et Siddiqi, 2007). Le développement du jeune enfant est également influencé de manière plus large par les différentes politiques ou mesures sociales (Irwin et Siddiqi, 2007).

La promotion de l'accès universel aux programmes en petite enfance, relevant de différents domaines, tels que l'éducation et la santé, est favorisée. Par ailleurs, l'isolement social, l'offre de services de santé faible ou fragmentée et leur accessibilité restreinte ainsi que les possibilités économiques limitées sur le plan du travail peuvent entraver le développement de l'enfant (Irwin, Siddiqi et Hertzman, 2007).

Le cumul de facteurs de risque et de protection

Au sein des différents environnements dans lesquels les enfants vivent, des facteurs qualifiés de négatifs ou de positifs se combinent et se cumulent pour orienter la trajectoire de développement et de santé des enfants. Un facteur est qualifié de négatif ou de facteur de risque lorsqu'il suscite une issue négative au regard d'un critère particulier. Il est qualifié de positif ou de facteur de protection lorsqu'à l'inverse il prédit une issue positive. Ainsi, des facteurs positifs comme le niveau d'éducation des parents, le fait de lire des histoires aux enfants ou d'utiliser une discipline appropriée influencent positivement la trajectoire de développement des enfants, alors que des facteurs de risque comme la pauvreté ou l'inaccessibilité aux services de santé nuisent à leur développement. Grâce à une revue systématique, Pillas et ses collaborateurs (2014) ont documenté des facteurs sociaux qui contribuent à des écarts dans le développement des enfants. Leurs résultats montrent que des quartiers pauvres en ressources, le faible revenu parental, le faible niveau d'éducation parental, un statut d'emploi précaire, le stress de la conciliation famille-travail et les défis liés au logement sont tous associés à des difficultés pour la santé développementale des enfants. Le tableau 4 expose les principaux facteurs de risque et de protection durant la période anténatale, la petite enfance et la période préscolaire soulevés par Fox et ses collaborateurs (2015).

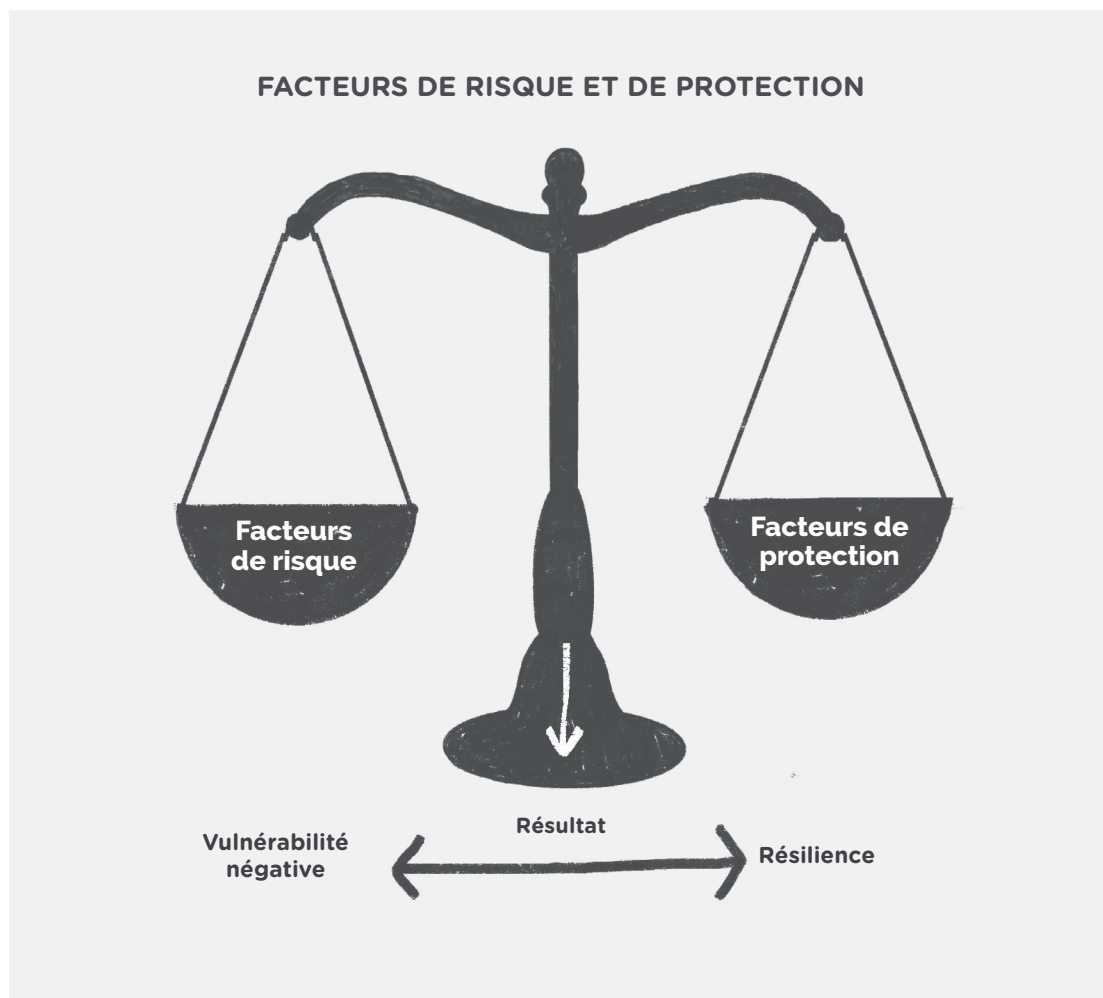
Tableau 4 – Principaux facteurs de risque et de protection de l'enfant

Facteurs de protection			Périodes	Facteurs de risque		
Communauté	Famille	Individu		Individu	Famille	Communauté
• Accessibilité aux soins de santé et aux services sociaux • Dépistage pour les problématiques de santé et de bien-être	• Soutien social et réseau social	• Santé mentale et bien-être parental • Nutrition de la mère	Anténatal	• Naissance prématurée • Facteurs génétiques	• Stress maternel durant la grossesse • Exposition à l'alcool durant la grossesse	• Défavorisation sociale et économique sévère
• Accessibilité aux soins de santé et aux services sociaux • Dépistage pour les problématiques de santé et de bien-être	• Interactions faibles et réciproques • Attachement sécurisant avec le donneur de soins • Bien-être matériel • Niveau d'éducation parental élevé • Stimulation cognitive à la maison	• Poids de naissance adéquat • Tempérament facile, bon encadrement et sommeil suffisant • Allaitement	Petite enfance	• Petit poids à la naissance • Difficulté à être réconforté et apaisé • Parent ou donneur de soins peu sensible • Attachement insécurisant • Stress toxique, dont maltraitance et négligence	• Style parental punitif • Discipline incohérente • Peu d'attentes parentales envers l'enfant • Jeunes âges des parents • Agressivité et hyperactivité parentale	• Défavorisation sociale et économique sévère
• Accessibilité aux soins de santé et aux services sociaux • Attachement stable de l'enfant avec l'éducateur en milieu de garde	• Soutien et réseau social • Bien-être matériel • Relation chaleureuse et sensible avec le parent ou le donneur de soins • Capacité de fournir une alimentation adéquate, un lieu de résidence et des soins de santé • Stimulation cognitive à la maison	• Autorégulation émotionnelle et bien-être • Bonne maîtrise de soi et motivation intrinsèque • Capacité de planification et de résolution de problèmes • Habiletés de communication et d'apprentissage • Fréquentation d'un milieu éducatif de qualité • Bonne relation avec les pairs	Préscolaire	• Tempérament difficile • Attachement insécurisant • Relation hostile avec les pairs et inhibition sociale • Faible réussite et faibles habiletés langagières et de communication	• Style parental punitif • Discipline incohérente • Peu d'attentes parentales envers l'enfant • Conflits conjugaux • Stress parental • Séparation familiale conflictuelle	• Défavorisation sociale et économique sévère • Événements stressants dans la communauté, conflits inter-personnels • Faible cohésion sociale

Source : Traduction libre de Halfon (2007).

Les différents facteurs combinés (de risque et de protection) se cumuleront pour placer l'enfant sur une trajectoire plus ou moins positive (figure 2). En ce sens, le développement des individus est influencé par le nombre et l'ampleur des facteurs. Dans le domaine de l'épidémiologie, l'un des axes majeurs de la recherche a tenté de comprendre comment les expériences de cumul de facteurs de risque liés à l'adversité sociale et économique lors de la petite enfance ont influencé la santé à l'âge adulte, particulièrement au regard des maladies chroniques et de leurs conséquences (Braveman et Barclay, 2009). L'hypothèse de Barker est probablement la plus connue. Ses travaux ont montré le lien entre le faible poids à la naissance et à l'âge de un an et le risque de mortalité de cause cardiovasculaire à l'âge adulte (Barker et coll., 1989).

Figure 2 – Influence du cumul des facteurs de risque et de protection



Source : Traduction libre de Halfon (2007).

Dans le domaine de la recherche sociale, plusieurs études ont montré une association entre l'exposition des enfants à des expériences défavorables, telles que la pauvreté, des soins inadéquats ou de la violence, et diverses formes d'inadaptation plus tard dans la vie (Boivin et coll., 2012). Le rapport de la Société royale du Canada rapporte que :



Cette association est solide en ce qu'elle a été confirmée : 1) pour une gamme d'expériences défavorables vécues pendant la petite enfance, allant des stressseurs chroniques, comme la pauvreté familiale et les soins inappropriés, aux épisodes ponctuels de maltraitance ; 2) pour un large éventail de problèmes et difficultés ultérieures, tels que les problèmes émotionnels et comportementaux, notamment la dépression et les troubles d'anxiété, les difficultés scolaires, la délinquance, la consommation de substances psychoactives, la criminalité et les adaptations au stress. Les associations apparaissent graduelles et linéaires, ce qui laisserait présager une association dose-effet (c'est-à-dire que plus l'adversité est grave, plus le résultat sera néfaste), même pour les populations où la majorité des jeunes enfants a été exposée à au moins une forme d'adversité. Cette association s'observe également pour les problèmes de santé physique, y compris les maladies cardiovasculaires, l'obésité, les maladies pulmonaires chroniques et le cancer. Il est cependant important de souligner que ces associations sont probabilistes, et non déterministes. Un nombre non négligeable d'enfants à risque n'empruntent pas ces trajectoires nuisibles, ce qui nous permet de mettre en évidence certains facteurs de protection » (Boivin et coll., 2012, p. 4).

Le Adverse Childhood Experiences (ACE) Study réalisé de 1995 à 1997 auprès de 17 337 Américains a permis d'établir des liens entre les expériences durant l'enfance et la santé à long terme. Les données provenant de cette étude révèlent qu'un plus grand nombre d'événements négatifs survenus durant la petite enfance, tels les mauvais traitements, la négligence, l'exposition à la violence conjugale ou le dysfonctionnement familial (abus de drogues, troubles mentaux, suicide, conflits entre les parents, incarcération des parents), était associé à une augmentation de la probabilité de souffrir de problèmes de santé et d'avoir un niveau de bien-être moins élevé à l'âge adulte⁶. La recherche de Felitti et ses collaborateurs (1998), menée à partir de l'étude précédemment citée, montre que les personnes ayant vécu quatre expériences adverses ou plus sont de quatre à douze fois plus susceptibles d'avoir des problèmes d'alcoolisme, de toxicomanie ou de dépression et de se suicider à l'âge adulte que celles qui n'en ont pas vécu (Felitti et coll., 1998).

6 Informations provenant du site <https://www.cdc.gov/violenceprevention/childabuseandneglect/acestudy/about.html>. Consulté le 1 mai 2019.

Par ailleurs, chez les tout-petits québécois, ce seuil critique de quatre expériences adverses ou plus est également synonyme d'un développement moins optimal (Japel, 2008). Ainsi, un nombre important d'enfants cumulent des facteurs de risque en petite enfance. Ce constat est d'autant plus alarmant, sachant que le stress qui découle de ces situations d'adversité a des répercussions plus sévères chez les jeunes enfants en raison de la rapidité du développement cérébral et des systèmes biologiques (Shonkoff et coll., 2009, tiré de Fox et coll., 2015). Le stress est qualifié de toxique lorsque les enfants ont des expériences négatives intenses (comme l'abus ou la maltraitance) durant une période prolongée. L'activation du système nerveux et l'accroissement du niveau de cortisol pour une longue période peuvent endommager le cerveau en développement, le système immunitaire et la capacité ultérieure de faire face au stress (Fox et coll., 2015). Le stress toxique serait d'ailleurs à l'origine du lien entre les événements d'adversité et la santé physique et la santé mentale ultérieures (Drisse, 2016).

Boivin et ses collaborateurs (2012) expliquent bien le phénomène lié à un cumul de stress et ses effets sur la santé :



Une charge allostatique – l'usure ou les dommages biologiques engendrés par une réponse constante au stress causé par diverses épreuves – s'accumule avec le temps chez les jeunes enfants exposés à de l'adversité chronique. En situation de stress chronique, cette réponse constante au stress peut donner lieu à des répercussions à long terme sur la santé générale, y compris à l'affaiblissement du système immunitaire, à des taux supérieurs de maladies infectieuses et chroniques ainsi qu'à un risque accru d'hypertension artérielle et de maladies cardiovasculaires. En d'autres termes, les jeunes enfants confrontés à des expériences défavorables chroniques sont plus susceptibles que d'autres de souffrir de maladies, et leur santé sera hypothéquée à cet âge comme à l'âge adulte» (Boivin et coll., 2012, p. 9).

15

Le moment où les facteurs de risque et de protection surviennent et leur durée dans le temps

Le modèle du parcours de vie examine aussi la contribution particulière des facteurs à différentes étapes de la vie d'un individu, c'est-à-dire la conception, la naissance, la petite enfance, l'adolescence, l'âge adulte et le grand âge (Halfon et coll., 2014). Certains événements qui surviennent dans des périodes particulières auront des répercussions différentes sur le développement et la santé. À certains moments de la vie, comme lors de la petite enfance, des zones du cerveau sont plus sensibles aux influences positives comme négatives qu'à d'autres moments (National Research Council and Institute of Medicine, 1999).

Selon Bruné Drisse (2016), « les recherches réalisées autour du concept de la DOHaD⁷ (origines développementales de la santé et des maladies) ont permis de mettre en évidence la vulnérabilité toute particulière des enfants, depuis leur conception et pendant les premières années de vie, aux facteurs de risque chimiques, biologiques et physiques présents dans leurs environnements, mais aussi au stress, aux influences psychoaffectives, aux événements graves ou bénéfiques de la vie, au niveau socioéconomique, etc. » (p. 9).

La période de la grossesse et les trois premières années de vie de l'enfant sont particulièrement importantes pour établir les fondations nécessaires aux apprentissages et aux compétences, comme les compétences relationnelles, d'autorégulation et de résolution de problèmes (Fox et coll., 2015). Une période critique renvoie à une fenêtre temporelle où une exposition à un facteur de risque aura des répercussions parfois permanentes sur la santé à long terme de l'individu, alors que les périodes sensibles sont celles où l'exposition aura des effets importants, mais qui peuvent être modifiés par la suite (Braveman et Barclay, 2009). Selon Lang et ses collaborateurs (2016), « de nombreux travaux biologiques confirment que le cerveau est effectivement à la fois vulnérable dans ses premières années et très adaptable, car très plastique. C'est l'organe qui est la première cible des stress physiques et psychosociaux. De très nombreux travaux montrent qu'il change fonctionnellement et structurellement, dans plusieurs zones cérébrales, et que des stress cumulés ont des conséquences physiologiques comportementales et cognitives. Les données animales et humaines concordent à cet égard (McGowan et Szyf, 2010 ; Noble et coll., 2015 ; Shonkoff et Garner, 2012) » (p. 175).

Les événements de vie et les périodes de transition

La trajectoire de développement et de santé des enfants est ponctuée d'événements et de transitions, c'est-à-dire des périodes où l'état ou le statut de la personne change en raison d'événements de vie. Les transitions pourraient aussi être représentées par les processus qui suivent une rupture avec la routine (Dockett et Einarsdottir, 2017). Ces événements et transitions font partie de la vie des adultes comme de celle des enfants. Que ce soit une séparation parentale, l'intégration en services de garde éducatifs ou l'entrée en maternelle 4 ans ou 5 ans, ces changements entraînent des demandes supplémentaires et exigent des ajustements qui peuvent générer un stress important. Les enfants vivent aussi différentes émotions lorsqu'ils anticipent ou vivent ces événements. Leurs réactions dépendront de leur tempérament, de leur niveau de résilience et de leurs précédentes expériences. Une période d'adaptation est alors nécessaire pour que l'individu mobilise ses capacités et ses ressources pour retrouver un nouvel équilibre (Halfon et coll., 2016).

7 DOHaD : Developmental Origins of Health and Disease

Selon un guide rédigé par le Department of Health and Human Services⁸ des États-Unis, les adultes qui entourent l'enfant et les professionnels jouent un rôle important pour soutenir les enfants lors de ces événements. Les enfants qui sont accompagnés par des adultes attentifs et soutenant pourront maîtriser leur stress et s'adapter relativement bien à la transition. À l'inverse, certains peuvent avoir besoin de plus de temps et de plus de soutien pour y arriver. En permettant aux enfants de se sentir en sécurité, la transition peut être formatrice pour celles qui suivront. Agir à titre de modèle à l'égard de la transition permet aussi d'accompagner les enfants dans ces périodes. Dans le cas où le stress est intense ou toxique, les mécanismes d'adaptation peuvent être insuffisants et créer un déséquilibre physiologique important chez l'enfant (Hobel et coll., 2008).

En résumé, selon le modèle du parcours de vie, l'état de développement des enfants résulte d'un processus où une multitude de facteurs sociaux, psychologiques et environnementaux dans les différents environnements de vie se combinent et se cumulent dans le temps (Halfon et coll., 2014). Certains facteurs auront une influence plus marquée s'ils surviennent dans des périodes sensibles ou critiques du développement que plus tard dans la vie. Certains événements de vie peuvent également perturber la trajectoire de développement des enfants.

8 <https://web.partnership.vcu.edu/projectseedva/downloadables/supporting-transitions-brief-one.pdf>

La qualité, la stabilité et la collaboration entre les personnes de l'environnement

Cette section s'attardera plus particulièrement à 18 facteurs de protection ou de risque répartis dans les trois principaux environnements où les enfants se développent : le milieu familial, les milieux éducatifs et les communautés locales. Ces facteurs ont été sélectionnés, par un groupe de travail mandaté par l'Observatoire des tout-petits, en raison de leur pertinence pour des actions sociétales et de la disponibilité de données récentes. Ces facteurs sont organisés selon trois caractéristiques des environnements, soit la qualité, la stabilité et la collaboration entre les différentes personnes qui en font partie.

Dans le cadre de cette analyse, la qualité se rapporte à la sécurité physique et psychologique dans l'environnement social, émotionnel et physique de l'enfant ainsi qu'au degré de stimulation reçue au sein de chacun des environnements⁹. La stabilité renvoie au degré de constance et de prévisibilité dans l'environnement social, émotionnel et physique de l'enfant¹⁰. Cette catégorie inclut les facteurs pouvant favoriser ou perturber la stabilité de l'environnement. Enfin, la collaboration concerne les efforts déployés par les parents et le personnel éducateur ainsi que les membres de la communauté pour soutenir collectivement le développement des enfants, en créant des liens entre les milieux (Larrivée, 2010). Le tableau 5 présente les 18 facteurs selon les caractéristiques des trois environnements retenus.

18

Tableau 5 – Facteurs selon les caractéristiques des trois environnements

Environnements				
Caractéristiques		Environnement familial	Milieu éducatif	Communauté locale
	Qualité	• Bien-être matériel • Réseau social • Interactions parent-enfant • Bien-être parental	• Qualité des interactions avec l'éducatrice • Qualification du personnel	• L'accès à des ressources et à des services • Perception de sécurité du voisinage
	Stabilité ou instabilité	• Séparation parentale et recomposition familiale • Mobilité résidentielle • Immigration récente	• Âge du début de la fréquentation et intensité de la fréquentation • Stabilité au sein du personnel • Nombre de milieux	• Embourgeoisement des quartiers
	Collaboration	• Implication des parents dans le milieu éducatif	• Les efforts déployés par le milieu de garde éducatif et le milieu préscolaire	• La collaboration école-famille-communauté

⁹ <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/essentials-for-childhood-framework508.pdf>

¹⁰ <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/essentials-for-childhood-framework508.pdf>

Section 1 :

L'environnement familial

L'importance de l'environnement familial dans le développement de l'enfant, notamment lors des premières années de vie, est très bien documentée (Bronfenbrenner, 1979 ; Shonkoff et coll., 2012 ; Shavit, Friedman et coll., 2018).

1.1 La qualité de l'environnement familial

À la naissance, le nouveau-né est complètement dépendant des soins parentaux pour sa survie et son développement (Rincel et coll., 2016). Bien que les interactions se transformeront au fur et à mesure que l'enfant grandira, le rôle qu'occupent les parents dans le développement précoce de leur enfant est primordial (National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2016). Un environnement sécuritaire et soutenant, où l'enfant se sent en confiance pour explorer le monde qui l'entoure et dans lequel ses besoins physiques, sociaux, émotionnels et développementaux sont satisfaits de manière constante et sensible, permet de favoriser son développement et même d'atténuer les conséquences de l'adversité sociale ou économique (Centers for Disease Control and Prevention, 2014).

A contrario, un environnement familial dans lequel les parents sont confrontés à des difficultés économiques, ont peu d'emprise sur leur vie ou détiennent moins d'aptitudes et de connaissances sur le développement de l'enfant peut difficilement favoriser la mise en place des conditions requises pour soutenir le développement des enfants (Goldblatt et coll., 2015). Ainsi, plusieurs facteurs viennent moduler la qualité de l'environnement familial, dont le bien-être matériel, la qualité du réseau social, les interactions parent-enfants et le bien-être parental.

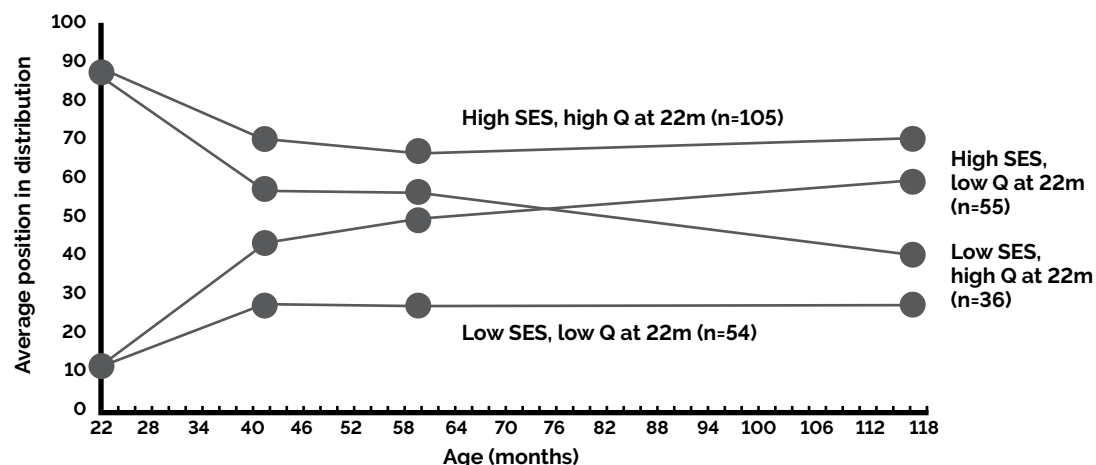
1.1.1 Le bien-être matériel

Le fait de grandir dans des conditions de vie difficiles peut priver les enfants d'expériences de stimulation et de certaines possibilités (Boivin et coll., 2012 ; National Scientific Council on the Developing Child, 2007). Par exemple, la présence de jouets et de livres dans la maison est grandement associée au développement et à l'estime de soi et représente 12 % de l'écart de développement entre les enfants les plus pauvres et les enfants les plus riches à l'âge de 5 ans (Melhuish et coll., 2008, cité dans Fox et coll., 2015).

Il semble que la privation d'expériences enrichissantes dans l'enfance souvent associée à la défavorisation matérielle et sociale sévère se répercuterait sur différentes sphères du développement, et les conséquences pourraient se maintenir à moyen et long terme (Deloitte Center for Health Solutions, 2017). Ces effets sont

documentés sur le plan du développement cérébral, cognitif et langagier (Desrosiers et Ducharme, 2006 ; Middlebrooks et Audage, 2008), mais également sur le plan de la réussite scolaire, des difficultés comportementales (Deloitte Center for Health Solutions, 2017) et des problèmes de santé mentale (Middlebrooks et Audage, 2008). Par exemple, pour le développement cognitif, l'étude de Dickerson et Popli (2016) révèle que le fait de vivre dans la grande pauvreté a un effet cumulatif sur le développement cognitif à 7 ans. Les structures cérébrales des enfants vivant en contexte de pauvreté seraient généralement moins développées que celles des enfants plus favorisés (Hair, Hanson, Wolfe et Pollack, 2015). Ces enfants se situeraient en moyenne à 20 centiles sous ceux n'ayant jamais vécu dans un tel contexte, et ce, même après avoir pris en compte différentes caractéristiques de l'enfant ainsi que l'implication parentale (Dickerson et Popli, 2016). L'étude de Feinstein (2003) est révélatrice pour les compétences cognitives et émotionnelles selon le statut socioéconomique (figure 3). À partir d'une cohorte britannique, les enfants ont été évalués à 22 mois. Deux groupes ont alors pu être définis, un qui réussissait bien et l'autre qui obtenait des scores très faibles. À l'âge de 10 ans, ces enfants ont été évalués de nouveau. Ceux dont les parents occupaient une position socioéconomique élevée et dont la performance était supérieure ont conservé cet avantage, alors que ceux qui réussissaient moins bien ont rattrapé partiellement l'écart avec l'autre groupe. Par contre, les enfants dont les parents avaient une position socioéconomique défavorisée, mais qui avaient des résultats faibles, les ont conservés, alors que ceux qui réussissaient bien à 22 mois ont perdu cet avantage à 10 ans (Lang et coll., 2016). Enfin, Hart et Risley (2003), qui ont montré que les enfants des familles défavorisées utiliseront moins de mots différents à 36 mois (environ 500 mots) que leurs pairs de familles plus favorisées (environ 1 100 mots), ont aussi étudié le ratio d'encouragements par rapport aux interdits utilisé par les parents selon le milieu socioéconomique. Selon leurs observations, dans une famille bénéficiant de l'aide sociale, un encouragement est donné pour deux interdits. Dans les familles plus favorisées, le ratio était de six encouragements pour un interdit (Lang et coll., 2016).

Figure 3 – Résultats de l'étude de Feinstein



Tiré de Feinstein, 2003.

Au Québec, selon les données de l'Observatoire des tout-petits (Portrait 2019), en 2015, la moitié des familles avec au moins un enfant de moins de 5 ans avait un revenu de moins de 72 077 \$ après impôt. Environ 14 % des enfants de 0 à 5 ans vivaient dans une famille à faible revenu en 2016 (selon la mesure du faible revenu). Cela représente environ 75 000 tout-petits. À l'échelle du Québec, le taux de faible revenu est passé de 20,9 % en 2004 à 13,9 % en 2016, un recul de 7 points de pourcentage. Par ailleurs, parmi les familles avec enfants de moins de 6 ans du Québec, 6 % avaient eu recours à l'aide sociale en 2016. De 2006 à 2016, on observe une diminution du recours à l'assistance sociale pour ces familles. De plus, environ un ménage québécois sur dix ayant au moins un enfant de moins de 6 ans était en situation d'insécurité alimentaire en 2015-2016.

Toujours selon les données de l'Observatoire des tout-petits (Portrait 2019), le coût élevé du logement augmente le risque de vivre de l'insécurité alimentaire et de connaître du stress, ce qui influence négativement le développement. Par ailleurs, vivre dans un logement inadéquat rend un tout-petit plus susceptible de connaître des troubles cognitifs, langagiers ou socioaffectifs (CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, 2015). Des études ont fait un lien entre les caractéristiques d'un logement (ex. : bruit, surpeuplement, nombreux va-et-vient) et la qualité des interactions verbales parent-enfant, la sensibilité parentale et le sentiment de compétence parentale. Au Québec, 13,6 % des familles d'enfants de 0 à 5 ans habitaient dans un logement non abordable, 12,0 % habitaient dans un logement de taille insuffisante et 7,9 % habitaient dans un logement nécessitant des réparations majeures. La situation s'est toutefois améliorée de 2001 à 2016, en particulier en ce qui concerne les logements non abordables (CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, 2015).

Rappelons que selon l'EQDEM (2017), 33,7 % des enfants des milieux les plus défavorisés sont considérés comme vulnérables dans au moins un domaine de développement à l'entrée à la maternelle, contre 23,2 % des enfants des milieux les plus favorisés (Simard, Lavoie et Audet, 2018). Or, les enfants qui commencent la maternelle en n'ayant pas le bagage nécessaire, qui fait principalement référence au bagage de vocabulaire et aux habiletés précoces en mathématiques, sont plus susceptibles de vivre des difficultés d'apprentissage lors de leur parcours scolaire (Fitzpatrick, Boers et Pagani, 2020).

1.1.2 Le réseau social

Bénéficier d'un réseau social soutenant constitue un facteur de protection pour les parents lors de la petite enfance (Commissaire à la santé et au bien-être, 2012). Un réseau social, lorsqu'il est soutenant, peut avoir un effet bénéfique sur la qualité de l'interaction parent-enfant, le fonctionnement familial, la santé mentale des parents et l'utilisation de pratiques parentales adéquates (Lapointe et coll., 2003). De plus, le fait de savoir qu'on peut compter sur des personnes fiables en cas de besoin est l'un des éléments protecteurs de la santé mentale des mères (Kawachi et Berkman, 2001) et des pères (Johansson et coll., 2015), et est lié à une plus faible

détresse psychologique chez le couple six mois après la naissance de l'enfant (Castle et coll., 2008). Selon les travaux de Heberle et ses collaborateurs (2015), le soutien social de l'entourage pourrait même constituer un facteur de protection pour le développement de problèmes externalisés ou internalisés chez l'enfant en servant de tampon entre le stress parental et des pratiques parentales moins optimales. À l'inverse, l'isolement social et l'absence de réseaux d'entraide sont des éléments qui constituent d'importants facteurs de risque pour le développement des enfants (Lapointe et coll., 2003).

La mobilisation du réseau de soutien est donc une stratégie qui facilite grandement l'adaptation à la vie de famille. Ce soutien se définit par un échange interpersonnel qui implique une dimension affective (ex. : expression d'amour, d'affection, de solidarité) et une dimension instrumentale (ex. : offrir des biens, des services, de l'argent ou de l'aide dans les tâches) (Lapointe, Martin, Robitaille et Robitaille, 2003). Pouvoir compter sur son entourage est particulièrement nécessaire si les deux parents travaillent, lorsque l'éducation des enfants représente un défi ou lorsque les familles vivent dans des conditions de vie difficiles (Lacharité et coll., 2015).

Selon les données tirées de l'Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle (EQPPEM), les enfants dont les parents bénéficient d'un plus faible soutien social par rapport aux autres seraient proportionnellement plus nombreux à être jugés vulnérables dans au moins un domaine que ceux bénéficiant d'un soutien plus élevé (33 % contre 27 %) (Lavoie, Gingras et Audet, 2019). Les données de l'ELDEQ ont aussi montré que le soutien de la famille et de l'entourage aurait un effet protecteur pour les enfants de maternelle présentant des problèmes de santé ou dont la mère est déprimée (Desrosiers, 2014). Plus précisément, les enfants dont la mère rapporte un nombre élevé de symptômes de dépression seraient moins susceptibles d'être jugés vulnérables dans au moins un domaine de développement lorsque leur mère bénéficie d'un certain niveau de soutien social.

Heureusement, au Québec, selon l'Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans 2015 (Lavoie et Fontaine, 2016), une grande majorité de parents peuvent compter sur le soutien de l'entourage. Cependant, près de 19 % ne peuvent compter sur aucune source de soutien ou une seule source de soutien (23 %) lorsqu'ils ont besoin d'aide. À part le soutien du conjoint, deux sources de soutien sont fréquemment nommées au sein des familles biparentales, leurs propres parents (63 %) et les parents de leur partenaire (55 %). Environ 6 % des répondants ont dit qu'ils ressentent beaucoup de pression de la part de leur famille ou de celle de leur conjoint sur la façon de s'occuper des enfants. Il est intéressant de souligner que 12 % des parents peuvent compter souvent ou toujours sur leurs voisins lorsqu'ils ont besoin d'aide, alors que 49 % ne le peuvent pas.

1.1.3 Des interactions chaleureuses et sensibles avec le parent

La qualité des interactions avec le parent occupe un rôle primordial dans l'établissement d'une relation d'attachement (Ainsworth et coll., 1978). L'attachement d'un enfant envers son principal donneur de soins, souvent ses parents, s'illustre par le lien affectif durable qui se développe durant les premières années de vie entre l'enfant et la personne qui lui prodigue des soins (Ainsworth, 1989). Ayant comme fonction biologique de diminuer la détresse et d'augmenter les chances de survie de l'enfant, le système d'attachement s'active en situation de stress dans l'objectif de se rapprocher de la personne qui s'occupe de lui (recherche de la proximité) (Bowlby, 1978). La capacité innée chez l'enfant d'émettre des signaux (ex. : les pleurs) occupe une fonction adaptative. Le développement de l'attachement suit un processus qui débute dès la naissance. Il est décrit dans le tableau 6.

Tableau 6 – Processus du développement de l'attachement

Le processus du développement de l'attachement	
Phase 1 Avant 3 mois	L'enfant émet à son entourage des signaux pouvant prendre les formes suivantes : pleurer, tourner la tête, suivre les personnes des yeux. Souvent, le bébé arrête de pleurer lorsqu'il entend une voix ou aperçoit un visage connu.
Phase 2 Entre 4 et 6 mois	L'enfant émet clairement des signaux à l'endroit de personnes ciblées. Aux signaux de la phase 1 s'ajoutent maintenant des sourires, plus prononcés envers les adultes qui prennent soin de lui.
Phase 3 Vers 6 mois	L'enfant tente de maintenir une proximité avec une figure ciblée, au moyen de la locomotion. Ces signaux se manifestent par des comportements d'approche, de poursuite et d'exploration dirigés le plus souvent vers le principal fournisseur de soins. L'enfant commence également à protester lorsqu'il est séparé de cette personne. Les étrangers suscitent la prudence et le retrait. C'est un des signes d'un début d'attachement.
Phase 4 Entre 12 et 18 mois	Le patron de comportements s'organise et prend la forme d'un type particulier d'attachement.

Source : Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2005.

Un attachement sécurisant se développera dans la mesure où la figure de soins, habituellement le parent, est disponible et répond aux signaux de détresse de l'enfant de manière adéquate. Ainsi, un enfant qui a formé un lien d'attachement sécurisant sera davantage en mesure de rechercher et d'utiliser le réconfort de son parent pour apaiser sa détresse (Vandal, 2012), et donc d'avoir des capacités d'exploration optimales (Miljkovitch, Gratier et Danet, tiré de Lemelin et coll., 2012).

Walker et Avant (1995, dans Goulet et coll., 1998) ont mis en lumière trois composantes essentielles à l'établissement d'un attachement sécurisant : la proximité, la réciprocité et l'engagement. Le tableau 7 présente ces composantes.

Tableau 7 – Composantes essentielles à l'établissement d'un attachement parent-enfant

Proximité	• Expérience psychologique et physique de proximité où le parent se sent près de son enfant; • Expérience sensorielle respectueuse (tenir, toucher, regarder son enfant); • Conscience qu'a le parent de distinguer ses propres besoins des besoins de son enfant; • Capacité du parent à reconnaître les besoins de son enfant et à y répondre de manière appropriée.
Réciprocité	• Processus à travers lequel les caractéristiques et les comportements de l'enfant suscitent une réponse chez le parent; • Dynamique interactionnelle dans laquelle l'enfant est un partenaire actif qui a la capacité de renforcer les soins donnés par le parent (contribuant ainsi à la qualité des interactions).
Engagement	• Capacité du parent à placer l'enfant au centre de sa vie et de sa famille et à prendre la responsabilité de son bien-être, tout en assurant sa sécurité, sa croissance et son développement; • Intégration de l'identité de parent et réorganisation du quotidien afin de ressentir du bien-être dans le rôle parental.

Tiré de Goulet et coll. (1998).

La sensibilité du parent repose notamment sur sa capacité à répondre à l'enfant de manière rapide et adaptée (cohérence) à ses besoins (Lahaus et coll., 2001; Seifer et coll., 1996; Soussignan et coll., 2006, tiré de Dunst, 2009). En plus de la sensibilité du parent aux signaux de l'enfant, la proximité de la dyade et la chaleur dans l'interaction contribuent à une interaction de qualité, tout comme l'engagement entre le parent et l'enfant, leur communication et le plaisir partagé (Moss, Humber et Roberge, 1996). L'engagement des parents peut s'exprimer par la qualité du temps passé à faire des activités pouvant soutenir le développement de l'enfant.

Par exemple, au Québec, en 2016-2017, 80,3 % des enfants avaient bénéficié de la lecture à haute voix ou s'étaient fait raconter des histoires au moins quelques fois par semaine (dont 41 % tous les jours). Durant la même période, 67,1 % des enfants s'étaient fait apprendre à dire ou à reconnaître les lettres de l'alphabet au moins quelques fois par semaine ; 71,1 % des enfants s'étaient fait apprendre à dire ou à reconnaître les chiffres au moins quelques fois par semaine et 69,8 % s'étaient fait encourager à utiliser les nombres dans leurs activités quotidiennes au moins une fois par semaine. Les activités précoces mettant de l'avant les nombres ne sont pas négligeables, vu l'association entre les compétences en mathématiques à la maternelle, les résultats scolaires à la fin du secondaire ainsi que la réduction du risque de décrochage (Fitzpatrick, Boers et Panagi, 2020). Le jeu est un moment tout indiqué pour que le parent s'engage pleinement auprès de son enfant et voit le monde de sa perspective, favorisant le développement physique, social, émotionnel, tout comme celui de la créativité et de l'imagination (Ginsburg, 2007). Selon l'Unicef, 15 minutes de jeu peuvent suffire pour stimuler des milliers de connexions cérébrales dans le cerveau d'un enfant¹¹.

Mais tous les enfants ne développent pas un attachement sécurisant. Lorsque la disponibilité émotionnelle et physique du parent est un enjeu et que ce dernier est moins sensible aux signaux de l'enfant, les enfants peuvent développer un attachement insécurisant. Avec la procédure de la situation étrangère, Ainsworth et ses collaborateurs (1978) ont pu distinguer trois modèles d'attachement à partir des réactions des nourrissons avec le parent. Par la suite, Main et Salomon (1990) ont proposé un quatrième modèle, soit l'attachement désorganisé. Le tableau 8 présente les différents types d'attachements.

¹¹ <https://www.unicef.org/fr/developpement-de-la-petite-enfance>

Tableau 8 – Les types d'attachements selon les comportements du parent et de l'enfant

	Comportements du parent	Comportements de l'enfant
Attachement sécurisant	• Parent sensible aux besoins de l'enfant	• L'enfant exprime sa détresse et recherche le réconfort. • L'enfant explore son environnement.
Attachement insécurisant de style évitant	• Parent ayant des réactions de rejet à l'égard des demandes de proximité de l'enfant	• L'enfant minimise l'expression de ses émotions et manifeste des comportements d'évitement envers la figure de soins.
Attachement insécurisant de style ambivalent	• Parent étant inconsistant et imprévisible	• L'enfant démontre une détresse à la séparation et est difficilement consolable à la réunion. • L'enfant recherche à la fois la proximité (pleurs, dépendance excessive) et une résistance au contact du parent (agressivité, colère).
Attachement désorganisé	• Parent représente à la fois une source de réconfort et une source de peur et de détresse.	• L'enfant ne présente pas de stratégie pour accéder au parent en situation de détresse. • L'enfant démontre des comportements contradictoires d'approche et d'évitement, des stéréotypies ou d'autres comportements inusités.

Tiré de Ainsworth et coll. (1978) et de Main et Salomon (1986, 1990) dans Pomerleau-Laroche (2011).

Plusieurs conséquences peuvent découler d'un attachement insécurisant, et ce, dans différents domaines du développement de l'enfant. Par exemple, les enfants qui vivent une relation moins positive avec leur parent auront aussi moins tendance à envisager les nouvelles relations de manière positive (Paquette, St Antoine et Provost, 2000). Un attachement anxieux-évitant à l'âge préscolaire est associé aux problèmes intériorisés à l'âge de 7 ans et un attachement désorganisé à la même période serait associé aux troubles extériorisés (Lyons-Ruth, Easterbrooks et Cibelli, 1997, dans Bigras, Paquette et Lafrenière, 2001).

Un consensus scientifique existe quant aux répercussions négatives que peut avoir un attachement insécurisant de type désorganisé chez le jeune enfant (Moss et coll., 2009). En effet, à l'âge préscolaire (de 3 à 5 ans), ces enfants sont exposés à un risque plus élevé de souffrir de symptômes intériorisés et extériorisés en comparaison avec les enfants ayant un attachement sécurisant ou insécurisant de type évitant ou ambivalent (Carlson, 1998; Lyons-Ruth, Easterbrooks et Cibelli, 1997; Munson, McMahon et Spieker, 2001; Shaw, Owens, Vondra, Keenan et Winslow, 1996, tiré de Moss et coll., 2009). Ce qui différencie les enfants ayant un attachement insécurisant désorganisé de ceux ayant un attachement insécurisant évitant ou ambivalent est l'absence de stratégies pour s'adapter aux comportements du parent. En effet, plusieurs études ont mis en relation l'attachement insécurisant désorganisé avec des expériences impliquant le rejet de la part du parent, un environnement non sécuritaire et des comportements parentaux effrayants ou effrayés (Madigan, 2006, tiré de Moss et coll., 2009).

Plusieurs facteurs peuvent nuire à l'établissement d'un attachement sécurisant de l'enfant envers son principal donneur de soins. L'âge de la mère au moment de la naissance de l'enfant (Esterbrooke, Chaudhuri et Gestsdottir, 2005), la monoparentalité (De Falco et coll., 2014), les conflits conjugaux (Bigras et Paquette, 2000), le faible réseau de soutien (McConnell, Breitreux et Savage, 2011), la pauvreté économique (Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion, 2017), le niveau d'éducation de la mère (Bornstein et coll., 2007) et le stress parental (Martin, Clements et Crnic, 2002) peuvent limiter l'établissement d'une relation de qualité entre le parent et son enfant. De plus, la stabilité et la cohérence au sein de la relation parent-enfant sont une notion clé dans l'établissement d'un attachement sécurisant. En effet, les enfants vivant des événements de vie stressants ou des changements importants dans les soins maternels tendent à avoir un attachement moins optimal (Vondra, Hommerding et Shaw, 1999, tiré de Moss et coll., 2005). L'établissement de la relation d'attachement avec l'enfant peut aussi être influencé par la conscience du parent de ses propres relations d'attachement (Parker et coll., 1979; Fonagy et coll., 1991; Main, 1991; Zachariah, 1994; Rutter, 1995), par l'acceptation de la grossesse et de l'enfant ainsi que par la disponibilité physique et psychologique du parent (Goulet, 1998).

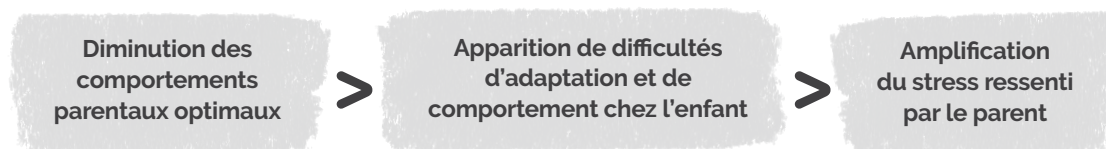
1.1.4 Le bien-être parental

Selon l'Observatoire des tout-petits, un parent stressé par des soucis financiers, professionnels et parentaux risquerait plus de se désengager du développement de son enfant et de développer une perception négative de la relation qu'il entretient avec ce dernier. À ces égards, au Québec, selon une enquête menée en 2015 par l'Institut de la statistique du Québec (Lavoie et Fontaine, 2016), le quart des parents ont souvent ou toujours l'impression de ne pas avoir assez de temps à consacrer à leurs enfants.

Plus récemment, les données québécoises révèlent que 26,1% des enfants fréquentant la maternelle en 2016-2017 avaient des parents qui jugeaient difficile d'avoir du temps pour jouer avec eux; 17,1% avaient des parents qui disaient avoir de la difficulté à les accompagner dans leurs activités et 11,2% avaient des parents pour qui il était difficile de les préparer pour leur journée (faire en sorte qu'ils ont mangé à leur faim et qu'ils sont habillés adéquatement) (Lavoie, 2019).

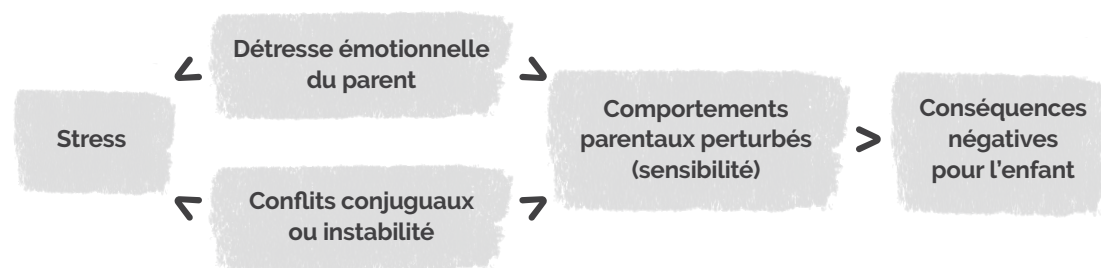
Le parent qui est moins disponible pour répondre de manière adéquate aux signaux de son enfant est plus susceptible d'adopter des comportements coercitifs ou punitifs, contribuant directement à augmenter l'intensité des problèmes chez l'enfant. Les difficultés chez l'enfant peuvent augmenter le stress ressenti chez les parents (Observatoire des tout-petits, 2019). Le stress parental peut donc s'inscrire dans une boucle de rétroaction (figure 4).

Figure 4 – Boucle de rétroaction



L'absence de repères dans les pratiques parentales, notamment de routines et d'activités stimulantes, pourrait aussi contribuer à l'explication des liens entre les deux phénomènes (Pribesh et Downey, 1999) et pourrait nuire à l'adaptation des enfants (Sandstorm et Huerta, 2013). Le stress des parents pourrait influencer le niveau de stress des enfants et de ce fait entraîner certaines conséquences, notamment sur le plan cognitif (Sandstorm et Huerta, 2013). En effet, des degrés élevés de réactivité au cortisol (l'hormone sécrétée en contexte de stress élevé) trouvés à l'âge de 3 ans prédiraient le développement de problèmes de comportement extériorisés et intériorisés plus tard dans l'enfance, tout particulièrement lorsque certains comportements d'hostilité sont présents chez les parents (Barrios et coll., 2017). Le Family Stress Model (Conger et coll., 1992) illustre ce phénomène (figure 5).

Figure 5 – Modèle de stress familial



Source : Conger et coll., 1992.

La conciliation famille-travail peut être une source importante de stress pour les parents, qui sont alors plus propices à élever la voix ou à se mettre en colère quotidiennement, à perdre patience lorsque leur enfant leur demande de l'attention et à avoir un sentiment d'efficacité et de satisfaction parentales plus faible (Lavoie et Fontaine, 2016). Au Québec, près de 40 % des mères de tout-petits de 6 mois à 5 ans présentent un niveau élevé de stress lié à la conciliation des obligations familiales et extrafamiliales. En comparaison, cette proportion est de 23 % chez les pères. Chez les mères, la proportion est en augmentation depuis 2012, alors que chez les pères elle est demeurée stable (Portrait 2019, Observatoire des tout-petits). Dans un portrait sur la conciliation famille-travail élaboré à partir de l'Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans 2015, l'Institut de la statistique du Québec révèle que pour 21 % des parents salariés, les exigences du travail se répercutent souvent ou toujours sur leur vie familiale. Cette proportion est plus élevée chez les travailleurs autonomes que chez les salariés (28 % contre 21 %). Aucune différence n'est observée sur ce plan entre les pères salariés (21 %) et les mères salariées (22 %). Les parents salariés détenant un diplôme de niveau universitaire sont plus nombreux que les autres parents, en proportion, à déclarer vivre fréquemment quatre ou cinq situations de conflit famille-travail (23 %) (Lavoie, 2016).

Ce portrait souligne également que la proportion de parents qui a plus de difficulté à concilier travail et famille est de 8 % chez ceux qui ne s'imposent aucune pression à l'égard de leur rôle parental, alors qu'elle s'élève à 42 % chez ceux qui s'en imposent beaucoup. « Ce gradient est observé tant chez les mères que chez les pères, et ce, malgré le fait que les mères salariées sont proportionnellement plus nombreuses que les pères salariés à s'imposer beaucoup de pression (30 % contre 12 %) » (Lavoie, 2016, p. 28).

La proportion des parents ayant joué avec leurs enfants au moins une fois par jour au cours des deux semaines précédant l'enquête diminue lorsque le niveau de conflit famille-travail augmente. Lavoie (2016) rapporte que :



chez les pères, cette proportion passe de 85 % chez ceux ayant un niveau plus faible de conflit travail-famille à 68 % chez ceux pour qui ce conflit est plus élevé. Plus ce niveau est élevé, plus les parents ont tendance à crier, à élever la voix ou à se mettre en colère contre leurs enfants de 0 à 5 ans au moins une fois par jour, de même qu'à perdre patience contre eux au moins quelques fois par semaine. Par exemple, chez les mères, la proportion de celles ayant crié, élevé la voix ou s'étant mises en colère passe de 9 % chez les mères dont le conflit travail-famille est jugé plus faible à 26 % chez celles dont le conflit est de niveau plus élevé. Les pères vivant un conflit travail-famille plus élevé ont perdu patience au moins quelques fois par semaine lorsque leurs enfants de 0 à 5 ans demandaient de l'attention, dans une proportion de 35 %, alors que la proportion est de 14 % chez ceux dont le conflit travail-famille est considéré comme plus faible » (Lavoie, 2016, p. 39).

Enfin, les problèmes de santé mentale, plus particulièrement la dépression, exerceront un impact de manière significative sur le développement du cerveau et la santé physique de l'enfant (Earls, 2010, tiré de Fox et coll., 2015). En 2018, au Québec, 11% des mères d'enfants de 6 mois à 5 ans présentent des symptômes dépressifs modérés à graves et environ 7% des pères (Portrait 2019, Observatoire des tout petits).

1.2 La stabilité de l'environnement familial

Les transitions dans la vie des enfants ou les changements fréquents et imprévus peuvent perturber l'équilibre des tout-petits de manière plus ou moins importante, surtout si les changements affectent aussi les adultes qui prennent soin d'eux (Sandstorm et Huerta, 2013). Parmi les changements notables, la séparation parentale, la recomposition familiale, la mobilité résidentielle défavorable et l'immigration récente sont abordées.

1.2.1 La séparation parentale et la recomposition familiale

La séparation parentale, qui est souvent accompagnée par une période de conflits entre les parents, peut être perçue comme un stress important pour les enfants, du moins lorsque la transition survient. Les plus jeunes pourraient notamment être moins outillés pour y faire face. Ils auraient besoin d'être accompagnés par un adulte pour s'adapter à cette nouvelle situation. Or, les figures significatives pour lui (généralement les parents) sont souvent, en contexte de séparation, elles-mêmes aux prises avec un niveau de stress élevé. En 2016, au Québec, la majorité des enfants de 0 à 5 ans vivait dans une famille intacte (76,6%) (Portrait 2019, Observatoire des tout-petits). Parmi les enfants des familles ayant participé à l'EQPPEM, 14% vivent dans une famille monoparentale et environ 10% dans une famille recomposée, soit un couple ayant au moins un enfant qui est issu d'une union précédente (ISQ, 2019).

Pour environ 6% des enfants, les parents se sont séparés lorsqu'ils étaient âgés de moins de 18 mois et, pour 3,7%, la séparation s'est produite alors qu'ils avaient entre 18 mois et 3 ans. Environ 8% des enfants ont vécu la séparation de leurs parents lorsqu'ils avaient au moins 3 ans. Chez les enfants dont les parents se sont séparés, l'âge médian à la séparation des parents est de 2,5 ans (Lavoie, Gingras et Audet, 2019). Les données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) ont montré qu'environ 15% des enfants de 6 ans nés à la fin des années 1990 avaient déjà vécu au moins deux changements liés à l'histoire conjugale de leurs parents (p. ex. : séparation et remise en union) (Desrosiers et Simard, 2011).

La séparation des parents peut entraîner des effets négatifs à court terme chez les enfants, tels que la tristesse, des symptômes somatiques ou la confusion (McIntosh, 2003). Des effets négatifs sur la réussite éducative ont aussi été relevés (Amato, 2000 ; Amato et Keith, 1991 ; Craigie, Brooks-Gunn et Waldfogel, 2012). Par exemple, selon les données de l'EQPPEM, les enfants de familles monoparentales (40%) et

ceux de familles recomposées (37%) sont plus susceptibles d'être jugés vulnérables dans au moins un domaine que ceux de familles intactes (24%). Le moment où se produisent les différentes transitions familiales est important. En effet, l'impact semble plus grand à la période préscolaire, en raison du manque de ressources psychologiques de l'enfant de cet âge pour faire face aux changements (Sandstorm et Huerta, 2013; Wallerstein et Lewis, 1998). Les enfants dont les parents se sont séparés dans les deux années précédant leur entrée à l'école étaient plus à risque d'éprouver des difficultés sur le plan cognitif et en ce qui a trait aux habiletés de communications et aux connaissances générales à la maternelle, et ce, même lorsque d'autres caractéristiques du milieu familial étaient prises en compte (Desrosiers, Belleau et Cardin, 2013). Une autre étude a montré que les enfants ayant vécu la séparation de leurs parents avant l'âge de 5 ans risquaient plus de développer des problèmes de comportement (Craigie et coll., 2012).

Dans une fiche produite par l'Institut de la statistique du Québec (Desrosiers et Simard, 2011) et synthétisant les écrits scientifiques sur cette thématique, on indique que plusieurs facteurs peuvent contribuer à expliquer le lien entre la séparation parentale et les difficultés chez l'enfant, notamment les conflits parentaux préexistants et ceux liés à la séparation. En effet, ce serait particulièrement cet élément, tout comme le faible niveau de coopération entre les parents, qui seraient associés à un risque plus élevé de difficultés persistantes à la suite de la séparation des parents (Desrosiers et Simard, 2011; McIntosh, 2002, 2003). Or, dans une étude québécoise, on constate que 25 % des 123 familles interrogées maintiennent un niveau de conflits élevé postséparation, même plusieurs années après la rupture (Drapeau, Gagné, Saint-Jacques, Lépine et Ivers, 2009). Ces conflits entre les parents séparés risquent d'autant plus d'émerger si le contexte de séparation était tendu de même que si la situation économique des membres de la famille est précaire, selon les données tirées de l'ELDEQ (Desrosiers et Simard, 2011; Santeramo, 2004; Pagani, Fitzpatrick et Belleau, 2011).

La fréquence et l'intensité des conflits entre les conjoints séparés seraient également déterminantes dans le maintien des liens entre parent et enfant des suites de la rupture, ce qui pourrait contribuer à expliquer les difficultés comportementales. Des conflits sévères peuvent en effet découler de situations d'aliénation parentale, concept introduit par le pédopsychiatre Gardner en 1985 pour décrire une dynamique de comportements de dénigrement de l'un des parents par l'autre parent, entraînant l'effritement ou la rupture de liens avec l'enfant ou les enfants (Malo et Rivard, 2013). Ce phénomène a attiré l'attention de nombreux chercheurs et cliniciens dans les dernières années, l'exposition à des conflits sévères et l'aliénation parentale étant maintenant reconnues comme des motifs de signalement en tant que formes de mauvais traitements psychologiques en vertu de la *Loi sur la protection de la jeunesse* québécoise. Or, de telles pratiques aliénantes injustifiées (que l'on parle de dénigrement, de disqualification, d'exclusion, de bannissement d'un parent) peuvent avoir des effets sur le développement de l'enfant, provoquant parfois une détresse immédiate ou alors des effets à plus long terme (notamment en raison de la perte de lien avec un parent) (Malo et Rivard, 2013).

À l'inverse, une bonne coopération entre les parents à la suite d'une séparation ainsi qu'un niveau de conflits peu élevé tendent à prédire une meilleure adaptation chez les enfants (Amato et coll., 2011) et une meilleure adaptation parentale à la suite de la séparation (Amato, 2000). D'ailleurs, Arditti et Madden-Derdich (1997) ont associé la coopération parentale au phénomène de garde partagée, laquelle est associée à une meilleure relation entre les parents. Les parents ayant opté pour la garde partagée tendent à avoir un degré d'éducation plus élevé, un meilleur salaire et moins d'enfants (Bauserman, 2012).

Il faut mentionner que la séparation peut être positive pour l'enfant, l'éloignant d'un environnement dysfonctionnel. En effet, selon Evans et Wachs (2010), l'expérience d'un milieu familial chaotique persistant peut avoir des répercussions négatives tant sur les parents que sur les enfants. Le chaos familial peut être décrit par des cris, un haut niveau de bruit ainsi qu'une désorganisation dans les routines et les rituels.

Pour la recomposition familiale, un rapport produit par Saint-Jacques et ses collaborateurs (2009) et synthétisant des écrits dans le domaine indique que les enfants issus de familles recomposées, lorsque comparés à ceux de familles intactes, risquent plus de développer des problèmes d'adaptation. Les auteurs spécifient qu'«il n'est pas possible d'affirmer que la recomposition familiale est la responsable de l'accroissement du risque. Cependant, plusieurs travaux montrent que l'accumulation de transitions familiales accroît le risque que les jeunes présentent des problèmes» (p. 72). Le nombre plus important de transitions familiales serait lié à un risque accru de troubles de comportement (Cavanagh et Huston, 2006), et cela pourrait être expliqué par le niveau élevé de stress parental (Sandstorm et Huerta, 2013). Les jeunes de familles recomposées auraient des résultats inférieurs à ceux des familles biparentales intactes, mais aussi à ceux de familles séparées, mais non recomposées (Amato, 2001). Au-delà de la composition familiale, il semble que la compréhension, la sensibilité et la réponse aux besoins de l'enfant, notamment sur le plan émotionnel, soient ce qui est le plus déterminant pour son développement et son adaptation (McIntosh, 2003).

1.2.2 La mobilité résidentielle défavorable

Certaines familles sont en effet forcées de déménager, en raison d'une séparation ou d'une perte d'emploi, dans des logements de moindre qualité ou dans des voisinages moins favorisés en ressources ou en services publics. On qualifie alors cette mobilité résidentielle de défavorable (Lupton, 2016). Dans ces situations, les parents pourraient être moins disponibles pour soutenir leur enfant, si le déménagement s'inscrit dans un contexte plus vaste de difficultés, qu'elles soient financières, professionnelles ou familiales (Anderson et coll., 2014). La perte de repères, entre autres les relations sociales, les routines et les activités, nuirait à l'adaptation des jeunes (Sandstorm et Huerta, 2013). La perte de soutien social chez la famille peut aussi être une conséquence du déménagement (Sandstorm et Huerta, 2013).

Une plus grande instabilité résidentielle durant l'enfance et l'adolescence serait liée à plus de difficultés sur le plan socioémotionnel, comportemental et scolaire (Adam, 2004). La revue de littérature de Jellayman et Spencer (2008) montre que parmi les problématiques les plus souvent associées à l'instabilité résidentielle, on compte des taux plus élevés de problèmes comportementaux et émotionnels chez l'enfant et une augmentation des comportements à risque à l'adolescence, tels que des relations sexuelles précoces et l'utilisation de drogues. De plus, une étude longitudinale a montré un effet cumulatif des déménagements sur les troubles internalisés dans l'enfance (Rumbold et coll., 2012). Selon une étude menée auprès de familles d'enfants de 0 à 48 mois dans cinq centres médicaux du Québec en 2009, l'instabilité résidentielle est associée à plus de problèmes de santé chez le parent, à des taux plus élevés de dépression maternelle ainsi qu'à un plus grand nombre d'hospitalisations chez l'enfant (Sandel et coll., 2018).

L'instabilité résidentielle est une réalité assez commune chez les jeunes enfants du Québec. Selon les données recueillies dans le cadre de l'EQPPEM sur la fréquence à laquelle les familles ont déménagé au cours des cinq années précédant l'enquête, 44% des enfants ont vécu au moins un déménagement durant la période de 0 à 5 ans (Lavoie, Gingras et Audet, 2019). Le tableau 9 présente la répartition des enfants de maternelle selon le nombre de déménagements déjà vécus et selon le niveau de revenu du ménage. On y trouve aussi la proportion d'enfants jugés vulnérables dans au moins un domaine du développement, selon le nombre de déménagements vécus.

Tableau 9 – Fréquence des déménagements dans les cinq années précédant l'enquête et vulnérabilité de l'enfant dans au moins un domaine de développement

Fréquence de déménagement 0 à 5 ans	Vulnérabilité dans au moins un domaine selon le nombre de déménagements ↓			
	Ensemble des familles	Familles dont le revenu se situe en deçà du seuil de faible revenu	Famille dont le revenu est égal ou supérieur au seuil de faible revenu	Ensemble des familles
0	56 %	34 %	64 %	24 %
1	26 %	32 %	24 %	28 %
2 ou plus	10 %	34 %	12 %	37 %
3 ou plus	7 %	s. o.	s. o.	42 %

Source : EQPPEM (Lavoie, Gingras et Audet, 2019; ISQ, 2019).

La proportion d'enfants dont les parents ont déménagé deux fois ou plus dans les cinq années précédant l'enquête est plus élevée chez les enfants vivant dans un ménage à faible revenu que chez ceux ne vivant pas dans un tel ménage (34 % contre 12 %). Les enfants dont les parents ont déménagé deux fois (37 %) ou trois fois ou plus (42 %) durant cette période sont plus susceptibles d'être jugés vulnérables dans au moins un domaine de développement que les enfants dont les parents ont déménagé une seule fois (28 %) ou ceux dont les parents n'ont pas déménagé (24 %) (Lavoie, Gingras et Audet, 2019).

Certains enfants de maternelle sont plus susceptibles d'avoir déménagé deux fois ou plus dans les cinq dernières années : les enfants dont les parents sont sans diplôme (44,8 %) ; les enfants dont les parents sont nés à l'extérieur du Canada (27,1 %) ; les enfants vivant dans une famille monoparentale (38,1 %) ou recomposée (29,6 %) et enfin les enfants vivant dans un ménage à faible revenu (34,3 %).

Il faut néanmoins souligner que la mobilité résidentielle peut être souhaitable pour les familles avec de jeunes enfants si le nouveau lieu de résidence répond mieux aux besoins de la famille. Par exemple, selon Ziolo-Guest et McKenna (2014), les effets de la mobilité résidentielle sur le développement des enfants au moment de commencer l'école peuvent être amoindris ou même éliminés si le voisinage d'accueil est moins violent ou moins défavorisé que le voisinage de départ.

1.2.3 L'immigration récente

L'immigration exige un processus d'adaptation psychologique et socioculturel important pour toutes les familles. Celui-ci peut cependant être teinté d'une transition plus ou moins difficile, selon différents facteurs, notamment les conditions de départ (ex. : guerre, tensions raciales, etc.) et les conditions migratoires (ex. : camps de réfugiés, tracasseries administratives, etc.) (Kanouté, 2007). Ainsi, les motifs pouvant motiver l'immigration peuvent être variés et, selon le statut, l'expérience peut être très différente.

Au Québec, en 2016, 12 275 enfants de 0 à 5 ans étaient nés à l'extérieur du Canada. Cela représente 2,3 % des tout-petits. Cette proportion est en baisse après avoir connu une légère augmentation de 1996 à 2006. Par ailleurs, en 2016, 14 385 tout-petits avaient des parents qui résidaient au Canada depuis moins de 5 ans. Cela représente 2,69 % des tout-petits. Cette proportion était de 1,25 % en 1996. Après avoir augmenté de 1996 à 2006, la proportion d'enfants ayant des parents arrivés au Canada depuis moins de 5 ans s'est stabilisée de 2006 à 2016 (Portrait de l'Observatoire des tout-petits, 2019). Les enfants nés à l'extérieur du Canada sont proportionnellement plus nombreux à être jugés vulnérables dans au moins un domaine de développement (33,6 %) que les enfants nés au Canada (27,3 %) (Simard, Lavoie, Audet, 2018). De plus, la proportion d'enfants de maternelle considérés comme vulnérables par leur enseignante en maternelle 5 ans dans au moins un domaine de développement est plus élevée chez les enfants dont les deux parents ou le parent seul sont nés à l'extérieur du Canada que chez les autres enfants (Lavoie et coll., 2019).

Différents enjeux auxquels font face les familles issues de l'immigration récente peuvent contribuer à accroître la vulnérabilité chez les enfants. Par exemple, les migrants au Canada tendent à avoir des revenus plus faibles (Wolff et coll., 2005, tiré de Lagrange, Fillol, Fête et Ridde, 2018). Le quart des familles biparentales avec des enfants de moins de 5 ans issues de l'immigration récente a un revenu familial avant impôt de moins de 30 000\$ par année, ce qui les expose à une situation de précarité importante (MFA, 2014). Il est facile de s'imaginer que cette précarité est augmentée lorsqu'elle s'applique à la réalité des familles dites nombreuses ou monoparentales. Alors qu'au Québec 18,3% des familles avec des enfants de moins de 5 ans sont caractérisées comme étant nombreuses (3 enfants ou plus), la proportion augmente à 22% chez les familles immigrantes (MFA, 2014). Chez les familles d'immigration récente monoparentales avec des enfants de moins de 5 ans, le revenu disponible annuel chute à 18 887\$ (Statistique Canada, 2006; tableau F1 et tableau F2).

La mobilité résidentielle élevée représente une autre problématique bien réelle qui contribue sans équivoque à une forme d'instabilité à laquelle sont exposés les tout-petits de familles immigrantes. En effet, parmi les ménages issus de l'immigration récente, 92% des familles déménagent régulièrement (Statistique Canada, 2006; tableau 17). Qui plus est, ces logements sont parfois insalubres (Wolff et coll., 2005, tiré de Lagrange, Fillol, Fête et Ridde, 2018).

L'accès aux soins est une autre problématique importante pour ces familles (Lagrange, Fillol, Fête et Ridde, 2018). Il s'agit d'un facteur de risque important, et ce, tant pour les parents, plus particulièrement pour les mères durant la grossesse, que pour les nouveau-nés et les jeunes enfants. L'absence d'assurance maladie entraîne des conséquences sur la santé des mères et des enfants qui peuvent nuire à la stabilité de ces familles de manière importante (ex. : revenus, soutien social, etc.).

1.3 La collaboration de la famille avec le milieu éducatif

Les parents, en plus d'offrir aux enfants les premières occasions d'explorer leur environnement et d'interagir avec les personnes qui en font partie, fournissent la stimulation et le soutien nécessaires à leurs apprentissages (Sheridan et coll., 2020). Cette stimulation et ce soutien à l'intérieur du milieu familial doivent se poursuivre à l'extérieur de celui-ci lorsque l'enfant intègre de nouveaux milieux de vie.

1.3.1 L'implication des parents dans les milieux de garde éducatifs et au préscolaire

L'intégration des enfants dans un service de garde éducatif est une première transition vécue par un grand nombre d'enfants. Puis, la transition vers l'école marque l'entrée dans le monde scolaire et établit les bases de la réussite future (Schulting

et coll., 2005). D'ailleurs, le passage harmonieux vers la maternelle 4 ans ou 5 ans donnera confiance aux enfants et à leurs parents pour les transitions scolaires qui suivront (Gouvernement du Québec, 2009).

Plusieurs synthèses de connaissances et méta-analyses confirment l'utilité de l'implication des parents dans les milieux éducatifs de l'enfant (Jeynes, 2015 ; Ma et coll., 2016). L'implication des parents inclut les moyens qu'ils déploient pour collaborer avec le milieu éducatif dans le but d'améliorer le développement, les apprentissages ainsi que la santé des enfants (Bierman et coll., 2017). La collaboration avec les parents est d'ailleurs à la base du programme éducatif Accueillir la petite enfance (2019). Selon Coutu et ses collaborateurs (2005), la collaboration entre les parents et les services de garde éducatifs peuvent prendre différentes formes : les communications régulières, la prise de décisions communes, le soutien émotionnel ou instrumental, la participation à des activités (accompagnement lors des sorties, présence aux rencontres d'information, fêtes et événements spéciaux) et évidemment la contribution à la gestion du milieu (ex. : participation au conseil d'administration ou au comité de parents). La communication continue entre les milieux éducatifs et les parents serait la clé pour assurer une collaboration qui perdure (De Gioia, 2009).

La période préscolaire est aussi propice à l'implication des parents dans l'éducation de leur enfant, puisque c'est à ce moment que les premiers contacts avec les enseignants et les éducatrices s'établissent (Thompson et coll., 2017). L'implication parentale durant la période préscolaire prédit positivement des compétences précoces en littératie et en mathématique ainsi que la motivation, le sentiment d'autoefficacité et les comportements prosociaux chez l'enfant (Cooper et coll., 2010).

Tous les parents ne sont pas égaux quant à leur possibilité de s'impliquer dans l'éducation de leur enfant. En effet, des contraintes de temps liées aux horaires de travail, au fait d'avoir d'autres enfants dont ils doivent s'occuper ou au manque de confiance dans leurs habiletés de communication avec le personnel éducatif pourraient expliquer la plus faible implication de certains parents (Mahmood, 2013). Des barrières structurelles comme les contraintes de transport ou des barrières émotionnelles comme la peur d'être jugés ou de ne pas se sentir les bienvenus ont également été soulevées (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997 ; Schueler et coll., 2017). Des obstacles plus marqués sont soulignés pour les familles au bas de l'échelle sociale (Cooper et coll., 2010 ; Cooper, 2010 ; Hilado et coll., 2011 ; Mahmood, 2013).

Par ailleurs, les enfants vivant dans une famille monoparentale, une famille recomposée ou au sein d'une famille en mouvance sont plus susceptibles d'avoir des parents moins impliqués que ceux vivant dans une famille biparentale (Cooper, 2010). De plus, les parents divorcés s'impliquent moins que les parents non divorcés, probablement en raison d'un niveau de stress plus élevé (Lau et coll., 2012). Deux études mettent aussi en lumière la mauvaise santé mentale des parents comme un frein à leur implication. Dans le programme préscolaire de Head Start, les mères qui

présentaient de nombreux symptômes dépressifs participaient moins aux activités proposées à l'école et avaient moins souvent d'interactions avec l'enseignant que les mères qui ne se sont jamais senties déprimées (LaForett et Mendez, 2010 ; Mendez, 2010). Ces mères peuvent avoir de la difficulté à concilier la gestion de leurs symptômes dépressifs et les demandes liées à l'implication parentale. Enfin, les mères ayant des symptômes dépressifs étaient plus susceptibles d'être insatisfaites de leur relation avec l'enseignant, en comparaison avec celles n'ayant pas de symptômes dépressifs (Laforett et Mendez, 2010).

Le développement d'une collaboration entre le milieu familial et le milieu éducatif peut prendre du temps, mais n'en demeure pas moins essentiel pour assurer une continuité entre les différents environnements du jeune enfant (De Gioia, 2009). Si la qualité de cette collaboration est un important prédicteur du bien-être de l'enfant (Viskovic et Visnjic-Jectic, 2020), la discontinuité entre ses milieux de vie peut, a contrario, augmenter les problèmes de comportement et nuire au développement des habiletés sociales, langagières et motrices (Wise et Sanson, 2003). Cette discontinuité peut notamment être exprimée par des stratégies disciplinaires ou des croyances en lien avec l'éducation de l'enfant qui sont différentes (Wise et Sanson, 2003).

Section 2 : Les milieux éducatifs

37

La fréquentation d'un milieu de garde éducatif et d'un milieu préscolaire 4 ans et 5 ans peut apporter des effets bénéfiques aux enfants, aux parents et à la société (OCDE, 2012). Les services éducatifs joueraient aussi un rôle complémentaire à la stimulation reçue en milieu familial, offrant des occasions d'apprentissage précoces (Burger, 2010).

Par exemple, dans une étude récente de Domond et ses collaborateurs (2020) portant sur une cohorte de 3 020 enfants qui ont fréquenté un service éducatif de garde régi ou en milieu familial de l'âge 6 mois à 4 ans, les garçons ayant commencé la fréquentation d'un milieu de garde autour de 6 mois étaient plus susceptibles d'obtenir leur diplôme d'études secondaires et risquaient moins d'avoir un revenu faible au début de l'âge adulte que ceux n'ayant jamais fréquenté de milieu de garde. Plus précisément, en fréquentant un service de garde de l'âge de 6 à 36 mois, les garçons ont 8 % plus de probabilité de terminer leurs études secondaires et 4 % moins de risque de gagner un faible revenu une fois devenus de jeunes adultes (Domond et coll., 2020), en comparaison avec les garçons ayant commencé leur fréquentation après l'âge de 2 ans et demi. Néanmoins, ces derniers risquaient moins d'avoir un revenu faible que ceux n'ayant jamais fréquenté de milieu de garde. Aucune différence n'a été constatée pour les filles.

La fréquentation d'un milieu éducatif serait tout particulièrement importante pour les enfants provenant de milieux défavorisés. Par exemple, des études provenant de divers pays (y compris le Québec) montrent qu'une fréquentation d'un service de garde éducatif de qualité par les enfants des milieux défavorisés s'avère bénéfique (Doherty, 2007; Giguère et Desrosiers, 2010; Japel, 2008; Mitchell, Wylie et Carr, 2008; Duncan et Magnuson, 2013). Les effets bénéfiques peuvent même perdurer jusqu'à l'âge adulte (Schweinhart et coll., 2004). Cette fréquentation serait susceptible de compenser certaines lacunes d'un environnement familial moins optimal (Lemay, Bigras et Bouchard, 2012; McCartney et coll., 2007, Geoffroy et coll., 2010). De plus, un rapport produit aux États-Unis (Denton, 2001) et synthétisant les résultats des effets de 10 programmes préscolaires (dont Head Start et The High/Scope Perry Preschool Project) montre une augmentation des mesures de développement cognitif, de meilleurs résultats scolaires, un plus faible taux de redoublement ou de fréquentation de classes spécialisées, de plus hauts taux de diplomation et de plus hauts taux d'emploi.

Au Québec, une grande proportion d'enfants fréquentent un milieu éducatif. Près de 60 % des enfants de moins de 5 ans fréquentaient les services de garde éducatifs, que ce soit un centre de la petite enfance (CPE), une garderie (subventionnée ou non) ou un service de garde en milieu familial. Cette proportion était légèrement plus élevée qu'en 2006, où elle se situait à 53,4 % (Portrait 2019, Observatoire des tout-petits). Par ailleurs, les données de l'EQPPEM 2017 indiquent que le type de milieu de garde fréquenté varie selon l'âge de l'enfant. En effet, jusqu'à l'âge de 18 mois, la proportion d'enfants qui fréquentent un milieu familial (subventionné ou non régi) est plus importante que la proportion de ceux qui fréquentent un milieu de garde en installation (CPE, garderie subventionnée ou non). Cette tendance s'inverse toutefois après 18 mois. Selon l'EQPPEM 2017, 8 % des enfants de la maternelle 5 ans n'ont fréquenté aucun milieu de garde de façon régulière avant leur arrivée à l'école. Cela s'explique avant tout par le fait que l'un des parents de ces enfants a choisi de demeurer à la maison de manière prolongée après leur naissance (Lavoie, 2019). Selon des données provisoires compilées en 2018 par l'Observatoire des tout-petits (Portrait, 2019), 7 169 enfants de 0 à 4 ans fréquentaient la maternelle 4 ans (7,9 % des enfants de 0 à 4 ans). Plus précisément, 2 790 (3,1 %) fréquentaient la maternelle 4 ans à mi-temps et 4 379 (4,8 %) à temps plein (uniquement en milieu défavorisé dans ce dernier cas). À titre indicatif, on estime que la quasi-totalité des enfants de 5 ans se retrouvait en maternelle 5 ans.

2.1 La qualité des services éducatifs

La fréquentation de services de garde éducatifs et de milieux préscolaires de bonne qualité, adaptés à l'âge développemental et aux besoins des familles, constitue un facteur de protection important lors de la petite enfance (Siddiqi et coll., 2007; Center on the Developing Child, 2007; Doherty, 1997; Centre de collaboration nationale sur les politiques publiques et la santé, 2012).

Actuellement, au Québec, les enquêtes Grandir en qualité réalisées en 2003 et en 2014 révèlent que les services de garde éducatifs sont de qualité minimale (acceptable), à l'exception des pouponnières des CPE qui sont de bonne qualité (Observatoire des tout-petits, 2018). Dans la dernière enquête, environ deux enfants de moins de 18 mois sur trois fréquentaient un centre de la petite enfance dont la qualité d'ensemble était jugée bonne ou excellente, alors que 31% recevaient des services de qualité acceptable et 2% des services considérés comme insatisfaisants (Gingras, Lavoie et Audet, 2015). Aucun changement significatif quant à la qualité d'ensemble n'a été relevé de 2003 à 2014. Dans les maternelles 4 ans, la qualité est également un enjeu. En 2015, la qualité des maternelles 4 ans a été évaluée par une équipe de l'Université du Québec à Montréal grâce à la grille ECERS-R. L'équipe de recherche a observé 13 groupes de maternelle à demi-temps et 15 groupes de maternelle à temps plein (Japel et coll., 2017). Leurs résultats révèlent que la qualité est très basse. Les études révèlent que, pour pouvoir observer des effets positifs sur le plan des habiletés langagières et mathématiques à l'entrée à l'école, la qualité des pratiques éducationnelles, et non la simple fréquentation d'un milieu éducatif, doit être prise en considération (Vandell, Belsky, Burchinal, Vandergrift et Steinberg, 2010).

La qualité d'un service éducatif s'évalue à partir de deux dimensions : la qualité structurelle et la qualité des processus. La qualité structurelle comprend le ratio intervenant-enfants, la taille du groupe, la formation du personnel et leur rémunération, l'aménagement de l'espace, le matériel disponible et la présence d'un programme éducatif. Ce dernier établit le cadre pour la qualité des processus, qui inclut la diversité des activités, la qualité des interactions entre l'éducatrice et les enfants, le rôle du personnel éducatif pour soutenir le jeu et la relation avec les parents (Observatoire des tout-petits, 2018). Dans le contexte de cette analyse, deux éléments liés à la qualité des processus sont présentés.

2.1.1 La qualité des interactions avec l'éducatrice

Selon Bigras, Gagné et leurs collaborateurs (2016), la qualité des interactions entre l'éducatrice et l'enfant est l'aspect le plus important pour le bien-être et le développement des enfants, de même que pour la réussite éducative. Ainsi, « lorsque les interactions soutiennent émotionnellement les enfants, qu'elles assurent un déroulement de la journée prévisible et organisé et favorisent les apprentissages sur les plans cognitif et langagier, les enfants manifestent en retour un engagement accru, plus d'habiletés préalables aux apprentissages formels, de meilleures habiletés langagières, ainsi que moins de problèmes de comportement » (p. 3). Une étude menée par Peisner-Feinberg et son équipe (2001) révèle qu'une relation de proximité avec l'éducateur est associée à moins de problèmes de comportement en deuxième année du primaire.

Pour les parents, la qualité de la relation avec l'éducatrice est également très importante. En effet, les 69 parents d'enfants âgés de 0 à 5 ans rencontrés par le ministère de la Famille (2016) mettent l'accent sur l'importance des qualités relationnelles de l'éducatrice pour orienter leur choix d'un service de garde. La capacité de l'éducatrice à créer une relation affective positive avec leur enfant figure parmi les caractéristiques appréciées chez les parents, de même que sa capacité à intervenir de manière cohérente avec l'enfant. Tout comme l'attachement que l'enfant développera avec son parent, l'enfant développera aussi une relation significative avec son éducatrice si celle-ci est sensible à ses besoins, a des contacts chaleureux avec lui, répond à ses besoins et est constante dans ses interventions. Pianta et ses collègues (2008) suggèrent un modèle dont la qualité de la relation éducatrice-enfant s'observe grâce à trois dimensions : le soutien émotionnel, l'organisation du groupe ou de la classe et le soutien à l'apprentissage. Alors que le soutien émotionnel fait référence à la capacité de l'éducatrice à encourager le développement social et émotionnel des enfants (climat positif et négatif, sensibilité de l'éducatrice et considération pour le point de vue de l'enfant), l'organisation du groupe ou de la classe s'intéresse notamment aux processus en lien avec la gestion des comportements de l'enfant, la productivité et les modalités d'apprentissage. Enfin, le soutien à l'apprentissage s'attarde au développement de concepts, à la résolution de problèmes, à la qualité de la rétroaction et au modelage langagier des enfants (Bouchard et coll., 2017).

Les enfants ayant reçu des soins cohérents et appropriés par une éducatrice sensible auraient tendance à développer une relation affective sécurisante avec celle-ci et à obtenir des scores cognitifs et de langage plus élevés, selon différentes études (Mashburn et coll., 2008). De plus, les recherches montrent qu'une relation éducatrice-enfant de qualité prédit de meilleures compétences sociales chez l'enfant et moins de problèmes de comportement lorsque l'environnement est de qualité (Burchinal et coll., 2009). Par ailleurs, la qualité de l'engagement chez les enfants serait plus élevée lorsque l'éducatrice interagit beaucoup avec eux, favorisant le développement de différentes habiletés préparatoires pour l'école (Williford et coll., 2013). Plus précisément, les enfants développeraient un meilleur vocabulaire réceptif, des habiletés précoces en lien avec les signes graphiques (alphabet) et un meilleur contrôle inhibiteur (Williford et coll., 2013).

2.1.2 La qualification du personnel éducateur

La recherche note une forte association entre le niveau de qualification du personnel et les bénéfices constatés chez les enfants. Le personnel formé est plus en mesure de créer des environnements pédagogiques stimulants grâce entre autres à l'interaction de qualité avec les enfants et à celle encouragée entre eux (OCDE, 2012; Conseil supérieur de l'éducation, 2012). Selon l'enquête Grandir en qualité (2015), la proportion du personnel éducateur considéré comme ayant les qualifications requises dans les services de garde varie selon les milieux. En effet, la proportion

moyenne est de 84,2% dans les CPE; de 73,5% dans les garderies subventionnées et de 47,4% dans les garderies non subventionnées. Durant la même année, 97,4% des CPE affirmaient appliquer le programme éducatif Accueillir la petite enfance, 86,7% des garderies subventionnées et 86,5% des garderies non subventionnées.

De nombreux pays de l'OCDE travaillent actuellement à améliorer le niveau de qualification du personnel œuvrant en petite enfance. Par exemple, l'Australie a établi des normes de formation professionnelle uniformes et cohérentes à l'échelle nationale. D'autres pays tentent de réglementer les services offerts (privés, familiaux) avec autant de rigueur que ceux du secteur public, dont l'Angleterre, la Belgique et la Finlande (OCDE, 2012). Soulignons qu'en Suède, les éducatrices détiennent des diplômes universitaires et reçoivent le même salaire que les enseignants de l'école primaire (Raynault et Côté, 2014).

Au Québec, une formation spécialisée est exigée, selon la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. En ce sens, au moins deux membres du personnel de garde sur trois doivent être qualifiés et présents auprès des enfants (Amiot et coll., 2007). Des normes de qualification des membres du personnel de garde sont d'ailleurs définies. Par exemple, afin d'être qualifié à titre de membre du personnel de garde, un diplôme d'études collégiales en *Techniques d'éducation à l'enfance* (ou toute autre équivalence reconnue par le ministre) doit être possédé (Amiot et coll., 2007).

2.2 La stabilité des milieux éducatifs

L'âge du début de la fréquentation, la stabilité au sein du personnel et le nombre de milieux fréquentés avant l'entrée à l'école sont des facteurs qui influencent aussi le développement de l'enfant.

2.2.1 L'âge du début de la fréquentation

Selon différentes études, le recours à un service de garde éducatif à un âge précoce serait bénéfique pour le développement. Par exemple, une étude s'appuyant sur les données du National Institute of Child Health and Human Development Study (Li, Farkas, Duncan, Burchinal et Vandell, 2013) montre que les enfants bénéficiant le plus de la fréquentation sur le plan cognitif, langagier et des acquis nécessaires à l'entrée à l'école sont ceux ayant fréquenté un milieu éducatif avant l'âge de un an comparé à ceux l'ayant fréquenté plus tard avant leur entrée à l'école.

La fréquentation qui débute tôt pourrait être particulièrement utile pour les enfants vivant dans des conditions socioéconomiques moins favorables. Selon une étude réalisée avec les données de l'ELDEQ, le recours à la garde non parentale alors que les enfants étaient âgés de 4 à 8 mois, chez les enfants dont la mère ne possédait pas de diplôme d'études secondaires, est associé à une probabilité plus faible d'appartenir à une trajectoire d'agressivité physique élevée durant la période

préscolaire (de 17 à 60 mois) (Côté et coll., 2007). De plus, le fait de fréquenter un CPE tôt dans la vie (à partir d'environ 5 mois) peut éliminer l'iniquité en matière de performance scolaire entre les familles des milieux défavorisés et celles de classe moyenne (Laurin, Geoffroy et coll., 2015). Les auteurs concluent que la fréquentation d'un service éducatif, particulièrement la fréquentation tôt dans la vie d'un CPE, devrait être encouragée pour les enfants grandissant dans des familles de milieux défavorisés. Par contre, dans l'EQPPEM, l'âge au début n'est pas associé au développement cognitif et langagier une fois d'autres facteurs pris en compte (Lavoie, Gingras et Audet, 2019).

Les résultats de l'EQPPEM indiquent d'abord que la très vaste majorité (92 %) des enfants ayant fréquenté une classe de maternelle en 2016-2017 a été gardée de façon régulière à un moment ou un autre au cours de la petite enfance, tous types de services confondus (Lavoie, Gingras et Audet, 2019). Près de 4 enfants gardés sur 10 ont commencé à fréquenter régulièrement un milieu de garde avant l'âge de un an. Environ 29 % des enfants gardés ont commencé à fréquenter un service de garde entre l'âge de 12 et 17 mois, tandis que 1 enfant sur 5 a débuté entre l'âge de 18 et 35 mois (20 %) (Lavoie, Gingras et Audet, 2019). Les résultats révèlent aussi que pour 12 % des enfants gardés, ce n'est qu'à partir de 36 mois que la garde a commencé. Ce fut le cas entre 36 et 47 mois pour 8 % d'entre eux et à partir de 48 mois pour 4 % des enfants ayant été gardés (Lavoie, Gingras et Audet, 2019). Les enfants ne vivant pas dans un ménage à faible revenu commenceraient généralement à fréquenter un milieu de garde plus tôt. En effet, la proportion d'enfants ayant commencé à se faire garder entre 0 et 11 mois ou entre 12 et 18 mois est plus élevée chez les enfants ne vivant pas dans un ménage à faible revenu, alors que la proportion d'enfants ayant commencé à se faire garder à partir de l'âge de 18 mois est plus élevée chez les enfants vivant dans un ménage à faible revenu (ISQ, 2019).

Chez les enfants gardés régulièrement avant leur entrée en maternelle 5 ans, ceux ayant commencé leur fréquentation entre 0 et 11 mois (23 %) ou entre 12 et 17 mois (25 %) sont moins vulnérables dans au moins un domaine de leur développement en lien avec la préparation à l'école que ceux ayant commencé à 36 mois ou plus (37 %) (Lavoie, Gingras et Audet, 2019). Cette relation est observée même lorsqu'on tient compte d'autres facteurs, dont la mesure de faible revenu et la scolarité des parents (Lavoie, 2019).

2.2.2 La stabilité au sein du personnel éducatif

Un mouvement élevé au sein du personnel éducatif pourrait nuire à la qualité de la relation éducatrice-enfant. En effet, un changement fréquent d'éducatrices ne permettrait pas d'établir des relations stables qui sont chaleureuses et serait moins propice à des interactions stimulantes avec les enfants (OECD, 2011). Le fait de changer fréquemment d'éducatrice pourrait entraîner une certaine détresse temporaire, surtout chez les enfants les plus jeunes (Cryer et coll., 2005). Les enfants

exposés à un plus grand nombre de changements d'éducatrices tendent à être moins engagés socialement auprès des adultes de référence, passent plus de temps à ne rien faire et réussissent moins bien aux évaluations langagières (Bigras et coll., 2010; David et coll., 2001; Howes et Ritchie, 2004; RCPEQC, 2008, tiré de Gauthier, 2015). En effet, un changement fréquent d'éducatrices oblige les enfants à continuellement s'engager dans un nouveau processus de construction de relation affective significative (Gauthier, 2015).

A contrario, une éducatrice stable et connue de l'enfant est à même de diminuer la présence de comportements extériorisés (agitation, impulsivité, opposition) chez l'enfant, allant des difficultés comportementales aux troubles de comportement (Gauthier, 2015). En effet, en étant souvent avec l'enfant, cette dernière a l'occasion d'observer ses interactions et donc la possibilité d'intervenir auprès de lui lorsque ces comportements se manifestent (Gauthier, 2015). La stabilité au sein du personnel éducatif contribue également à la qualité des interactions, qui elle est associée à une moins grande manifestation de comportements extériorisés (Loeb et coll., 2007; Mashburn et coll., 2008; McCartney et coll., 1997; NICHD, 1997, 2002, 2004, tiré de Gauthier, 2015). Or, cela constitue un facteur de protection important, sachant que le maintien des comportements extériorisés est associé à l'inadaptation scolaire, à des difficultés scolaires précoces et à une probabilité réduite de diplomation (Vitaro, Brendgen, Larose et Tremblay, 2005, tiré de Gauthier, 2015).

L'étude de Bauchmüller et Rasmussen (2014) démontre l'importance encore plus marquée de la stabilité au sein du personnel éducateur auprès des enfants provenant de l'immigration récente, qui pourrait compenser l'instabilité découlant de l'expérience migratoire et qui peut être présente dans le contexte familial également. Pour ces enfants, la stabilité de l'éducatrice est associée à de meilleurs résultats scolaires (Bauchmüller et Rasmussen, 2014).

Un environnement éducatif au sein duquel le personnel est stable, qui favorise la prévisibilité (Gunnar et Loman, 2011) et qui assure la continuité dans l'accompagnement des enfants, est donc un facteur qui contribue de manière importante à la qualité des services éducatifs (Helburn, 1995; Whitebook, Howes et Phillips, 1998; Whitebook et Sakai, 2004, tiré de Whitebook et coll., 2004).

2.2.3 Le nombre de milieux fréquentés

Selon une étude basée sur des données provenant de dix villes américaines (Study of Early Child Care and Youth Development), la fréquentation d'un plus grand nombre de milieux de garde est associée à une fréquence accrue de problèmes de comportement, à une diminution des comportements prosociaux, et ce, tout particulièrement chez les enfants plus jeunes (NICHD ECCRN, 1998). D'autres études révèlent que ceux qui ont vécu davantage de changements de milieux de garde montrent plus de difficultés à s'adapter lors de l'entrée à l'école ainsi qu'une présence

accrue de comportements extériorisés (Morrissey, 2009), tout comme des déficits sur le plan du développement langagier et cognitif (Loeb et coll., 2004; Tran and Weinraub, 2006).

Il semble par ailleurs que les changements de milieux non prévisibles sont plus dommageables que ceux résultant d'un choix ou d'une décision concertée, comme l'obtention d'une place dans un autre milieu plus convoité et plus adapté aux besoins développementaux de l'enfant (Davis et coll., 2014). Des changements en matière de garde en raison par exemple de coûts, de pertes d'emploi ou de difficultés de transport auraient des effets plus négatifs sur le développement de l'enfant (Henly et Lyons, 2000; Sandstrom et Chaudry, 2012).

Une proportion importante d'enfants au Québec ont fréquenté plus d'un milieu de garde durant l'enfance. En effet, selon l'EQPPEM, parmi les enfants de maternelle qui ont été gardés régulièrement, 38 % des enfants ont fréquenté deux milieux différents (38 %), alors que 22 % en ont fréquenté au moins trois au cours de la petite enfance. Selon l'EQPPEM, la proportion d'enfants jugés vulnérables dans au moins un domaine de développement par rapport à la préparation à l'école est plus élevée chez les enfants ayant fréquenté trois milieux de garde différents ou plus avant leur entrée à la maternelle que chez ceux ayant fréquenté un ou deux milieux (30 % contre 26 %) (Lavoie, Gingras et Audet, 2019).

2.3 La collaboration des milieux éducatifs avec les parents

L'importance des liens qui unissent le milieu familial au milieu éducatif a été démontrée à maintes reprises en sciences de l'éducation au cours des 35 dernières années (Jeynes, 2018). L'établissement d'un lien significatif entre le personnel éducateur et le parent permettrait de favoriser l'implication de ce dernier dans l'éducation de son enfant (Mendez, 2010; Leboeuf, Bouchard et Cantin, 2017). La réciprocité dans l'interaction parent-personnel éducateur, c'est-à-dire la présence de renforcements mutuels et d'un échange de ressources entre les parties, serait particulièrement bénéfique (Mahmood, 2013). Une forte collaboration est aussi à même de favoriser une bonne transition pour l'enfant (Dockett et Einarsdottir, 2017).

2.3.1 Les efforts déployés par les milieux éducatifs pour favoriser la collaboration

La capacité des membres du personnel de créer un lien significatif avec les parents dépend en grande partie de caractéristiques comme leur formation, leurs habiletés interpersonnelles et la cohérence entre leurs objectifs pédagogiques et ceux de la famille. Le manque de stabilité au sein du personnel peut également nuire à l'implication des parents (Einarsdottir et Jónsdóttir, 2019).

Dans le programme Accueillir la petite enfance (Ministère de la Famille, 2019), l'accent est mis sur l'accueil des parents, l'établissement d'un lien de confiance et la création d'un lien de partenariat :



L'accompagnement du jeune enfant dans son développement global est un projet commun, partagé par les parents, le personnel éducateur ou la responsable du service de garde en milieu familial (RSG) et, lorsqu'il y a lieu, les administrateurs et toute autre personne qui travaille au service de garde éducatif à l'enfance. Ce partenariat, basé sur une relation de confiance mutuelle, rassure l'enfant et l'aide à établir une relation affective significative avec les adultes qui prennent soin de lui en l'absence de ses parents. Il favorise également le choix d'interventions individualisées adaptées à chaque enfant d'un même groupe » (p. 63).

Pour mettre en place les conditions nécessaires à la collaboration, le personnel doit reconnaître les connaissances et l'expertise des parents en faisant preuve d'ouverture et d'acceptation du vécu des familles, de respect de leur dignité, d'honnêteté et d'empathie. La qualité de la communication, particulièrement la communication bidirectionnelle, est également mise en évidence. À cet égard, les communications individualisées selon les préférences des parents sont à privilégier. Le partage des pouvoirs et des décisions est aussi un élément important permettant d'adapter les pratiques éducatives aux besoins particuliers de l'enfant (Ministère de la Famille, 2019). Au Québec, toujours selon l'enquête Grandir en qualité, la qualité des interactions entre l'éducatrice et les parents est jugée bonne à acceptable selon les différents milieux observés (Observatoire des tout-petits, 2018).

45

Section 3 : Les communautés locales (quartier, ville, territoire)

Le développement de l'enfant est également lié aux expériences vécues dans les communautés locales, c'est-à-dire l'endroit où vit l'enfant et sa famille (Irwin et coll., 2007).

3.1 La qualité des communautés locales

Les données de l'ELDEQ montrent que les enfants vivant dans les quartiers les plus favorisés sur le plan matériel risquent moins d'éprouver des difficultés à faire face aux exigences du milieu scolaire que ceux vivant dans des quartiers moins favorisés (Desrosiers et Tétreault, 2012). Au contraire, les enfants qui vivent dans des quartiers défavorisés risquent davantage d'être exposés à différents types de polluants, à des bruits excessifs, au surpeuplement des logements et à des logements de moins bonne qualité (Hertzman, 2019, tiré du Portrait 2019, Observatoire des tout-petits).

Par ailleurs, le fait de vivre dans un quartier considéré comme défavorisé augmente le risque d'être confronté à des événements stressants (Sampson et coll., 2002), notamment de subir de la maltraitance infantile (Sedlak et coll., 2010).

Au Québec, la défavorisation sur le plan matériel varie grandement d'un territoire à l'autre. En 2016, par exemple, trois régions se démarquaient pour leurs proportions d'enfants de 0 à 5 ans vivant dans des milieux considérés comme plus défavorisés matériellement. Il s'agit de la région du Nord-du-Québec (78,9%), de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (59,3%) ainsi que de la Côte-Nord (43,1%) (Portrait 2019, Observatoire des tout-petits). Parmi les principales caractéristiques importantes des communautés pour le développement du jeune enfant, nous retenons pour cette analyse l'accès aux ressources et aux services ainsi que la perception de la sécurité de l'environnement.

3.1.1 L'accès à des ressources et à des services

L'accès à des ressources de la communauté peut contribuer au développement sain de l'enfant, puisqu'il s'agit d'un vecteur pour l'amélioration des conditions de vie familiale (Massé et coll., 2017). La disponibilité dans la communauté d'activités permettant de soutenir les apprentissages des enfants, comme les bibliothèques, les musées ou les organismes communautaires, peut soutenir le développement des enfants (Jencks et Mayer, 1990). Les enfants de milieux défavorisés bénéficieraient tout particulièrement de ces ressources, et ces d'activités peuvent agir comme un facteur de protection (Wilkinson et Pickett, 2009). Par effet de socialisation, les enfants en contact avec ces différents types d'activités ont accès à des modèles diversifiés pouvant influencer leur développement et enrichir leurs expériences et leur « capital social » dès la petite enfance (Leventhal et Brooks-Gunn, 2000 ; Morrow, 1999).

La disponibilité de ressources ou de services éducatifs, occupationnels et financiers dans la communauté aiderait par ailleurs les parents dans la gestion de leur quotidien avec leurs enfants (Lacharité et coll., 2016). Ces ressources peuvent diminuer le stress vécu par la famille en favorisant l'adoption de pratiques parentales favorables au développement de l'enfant (Leventhal et Brooks-Gunn, 2000). Or, des données québécoises tirées de l'Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans indiquent que le coût, les horaires et le manque d'information sur les services sont des obstacles à l'utilisation de ces services (Lavoie et Fontaine, 2016).

Selon l'EQPPEM, la fréquence à laquelle un adulte a eu l'occasion d'aller à la bibliothèque avec l'enfant durant l'année précédant son entrée à la maternelle varie. Plus précisément, 13% des parents l'ont fréquentée au moins une fois par semaine, 38% des parents l'ont fréquentée entre une fois par mois et moins d'une fois par semaine, et 49% des parents l'ont fréquentée moins d'une fois par mois ou 34% rarement ou jamais. Les enfants fréquentant la bibliothèque rarement ou jamais sont significativement plus nombreux à être jugés vulnérables dans au moins un domaine de développement (36%) que ceux qui la fréquentent une fois par mois ou moins d'une fois par mois (24%), quelques fois par mois (23%) ou une fois par semaine ou plus (26%)

(Lavoie, Gingras et Audet, 2019). Selon une étude montréalaise, les enfants vivant dans une famille ayant un accès moindre aux ressources communautaires sont également plus susceptibles d'être jugés vulnérables dans deux domaines de développement ou plus que leurs pairs dont la famille a facilement accès aux ressources. Les occasions de socialisation des enfants et leur exposition à des expériences enrichissantes peuvent en effet s'en trouver restreintes (Laurin et coll., 2018).

3.1.2 La perception de sécurité

Les pratiques parentales, le bien-être au sein de la famille et le développement de l'enfant sont fortement associés à la perception du parent quant à la sécurité des territoires (Kohen, Leventhal, Dahinten et McIntosh, 2008). Ainsi, il devient important de se préoccuper de l'effet limitant ou facilitant que peut avoir cette perception et de se questionner sur les facteurs qui pourraient jouer un rôle médiateur dans cette relation, sachant qu'un environnement physique de qualité est positivement associé au bien-être psychologique (Hattie, Marsh, Neill et Richards, 1997) et au développement cognitif et socioémotionnel des enfants (Ferguson et coll., 2013). Par exemple, les préoccupations que peuvent entretenir les parents à l'égard de la sécurité de leur enfant peuvent influencer sa participation aux différentes activités dans le quartier. L'enfant pourrait ainsi être exposé à moins d'expériences de socialisation et de stimulation. Dans les quartiers jugés moins sécuritaires, les ressources et services à la petite enfance offerts, tels les services de garde éducatifs, peuvent aussi être de moins grande qualité et, de ce fait, moins favorables au développement des enfants (Klebanov, Brooks-Gunn, McCarton et McCormick, 1998). Alors qu'un environnement peu sécuritaire tend à être associé à des ressources de moins bonne qualité (Klebanov, Brooks-Funn, McMarton et McCormick, 1998), il peut également refléter un milieu de vie permettant peu aux enfants de pratiquer des activités extérieures, entravant ainsi différentes sphères de leur développement (Hüttenmoser, 1995).

La perception de la sécurité du quartier a été mesurée dans l'EQPPEM. Les parents devaient baser leur jugement sur trois éléments : 1) la possibilité d'y marcher seul en toute sécurité après la tombée de la nuit ; 2) les enfants peuvent jouer dehors durant la journée en toute sécurité ; et 3) la présence de parcs, de terrains de jeux et d'endroits sécuritaires. Selon la perception de leurs parents, 34 % des enfants de maternelle vivent dans un quartier tout à fait sécuritaire, contre 13 % dans des quartiers perçus comme non sécuritaires. Les parents vivant dans un ménage à faible revenu tendent à considérer dans une proportion plus importante leur quartier comme étant moins sécuritaire. Or, les enfants dont les parents jugent le quartier moins sécuritaire (dernier décile) seraient significativement plus susceptibles d'être jugés vulnérables dans au moins un domaine de développement (32 %) que ceux de l'ensemble des autres déciles (27 %) (Lavoie, Gingras et Audet, 2019). Une étude montréalaise établit que les enfants demeurant dans un quartier jugé peu sécuritaire par leurs parents risqueraient 1,5 fois plus de présenter une vulnérabilité sur le plan

du développement lors de l'entrée à la maternelle, par rapport à leurs pairs de quartiers jugés sécuritaires (Laurin, Guay, Fournier, Blanchard et Bigras, 2018).

3.2 La stabilité au sein des communautés locales

Les changements qui surviennent dans un quartier peuvent aussi contribuer à une certaine instabilité au sein des familles. Le phénomène de l'embourgeoisement en est un exemple. L'embourgeoisement est une transformation socioéconomique d'un quartier urbain ancien engendrée par l'arrivée progressive d'une nouvelle classe de résidents qui en restaurent le milieu physique et en rehaussent le niveau de vie (Office québécois de la langue française, 2004).

3.2.1 L'embourgeoisement des quartiers

Sous l'essor d'acteurs immobiliers et des politiques publiques visant le développement urbain (Rose, 2006), une revalorisation de certains quartiers québécois a cours, pensons notamment aux quartiers Hochelaga-Maisonneuve ou Sud-Ouest à Montréal (Bélanger, 2010), ou au quartier Saint-Roch à Québec (Vigneau et Doucet-Simard, 2009). Bien que le phénomène soit observé et que certaines de ses répercussions sur les plans économique et social soient documentées, rares sont les études s'étant penchées sur les effets de ces transformations sur le développement des enfants. C'est surtout la délocalisation des familles qui est crainte par des groupes communautaires (Comité d'action de Parc-Extension, 2019; Corriveau, 2019). Certains craignent que la communauté renouvelée ne soit composée que de la nouvelle population, menant à une certaine forme d'exclusion (Freidus, 2019). Il peut en effet exister des tensions entre ce que Freidus (2019) décrit comme les *oldtimers* (p. ex. : les familles habitant le quartier depuis de nombreuses générations) et les *newcomers* (les agents de revalorisation urbaine). Une distance sociale peut se créer entre ces deux groupes, qui ne partagent pas nécessairement les mêmes valeurs ou les mêmes préoccupations (Formoso et coll., 2010). La stabilité au sein de la communauté locale peut donc se trouver effritée ou clivée.

L'embourgeoisement des quartiers aurait aussi des avantages. Brummet et Reed (2019) soulignent que les enfants vivant dans un quartier s'embourgeoisant sont exposés à moins de pauvreté, à plus de personnes ayant fait des études universitaires et à plus d'individus en emploi. De plus, les enfants de milieux moins nantis peuvent bénéficier de certaines transformations arrivées sous l'essor des « nouveaux habitants » (ex. : programmes scolaires ou sécurité du quartier). Des parents de familles considérées comme à risque pourraient apprendre des familles détenant plus d'informations sur le développement de l'enfant. Les personnes plus scolarisées peuvent également servir de modèles pour les enfants en matière de parcours scolaire et d'accomplissement professionnel. Toutefois, des auteurs décrivent que les ressources spécifiquement

consacrées aux enfants plus vulnérables peuvent disparaître sous l'essor d'un afflux de population, leurs besoins se trouvant « noyés » parmi l'ensemble des besoins (Formoso et coll., 2010). De plus, une attention particulière doit être portée à certaines barrières ou à certains obstacles qui pourraient être particulièrement présents pour les familles moins nanties, limitant leur participation dans certains programmes éducatifs par exemple (Formoso et coll., 2010). On peut penser à des contraintes de temps, mais aussi à une sensibilisation moindre de certaines parties de la population envers l'importance d'une telle activité par exemple, ou alors à une demande d'engagement important pour un parent qui ne serait pas disponible pour le faire.

Dans le cadre d'une expérimentation intitulée *The Moving to Opportunity* (MTO), réalisée auprès de 5 000 ménages par le US Department of Housing and Urban Development dans le milieu des années 1990, des mesures incitatives ont été déployées afin de favoriser la mobilité de certaines familles choisies aléatoirement de quartiers plus défavorisés vers des quartiers mieux nantis (Chetty, Hendren et Katz, 2016). Les enfants ayant eu accès à un quartier plus favorisé tendent à demeurer eux-mêmes à l'âge adulte dans des quartiers ayant des taux de pauvreté plus faibles. Plus ce mouvement vers des communautés favorisées a eu lieu tôt dans la vie de l'enfant (tout particulièrement avant 13 ans), plus les effets positifs sont remarqués. D'ailleurs, des effets positifs sur les indicateurs économiques, dont le revenu, sont constatés seulement chez ceux ayant été exposés à un jeune âge à des milieux plus favorisés, laissant donc penser que c'est le fait de se développer dans un tel quartier qui aurait des retombées sur différents éléments de la trajectoire de vie (scolarisation, revenu, composition familiale). Mentionnons également que les effets de tels changements de quartiers ont été constatés sur la perception de sécurité des familles ainsi que sur la santé physique et psychologique des parents. Enfin, ces quartiers revalorisés attirent souvent les jeunes familles. Des auteurs soutiennent donc que, dans ce contexte, la transformation (voire l'embourgeoisement) des écoles est inévitable (Posey-Maddox et coll., 2014), tout comme celle des parcs (Formoso et coll., 2010). L'augmentation des revenus de l'État (notamment grâce aux taxes foncières lorsque la valeur des propriétés augmente) peut en effet favoriser l'allocation de ressources pour de telles infrastructures et services.

Certains écrits établissent des liens entre l'embourgeoisement des quartiers et le développement des enfants, quoique ce soit surtout des conséquences à moyen et long terme qui sont mises en évidence. Des pistes quant aux mécanismes explicatifs sont évoquées et seraient à creuser, notamment l'accès aux ressources dans la communauté, l'exposition moindre à la pauvreté (Brummet et Reed, 2019; Formoso et coll., 2010), mais également la disponibilité des parents si ces derniers sont confrontés à moins de difficultés de santé (Chetty et coll., 2016) et ont accès à du soutien en matière de pratiques parentales (Formoso et coll., 2010). Les quartiers peuvent en effet jouer un rôle soutenant pour les familles. Il semble par ailleurs que ces « milieux renouvelés » aient des effets bénéfiques pour l'ensemble des enfants (Chetty, Hendren et Katz, 2016).

3.3 La collaboration dans les communautés

Lorsque tous les acteurs gravitant autour de l'enfant collaborent entre eux dans une perspective écosystémique (Bronfenbrenner, 1979), plusieurs avantages peuvent en découler. En effet, lorsque la famille, le milieu scolaire et le milieu communautaire se mobilisent et que leurs responsabilités sont mises à contribution, le pouvoir d'action agirait tel un facteur de protection important sur l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant (Larivée et Poncelet, 2015).

3.3.1 La collaboration école-famille-communauté

La collaboration école-famille-communauté aurait, selon certains auteurs, plus d'effets sur une entrée scolaire réussie que les caractéristiques des familles ou encore les caractéristiques de la communauté locale (Larivée et coll., 2009). Alors que l'implication parentale dans les différentes sphères de la vie de l'enfant constitue un élément important (Brooks, 2004, tiré de Paratte, 2006), la construction d'un lien significatif entre le milieu éducatif, la famille et la communauté serait essentielle pour sa réussite scolaire (Bandura, 2003, p. 380, tiré de Paratte, 2006). Au Québec, la collaboration école-famille-communauté est au cœur des politiques et des programmes publics en santé et en éducation depuis plusieurs années (Bilodeau et coll., 2011). Afin de pallier la défavorisation socioéconomique ou les inégalités sociales en éducation, la réforme de l'éducation (MEQ, 2001) adhère à cette collaboration école-famille-communauté, notamment pour accroître la réussite éducative (Bilodeau et coll., 2011).

Au Québec, 89 % des acteurs de la petite enfance considèrent qu'il faut encourager le dialogue et la collaboration entre les milieux préscolaires, scolaires, communautaires, municipaux et le réseau de la santé et des services sociaux (Observatoire des tout-petits, 2016).

Section 4 : Les pistes d'action collectives

Ces trois premières sections ont exposé 18 facteurs qui peuvent influencer le développement des enfants dans les trois principaux environnements où les enfants grandissent. La prochaine section est consacrée aux pistes d'action permettant d'agir sur ces facteurs.

Pour soutenir le développement des enfants, les actions les plus efficaces s'inscrivent dans une perspective globale de soutien, en combinant des stratégies qui ciblent directement l'enfant, des stratégies qui visent les principaux milieux de vie (ex. : le soutien aux parents, la conciliation famille-travail, la réduction de la pauvreté, etc.)

et la mise en place d'un large éventail de mesures et de politiques, notamment celles liées aux soins de santé, aux services de garde éducatifs à l'enfance et à l'éducation préscolaire, aux services de protection à l'enfance, à la santé mentale des adultes et au soutien social et économique apporté aux familles (Shonkoff, 2010 ; Wodon, 2016).

Dans leur rapport pour la Banque mondiale, Denboba et ses collaborateurs (2014) sont d'avis qu'il faut également prévoir d'implanter ces mesures avec des mécanismes de coordination efficaces et qui permettent de créer de la synergie entre elles. Des chercheurs s'entendent également pour dire que ces groupes de mesures doivent être offerts à des moments appropriés dans le parcours de vie, viser une multitude de facteurs de risque et de protection et s'appuyer sur des politiques globales favorables aux familles (Britto et coll., 2017).

Les pays ne sont pas égaux en ce qui a trait aux investissements en petite enfance et aux mesures déployées. Les travaux d'Olivetti et Petrongolo (2017) montrent que les dépenses en matière de petite enfance varient grandement. Par exemple, ces investissements se situent à 2 % du produit intérieur brut au Danemark, alors qu'ils représentent 0,2 % au Canada. Les politiques favorables aux familles varient également entre les pays, comme le nombre de semaines de congé payées à la suite de la naissance, allant d'aucune semaine aux États-Unis à 161 semaines en Finlande, ou encore le pourcentage d'entreprises offrant des mesures d'aménagement du temps de travail (56 % en moyenne en Europe contre 75 % en moyenne dans les pays scandinaves).

Un portrait des diverses politiques publiques favorables aux familles¹² a été publié récemment par l'Observatoire des tout-petits. Dans le cadre de cette analyse, nous nous attardons aux mesures plus proximales pouvant soutenir les principaux milieux de vie des enfants. Le tableau 10 présente quelques pistes d'action pour chacun des milieux de vie et des catégories de facteurs.

¹² <https://tout-petits.org/publications/portraits-annuels/politiques-publiques/>

Tableau 10 – Pistes d'action selon le milieu de vie et les catégories de facteurs

Mesures et catégories de facteurs		
Milieu de vie	Milieu familial	1. Soutien aux habiletés parentales (qualité) 2. Mesures de conciliation travail-famille (qualité) 3. Mesures de médiation familiale et de coordination parentale (stabilité) 4. Mesures de soutien au logement (stabilité) 5. Soutien à l'accueil des familles immigrantes (stabilité)
	Milieu éducatif	6. Accroître la qualité des services éducatifs (qualité) 7. Formation et conditions de travail du personnel éducateur (qualité)
	Communautés locales	8. Diversité et accessibilité de l'offre de service dans les communautés (qualité) 9. Aménagement du territoire (qualité) 10. Cohésion sociale au sein des quartiers (stabilité) 11. Collaboration école-famille-communauté (collaboration)

4.1 Soutenir les habiletés parentales

Les pratiques parentales sont reconnues comme l'un des plus puissants facteurs d'influence du développement de l'enfant sur lequel il est possible d'agir par des programmes de prévention. Le soutien offert aux parents fait partie des plans d'action de nombreux pays pour influencer positivement le développement et l'adaptation des enfants (NICE, 2006; Politique gouvernementale de prévention, 2016). Les programmes de soutien parental peuvent avoir un effet tampon pour les enfants exposés à des environnements familiaux moins favorables et ainsi renforcer la capacité des parents d'assurer le développement optimal de leurs enfants (Boivin et coll., 2012).

Le soutien aux habiletés parentales repose sur le postulat que les parents qui développent des pratiques parentales adéquates améliorent la qualité de la relation avec leur enfant et favorisent ainsi son adaptation. Des pratiques parentales optimales permettent de soutenir le développement, de prévenir les problèmes de comportement ou du moins de les réduire (Normandeau et Venet, 2000). Mentionnons que les problèmes de comportement à la petite enfance et à l'âge scolaire sont des facteurs de risque pour le développement ultérieur de différents troubles extériorisés et intériorisés, tels que l'abus d'alcool et de drogues ou les troubles de la conduite (Webster-Stratton et Herman, 2008).

Les programmes de soutien aux habiletés parentales ciblent généralement deux principaux facteurs : les pratiques parentales positives et la santé mentale des parents. Il a été largement démontré que les pratiques parentales négatives, telles que les pratiques coercitives, permissives et incohérentes ou inappropriées à l'âge de l'enfant, sont étroitement liées au développement de problèmes de comportement chez

l'enfant, quel que soit son stade de développement (Tremblay et coll., 2011). Les troubles mentaux chez les parents, comme la dépression, sont associés à une baisse de l'utilisation des pratiques parentales positives, à une hausse de l'utilisation des pratiques parentales inefficaces et au développement de problèmes de comportement et de santé mentale chez l'enfant (Boivin et coll., 2012).

Un avis sur l'efficacité des programmes de soutien aux pratiques parentales produit par l'Institut national de santé publique du Québec (2013) conclut que ce type de programmes peut augmenter les pratiques parentales positives, diminuer les comportements liés aux styles parentaux négatifs, augmenter le sentiment de compétence des parents et le lien affectif avec l'enfant ainsi que diminuer la fréquence des comportements problématiques et les comportements extériorisés des enfants. Les programmes de formation aux habiletés parentales abondent dans la littérature scientifique. Mais une nouvelle génération de programmes représentée notamment par les programmes Incredible Years, développés aux États-Unis (Webster-Stratton et Bywater, 2019), ou par Triple P, développé en Australie (Sanders, 1999 ; Sanders et coll., 2003), se démarque en offrant des interventions dont les composantes s'adaptent aux différents niveaux de besoins des parents selon le principe de l'universalisme proportionné.

Triple P, ou le programme de pratiques parentales positives, est reconnu par le portail canadien comme une pratique exemplaire¹³ L'objectif du programme est de prévenir les problèmes de comportement chez l'enfant en augmentant les connaissances, les compétences et la confiance des parents. Il repose sur cinq principes : 1) rendre l'environnement familial sécurisant et stimulant ; 2) créer des occasions d'apprentissage positives ; 3) avoir une discipline affirmée ; 4) avoir des attentes réalistes à l'égard de l'enfant ; et 5) prendre soin de soi en tant que parent. Le programme se décline en cinq niveaux qui varient en matière d'intensité et de modalités. Le programme Triple P a été mis à l'essai dans deux territoires du Québec (dans la Capitale-Nationale et dans certains quartiers de Montréal).

Au Québec, plusieurs programmes visent à soutenir les parents de jeunes enfants. Ces programmes sont actuellement réalisés par des intervenants de différents milieux, dont ceux de la santé et des services sociaux, en milieu scolaire grâce au programme Passe-Partout et dans les organismes communautaires famille. D'autres programmes sont offerts par les centres jeunesse et s'adressent à des familles qui présentent de plus grandes difficultés dans l'exercice de leur rôle parental. Selon la Politique gouvernementale de prévention en santé, « il n'existe toutefois pas, au Québec, de programme structuré, largement accessible et visant spécifiquement le renforcement des pratiques parentales, et ce, à toutes les étapes du développement (naissance, entrée à l'école, passage à l'adolescence, etc.). Un tel programme doit chercher à valoriser le rôle des mères et des pères et développer leur confiance en soi pour favoriser leur implication dans l'éducation, la stimulation et les soins de leur enfant » (p. 24).

¹³ <https://cbpp-pcpe.phac-aspc.gc.ca/fr/interventions/triple-p-positive-parenting-program/>

4.2 Accroître les mesures de conciliation famille-travail

Selon l'Observatoire des tout-petits, la conciliation famille-travail est une source de stress importante pour 66 % des parents d'enfants de 0 à 5 ans, et 55 % des parents québécois seraient d'ailleurs prêts à changer d'emploi si on leur offrait de meilleures mesures de conciliation famille-travail¹⁴. Dans le portrait sur la conciliation famille-travail réalisé avec les données de l'Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants âgés de 0 à 5 ans, on soulève qu'environ la moitié des parents salariés ont accès à l'horaire flexible (56 %) et aux congés payés pour raisons familiales (54 %). Également, près d'un parent sur cinq (20 %) a la possibilité de travailler à domicile et 27 % des parents ont accès à l'aménagement et à la réduction du temps de travail (Lavoie, 2016). Offrir à tous les parents de jeunes enfants des mesures de conciliation famille-travail, y compris à ceux qui ont des horaires atypiques (Lavoie, 2016), est un moyen de contribuer à réduire le stress chez les parents. Un exemple inspirant pour la flexibilité concernant les horaires vient des Pays-Bas. Une journaliste, Katrin Bennhold, rapportait en 2010 que dans ce pays, de plus en plus d'hommes prenaient une journée de congé par semaine pour s'occuper de leurs jeunes enfants. Ce mouvement, nommé Daddy day, a cependant pris de l'expansion et est maintenant presque la norme. En 2017, selon Acosta et Hutchison¹⁵, les Néerlandais travaillaient en moyenne 29 heures par semaine, consacraient au moins une journée par semaine à leurs enfants et gardaient également du temps pour eux-mêmes. Selon les auteurs, la culture du temps partiel (environ la moitié des adultes travaillent à demi-temps) est l'une des raisons pour lesquelles le taux de bien-être est si élevé dans ce pays. En comparaison, aux États-Unis, 19 % des adultes travaillent à temps partiel. Une initiative du Réseau pour un Québec Famille est intéressante à souligner. En effet, depuis peu, les entreprises qui adoptent les meilleures pratiques en matière de conciliation famille-travail peuvent afficher un sceau de reconnaissance en conciliation famille-travail, le sceau Concilivi¹⁶. Le ministère de la Famille a d'ailleurs octroyé un financement récent pour permettre aux entreprises d'entamer une démarche de conciliation famille-travail.

54

4.3 Favoriser la médiation familiale et la coordination parentale

Certaines mesures sont parfois nécessaires pour amoindrir l'instabilité familiale découlant d'une séparation parentale, qui tend à susciter des conflits et une faible coopération entre les parents. En ce sens, la médiation familiale, une mesure bien établie au Québec (Quigley, 2018), a comme objectif de résoudre les conflits sans avoir

¹⁴ <https://tout-petits.org/img/dossiers/cft/Conciliation-Travail-Famille-Incontournable.pdf>

¹⁵ <https://www.salon.com/2017/06/18/dutch-dads-lean-out-how-taking-a-daddy-day-became-the-norm-in-the-netherlands/>

¹⁶ <https://www.concilivi.com/fr/accueil>

recours au système judiciaire (Beck, Sales et Emery, 2004). Elle connaît plusieurs effets positifs, dont la capacité des parents à se centrer davantage sur les besoins de l'enfant (Shaw, 2010). La médiation familiale, pouvant s'achever avec ou sans entente, permet notamment aux parents de s'entendre sur la pension alimentaire, le partage des biens ou la garde des enfants (Cyr, Macé et Quigley, 2016). La sévérité des conflits parentaux peut influencer sur la ressource ou le type de mesure emprunté par la famille. Au Québec, il existe des ressources alternatives à court terme, comme les maisons de transition, permettant l'hébergement en contexte de séparation conjugale (Côté, 2016). Ayant une grande portée communautaire, ce type de ressource, qui agit comme un filet de sécurité, permet en quelque sorte de retrouver une certaine stabilité (Côté, 2016). Qui plus est, il va sans dire qu'une famille ayant vécu une transition attribuable à une rupture conjugale n'est pas à l'abri du stress financier. Un soutien économique, tel que l'aide financière ou l'allocation de biens et de services à coût réduit, pourrait permettre une diminution de l'instabilité (Conseil de la Famille et de l'enfance, 2007).

La coordination parentale (Baris et coll., 2001) est une forme d'intervention spécialisée prise en charge par des médiateurs, des professionnels de la santé mentale et des avocats (Quigley, 2018). De nature psychojuridique, elle est souvent utilisée lorsque la médiation familiale ne s'est pas montrée efficace (OTSTCFQ, 2019). Bien que son efficacité n'ait pu être démontrée d'un point de vue empirique en raison de son caractère récent, cette méthode alternative est prometteuse. Selon Henry, Fieldstone et Bohac (2009), elle est intéressante non seulement en raison de sa tendance à alléger le fardeau judiciaire, mais également pour le bien-être psychologique qu'elle procure aux parents et aux enfants. Alors qu'aux États-Unis, le statut de coordonnateur parental est reconnu dans huit États (Association of Family Conciliation Courts), au Canada, l'intervention spécialisée n'est disponible qu'en Ontario, en Alberta et en Colombie-Britannique (Fidler et Epstein, 2008). Au Québec, la méthode alternative fait l'objet d'un projet pilote (2012) dirigé par Francine Cyr, chercheuse à l'Université de Montréal (Cyr, Macé et Quigley, 2016). Offert à 10 familles dont le niveau de conflit est élevé, le projet est chapeauté par l'Association internationale francophone des intervenants auprès des familles séparées (AIFI), le Barreau du Québec, les centres jeunesse de Montréal, la Cour supérieure du Québec et le ministère de la Justice du Québec.

D'autres mesures méritent d'être soulignées. Par exemple, une amélioration significative de la qualité des relations entre les parents, une augmentation de la confiance dans la relation de coparentalité et une diminution des conflits ont été rapportées par les pères et les mères ayant pris part au programme Working Together Program (WTP) (Owen et Rhoades, 2010), une intervention de groupe psychoéducative de 12 heures se donnant sur trois journées et s'étalant sur une période d'un mois (Quigley, 2018). Le programme est axé sur quatre thèmes principaux, soit les besoins de l'enfant, la dynamique et l'interaction en contexte de coparentalité, la diminution de la communication négative entre les parents et le développement de stratégies pour une coopération efficace. Chaque session du programme est constituée de la

présentation du thème et d'une séance de psychoéducation (10 à 15 minutes), de discussions et d'activités incitant au dialogue et à l'entraide (Quigley, 2018).

Une réduction des conflits est également visée par le programme de nature psychoéducative Dad For Life (Braver et Griffin, 2000), qui prend la forme de huit séances d'intervention de groupe de deux heures et de deux séances individuelles d'une heure chacune auprès du parent non gardien (Quigley, 2018). Le programme, créé en Arizona par Braver et Griffin (2000), et dont les objectifs sont d'améliorer la relation père-enfant et d'influencer la relation père-mère, a su démontrer un effet positif sur la famille entière (Cookston, Braver, Griffin, Delusé et Miles, 2006).

Dans la mesure où les parents qui se séparent souhaitent entamer des procédures judiciaires, le Collaborative Divorce Project (CDP) est reconnu pour diminuer les conflits et la détresse parentale ainsi que pour augmenter la coopération parentale (Pruett et coll., 2005). Mis sur pied de façon concertée par la Chambre de la famille de la Cour du Connecticut et l'École de médecine de l'Université Yale (Pruett Insabella et Gustafson, 2005), le projet se démarque d'ailleurs par sa nature à la fois préventive et éducative, en raison de la possibilité qu'il offre aux parents d'enfants de moins de 6 ans, par l'entremise de consultants familiaux, de suivre un cours sur le système judiciaire et de bénéficier du programme d'éducation parentale Families after Divorce (Quigley, 2018). Enfin, quelle que soit la mesure empruntée, la saisie du dossier par un seul juge, qui a préférentiellement des connaissances à jour en lien avec les effets du divorce et le bien-être des enfants, est recommandée (Bala, Birnbaum et Martison, 2010). Actuellement, au Québec, aucune intervention spécialisée pour les familles hautement conflictuelles n'est disponible, situation qui pourrait notamment être expliquée par les coûts élevés exigés par leur mise en place (Quigley, 2018).

4.4 Accroître les mesures d'accès et de rénovation liées à des logements de qualité

Les politiques publiques en matière de logement doivent s'attarder aux causes des déménagements qualifiés de désavantageux, tout comme soutenir la mobilité qualifiée d'avantageuse (Beck et coll., 2016). Lupton (2016) a répertorié plusieurs politiques favorables en matière de logement. Les mesures veillant à garantir l'accès dans tous les voisinages de manière équitable à des services de santé, aux transports, à une alimentation saine, à des services de garde éducatifs ou à des ressources communautaires pourraient réduire les répercussions défavorables de la mobilité désavantageuse (Lupton, 2016). De plus, les mesures d'accès à des logements abordables tout comme de rénovation des logements sociaux contribuent à l'amélioration des conditions de vie des familles les plus défavorisées (Leventhal et Newman, 2010). Le Plan d'action gouvernemental pour l'inclusion économique et la participation sociale (2017-2023) prévoit des investissements dans les logements

sociaux, l'amélioration des conditions de vie et de participation sociale des personnes vivant en logement social. Le programme Accès Logis Québec est d'ailleurs un exemple de mesure ayant le potentiel de diminuer l'instabilité résidentielle, en raison des services qu'il offre en lien avec les logements à faible coût ou subventionnés (Gouvernement du Québec, 2003).

Selon l'Observatoire des tout-petits :



l'investissement dans les programmes de logements abordables pour les familles permet d'offrir aux tout-petits un milieu de vie sécuritaire et soutenant, tout en ayant un impact sur la situation économique des familles et l'insécurité alimentaire. Il en va de même pour la bonification des subventions de soutien au logement ainsi que pour la mise en place de coopératives d'habitation (CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, 2015). Renforcer les sanctions aux propriétaires ne respectant pas les règlements sur la salubrité des logements contribue aussi à améliorer les environnements physiques dans lesquels grandissent les tout-petits. Une telle mesure serait particulièrement efficace pour aider les familles vulnérables sur le plan matériel (CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, 2015), qui sont plus susceptibles de déménager fréquemment malgré elles, ce qui peut ébranler la stabilité nécessaire au bon développement des jeunes enfants» (Coley, 2016, p. 45, tiré du Portrait 2019, Observatoire des tout-petits).

57

4.5 Soutenir l'accueil des familles immigrantes

Dans l'optique où un grand nombre de familles de réfugiés est arrivé récemment au Québec, il paraît essentiel de déterminer des stratégies d'intervention préventives afin de soutenir leur accueil. Le programme d'intervention de MacLeod, Meziane et Pesco (2020) s'inscrit dans une démarche préventive qui soutient le développement linguistique et psychosocial des enfants de familles immigrantes. Mis en œuvre par l'entremise d'organismes communautaires et d'écoles, ce programme a été offert à des enfants d'âge préscolaire syriens récemment arrivés au Canada. Alors que cette initiative permet de faciliter la transition des tout-petits vers une scolarité en français, elle est également propice à la collaboration dans le milieu communautaire (MacLeod, Meziane et Pesco, 2020). Par ailleurs, différentes allocations gouvernementales, notamment la mesure 15051 pour l'accueil et la francisation, contribuent également à financer la francisation au préscolaire. La mesure 15055 «Agents de soutien aux collaborations écoles-familles immigrantes», quant à elle, repose sur l'embauche de différents intervenants ayant comme rôle le soutien des relations entre l'école, la famille et la communauté, notamment en appuyant les parents dans leur appropriation du milieu scolaire et en faisant en sorte que les milieux scolaires comprennent bien les réalités vécues par la famille (Gouvernement du Québec, 2019).

Durand (2013) propose cinq stratégies s'adressant aux personnes intervenant auprès de familles d'immigration récente afin de favoriser une meilleure adaptation :

1. Offrir un espace d'expression aux parents (où ils peuvent aborder différents sujets, dont l'éducation des enfants et des pratiques de soins);
2. Valoriser les pratiques authentiques;
3. Informer les parents sur les pratiques d'ici;
4. Favoriser le renforcement du réseau social (accompagner les familles isolées à des activités organisées dans le quartier, comme des fêtes de la famille ou des ateliers parent-enfant);
5. Prendre conscience de sa propre culture, pour mieux s'en distancer.

L'Observatoire des réalités familiales du Québec (ORFQ) souligne également l'importance du soutien aux parents en ce qui concerne le cheminement scolaire, en mettant de l'avant l'importance de la qualité de la relation entre les établissements scolaires et les parents.

4.6 Accroître la qualité des services éducatifs

58

La Politique gouvernementale de prévention en santé (MSSS, 2016) s'est fixé comme objectif de soutenir l'amélioration de la qualité des services de garde éducatifs à l'enfance. C'est grâce au développement de nouveaux outils, dont deux cadres de référence et la mise à jour du programme Accueillir la petite enfance, que les services de garde pourront créer des environnements plus favorables au développement physique et moteur, social, affectif, cognitif et langagier des enfants et à un meilleur encadrement des services de garde en milieu familial subventionnés (formation continue et formation de base). Le ministère de la Famille a quant à lui instauré, en 2017, un processus d'évaluation et d'amélioration de la qualité éducative¹⁷. Par ce processus, le ministère veut s'assurer que tous les enfants fréquentant un service de garde, et ce, peu importe le type, y reçoivent un service éducatif de qualité favorisant leur développement harmonieux et leur réussite éducative. Plus récemment, le ministère de l'Éducation a créé un cycle préscolaire et développé un programme pédagogique pour les maternelles 4 ans et les maternelles 5 ans. Ce programme vise le développement global ainsi que la prévention de difficultés cognitives et comportementales ultérieures¹⁸.

¹⁷ <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/cpe-garderies/qualite-educative/Pages/evaluation-amelioration-qualite.aspx>

¹⁸ http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

4.7 Accroître la formation et les conditions de travail des éducatrices

Au Québec, selon la loi, les CPE et les garderies (subventionnées ou non) doivent s'assurer que les deux tiers du personnel de garde sont qualifiés après les cinq premières années suivant la délivrance du permis (un tiers pour les cinq premières années). En ce sens, le personnel éducateur doit posséder un diplôme d'études collégiales en *Techniques d'éducation à l'enfance* ou l'équivalent. Pour leur part, les personnes reconnues à titre de responsables de services de garde en milieu familial doivent avoir réussi une formation d'au moins 45 heures dans les 3 ans précédant leur demande de reconnaissance. Elles doivent également suivre annuellement 6 heures de perfectionnement (Observatoire des tout-petits, 2018).

L'enquête Grandir en qualité de 2014 a permis de définir plus précisément des conditions de formation associées à une meilleure qualité dans les services de garde éducatifs québécois : les éducatrices ont fait des études postsecondaires ; elles ont un diplôme d'études collégiales ; les éducatrices sont qualifiées au sens de la réglementation ; les éducatrices participent à des activités de perfectionnement et sont accompagnées pour mettre en application les notions apprises ; les éducatrices participent à des réunions d'équipe ou d'associations professionnelles ; elles connaissent et reconnaissent l'utilité du programme Accueillir la petite enfance. De plus, la présence d'éducatrices avec un plus grand nombre d'années d'expérience dans les services de garde était associée à un plus haut niveau de qualité (Observatoire des tout-petits, 2018).

Les enquêtes Grandir en qualité réalisées en 2003 et en 2014 ont noté que les conditions de travail des éducatrices ont une influence sur la qualité de l'établissement. En ce sens, le score de l'établissement était plus élevé si les éducatrices : avaient un salaire horaire plus élevé ; percevaient leur travail comme stimulant et rempli de défis ; disposaient de temps pour planifier leurs activités pédagogiques ; avaient une perception positive de leur travail ; étaient satisfaites de leurs relations avec la direction ; pouvaient discuter quotidiennement de pédagogie entre elles (Observatoire des tout-petits, 2018).

Quelques initiatives du Québec sont inspirantes à ces égards. Par exemple, des CPE de la région des Cantons-de-l'Est ont reçu une formation sur mesure. Les gestionnaires de l'installation recevaient d'abord une formation sur le concept de qualité, tel que mesuré par l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS-R ; Harms, Clifford et Cryer, 1998). La qualité de l'environnement éducatif du CPE était observée avant et après trois sessions de formation sur mesure, élaborée à partir des besoins déterminés lors de la première observation. Les résultats du projet pilote révèlent que cette formation sur mesure a eu une incidence positive sur la qualité des CPE participants. Ces effets étaient toujours visibles un an plus tard (Japel et Manningham, 2007). À la suite du projet pilote, le programme a été adopté par le Regroupement

des CPE des Cantons-de-l'Est, par le Regroupement des CPE des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches et par le Regroupement des CPE de l'Abitibi-Témiscamingue. Ces programmes ont existé de 2004 à 2014, mais n'ont pas été reconduits les années suivantes, notamment en raison d'un manque de ressources financières (Observatoire des tout-petits, 2018).

Un autre exemple est le projet de la Halte-garderie du cœur (HGC), un service de garde ayant comme mandat l'accueil de familles et de leurs enfants ayant vécu ou vivant dans un contexte de négligence ou de maltraitance, ayant vécu dans un camp de réfugiés ou ayant des besoins particuliers (Bigras et coll., 2019). Servant de milieu de stage pour les étudiantes de 3^e année du cégep de Saint-Hyacinthe, les différents sites d'accueil de la HGC deviennent également des centres d'apprentissage leur permettant à la fois d'améliorer la pratique réflexive des éducatrices et de recevoir l'accompagnement d'enseignantes. Le programme de la HGC est d'ailleurs le fruit d'une collaboration entre le cégep de Saint-Hyacinthe, la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) de la région de la Montérégie (enfants suivis pour négligence parentale ou mauvais traitements), la Maison de la famille de Saint-Hyacinthe (familles issues de l'immigration récente) et le Centre local de services communautaires (CLSC) des Maskoutains ou le Centre de pédiatrie sociale Grand galop (enfants ayant des besoins particuliers). L'évaluation du programme souligne notamment l'importance d'une formation approfondie et d'un accompagnement à long terme auprès des éducatrices s'appropriant l'approche partout au Québec (Bigras et coll., 2019).

60

4.8 Accroître l'accessibilité aux services et aux ressources des communautés

Une offre de ressources et de services accessibles et de qualité est nécessaire pour avoir des effets sur le développement de l'enfant (Leventhal et Brooks-Gunn, 2000). Maguire-Jack et Showalter (2016) recommandent ainsi que les institutions offrant des services aux familles dans la communauté mettent en place des mesures afin de favoriser leur accessibilité géographique, en s'assurant d'être dans des lieux centraux ou accessibles facilement en transport en commun.

Au Québec, les enfants de milieux défavorisés peuvent avoir accès à des activités au sein notamment d'organismes gouvernementaux de santé (CLSC), d'organismes communautaires pour la famille et dans différents services de garde grâce au Programme d'éveil à la lecture et à l'écriture, institué en 2003 (Myre-Bisaillon et coll., 2010). Tant l'accès aux livres que l'animation d'activités entourant la lecture font partie du programme. Des initiatives telles que celle des bibliomobiles, offerte par des organismes communautaires (p. ex. : l'ABC des Hauts Plateaux dans la région de Montmagny-L'Islet), mais aussi par certaines bibliothèques municipales de la grande région de Montréal (p. ex. : arrondissement du Sud-Ouest, Laval), s'inscrivent dans cette optique d'accessibilité et d'« abordabilité ». Le service de prêt de livres à domicile, en

milieu de garde et dans des lieux clés de la communauté fréquentés par les familles, telles les pataugeoires, répond aux besoins des enfants et de leurs familles. Par ailleurs, l'offre de programmes ou de ressources d'aide dans des lieux satellites ou dans un format mobile permet aussi de correspondre aux recommandations des auteurs cités précédemment (Leventhal et Brooks-Gunn, 2000; Maguire-Jack et Showalter, 2016). Enfin, la gratuité de la majorité des activités offertes par le réseau municipal ou le coût proportionnel au revenu offert par divers organismes communautaires pour certains services d'aide et de soutien, notamment dans les maisons de la famille (Duval et Bouchard, 2013), peuvent également agir comme un incitatif à l'utilisation des services et des ressources, contribuant ainsi à diminuer les barrières à l'accès.

Un autre exemple intéressant qui permet de développer des services axés sur les enfants et les familles est l'agrément Amie des enfants. Voulant suivre une initiative internationale de l'UNICEF, qui a pour but d'inciter les décideurs municipaux à intégrer les droits des enfants dans leurs politiques et règlements, le Carrefour d'action municipale et famille offre cet agrément au Québec depuis 1996.

4.9 Revoir l'aménagement du territoire

Certaines caractéristiques des zones urbaines, telles que la proximité avec le trafic dans les rues (Hüttenmoser, 1995) et le manque d'espace de jeux pour les enfants, sont à même de contribuer à une perception négative de la sécurité de l'environnement. À cet effet, plusieurs auteurs ont démontré que l'installation de culs-de-sac permet de réduire le trafic autour des maisons et, ainsi, offre plus de terrains de jeux sécuritaires (Davison et Lawson, 2006; Lopston et coll., 2012; Veitch et coll., 2010). Cette mesure est favorable à la pratique de l'activité physique, tout comme lorsque des infrastructures sont disponibles pour la marche ou pour la pratique du vélo (Tappe et coll., 2013). Or, les possibilités pour l'enfant d'âge préscolaire de jouer et de pratiquer une activité physique sont importantes non seulement sur le plan du développement moteur, mais également pour favoriser les expériences de socialisation. Dans le même ordre d'idées, nous pourrions penser que l'implantation de ruelles vertes en milieu urbain, et d'autres initiatives semblables en milieu rural, pourrait avoir un effet positif similaire. Cette pratique est bien connue au Québec, notamment à Montréal, où les ruelles vertes connaissent une certaine popularité (Kelly, 2014).

Selon l'Observatoire des tout-petits, « développer des aires de jeu sécuritaires et accessibles au sein des municipalités de toutes les tailles constitue une action jugée efficace pour améliorer les environnements physiques dans lesquels grandissent les tout-petits. Cette mesure est particulièrement efficace si elle tient compte de la réalité des différents milieux (ruraux, périurbains, urbains) et qu'elle s'accompagne d'une diffusion d'informations sur l'emplacement des aires de jeu (ASCP, 2019). Par ailleurs, des projets comme *Dans ma rue, on joue* de la Ville de Beloeil représentent un moyen concret permettant de favoriser le jeu libre des enfants à l'extérieur, particulièrement en milieu urbain » (Observatoire des tout-petits, Portrait 2019, p. 45).

4.10 Renforcer la cohésion sociale dans les milieux

Pour réduire les risques associés à l'embourgeoisement des quartiers, l'organisation d'événements récréatifs peut favoriser les rencontres informelles entre les familles d'un même quartier. Ces activités aideraient en effet à créer des liens significatifs entre adultes, ce qui aurait des retombées bénéfiques sur l'enfant et renforcerait la cohésion sociale au sein de la communauté. Elles permettent de briser l'isolement en offrant un soutien aux parents grâce au partage avec d'autres individus vivant des réalités semblables, ce qu'ils apprécient particulièrement (Lacharité et coll., 2016). Les relations que la famille entretient avec les voisins ou les institutions peuvent accroître la connaissance et l'accès aux ressources utiles aux enfants. D'ailleurs, les familles qui ont un lien moins significatif avec la communauté sont plus susceptibles de vivre de l'instabilité résidentielle (Pribesh et Downey, 1999).

La fête des voisins¹⁹ est une initiative maintenant portée par le Carrefour d'action municipale et famille. Ces fêtes sont l'occasion de permettre aux membres d'une communauté de discuter entre eux, de faire connaissance, de tisser des liens pour ultimement développer un esprit d'entraide. Selon le site Web de l'initiative, « la Fête des voisins peut devenir un déclencheur d'une nouvelle dynamique entre voisins où cordialité, entraide et solidarité occupent une plus grande place ». Depuis 2006, 8 000 fêtes ont été organisées. Cette initiative est présente dans 36 pays, et plus de 30 millions de personnes participent à l'une des fêtes chaque année.

L'organisme Parents-Secours²⁰ est un exemple d'initiative communautaire pouvant améliorer la perception de sécurité de l'environnement. Parents-Secours est un organisme communautaire rassemblant plus de 5 000 bénévoles avec 2 404 refuges sécuritaires pour les enfants et les aînés. Les personnes qui ont besoin d'être protégées lorsqu'elles circulent dans la rue peuvent trouver un refuge bienveillant dans une résidence qui a apposé une affiche du réseau dans une fenêtre bien visible. En plus, l'organisme organise des activités de prévention dans les écoles.

4.11 Accroître la collaboration école-famille-communauté

Les pays scandinaves sont reconnus pour faire du partenariat avec les familles une priorité, notamment au sein de la relation parent-éducateur (Sulkunen, 2009). Corollairement, les connaissances et les expériences du parent sont reconnues, et la famille est impliquée (Karila et Alasuutari, 2012). En Amérique, plusieurs programmes visant le développement de l'enfant mettent de l'avant une intervention

¹⁹ <https://rqvvs.qc.ca/fete-des-voisins>

²⁰ <https://www.parentssecours.ca/securite-des-enfants-et-aines/>

axée tant sur l'implication parentale que sur l'éducation de l'enfant dans le milieu préscolaire ou scolaire, et ce, avec une intervention à volets multiples. Pensons par exemple au programme Carolina Abecedarian, connu pour réduire les échecs scolaires. Ce dernier implique à la fois un service de garde à temps plein destiné aux enfants et un volet de visites hebdomadaires aux mères, avec qui différentes problématiques sont abordées, telles que la résolution de problèmes, le développement de l'enfant, les habiletés parentales, etc. (Campbell et coll., 1998). Qui plus est, le programme facilite la transition vers le milieu scolaire, un intervenant assurant le lien entre l'école et les parents. Le programme Ces années incroyables (Webster-Stratton, 2000) est également exemplaire, comme il a été reproduit, après la reconnaissance de son efficacité. Mettant de l'avant l'intervention multimodale (enfants, familles, enseignants), des effets positifs ont été observés du point de vue de la réduction des problèmes de comportement et de l'augmentation des capacités parentales.

Le programme québécois Passe-Partout est également un bon exemple d'intervention efficace. On y a observé que les enfants participants tendent à être moins vulnérables dans les domaines de la santé physique et du bien-être et de la maturité affective (EQPPEM). Les résultats de l'EQDEM démontrent que les enfants ayant participé au programme Passe-Partout sont ceux ayant été jugés les moins vulnérables dans au moins un domaine de développement (EQDEM, 2018). Passe-Partout est un programme gouvernemental d'intervention auprès des familles (MEQ, 2003) s'inscrivant dans une approche préventive. Il vise le développement social et l'adaptation à l'école des enfants provenant de milieux défavorisés ainsi que la valorisation des compétences parentales (MEES, 2017) en offrant essentiellement deux types de services, soit du soutien scolaire et du soutien à domicile (Lussier, Bilodeau et Bélanger, 2007). Le programme est également offert dans les milieux favorisés, selon les besoins (MEQ, 2007). En 2017-2018, 10 997 enfants provenant de 43 commissions scolaires et de 474 écoles fréquentaient le programme Passe-Partout (MEES, 2017).

Références

- Acosta, R. M., & Hutchison, M. (2017). *The Happiest Kids in the World: Bringing Up Children the Dutch Way*. Random House.
- Adam, E. K. (2004). Beyond quality : Parental and residential stability and children's adjustment. *Current Directions in Psychological Science*, 13(5), 210-213.
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist*, 44(4), 709.
- Ainsworth MDS, Blehar MC, Waters E, Wall S. *Patterns of attachment : a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates ; 1978.
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of marriage and family*, 62(4), 1269-1287.
- Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s : an update of the Amato and Keith (1991) meta-analysis. *Journal of family psychology*, 15(3), 355.
- Amato, P. R., Kane, J. B., & James, S. (2011). Reconsidering the "good divorce". *Family relations*, 60(5), 511-524.
- Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children : A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 110(1), 26.
- Amiot, S., Blais, M., Chabot, L., Couture, S. et Thériault, J.-N. (2007). Transitions familiales : Le rapport 2005-2006 sur la situation et les besoins des familles et des enfants.
- Anderson, S., Leventhal, T., Newman, S., & Dupéré, V. (2014). Residential Mobility Among Children : A Framework for Child and Family Policy. *Cityscape*, 16(1), 5-36.
- Arditti, J. A., & Madden-Derdich, D. (1997). Joint and sole custody mothers : Implications for research and practice. *Families in Society*, 78(1), 36-45.
- Bala, N., Birnbaum, R., & Martinson, D. (2010). *One judge for one family : Differentiated case management for families in continuing conflict*. Can. J. Fam. L., 26, 395.
- Barblett, L., Barratt-Pugh, C., Kilgallon, P., & Maloney, C. (2011). Transition from Long Day Care to Kindergarten : Continuity or Not? *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 42-50.
- Baris, M. A., Coates, C. A., Duvall, B. B., Garrity, C. B., Johnston, E. T. et LaCrosse, E. R. 80 (2001). *Working with high-conflict families of divorce : A guide for practitioners*. New Jersey : Jason Aronson Publishers.
- Barker, D. J., Osmond, C., Golding, J., Kuh, D., & Wadsworth, M. E. (1989). Growth in utero, blood pressure in childhood and adult life, and mortality from cardiovascular disease. *British Medical Journal*, 298(6673), 564-567.
- Barrios, C. S., Bufferd, S. J., Klein, D. N., & Dougherty, L. R. (2017). The Interaction Between Parenting and Children's Cortisol Reactivity at Age Three Predicts Increases in Children's Internalizing and Externalizing Symptoms at Age Six. *Development and psychopathology*, 29(4), 1319.
- Bauchmüller, R., Görtz, M., & Rasmussen, A. W. (2014). Long-run benefits from universal high-quality preschooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 457-470.
- Bauserman, R. (2012). A meta-analysis of parental satisfaction, adjustment, and conflict in joint custody and sole custody following divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 53(6), 464-488.
- Beck, B., Buttaro Jr., A., & Lennon, M. C. (2016). Home moves and child wellbeing in the first five years of life in the United States. *Longitudinal and Life Course Studies*, 7(3). <https://doi.org/10.14301/llcs.v7i3.374>
- Beck, C. J., Sales, B. D., & Emery, R. E. (2004). Research on the impact of family mediation. Divorce and family mediation : Models, techniques, and applications, 447-482.
- Bélanger, H. (2010). *Pour qui et à qui ce parc ? Gentrification et appropriation de l'espace public dans l'arrondissement du Sud-Ouest de Montréal* (Canada). Lien social et Politiques, (63), 143-154.
- Bierman, K. (2017). *Parent engagement practices improve outcomes for preschool children*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Bierman, K. L., Greenberg, M. T., & Abenavoli, R. (2017). *Promoting social and emotional learning in preschool : Programs and practices that work*. State College, PA : Pennsylvania State University, Edna Bennet Pierce Prevention Research Center.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., ... & Charron, A. (2010, June). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 39, N° 3, pp. 129-150). Springer US.
- Bigras, N., Lehrer, J., Dion, J., Quiroz, R., Gagnon, C., et Malenfant-Robichaud, G. (2019, janvier). Évaluation d'un dispositif de stage réflexif in situ en petite enfance en contexte de marginalisation utilisant des rencontres de tutorats intensifs de groupe.

- le cas de la halte-garderie du cœur. Communication présentée dans le cadre du symposium « L'évaluation des dispositifs de tutorat dans le secteur de l'accueil de l'enfance », ADMEE Europe, Lausanne, Suisse.
- Bigras, N., & Gagné, A. (2016). Mémoire destiné aux audiences publiques d'experts au sujet des services éducatifs destinés à la petite enfance.
- Bigras, N., & Lemay, L. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*. Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, M. et Paquette, D. (2000). L'interdépendance entre les sous-systèmes conjugal et parental : une analyse personne-processus-contexte. *Psicologia : teoria e pesquisa*, 16(2), 91- 102.
- Bigras, M., Paquette, D., & LaFrenière, P. (2001). Pluralité des troubles socio-affectifs et attachement chez les petits. *Enfance*, 53(4), 363-378.
- Bilodeau, A., Lefebvre, C., Deshaies, S., Gagnon, F., Bastien, R., Bélanger, J., ... & Carignan, N. (2011). Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés. *Service social*, 57(2), 37-54.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). *Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment : The role of teachers and peers. Social motivation : Understanding children's school adjustment*, 15, 199-225.
- Boivin, M., Hertzman, C., Barr, R. G., Boyce, W. T., Fleming, A., MacMillan, H., ... Trocmé, N. (2012). *Early childhood development* (pp. 1-155). Ontario : The Royal Society of Canada & The Canadian Academy of Health Sciences Expert Panel.
- Borstein, M.H., Hendricks, C., Haynes, O.M. et Painter, K.M. (2007). Maternal sensitivity and child responsiveness : Associations with social context, maternal characteristics, and child characteristics, and child characteristics in a multivariate analysis. *Infancy*, 12(2), 189-223.
- Bouchard, M. C. (2015). Relation entre la qualité des interactions éducatrice-enfants dans le groupe en centre de la petite enfance et la qualité des interactions de l'enfant de quatre ans avec ses pairs. Mémoire de maîtrise, Université Laval.
- Bouchard, C., Cantin, G., Charron, A., Crépeau, H., & Lemire, J. (2017). La qualité des interactions en classe de maternelle 4 ans à mi-temps au Québec. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 272-301.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte*, vol. 1 : *L'attachement*. Paris : PUF.
- Braveman, P., & Barclay, C. (2009). Health disparities beginning in childhood : a life-course perspective. *Pediatrics*, 124(Supplement 3), S163-S175.
- Braver, S. L. et Griffin, W. A. (2000). Engaging fathers in the post-divorce family. *Marriage and Family Review*, 29, 247-267.
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., ... Bhutta, Z. A. (2017). Nurturing care : Promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91-102.
- Bronfenbrenner, U., 1979. *The Ecology of Human Development : Experiments in Nature and Design*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development : Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The future of children*, 55-71.
- Brummet, Quentin and Reed, Davin, The Effects of Gentrification on the Well-Being and Opportunity of Original Resident Adults and Children (2019-07-16). *FRB of Philadelphia Working Paper N° 19-30*. Repéré : <https://ssrn.com/abstract=3421581> or <http://dx.doi.org/10.21799/frbp.wp.2019.30>
- Bruné Drisse MN. *Environnements précoces, origines précoces de la santé et des maladies*. Med Sci (Paris) 2016 ; 32 : 9-10
- Brunson, L. (2010). *Réflexions sur le rôle des services de garde éducatifs dans la routine quotidienne des familles : un angle différent pour examiner le soutien offert aux parents*. Dans G. Cantin, N. Bigras et L. Brunson (Éds.), *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité. La coéducation est-elle possible ?* Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2009). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early childhood research quarterly*, 25(2), 166-176.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early childhood research quarterly*, 25(2), 140-165.
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten : Can teachers make a difference? *Social Development*, 20(1), 33-50.
- Campbell, F. A., Helms, R., Sparling, J. J., & Ramey, C. T. (1998). Early-childhood programs and success in school : The Abecedarian study. In W. S. Barnett & S. S. Boocock (Eds.), *SUNY series, youth social services, schooling, and public policy/SUNY series, early childhood education : Inquiries and insights*. Early care and education for children in poverty : Promises, programs, and long-term results (p. 145-166). State University of New York Press.

- Capps, R., Fix, M., Ost, J., Anderson, J.R., Passel, J.S. (2005). *The health and well-being of young children of immigrants*. Urban Institute, 30 p.
- Carlson, E. A. (1998). A prospective longitudinal study of attachment disorganization/disorientation. *Child development*, 69(4), 1107-1128.
- Castle, H., Slade, P., BarrancoWadlow, M., & Rogers, M. (2008). Attitudes to emotional expression, social support and postnatal adjustment in new parents. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 26(3), 180-194.
- Cavanagh, S. E., & Huston, A. C. (2006). Family instability and children's early problem behavior. *Social Forces*, 85(1), 551-581.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2014). *Essentials for childhood : Creating safe, stable, nurturing relationships and environments for all children*. USA. 33 p.
- Center on the Developing Child (2010). *The Foundations of Lifelong Health Are Built in Early Childhood*. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu.
- Centre de collaboration nationale sur les politiques publiques et la santé. (2012). *Les connaissances en santé développementale comme moteur de politiques familiales favorables à la santé au Canada*. Gouvernement du Québec.
- Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion (2017). *La pauvreté, les inégalités et l'exclusion sociale au Québec : État de situation 2016*.
- Chaudry, A., & Wimer, C. (2016). Poverty is not just an indicator : the relationship between income, poverty, and child well-being. *Academic pediatrics*, 16(3), S23-S29.
- Chetty, R., Hendren, N., & Katz, L. F. (2016). The effects of exposure to better neighborhoods on children : New evidence from the Moving to Opportunity experiment. *American Economic Review*, 106(4), 855-902.
- Chetty, R., Stepner, M., Abraham, S., Lin, S., Scuderi, B., Turner, N., ... & Cutler, D. (2016). The association between income and life expectancy in the United States, 2001-2014. *Jama*, 315(16), 1750-1766.
- Commissaire à la santé et au bien-être. (2012). *État sur la santé mentale au Québec et réponse du système de santé et de services sociaux*. Gouvernement du Québec
- Conger, R. D., Conger, K. J., Elder Jr, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child development*, 63(3), 526-541.
- Conseil de la Famille et de l'Enfance. (2007). *Tricoter avec amour : étude sur la vie de famille avec un enfant handicapé*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2001). *La gouverne de l'éducation. Logique marchande ou processus politique ? Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation (2000-2001)*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Gouvernement du Québec.
- Cookston, J. T., Braver, S. L., Griffin, W. A., DeLusé, S. R. et Miles J. C. (2006). Effects of the Dad's for Life intervention on interparental conflict and coparenting in the two years after divorce. *Family Process*, 46(1), 123-137.
- Cooper, C. E. (2010). Family poverty, school-based parental involvement, and policy-focused protective factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 480-492.
- Cooper, C. E., Crosnoe, R., Suizzo, M. A., & Pituch, K. A. (2010). Poverty, race, and parental involvement during the transition to elementary school. *Journal of family issues*, 31(7), 859-883.
- Comité d'action de Parc-Extension. (2019). Déclaration communautaire : Ensemble contre la gentrification à Parc-Extension/Community Declaration : Together Against Gentrification in Parc-Extension.
- Corriveau, J. (2019, 19 juillet). *Un groupe de défense des locataires s'inquiète de la gentrification de Parc-Extension*. Le Devoir.
- Côté, I. (2016). *L'évolution des pratiques en maison d'hébergement pour femmes victimes de violence conjugale au Québec*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Côté, S. M., Boivin, M., Nagin, D. S., Japel, C., Xu, Q., Zoccolillo, M., ... & Tremblay, R. E. (2007). The role of maternal education and nonmaternal care services in the prevention of children's physical aggression problems. *Archives of general psychiatry*, 64(11), 1305-1312.
- Couty, S., Lavigueur, S., Dubeau, D., & Beaudoin, M. É. *La collaboration famille-milieu de garde : ce que nous apprend la recherche*. Nouvelles tendances à l'égard de la petite enfance, 85.
- Craigie, T. A. L., Brooks-Gunn, J., & Waldfogel, J. (2012). Family structure, family stability and outcomes of five-year-old children. *Families, Relationships and Societies*, 1(1), 43-61.
- Cryer, D., Wagner-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian, N., Hurwitz, S., & Wolery, M. (2005). Effects of transitions to new child care classes on infant/toddler distress and behavior. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 37-56.

- Cyr, F., Macé, C., & Quigley, C. (2016). *Parenting coordination pilot project at the Montreal Superior Court : Implementation and outcome study*. Research report presented to the Quebec Ministry of Justice. Montreal (QC), Canada. Report number : 000119259.
- Davis, E. E., Carlin, C. S., Krafft, C., & Tout, K. (2014). Time for a change? Predictors of child care changes by low-income families. *Journal of Children and Poverty*, 20(1), 21-45.
- Davison, K. K., & Lawson, C. T. (2006). Do attributes in the physical environment influence children's physical activity? A review of the literature. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 3(1), 19.
- De Falco, S., Emer, A., Martini, L., Rigo, P., Pruner, S. et Venuti, P. (2014). Predictors of mother-child interaction quality and child attachment security in at-risk families. *Frontiers in Psychology*, 5(898).
- De Gioia, K. (2009). Parent and Staff Expectations for Continuity of Home Practices in the Child Care Setting for Families with Diverse Cultural Backgrounds. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(3), 9-17.
- Deloitte Center for Health Solutions. (2017). *Breaking the dependency cycle : Tackling health inequalities of vulnerable families*.
- Delpierre, C., Lepeule, J., Cordier, S., Slama, R., Heude, B., & Charles, M. A. (2016). *DOHaD-Les apports récents de l'épidémiologie. médecine/sciences*, 32(1), 21-26.
- Denboba, A. D., Sayre, R. K., Wodon, Q. T., Elder, L. K., Rawlings, L. B., & Lombardi, J. (2014). *Stepping up early childhood development : investing in young children for high returns*. World Bank, 22 p.
- Denton, D. R. (2001). *Improving Children's Readiness for School: Preschool Programs Make a Difference, but Quality Counts!*.
- Desrosiers, C. (2018). *L'influence cumulative des facteurs de risque psychosociaux et économiques sur la qualité de la relation mère-enfant*. Institut de la statistique du Québec.
- Desrosiers, H. (2014). *Conditions de la petite enfance en préparation pour l'école : l'importance du soutien social aux familles*. Institut de la statistique du Québec.
- Desrosiers, H., Belleau, L., Cardin, JF. (2013). *L'impact de la séparation des parents sur la santé mentale des jeunes enfants*. Institut de la statistique du Québec.
- Desrosiers, H., & Ducharme, A. (2006). *Commencer l'école du bon pied : facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle*. Institut de la statistique du Québec.
- Desrosiers, H., & Simard, M. (2011). *Diversité et mouvance familiales durant la petite enfance*. Institut de la statistique du Québec.
- Desrosiers, H., & Tétreault, K. (2012). *Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon*. Institut de la statistique du Québec.
- Desrosiers, H., Tétreault, K., et Boivin, M. (2012). «Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école», *Portraits et trajectoires*. Série Étude longitudinale du développement des enfants du Québec-ÉLDEQ. Institut de la statistique du Québec, n° 14, 12 p.
- Dickerson, A., & Popli, G. K. (2016). Persistent poverty and children's cognitive development : evidence from the UK Millennium Cohort Study. *Journal of the Royal Statistical Society : Series A (Statistics in Society)*, 179(2), 535-558.
- Dockett, S., & Einarsdóttir, J. (2017). Continuity and Change as Children Start School. In N. Ballam, B. Perry, & A. Garpelin (Éds.), *Pedagogies of Educational Transitions : European and Antipodean Research* (p. 133-150). Springer International Publishing.
- Doherty, Gillian. *Zero to six : The basis for school readiness*. Human Resources Development Canada, Strategic Policy, Applied Research Branch, 1997.
- Domond, P., Orri, M., Algan, Y., Findlay, L., Kohen, D., Vitaro, F., ... & Côté, S. M. (2020). *Child care attendance and educational and economic outcomes in adulthood*. Pediatrics.
- Drapeau, S., Gagné, M. H., Saint-Jacques, M. C., Lépine, R., & Ivers, H. (2009). Post-separation conflict trajectories : a longitudinal study. *Marriage & Family Review*, 45(4), 353-373.
- Drissé, M. N. B. (2016). Environnements précoces, origines précoces de la santé et des maladies. *Medecine & Sciences*, 32 (1) : 9-10.
- Drouin, C., Bigras, N., Fournier, C., Desrosiers, H., & Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003*. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 43(6), 1428.
- Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013). Investing in preschool programs. *Journal of economic perspectives*, 27(2), 109-32.
- Dunst, C. J. (2009). Implications of evidence-based practices for personnel preparation development in early childhood intervention. *Infants & Young Children*, 22(1), 44-53.

- Durand, D. Ministère de la Santé et des Services sociaux.(2013). *Naître ici et venir d'ailleurs : guide d'intervention auprès des familles d'immigration récente*. Gouvernement du Québec.
- Duval, S., & Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. Québec : Ministère de la famille.
- Earls, M. F., & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2010). Incorporating recognition and management of perinatal and postpartum depression into pediatric practice. *Pediatrics*, 126(5), 1032-1039.
- Easterbrooks M.A., Chaudhuri J., Gestsdottir S. (2005). Patterns of emotional availability among young mothers and their infants : A dyadic, contextual analysis. *Infant Mental Health Journal*, 26, 309–326.
- Einarsdottir, J., & Jónsdóttir, A. H. (2019). Parent-preschool partnership : many levels of power. *Early Years*, 39(2), 175-189.
- EQDEM (2018) : *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives. Institut de la statistique du Québec. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2017.pdf>
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American psychologist*, 59(2), 77.
- Evans, G. W., & Wachs, T. D. (2010). Chaos and its influence on children's development. Washington, DC : American Psychological Association.
- Feinstein, L. (2003). Inequality in the early cognitive development of British children in the 1970 cohort. *Economica*, 70(277), 73-97.
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., ... & Marks, J. S. (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.
- Ferguson, K. T., Cassells, R. C., MacAllister, J. W., & Evans, G. W. (2013). The physical environment and child development : An international review. *International Journal of Psychology*, 48(4), 437-468.
- Fidler, B. J., & Epstein, P. (2008). Parenting coordination in Canada : An overview of legal and practice issues. *Journal of Child Custody*, 5 (1/2), 53-87.
- Fitzpatrick, C., Boers, E., & Pagani, L. S. (2020). *Kindergarten Readiness, Later Health, and Social Costs*. Pediatrics.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Moran, G. S., & Higgitt, A. C. (1991). The capacity for understanding mental states : The reflective self in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant mental health journal*, 12(3), 201-218.
- Formoso, D., Weber, R. N., & Atkins, M. S. (2010). Gentrification and urban children's well-being : Tipping the scales from problems to promise. *American Journal of Community Psychology*, 46(3-4), 395-412.
- Fox, S., Southwell, A., Stafford, N., Goodhue, R., Jackson, D., Smith, C. (2015). *Better systems, better chances*. A review of research and practice for prevention and early intervention. Canberra : Australian Research Alliance for Children and Youth.
- Freidus, A. (2019). "A great school benefits us all" : Advantaged parents and the gentrification of an urban public school. *Urban Education*, 54(8), 1121-1148.
- Gach, E. J., Ip, K. I., Sameroff, A. J., & Olson, S. L. (2018). Early cumulative risk predicts externalizing behavior at age 10 : The mediating role of adverse parenting. *Journal of Family Psychology*, 32(1), 92.
- Gauthier, M. (2015). *Relation entre les comportements extériorisés et la stabilité de l'expérience de garde chez les enfants de 4 à 5 ans qui fréquentent un centre de la petite enfance*. Mémoire de maîtrise. Université Laval.
- Geoffroy, M. C., Côté, S. M., Giguère, C. É., Dionne, G., Zelazo, P. D., Tremblay, R. E., ... & Séguin, J. R. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement : the role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1359-1367.
- Giguère, C., Desrosiers, H., & Dumitru, V. (2010). *Les milieux de garde de la naissance à 8 ans : utilisation et effets sur le développement des enfants*. Institut de la statistique Québec.
- Gingras, L., Lavoie, A., Audet, N. (2015). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs – Grandir en qualité 2014*. Tomes 2 et 3. Qualité des services de garde éducatifs dans les centres de la petite enfance, Québec, Institut de la statistique du Québec.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Goulet, C., Bell, L., St-Cyr Tribble, D., Paul, D., & Lang, A. (1998). A concept analysis of parent-infant attachment. *Journal of Advanced Nursing*, 28, 1071-1081.
- Gouvernement du Québec (2003). *Programme AccèsLogis Québec : information générale*. Repéré à : <http://www.habitation.gouv.qc.ca/fileadmin/internet/centredoc/NS16854.pdf>
- Gouvernement du Québec (2019). *Soutien au milieu scolaire 2019-2020*. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle.

- Hachfeld, A., Anders, Y., Kuger, S., & Smidt, W. (2016). Triggering parental involvement for parents of different language backgrounds : the role of types of partnership activities and preschool characteristics. *Early Child Development and Care*, 186(1), 190-211.
- Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L., & Pollak, S. D. (2015). Association of child poverty, brain development, and academic achievement. *JAMA pediatrics*, 169(9), 822-829.
- Halfon, N., & Hochstein, M. (2002). Life course health development : An integrated framework for developing health, policy, and research. *Milbank Quarterly* 80(3), 433-479, iii.
- Halfon, N., Larson, K., Lu, M., Tullis, E., & Russ, S. (2014). Lifecourse health development : Past, present and future. *Maternal and Child Health Journal*, 18(2), 344-365.
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale*. Teachers College Press, Columbia University, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe : The 30 million word gap by age 3. *American educator*, 27(1), 4-9.
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure education and Outward Bound : Out-of-class experiences that make a lasting difference. *Review of educational research*, 67(1), 43-87.
- Heberle, A. E., Krill, S. C., Briggs-Gowan, M. J., & Carter, A. S. (2015). Predicting externalizing and internalizing behavior in kindergarten : Examining the buffering role of early social support. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(4), 640-654.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Henly, J. R., & Lyons, S. (2000). The negotiation of child care and employment demands among low-income parents. *Journal of Social Issues*, 56(4), 683-706.
- Henry, W. J., Fieldstone, L. et Bohac, K. (2009). Parenting coordination and court relitigation : A case study. *Family Court Review*, 47(4), 682-697.
- Hertzman, C., & Boyce, T. (2010). How experience gets under the skin to create gradients in developmental health. *Annual review of public health*, 31, 329-347.
- Hilado, A., Kallemeyn, L., Leow, C., Lundy, M., & Israel, M. (2011). Supporting child welfare and parent involvement in preschool programs. *Early Childhood Education Journal*, 39(5), 343-353.
- Hinse, S. (2016). L'intervention sociale de première ligne auprès des familles immigrantes de Québec et Chaudière-Appalaches. *Être soi avec l'autre*, 3(2), 61.
- Hobel, C. J., Goldstein, A., & Barrett, E. S. (2008). Psychosocial stress and pregnancy outcome. *Clinical obstetrics and gynecology*, 51(2), 333-348.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of educational research*, 67(1), 3-42.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education : An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.
- Hostinar CE, Sullivan RM, Gunnar MR. *Psychobiological mechanisms underlying the social buffering of the hypothalamic-pituitary-adrenocortical axis : a review of animal models and human studies across development*. Psychol Bull 2014; 140 : 256-82.
- Hüttenmoser, M. (1995). *Children and their living surroundings : Empirical investigations into the significance of living surroundings for the everyday life and development of children*. Children's Environments, 403-413.
- Irwin, L. G., Siddiqi, A., & Hertzman, C. (2007). *Le développement de la petite enfance : Un puissant égalisateur. Rapport final*. (pp. 1-82). Commission des déterminants sociaux de la santé de l'Organisation mondiale de la santé.
- ISQ (2019). Recueil provincial. *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle* (EQPPEM), 2017. Direction des enquêtes longitudinales et sociales. Gouvernement du Québec.
- Japel, C. (2008). *Risques, vulnérabilité et adaptation : Les enfants à risque au Québec*. Institut de recherche en politiques publiques.
- Japel, C. & Manningham (2008). *L'éducatrice au cœur de la qualité. Un projet pilote visant l'augmentation des compétences* (Ch 2, p. 75 à 102). Dans la qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir, la comprendre et la soutenir. Sous la direction de Nathalie Bigras et Christa Japel. Les Presses de l'Université du Québec.
- Japel, C., et al (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés*, Fonds de recherche du Québec – Société et culture, Université du Québec à Montréal.
- Japel, C., Tremblay, R. E., & Côté, S. (2005). *La qualité, ça compte ! : résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde*. IRPP.
- Jelleyman, T., & Spencer, N. (2008). Residential mobility in childhood and health outcomes : a systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 62(7), 584-592.

- Jencks, C., & Mayer, S. E. (1990). *The social consequences of growing up in a poor neighborhood. Inner-city poverty in the United States*, 111, 186.
- Jensen, Anders Skriver, Stig Broström, and Ole Henrik Hansen. "Critical perspectives on Danish early childhood education and care : between the technical and the political." *Early Years* 30.3 (2010) : 243-254.
- Jeynes, W. H. (2015). A meta-analysis on the factors that best reduce the achievement gap. *Education and Urban Society*, 47(5), 523-554.
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147-163.
- Johansson, M., Edwardsson, C., & Hildingsson, I. (2015). The "Pregnant Man"—Expecting Fathers Experience Pregnancy-Related Changes : A Longitudinal Study With a Mixed Method Approach. *Journal of Men's Health*, 11(6).
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*, (7), 64-74.
- Karila, K., & Alasuutari, M. (2012). Drawing partnership on paper : How do the forms for individual educational plans frame parent-teacher relationship? *International Journal about Parents in Education*, 6(1).
- Kawachi, I., & Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *Journal of Urban health*, 78(3), 458-467.
- Kelly, C. (2014). *Montréal en ruelles : le récit de l'appropriation du lieu par les résidents de Rosemont-La Petite-Patrie*.
- Klebanov, P. K., BrooksGunn, J., McCarton, C., & McCormick, M. C. (1998). The contribution of neighborhood and family income to developmental test scores over the first three years of life. *Child development*, 69(5), 1420-1436.
- Kocyigit, S. (2015). Family involvement in preschool education : Rationale, problems and solutions for the participants. *Educational Sciences : Theory & Practice*, 15(1).
- Kohen, D. E., Leventhal, T., Dahinten, V. S., & McIntosh, C. N. (2008). Neighborhood disadvantage : Pathways of effects for young children. *Child development*, 79(1), 156-169.
- Lau, E. Y. H., Li, H., & Rao, N. (2012). Exploring parental involvement in early years education in China : Development and validation of the Chinese Early Parental Involvement Scale (CEPIS). *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 405-421.
- Laurin, J. C., Geoffroy, M. C., Boivin, M., Japel, C., Raynault, M. F., Tremblay, R. E., & Côté, S. M. (2015). Child care services, socioeconomic inequalities, and academic performance. *Pediatrics*, 136(6), 1112-1124.
- Laurin, I., Guay, D., Fournier, M., Blanchard, D., & Bigras, N. (2018). Quelle est l'association entre les caractéristiques résidentielles et du quartier et le développement de l'enfant à la maternelle ?. *Canadian Journal of Public Health*, 109(1), 35-42.
- Lacharité, C., Pierce, T., Baker, M., & Calille, S. (2016). *La perspective des parents sur leur expérience avec de jeunes enfants : une recherche qualitative reposant sur des groupes de discussion dans le cadre de l'initiative Perspectives parents*. Les éditions CEIDF.
- Lacharité, C., Pierce, T., Calille, S., & Baker, M. (2015). *Penser la parentalité au Québec : un modèle théorique et un cadre conceptuel*. Consulté à http://avenirdenfants.org/media/361563/LesCahiersDuCEIDF_no3.pdf.
- LaForett, D. R., & Mendez, J. L. (2010). Parent involvement, parental depression, and program satisfaction among low-income parents participating in a two-generation early childhood education program. *Early Education and Development*, 21(4), 517-535.
- Lagrange, S., Fillol, A., Fête, M., & Ridde, V. (2018). *Les enfants et les femmes enceintes sans assurance médicale à Montréal : analyse contextualisée finale*. Observatoire des tout petits.
- Lang, T., Bidault, E., Villeval, M., Alias, F., Gandouet, B., Servat, M., ... & Grosclaude, P. (2016). A health equity impact assessment umbrella program (AAPRIS) to tackle social inequalities in health : program description. *Global health promotion*, 23(3), 54-62.
- Lapointe, P., Martin, I., & Robitaille, É. (2003). *Le profil de cinq communautés montréalaises et le développement des enfants : Comprendre la petite enfance*.
- Larivée, S. J. (2009). *Recension d'écrits sur les programmes d'intervention s'adressant aux parents d'enfants du préscolaire, du primaire ou du secondaire de milieux défavorisés*. Rapport présenté au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Montréal, Qc : Université de Montréal.
- Larivée, S. (2010). *La collaboration école-famille au Québec*. Parents, pratiques et savoirs au préscolaire, Berne : P. Lang, 181-202.
- Larivée, S. J., & Poncelet, D. (2015). *Des pratiques de collaboration école-famille-communauté et d'implication parentale efficaces*. La revue internationale de l'éducation familiale.
- Larivée, S. J., & Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés : une recension des écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2), 35-60.
- Lavoie, A. (2019). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2017*. Examen du lien entre la fréquentation des services de garde et le développement des enfants de maternelle ([En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, Tome 2, 82 p.

- Lavoie, A., Gingras, L., et Audet, N. (2019). *Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2017*. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, Tome 1, 154 p.
- Lavoie, A., & Fontaine, C. (2016). *Mieux connaître la parentalité au Québec : un portrait à partir de l'enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans 2015*. Institut de la statistique du Québec.
- Lavoie, A. (2016). *Les défis de la conciliation travail-famille chez les parents salariés : un portrait à partir de l'enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans 2015*. Institut de la statistique du Québec.
- Leboeuf, M., Bouchard, C., & Cantin, G. (2017). *Regards croisés sur les pratiques de communication parent-éducatrice en centre de la petite enfance au Québec*. La revue internationale de l'éducation familiale, (2), 19-40.
- Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American educational research journal*, 43(2), 193-218.
- Lemay, L., Bigras, N., & Bouchard, C. (2012). Educational daycare from infancy and externalizing and internalizing behaviors in early childhood : Differential effect by children's vulnerability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 115-127.
- Lemelin, J. P., & Tarabulsy, G. M. (2012). *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : Les bases du développement* (Vol. 1). Presses de l'Université du Québec.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in : the effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological bulletin*, 126(2), 309.
- Leventhal, T., & Newman, S. (2010). Housing and child development. *Children and Youth Services Review*, 32(9), 1165-1174.
- Li, W., Farkas, G., Duncan, G. J., Burchinal, M. R., & Vandell, D. L. (2013). Timing of high-quality child care and cognitive, language, and preacademic development. *Developmental psychology*, 49(8), 1440.
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B., & Rumberger, R. W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education review*, 26(1), 52-66.
- Loeb, S., Fuller, B., Kagan, S. L., & Carrol, B. (2004). Child care in poor communities : Early learning effects of type, quality, and stability. *Child development*, 75(1), 47-65.
- Loftson, K., Muhajarine, N., Ridalls, T., Chad, K., Neudorf, C., Baxter-Jones, A., ... & Esliger, D. (2012). Walkable for whom? Examining the role of the built environment on the neighbourhood-based physical activity of children. *Canadian journal of public health*, 103(3), S29-S34.
- Lohaus, A., Keller, H., Ball, J., Elben, C., & Voelker, S. (2001). Maternal sensitivity : Components and relations to warmth and contingency. *Parenting : Science and Practice*, 1(4), 267-284.
- Lupton, R. (2016). Housing policies and their relationship to residential moves for families with young children. *Longitudinal and Life Course Studies*, 7(3), 288-301. <https://doi.org/10.14301/lcs.v7i3.377>
- Lussier, N., Bilodeau, A., & Bélanger, J. (2007). *Description et analyse de la pratique de Je Passe Partout, services de soutien scolaire et d'intervention familiale*. Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, M., & Cibelli, C. D. (1997). Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms : predictors of internalizing and externalizing problems at age 7. *Developmental psychology*, 33(4), 681.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771-801.
- MacLeod, A. A., Meziane, R. S., & Pesco, D. (2020). *Supporting dual language learning : a program for preschoolers from refugee backgrounds*. Canadian diversity.
- Maggi, S., Irwin, L. J., Siddiqi, A., & Hertzman, C. (2010). The social determinants of early child development : an overview. *Journal of paediatrics and child health*, 46(11), 627-635.
- Maguire-Jack, K., & Showalter, K. (2016). The protective effect of neighborhood social cohesion in child abuse and neglect. *Child abuse & neglect*, 52, 29-37.
- Mahmood, S. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers : Challenges of working with parents. *School Community Journal*, 23(2), 55-86.
- Main, M. (1991). *Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) models of attachment*. Attachment across the life cycle, 127, 159.
- Main, M. et Solomon, J. (1986). *Discovery of an insecure disorganized/disoriented attachment pattern : Procedures, findings and implications for classification of behaviour*. In T. B. Brazelton et M. W. Yogman (éd.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Norwood, NJ : Ablex.

- Main, M., & Solomon, J. (1990). *Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. Attachment in the preschool years : Theory, research, and intervention*, 1, 121-160.
- Malo, C., & Rivard, D. (2013). *Aliénation parentale et exposition aux conflits sévères de séparation. Où en sommes nous*. Centre jeunesse de Montréal.
- Martin, S.E., Clements, L. M. et Crnic, A. K. (2002). Maternal emotions during mothertoddler interactions : Parenting in affective context. *Parenting*, 2(2), 105-126. doi : 10.1207/S15327922PAR0202_02.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.
- Massé, R., Raynault, M. F., Tessier, S., Hyppolite, S. R., Pinard, M., Daneau, L., & Ginard, M. (2017). *La pauvreté et les inégalités sociales, de graves menaces à la santé des populations*. Mémoire des directeurs de santé publique et de la Capitale Nationale. Gouvernement du Québec.
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B. A., & Bub, K. L. (2007). Quality child care supports the achievement of low-income children : Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of applied developmental psychology*, 28(5-6), 411-426.
- McCartney, K., Scarr, S., Rocheleau, A., Phillips, D., Abbott-Shim, M., Eisenberg, M., ... & Ruh, J. (1997). *Teacher—Child Interaction and Child-Care Auspices as Predictors of Social Outcomes in Infants, Toddlers, and Preschoolers*. Merrill-Palmer Quarterly (1982-), 426-450.
- McConnell, D., Breitzkreuz, R. et Savage, A. (2011). From financial hardship to child difficulties : main and moderating effects of perceived social support. *Child Care Health Development*, 37(5).doi : 10.1111/j.1365-2214.2010.01185.x.
- McIntosh, J. E. (2002). Thought in the face of violence : A child's need. *Child abuse & neglect*, 26(3), 229-241.
- McIntosh, J. (2003). Enduring conflict in parental separation : Pathways of impact on child development. *Journal of Family Studies*, 9(1), 63-80.
- McGowan, P. O., & Szyf, M. (2010). The epigenetics of social adversity in early life : implications for mental health outcomes. *Neurobiology of disease*, 39(1), 66-72.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95-114.
- Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending Head Start. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(1), 26.
- MEQ (2003). *Passe-Partout, un soutien à la compétence parentale*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/Passe-Partout_s.pdf
- Middlebrooks, J. S., & Audage, N. C. (2008). *The effects of childhood stress on health across the lifespan*. National Center for Injury Prevention and Control of the Centers for Disease Control and Prevention.
- Miljkovitch, R., Gratier, M., & Danet, M. (2012). Les interactions précoces : dialectique de l'attachement et de l'exploration. Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : les bases du développement, 1, 185-227.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). Politique de la réussite éducative. *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*.
- Ministère de la Famille (2014). *Regard statistique sur les jeunes enfants au Québec*. Gouvernement du Québec, 99 p.
- Ministère de la Famille (2016). *Points de vue des parents sur les services de garde à l'enfance*. Gouvernement du Québec, 60 p.
- Ministère de la Famille. (2018). *Stratégie 0-8 ans. Tout pour nos enfants*.
- Ministère de la Famille (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde du Québec*. Gouvernement du Québec. 176 p.
- Ministère de la santé et des services sociaux. (2005). *Les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité*. Guide pour soutenir le développement de l'attachement sécurisant de la grossesse à 1 an.
- Ministère de la santé et des services sociaux. (2016). Politique gouvernementale de prévention en santé. *Un projet d'envergure pour améliorer la santé et la qualité de vie de la population*. Gouvernement du Québec, 98 p.
- Mitchell, L., Wylie, C., & Carr, M. (2008). *Outcomes of early childhood education : Literature review*. Wellington : New Zealand Council for Educational Research.
- Morrissey, T. W. (2009). Multiple childcare arrangements and young children's behavioral outcomes. *Child Development*, 80(1), 59-76.
- Morrison, E. F., Rimm-Kauffman, S., & Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of school psychology*, 41(3), 185-200.

- Morrow, V. (1999). Conceptualising social capital in relation to the wellbeing of children and young people : a critical review. *The sociological review*, 47(4), 744-765.
- Moss, E., Bureau, J. F., Béliveau, M. J., Zdebik, M., & Lépine, S. (2009). Links between children's attachment behavior at early school-age, their attachment-related representations, and behavior problems in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33(2), 155-166.
- Moss, E., Cyr, C., Bureau, J. F., Tarabulsy, G. M., & Dubois-Comtois, K. (2005). Stability of attachment during the preschool period. *Developmental psychology*, 41(5), 773.
- Moss, E., Humber, N., & Roberge, L. (1996). *Grille d'interactions parent-enfant pour les périodes préscolaire et scolaire*. Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal.
- Mukamurera, J., Bourque, J., & Gingras, C. (2008). *Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, 49-72.
- Munson, J. A., McMahon, R. J., & Spieker, S. J. (2001). Structure and variability in the developmental trajectory of children's externalizing problems : Impact of infant attachment, maternal depressive symptomatology, and child sex. *Development and Psychopathology*, 13(2), 277-296.
- Myre-Bisaillon, J., Dionne, C., Puentes-Neuman, G., Raïche, G. et Villemagne, C. (2010). *Évaluation des impacts du Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés*. Rapport final. FQRSC- Actions concertées.
- National Research Council and Institute of Medicine. 1999. *From Generation to Generation : The Health and Well-Being of Children in Immigrant Families*, edited by Donald J. Hernandez and Evan Charney. Board on Children, Youth, and Families, Committee on the Health and Adjustment of Immigrant Children and Families. Washington, DC : National Academy Press.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine 2016. *Parenting Matters : Supporting Parents of Children Ages 0-8*. Washington, DC : The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/21868>.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The science of early child development : Closing the gap between what we know and what we do*. Boston : Center for the Developing Child at Harvard University.
- NICE (2006). *Parent-training/education programmes in the management of children with conduct disorders*. National institute for health and care excellence.
- NICHD ECCRN (1998). Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69(3), 1145-1170.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Early child care and children's development prior to school entry : Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American educational research journal*, 39(1), 133-164.
- Noble, K. G., Engelhardt, L. E., Brito, N. H., Mack, L. J., Nail, E. J., Angal, J., ... & PASS Network. (2015). Socioeconomic disparities in neurocognitive development in the first two years of life. *Developmental psychobiology*, 57(5), 535-551.
- Normandeau, S., & Venet, M. (2000). *Comment intervenir auprès et par l'entremise des parents. Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents*, 1, 141-188.
- Observatoire des tout-petits (2016). *Développement des enfants à la maternelle : des listes de solution pour nourrir la réflexion et le dialogue*. Montréal, Québec : Fondation Lucie et André Chagnon.
- Observatoire des tout-petits (2018). *Petite enfance : la qualité des services éducatifs au Québec*. Montréal, Québec, Observatoire des tout-petits.
- Observatoire des tout-petits (2019). *Dans quels environnements grandissent les tout-petits du Québec? Portrait 2019*. Montréal, Québec : Fondation Lucie et André Chagnon.
- Observatoire des réalités familiales du Québec. *Relations école-familles immigrantes en région : un sujet riche et peu exploré*. La famille et les institutions.
- OECD. (2011). *Encouraging quality in early childhood education and care* (ECEC).
- Office québécois de la langue française (2004). Repéré à : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=1199394#&:text=embourgeoisement&text=Transformation%20socio%2D%C3%A-9conomique%20d'un.rehausse%20le%20niveau%20de%20vie.
- Olivetti, C., & Petrongolo, B. (2017). The economic consequences of family policies: lessons from a century of legislation in high-income countries. *Journal of Economic Perspectives*, 31(1), 205-30.
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) (2019). *Coordination parentale au Québec*. Repéré à : <https://www1.otstcfq.org/mots-sociaux/actualites/coordination-parentale-au-quebec/>

- Owen, J. et Rhoades, G. K. (2010). Reducing interparental conflict among parents in contentious child custody disputes: An initial investigation of the Working Together Program. *Journal of Marital and Family Therapy*, 38(3), 1-14.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L., & Janosz, M. (2011). *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle*. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)–De la naissance à 10 ans, 1-12.
- Paquette, D., Saint-Antoine, M., et Provost, N. (2000). *Formation sur l'attachement : guide à l'usage du formateur*. Montréal : Institut de recherche pour le développement social des jeunes.
- Paratte, L. (2006). *La collaboration école-famille: motifs et pratiques des enseignants du préscolaire et du primaire dans la promotion de la participation des parents en classe*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Rimouski).
- Parker, G., Tupling, H., & Brown, L. B. (1979). Parental bonding instrument (PBI). *British journal of medical psychology*, 52(1), 1-10.
- Patel, S., & Corter, C. M. (2013). Building capacity for parent involvement through school-based preschool services. *Early Child Development and Care*, 183(7), 981-1004.
- PeisnerFeinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool childcare quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child development*, 72(5), 1534-1553.
- Phillips, D. A., & Shonkoff, J. P. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
- Pillas D, Marmot M, Naicker K, Goldblatt P, Morrison J, Pikhart H. Social inequalities in early childhood health and development: a European-wide systematic review. *Pediatr Res*. 2014; 76(5) :418-424.
- Pomerleau-Laroche, M. É. (2011). *L'évaluation de la qualité des interactions mère-enfant à la période scolaire en lien avec l'attachement de l'enfant* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal).
- PoseyMaddox, L., Kimelberg, S. M., & Cucchiara, M. (2014). Middleclass parents and urban public schools: Current research and future directions. *Sociology Compass*, 8(4), 446-456.
- Roda, A., & Wells, A. S. (2013). School choice policies and racial segregation: Where white parents' good intentions, anxiety, and privilege collide. *American Journal of Education*, 119(2), 261-293.
- Pribesh, S., & Downey, D. B. (1999). Why are residential and school moves associated with poor school performance?. *Demography*, 36(4), 521-534.
- Pruett, M. K., Insabella, G. M. et Gustafson, K. (2005). The Collaborative Divorce Project: A court-based intervention for separating parents with young children. *Family Court Review*, 43(1), 38-51.
- Quigley, C. (2018). *La coordination parentale auprès des familles séparées à haut niveau de conflit: perspective de l'enfant et coparentalité*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Raynaud, M. F., & Côté, D. (2014). *Le bon sens à la scandinave: politiques et inégalités sociales de santé*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 15(2), 147-166.
- Rincel, M., Lépinay, A., Gabory, A., Théodorou, V., Koehl, M., Daugé, V., ... & Darnaudéry, M. (2016). Environnement précoce et vulnérabilité neuropsychiatrique. *Médecine/sciences*, 32(1), 93-99.
- Rose, D. (2006). *Les atouts des quartiers en voie de gentrification: du discours municipal à celui des acheteurs*. Sociétés contemporaines, (3), 39-61.
- Roy, K. M., Tubbs, C. Y., & Burton, L. M. (2004). Don't have no time: Daily rhythms and the organization of time for lowincome families. *Family Relations*, 53(2), 168-178.
- Rumbold, A. R., Giles, L. C., Whitrow, M. J., Steele, E. J., Davies, C. E., Davies, M. J., & Moore, V. M. (2012). The effects of house moves during early childhood on child mental health at age 9 years. *BMC Public Health*, 12(1), 583.
- Rutter, M. (1995). Clinical implications of attachment concepts: Retrospect and prospect. *Journal of child psychology and psychiatry*, 36(4), 549-571.
- Saint-Jacques, M-C., Drapeau, S., Rousseau, M-É., Godbout, É., Fortin, M-C., Kourgiantakis, T. (2009). *Rapport final. Conséquences, facteurs de risque et de protection pour les familles recomposées : synthèse de la documentation*. Université Laval.
- Sampson, R. J., Morenoff, J. D., & Gannon-Rowley, T. (2002). Assessing "neighborhood effects": Social processes and new directions in research. *American Review of Sociology*, 28, 443-478.
- Sandel, M., Sheward, R., de Cuba, S. E., Coleman, S. M., Frank, D. A., Chilton, M., ... & Ochoa, E. (2018). Unstable housing and caregiver and child health in renter families. *Pediatrics*, 141(2).

- Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical child and family psychology review*, 2(2), 71-90.
- Sanders, M. R., Cann, W., & MarkieDadds, C. (2003). The Triple : Positive Parenting Programme: a universal populationlevel approach to the prevention of child abuse. *Child Abuse Review: Journal of the British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect*, 12(3), 155-171.
- Sandler, I. (2001). Quality and ecology of adversity as common mechanisms of risk and resilience. *American journal of community psychology*, 29(1), 19-61.
- Sandstrom, H., & Chaudry, A. (2012). 'You have to choose your childcare to fit your work': Childcare decision-making among low-income working families. *Journal of Children and Poverty*, 18(2), 89-119.
- Sandstrom, H., & Huerta, S. (2013). *The Negative effects of instability on child development: a research Synthesis*. Washington, DC: Urban Institute.
- Santeramo, J. S. (2004). «Early neutral evaluation in divorce cases», *Family Court Review*, vol. 42, p. 321-341.
- Schueler, B. E., McIntyre, J. C., & Gehlbach, H. (2017). Measuring Parent Perceptions of Family-School Engagement: The Development of New Survey Tools. *School Community Journal*, 27(2), 275-301.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental psychology*, 41(6), 860.
- Schweinhart, L. J. (2004). *The High/Scope Perry Preschool study through age 40: Summary, conclusions, and frequently asked questions*. High/Scope Educational Research Foundation.
- Sedlak, A. J., Mettenburg, J., Basena, M., Peta, I., McPherson, K., & Greene, A. (2010). *Fourth national incidence study of child abuse and neglect (NIS-4)*. Washington, DC: US Department of Health and Human Services, 9, 2010.
- Seifer, R., Schiller, M., Sameroff, A. J., Resnick, S., & Riordan, K. (1996). Attachment, maternal sensitivity, and infant temperament during the first year of life. *Developmental Psychology*, 32(1), 12.
- Shavit, Y., Friedman, I., Gal, J., & Vaknin, D. (2018). *Emerging Early Childhood Inequality: On the Relationship Between Poverty, Sensory Stimulation, Child Development, and Achievement*. Taub Center.
- Shaw, L. A. (2010). Divorce mediation outcome research: A meta-analysis. *Conflict resolution Quarterly*, 27(4), 447-467.
- Shaw, D. S., Owens, E. B., Vondra, J. I., Keenan, K., & Winslow, E. B. (1996). Early risk factors and pathways in the development of early disruptive behavior problems. *Development and psychopathology*, 8(4), 679-699.
- Sheridan, S. M., Koziol, N., Witte, A. L., Iruka, I., & Knoche, L. L. (2020). Longitudinal and Geographic Trends in Family Engagement During the Pre-kindergarten to Kindergarten Transition. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 365-377.
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child development*, 81(1), 357-367.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., ... & Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232-e246.
- Siddiqi, A., L. Irwin, and C. Hertzman (2007). *"Total environment assessment model for early child development: evidence report for the World Health Organization's Commission on the social determinants of health."* Vancouver, BC: Human Early Learning Partnership (HELP).
- Simard, M., Lavoie, A., & Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017*. Institut de la statistique du Québec.
- Statistique Canada, *Recensement du Canada de 2006*, compilation effectuée par le ministère de la Famille à partir des tableaux A2 et A3 de la commande spéciale CO-0985.
- Statistique Canada, *Recensement du Canada de 2006*, compilation effectuée par le ministère de la Famille à partir des données des tableaux F1 et F2 de la commande spéciale CO-1108.
- Statistique Canada, *Recensement 2006*, compilation spéciale préparée pour la Société d'habitation du Québec (CO-1049), tableau 17 (calculs et présentation du FRAPRU).
- Sulkunen, I. (2009). *Suffrage, Nation and political mobilisation-the Finnish case in an international context*. Suffrage, Gender and Citizenship. International Perspectives on Parliamentary Reforms.
- Tappe, K. A., Glanz, K., Sallis, J. F., Zhou, C., & Saelens, B. E. (2013). *Children's physical activity and parents' perception of the neighborhood environment: neighborhood impact on kids study*. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 10(1), 39.

- Thompson, R. A. (2000). The legacy of early attachments. *Child development*, 71(1), 145-152.
- Thompson, P., Marvin, C., & Knoche, L. (2017). Program Enrollment Options and Teacher Self-Efficacy for Promoting Partnerships with Parents in Preschool Programs. *NHSA Dialog*, 20(1).
- Tran, H., & Weinraub, M. (2006). Child care effects in context: Quality, stability, and multiplicity in nonmaternal child care arrangements during the first 15 months of life. *Developmental psychology*, 42(3), 566.
- Turcotte, Y. (2011). *Chapitre 11. Naturalisation et promotion de l'intégration sociale des immigrants au Québec. La naturalisation : un passeport pour une meilleure intégration des immigrants ?*, 2011, 281.
- Vandal, C. (2012). Étude longitudinale du rôle de l'attachement à l'enfance dans le développement de symptômes intérieurs et de déficits de conscience émotionnelle à l'âge adulte (Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal).
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child development*, 81(3), 737-756.
- Van Ijzendoorn, M. H., Goldberg, S., Kroonenberg, P. M., & Frenkel, O. J. (1992). The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment: A metaanalysis of attachment in clinical samples. *Child development*, 63(4), 840-858.
- Veitch, J., Hume, C., Salmon, J., Crawford, D., & Ball, K. (2013). What helps children to be more active and less sedentary? Perceptions of mothers living in disadvantaged neighbourhoods. *Child: care, health and development*, 39(1), 94-102.
- Vigneau et Doucet-Simard. (2009). *La gentrification du quartier Saint-Roch*. Rapport final présenté à la CÉDEC de Québec.
- Vinet, M. J. (1995). Child care services. *Encyclopedia of Social Work*, 3, 367.
- Viskovic, I., & Višnjić-Jevtić, A. (2020). Transition as a shared responsibility. *International Journal of Early Years Education*, 28(3), 262-276.
- Walker L.O. & Avant K.C. (1995) *Strategies for Theory Construction in Nursing 3rd edn*. Appleton & Lange, Norwalk.
- Wallerstein, J. S., & Lewis, J. (1998). The longterm impact of divorce on children: A first report from a 25 year study. *Family Court Review*, 36(3), 368-383.
- Webster-Stratton, C. (2000). *The incredible years training series*. US Department of Justice, Office of Justice Programs, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Webster-Stratton, C., & Bywater, T. (2019). *The Incredible Years® series: An internationally evidenced multimodal approach to enhancing child outcomes*.
- Webster-Stratton, C., & Herman, K. C. (2008). The impact of parent behavior-management training on child depressive symptoms. *Journal of Counseling Psychology*, 55(4), 473.
- Welsh, J. A., Bierman, K. L., & Mathis, E. T. (2014). *Parenting programs that promote school readiness. Promoting school readiness and early learning: The implications of developmental research for practice*, 253-278.
- Whitebook, M., Sakai, L. M., & Howes, C. (2004). Improving and sustaining center quality: The role of NAEYC accreditation and staff stability. *Early Education and Development*, 15(3), 305-326.
- Wilkinson, R. G., & Pickett, K. E. (2009). *Income inequality and social dysfunction. Annual review of sociology*, 35, 493-511.
- Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Pianta, R. C., & Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of applied developmental psychology*, 34(6), 299-309.
- Wise, S., & Sanson, A. (2003). *Cultural transitions in early childhood : The developmental consequences of discontinuity between home and childcare*. Eighth Australian Institute of Family Studies Conference, Melbourne, Australia.
- Wodon, Q. (2016). Investing in early childhood development: Essential interventions, family contexts, and broader policies. *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(4), 465-476.
- Zachariah, R. (1994). Maternal-fetal attachment: influence of mother-daughter and husband-wife relationships. *Research in nursing & health*, 17(1), 37-44.
- ZiolGuest, K. M., & McKenna, C. C. (2014). Early childhood housing instability and school readiness. *Child development*, 85(1), 103-113.

Annexe

Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM)

La *Loi sur la santé publique* prévoit des activités de surveillance de l'état de santé de la population. En 2012, c'est le développement global des enfants à leur entrée à la maternelle qui a fait l'objet d'une enquête de type recensement. Ainsi, l'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle est une enquête populationnelle menée par l'Institut de la statistique du Québec. Elle a été réalisée en 2012 et en 2017 à l'aide de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), outil choisi par le ministère de la Santé et des Services sociaux. Cet outil permet, grâce à des questions sur les comportements de l'enfant observables par l'enseignant, de comparer l'état de développement d'un groupe de jeunes avec un autre groupe ou encore avec l'ensemble du Québec. En 2017, l'état de développement a été colligé pour plus de 83 000 enfants de maternelle (Simard, Lavoie et Audet, 2018).

Enquête québécoise sur le parcours préscolaire des enfants de maternelle 2017 (EQPPM)

L'EQPPM a permis de recueillir de l'information portant sur un large échantillon d'enfants (environ 11 500) qui fréquentaient la maternelle 5 ans durant l'année scolaire 2016-2017 et pour lesquels on dispose de données avec l'EQDEM. Les principaux objectifs poursuivis par l'EQPPM sont les suivants : 1) dresser un portrait de la cohorte des enfants inscrits à la maternelle en 2016-2017 selon diverses caractéristiques de leur parcours préscolaire; 2) vérifier lesquelles de ces caractéristiques sont associées à l'état de développement des enfants; 3) vérifier quelles sont les caractéristiques du milieu familial des enfants qui sont associées à la fréquentation des services de garde; 4) examiner les liens entre la fréquentation des services de garde et le développement des enfants tout en prenant en compte certaines caractéristiques démographiques et socioéconomiques des enfants et de leur famille.

Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ)

L'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (1998-2019) a été menée par l'Institut de la statistique du Québec avec la collaboration de différents partenaires. L'objectif principal de cette étude est de comprendre les trajectoires qui, pendant la petite enfance, conduisent à l'adaptation sociale et à la réussite scolaire. Par ailleurs, compte tenu de son caractère multidisciplinaire, l'ELDEQ permet de répondre à une multitude d'autres objectifs de recherche portant sur le développement des enfants et des jeunes. La population visée par l'ELDEQ est composée des enfants (naissances simples) nés de mères vivant au Québec en 1997-1998, à l'exception de ceux dont la mère vivait à ce moment-là dans certaines régions sociosanitaires (Nord-du-Québec, Terres-Cries-de-la-Baie-James et Nunavik) ou dans des réserves indiennes. L'échantillon initial admissible au suivi longitudinal comptait 2 120 enfants. Les enfants ont fait l'objet d'un suivi annuel de l'âge d'environ 5 mois à l'âge d'environ 8 ans, puis d'un suivi bisannuel jusqu'à l'âge de 12 ans. Par la suite, trois collectes ont eu lieu, soit en 2011, en 2013 et en 2015, quand la majorité des jeunes était en première, en troisième et en cinquième année du secondaire, respectivement. Deux autres collectes de données ont eu lieu en 2017 et en 2019 auprès des jeunes âgés d'environ 19 ans et 21 ans, respectivement. L'ELDEQ comprend plusieurs instruments de collecte servant à recueillir de l'information sur l'enfant et sur ses différents milieux de vie. Des renseignements additionnels sur la méthodologie d'enquête et la source des données sont accessibles sur le site Web de l'ELDEQ, aussi connue sous le nom de « Je suis, Je serai », à l'adresse suivante : www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca