



Maintenant et demain  
L'excellence dans tout ce que nous entreprenons

# Comprendre la petite enfance

## Développement de la petite enfance sur le territoire étudié de Montréal, au Québec :

Une analyse de l'Enquête  
sur les communautés

Les points de vue exposés dans le présent rapport sont ceux des auteurs et ne correspondent pas nécessairement à l'opinion de Ressources humaines et Développement des compétences Canada ou du gouvernement fédéral. Tous les commentaires et les résultats de l'analyse des données présentés ici ont été préparés par les auteurs.

Vous pouvez obtenir cette publication en communiquant avec :

**Services de Publications**

Human Resources and Skills Development Canada  
140 Promenade du Portage  
Phase IV, 12th Floor  
Gatineau, Québec K1A 0J9

Télécopieur : (819) 953-7260

En ligne : <http://www.rhdcc.gc.ca/publications>

Ce document est offert en médias substitués sur demande (gros caractères, braille, audio sur cassette, audio sur DC, fichiers de texte sur disquette, fichiers de texte sur DC, ou DAISY) en composant le 1 800 O-CANADA (1-800-622-6232). Les personnes malentendantes ou ayant des troubles de la parole qui utilisent un téléscripteur (ATS) doivent composer le 1-800-926-9105.

© Sa Majesté la Reine du Chef du Canada 2010

**Papier**

Anglais : No de cat. : HS4-23/2-2008E

ISBN : 978-1-100-14076-6

Français : No de cat. : HS4-23/2-2008F

ISBN : 978-1-100-92939-2

**PDF**

Anglais : No de cat. : HS4-23/2-2008E-PDF

ISBN : 978-0-662-48493-6

Français : No de cat. : HS4-23/2-2008F-PDF

ISBN : 978-0-662-08771-7





## Avant-propos

La petite enfance est une période clé de la croissance et du développement tandis que les enfants interagissent avec le monde qui les entoure : leurs familles, d'autres enfants, des fournisseurs de services de garde d'enfants, des responsables de programmes communautaires, etc. La recherche effectuée fait apparaître qu'alors que l'environnement de la petite enfance ne *détermine* pas l'avenir des enfants, il place ces derniers sur des voies de développement qui deviennent de plus en plus difficiles à modifier avec le temps.<sup>1</sup>

De l'avis unanime, des collectivités solidaires constituent l'une des principales « conditions favorables » du développement sain des enfants – des collectivités sûres où les familles avec des enfants peuvent accéder à des programmes et services. Quant à l'avenir des collectivités, il dépend du développement sain de leurs enfants. Étant donné l'importance du rôle joué par les collectivités dans le développement sain des enfants, il est essentiel que les décisions prises à ce niveau en matière de politiques et de programmes reposent sur une pleine compréhension des résultats et des besoins des enfants dans la collectivité.

Comprendre la petite enfance (CPE) est une initiative nationale qui fournit aux collectivités des données locales susceptibles de les aider à prendre des décisions éclairées à l'égard des programmes et services les mieux adaptés à leurs jeunes enfants. Les données recueillies par le truchement de l'initiative CPE permettent aux collectivités de comprendre la façon dont leurs enfants se portent sur les plans physique, social et cognitif, ainsi que la façon dont les familles et la collectivité soutiennent ces enfants. Les parents, les agents d'éducation, les organismes communautaires et d'autres parties intéressées s'informent sur les activités positives menées dans leur collectivité et travaillent ensemble à faire de leur collectivité un milieu plus propice à l'épanouissement des jeunes enfants et de leurs familles.

Le présent rapport relatif au territoire montréalais étudié est l'un des sept rapports sur les collectivités produits dans le cadre de la deuxième phase des projets pilotes de l'initiative CPE. Les rapports décrivent les résultats liés au développement des jeunes enfants. Ils analysent l'influence des caractéristiques démographiques et des facteurs familiaux et communautaires sur ces résultats dans chacune des sept collectivités ayant participé à l'initiative depuis 2001. Les sept collectivités sont : Hampton/Sussex, au Nouveau-Brunswick; Montréal, au Québec; Niagara Falls, en Ontario; Dixie Bloor (Mississauga), en Ontario; la région du Sud-Est, au Manitoba; Saskatoon, en Saskatchewan; et Abbotsford, en Colombie-Britannique.

Le rapport de Montréal dresse un profil de la situation des jeunes enfants dans cette collectivité, qui repose sur une analyse de deux cycles de données recueillies en 2001 et en 2005 par Statistique Canada, au moyen de l'Enquête sur les communautés (adapté de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes). Le rapport présente plus particulièrement des conclusions sur les résultats liés au développement des enfants de la maternelle, y compris les résultats relatifs à leur santé physique et à leur bien-être, à leurs aptitudes cognitives et à leur comportement. Il examine également les facteurs qui peuvent être liés aux résultats développementaux de ces enfants, en observant les modifications des données démographiques, des processus familiaux et des critères communautaires entre 2001 et 2005.

Nous espérons que les membres de la collectivité de Montréal – les parents, les agents d'éducation, les écoles, les entreprises et les organismes communautaires – puissent tirer des renseignements utiles du présent rapport. En comprenant mieux le développement de leurs citoyens les plus jeunes et les variables pouvant agir sur ce développement, ils peuvent collaborer pour améliorer leur collectivité dans l'intérêt de leurs jeunes enfants.

---

<sup>1</sup> Moore, 2005, p. 17.

Nous espérons aussi que les profils communautaires présentés dans chacun des sept rapports donnent des leçons précieuses sur les besoins et sur les points forts de collectivités dotées de caractéristiques économiques, sociales et physiques différentes, ainsi que sur les facteurs qui permettent aux jeunes de se développer.

**John Connolly**, directeur

Division des partenariats  
Direction du développement communautaire et des  
partenariats (DDCP)  
Ressources humaines et Développement social  
Canada (RHDSC)

**Mireille Laroche**, directrice

Division de la recherche en politique sociale  
Direction de la recherche en  
politiques (DRP)  
Ressources humaines et Développement social  
Canada (RHDSC)

## Remerciements

Le présent rapport est le fruit d'une collaboration entre le personnel de la Direction du développement communautaire et des partenariats et de la Direction de la recherche en politiques de Ressources humaines et Développement social Canada (RHDSC). Les gestionnaires des deux directions – John Connolly, Mireille Laroche, Daniela Dibartolo, Catherine Massé et André Bordeleau – ont apporté une orientation et un soutien tout au long de la rédaction du rapport. Carolyn Scott et Nathalie Rainville, de la Direction du développement communautaire et des partenariats, ont contribué à la fois à rédiger les parties relatives au contexte communautaire et à examiner la documentation sur le développement de la petite enfance. Liz Nieman, de la même direction, a révisé les versions provisoires du rapport et a formulé des observations précieuses et constructives. Deux étudiants-assistants à la recherche, Mathieu Lévesque et Preston Dériger, ont aussi apporté une aide significative.

Les auteurs souhaitent remercier la Division des petites entreprises et des enquêtes spéciales de Statistique Canada d'avoir mené l'Enquête sur les communautés dans les collectivités participant au projet pilote Comprendre la petite enfance, qui a fourni les données exposées dans le présent rapport. Les auteurs souhaitent remercier en particulier les parents, les enfants et les enseignants de maternelle qui ont pris part aux activités de recherche de CPE, et remercier Pierre Lapointe et son équipe de recherche sur le territoire de Montréal à l'étude, pour l'aide considérable qu'ils ont procurée dans la préparation du présent rapport. Sans leur participation et leur aide, le rapport n'aurait pu être réalisé.

## Auteurs

**Gong-Li Xu** (Direction du développement communautaire et des partenariats, RHDSC)

**Nina Ahmed** (Direction de la recherche en politiques, RHDSC)

**Chahreddine Abbes** (Direction de la recherche en politiques, RHDSC)

# Table des matières

Avant-propos .....	ii
Remerciements .....	iv
Sommaire .....	1
<b>1. Introduction .....</b>	<b>7</b>
1.1 Collectivité montréalaise de CPE .....	7
1.2 Projet pilote Comprendre la petite enfance à Montréal .....	8
<b>2. Contexte de l'Enquête sur les communautés .....</b>	<b>11</b>
2.1 Développement de la petite enfance : Principaux points de vue théoriques .....	11
2.2 Élaboration et contenu de l'Enquête sur les communautés .....	12
2.3 Mode de réalisation de l'Enquête sur les communautés à Montréal .....	15
<b>3. Résultats développementaux des jeunes enfants de Montréal – Conclusions de l'Enquête sur les communautés .....</b>	<b>17</b>
3.1 Santé physique .....	17
3.2 Résultats cognitifs .....	18
3.3 Résultats affectifs et comportementaux .....	23
3.4 Récapitulatif .....	24
<b>4. Jeunes enfants de Montréal, leurs familles et la collectivité .....</b>	<b>27</b>
4.1 Enfants : Caractéristiques démographiques et résultats développementaux .....	27
4.2 Familles : Caractéristiques et ressources pour le développement des enfants .....	30
4.3 Familles : Processus familiaux et résultats développementaux des enfants .....	39
4.4 Collectivité : Quartiers et ressources à l'intention des jeunes enfants .....	47
4.5 Récapitulatif .....	56
<b>5. Conclusion .....</b>	<b>61</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>63</b>
<b>Annexe A Développement de la petite enfance : Conclusions tirées de la recherche .....</b>	<b>69</b>
1. Caractéristiques personnelles de l'enfant .....	69
2. Facteurs des ressources familiales .....	70
3. Facteurs des processus familiaux .....	72
4. Structures de possibilités : Quartiers et facteurs communautaires .....	73
5. Conclusions de CPE sur les quartiers et les facteurs communautaires .....	76





## Sommaire

Le présent rapport expose des conclusions d'enquête tirées de deux cycles de collecte de données réalisées dans un secteur de Montréal de 45 km<sup>2</sup> situé à l'est du centre de la ville. L'étude a été menée par Statistique Canada dans le cadre de la deuxième phase pilote de l'initiative Comprendre la petite enfance (CPE-II), au moyen de l'Enquête sur les communautés, un outil de recherche adapté de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ). Le premier cycle de collecte de données s'est déroulé en 2001 et le deuxième, en 2005.

L'Enquête sur les communautés a consisté en deux activités principales : des évaluations directes des enfants de la maternelle sur le territoire montréalais étudié et des entrevues avec les parents.<sup>2</sup> Les conclusions de l'enquête brossent un portrait des résultats de la petite enfance sur le site étudié, notamment en ce qui a trait à la santé physique et au bien-être, aux aptitudes cognitives et au comportement. Les entrevues réalisées avec les parents renseignent sur une foule de facteurs ayant pu influencer ces résultats de développement. Parmi les facteurs figurent les caractéristiques démographiques des enfants (p. ex. l'âge, le sexe), le revenu familial, le niveau de scolarité des parents, les rôles parentaux, les modes de garde, les activités d'alphabétisation au domicile, le soutien du voisinage, la qualité et la sécurité du quartier ainsi que l'utilisation des ressources récréatives, culturelles et éducatives de la collectivité.

En analysant les deux cycles de données d'enquête ensemble, le rapport donne également un aperçu des modifications des caractéristiques démographiques, des processus familiaux et des facteurs communautaires qui se sont opérées sur le territoire montréalais étudié entre 2001 et 2005. Il montre l'incidence de ces changements sur le développement des enfants de la maternelle qui vivent dans la collectivité.

Pour faciliter la compréhension des conclusions de l'enquête, les résultats du développement des enfants montréalais sont comparés aux moyennes obtenues dans les sept collectivités participant au projet pilote CPE-II et, le cas échéant, aux moyennes du Canada dans sa totalité.

Le reste du sommaire présente les faits saillants du rapport.

### Enfants montréalais : Résultats développementaux

Les résultats de l'étude indiquent que la majorité des enfants de la région montréalaise étudiée continuent de jouir d'une bonne santé en 2005, même si plus d'un enfant sur cinq a un problème de santé de longue durée. Les enfants obtiennent aussi des résultats assez stables dans les évaluations cognitives directes réalisées en 2001 et en 2005. Un tiers des enfants accuse un retard dans le développement du vocabulaire, proportion plus élevée que dans l'ensemble des collectivités de CPE-II et deux fois plus élevée que le niveau national.

Les enfants obtiennent de bien meilleurs résultats dans les évaluations moins subordonnées au langage, comme l'évaluation de la connaissance des nombres ou l'évaluation *Qui suis-je (Who Am I?)*, que dans le test de vocabulaire. Dans l'évaluation de la connaissance des nombres, les résultats des enfants montréalais sont identiques à ceux de la moyenne des enfants des sept collectivités de l'initiative CPE-II. En 2005 par comparaison à 2001, un nombre bien supérieur d'enfants atteint le niveau de connaissance des nombres correspondant à un enfant de 6 ans (66 p. 100 contre 51 p. 100). Dans l'évaluation *Qui suis-je?*, la moyenne obtenue à Montréal est proche de celle des collectivités de CPE-II, 10 p. 100 des enfants étant estimés en retard en 2005 contre 12 p. 100 dans l'ensemble de l'échantillon étudié dans le cadre de CPE-II.

---

<sup>2</sup> Chaque entrevue a été réalisée avec la personne la mieux renseignée (PMR) sur l'enfant. Il s'agissait de la mère, dans 85 p. 100 des cas.

En ce qui a trait au développement affectif et aux comportements sociaux, le pourcentage des enfants qui vivent sur le territoire montréalais étudié et présentent des signes d'hyperactivité chute de façon considérable pendant la période de l'étude, passant de 21 p. 100 en 2001 à 12 p. 100 en 2005. Aucun changement notoire sur le plan statistique n'est toutefois constaté dans la prévalence d'enfants qui présentent des troubles affectifs et des comportements antisociaux : environ 1 enfant sur 10 est jugé vulnérable dans le développement affectif, tandis que près de 15 p. 100 des enfants sont enclins à des comportements agressifs.

## **Enfants montréalais : Caractéristiques démographiques et résultats du développement des enfants**

Entre 2001 et 2005, la population des élèves de maternelle qui vivent sur le territoire montréalais étudié subit des changements démographiques. En 2001, quelque 2 564 enfants fréquentent l'école maternelle, le nombre de garçons surpassant celui de filles. En 2005, ce nombre tombe à 1 661 enfants, les filles représentant alors un peu plus de la moitié d'entre eux (52 p. 100).

Une part croissante de ces enfants (13 p. 100 en 2005) sont nés hors de l'Amérique du Nord ou de l'Europe. Aussi, quoique plus de 70 p. 100 des élèves de maternelle s'expriment en français comme première langue apprise à la maison, un pourcentage croissant d'enfants ont une autre langue comme langue maternelle. Pour 28 p. 100 des enfants, la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

Le sexe apparaît comme une caractéristique rattachée aux résultats cognitifs et comportementaux des enfants. Par exemple, l'étude constate que les garçons ont davantage tendance que les filles à présenter des troubles affectifs ainsi qu'à manifester des comportements agressifs et de l'hyperactivité. Les données de 2005 indiquent également une plus grande probabilité chez les garçons de recueillir de mauvaises notes en apprentissage du vocabulaire.

Il se peut que les différences dans la langue maternelle expliquent mieux les différences dans le développement du vocabulaire que d'autres caractéristiques, comme le sexe ou le lieu de naissance. Les enfants dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais sont trois fois plus susceptibles que d'autres d'éprouver des difficultés d'apprentissage du vocabulaire, français ou anglais.

## **Familles montréalaises : Caractéristiques**

Entre 2001 et 2005, le revenu de ménage moyen des familles établies sur le territoire montréalais étudié augmente d'environ 900 dollars (corrigé en fonction de l'inflation), tandis que la proportion d'enfants qui vivent dans des familles à faible revenu baisse considérablement, passant de 46 p. 100 à 36 p. 100. Cependant, le revenu familial moyen sur le territoire montréalais étudié (43 586 dollars) reste toujours très inférieur à celui des collectivités du projet CPE-II (57 232 dollars). Le secteur montréalais à l'étude affiche également une proportion de familles à faible revenu supérieure à la moyenne des collectivités de CPE-II.

En 2001, près de 38 p. 100 de mères des enfants visés sont nées hors de l'Amérique du Nord et de l'Europe; cette proportion augmente fortement au cours de la période de l'étude pour atteindre 44 p. 100 en 2005. De même, le pourcentage de mères qui ont un diplôme universitaire ou collégial grimpe de 38 p. 100, passant de 43 p. 100 en 2001 à 59 p. 100 en 2005, alors que celui de mères qui n'ont pas terminé leurs études secondaires baisse de moitié, passant de 21 p. 100 en 2001 à 10 p. 100 en 2005.

En 2005, 63 p. 100 de mères des enfants visés occupent un emploi rémunéré, taux identique au niveau de 2001 mais légèrement inférieur à la moyenne des collectivités de CPE-II. Environ 29 p. 100 des enfants de la maternelle vivent dans des familles n'ayant aucun revenu d'emploi en 2005, une hausse de 8 p. 100 par rapport au chiffre de 2001.

En 2001, environ 25 p. 100 de mères des enfants visés signalent être aux prises avec un problème de santé chronique. Ce taux augmente de 68 p. 100 en 2005, atteignant 42 p. 100. Toutefois, la grande majorité des mères des enfants (près de 90 p. 100) jugent en 2005 que leur santé générale est bonne ou excellente.

Des changements se produisent aussi dans la structure des familles qui ont des jeunes enfants sur le territoire montréalais étudié. Une proportion légèrement plus élevée d'enfants de la maternelle vivent en 2005 dans une famille biparentale en comparaison de 2001 (65 p. 100 par rapport à 62 p. 100). En 2005, 74 p. 100 enfants de la maternelle vivent avec au moins un frère ou une sœur, comparativement à 70 p. 100 en 2001.

L'étude conclut que le revenu familial est lié au développement du vocabulaire. En 2001, les enfants qui vivent sous le seuil de faible revenu (SFR, établi par Statistique Canada) ont 2,5 fois plus de risques d'accuser un retard de développement du vocabulaire (mesuré au moyen de l'Échelle de vocabulaire en images de Peabody, version révisée [EVIP-R], ou de son équivalent anglais) que les enfants qui vivent trois fois au-dessus du SFR ou plus (36,4 p. 100 par rapport à 15 p. 100). En 2005, les enfants situés sous le SFR sont 6,5 fois plus susceptibles de connaître un retard de développement du vocabulaire (52,5 p. 100 contre 8 p. 100).

Le revenu familial peut aussi avoir influencé indirectement les résultats des enfants par le fait qu'il a une incidence sur l'accès à des activités importantes pour le développement des jeunes enfants, comme la participation à des activités de groupe encadrées ou supervisées. Les enfants de familles à revenu plus élevé sont bien plus susceptibles de prendre part à la pratique encadrée de sports, à des leçons de musique ou d'art et à des cours de danse, de gymnastique ou d'arts martiaux. Ils sont 2,6 fois plus susceptibles que les enfants qui vivent sous le SFR d'être inscrits à des cours encadrés de sports (78 p. 100 contre 30 p. 100). D'un autre côté, la participation à une activité sportive non encadrée, à des clubs communautaires ou à des programmes avec animateur ne semble pas liée au revenu familial.

Le niveau de scolarité de la mère et la situation d'emploi des parents ont un lien avec divers résultats de l'enfant. À la fois en 2001 et en 2005, les enfants de mères ayant un niveau d'éducation inférieur sont plus susceptibles de recueillir des notes basses dans l'EVIP-R et de montrer des signes d'hyperactivité. Les données de 2005 indiquent aussi que ces enfants risquent davantage de manifester une agressivité indirecte.

Les enfants qui vivent dans des familles sans revenu d'emploi sont presque deux fois plus à risque que les enfants dont les parents travaillent d'obtenir des notes basses dans l'EVIP-R. Les données de 2001 montrent également que les enfants qui vivent dans des familles sans soutien économique risquent davantage de manifester des comportements agressifs ou une agressivité indirecte, tandis que les données de 2005 indiquent plus de probabilités que ce groupe présente des signes de troubles affectifs.

En comparaison avec les enfants qui vivent dans des familles biparentales, ceux qui évoluent dans des familles monoparentales risquent davantage de recueillir des notes basses dans l'EVIP-R, de présenter des troubles affectifs et de manifester des comportements agressifs et de l'hyperactivité. De même, les données de 2005 font apparaître que les enfants de familles monoparentales ont plus tendance à manifester une agressivité indirecte que les enfants qui vivent dans des familles biparentales, même si ce lien n'est pas évident dans les données de 2001.

## **Familles montréalaises : Processus familiaux et services de garde hors du milieu familial**

La plupart des familles d'enfants qui résident sur le territoire montréalais étudié ont un bon niveau de fonctionnement. Toutefois, environ 22 p. 100 des enfants vivent dans des familles qui fonctionnent au niveau le plus bas (moins bien que la majorité des familles des collectivités participant au projet CPE-II), soit une hausse de 42 p. 100 par rapport au chiffre de 2001. La moyenne correspondante dans l'ensemble des collectivités de CPE-II est de 12 p. 100, à la fois en 2001 et en 2005.

Entre 2001 et 2005, les parents qui habitent sur le territoire montréalais étudié obtiennent des résultats à peu près équivalents dans quatre mesures du rôle parental. Ils se situent au-dessus des moyennes des collectivités de CPE-II en ce qui a trait au rôle parental rationnel et efficace, et au-dessous de la norme de CPE-II pour le caractère cohérent et positif du rôle parental.

En 2005, plus de 80 p. 100 des parents montréalais lisent des textes à leurs enfants et leur apprennent à compter tous les jours ou au moins quelques fois par semaine. Dans l'ensemble, ils s'occupent nettement plus de leurs enfants en 2005 qu'en 2001, les taux de parents qui s'adonnent quotidiennement à des

activités de lecture ou à l'apprentissage des chiffres enregistrant des hausses importantes. Cependant, leur degré de participation demeure sous les moyennes des collectivités de CPE-II en 2005.

Le recours à des services de garde hors du milieu familial sur le territoire montréalais étudié augmente de 22 p. 100 au cours de la période de l'étude : 71 p. 100 des enfants de la maternelle dans la région sont en garderie hors du milieu familial en 2005, contre 58 p. 100 en 2001. La moyenne enregistrée dans toutes les collectivités de CPE-II en 2005 s'élève à 55 p. 100.

La plupart des enfants gardés hors du milieu familial sur le territoire montréalais étudié sont inscrits à des programmes avant et après la classe, la proportion passant de 71 p. 100 en 2001 à 81 p. 100 en 2005. La part des enfants qui fréquentent des garderies et des prématernelles baisse toutefois, passant d'environ 10 p. 100 en 2001 à 6,7 p. 100 en 2005. Une garde assurée par un parent ou non, au domicile ou à l'extérieur de la maison, représente une autre tranche de 11 p. 100 des enfants qui requièrent des services de garde en 2005.

Concernant les enfants qui habitent sur le territoire montréalais étudié, le niveau du fonctionnement de la famille est fortement associé à l'apprentissage du vocabulaire, au développement affectif et aux comportements sociaux. Par exemple, les données de 2005 révèlent que 42 p. 100 des enfants qui vivent dans des familles fonctionnant à un niveau faible accusent un retard dans l'apprentissage du vocabulaire, comparé à 27 p. 100 des enfants qui évoluent dans des familles ayant un niveau de fonctionnement élevé. Les données de 2005 indiquent aussi que les enfants de familles fonctionnant à un niveau faible sont plus susceptibles d'afficher des troubles affectifs et une agressivité indirecte.

D'après les résultats de 2001, un rôle parental positif semble avoir un rapport avec le développement cognitif, affectif et comportemental des enfants. Néanmoins, les résultats de 2005 ne confirment pas un lien entre le rôle parental positif et le développement du vocabulaire des enfants. Un rôle parental cohérent est grandement rattaché à de meilleurs résultats chez l'enfant dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire, du développement affectif, des comportements sociaux et du champ de l'attention.

### **Collectivité de Montréal : Qualités des quartiers**

Les parents qui vivent sur le territoire montréalais étudié ont tendance à accorder des notes supérieures à la moyenne des collectivités participant à CPE-II aux écoles, aux établissements de santé, aux installations destinées aux enfants et à l'accès au transport public. En revanche, ils attribuent des notes assez basses à la sécurité et à la propreté des quartiers, ainsi qu'à l'engagement des résidents. Dans l'ensemble, les quartiers du secteur de Montréal étudié enregistrent des résultats inférieurs aux moyennes obtenues dans toutes les collectivités du projet CPE-II pour la plupart des caractéristiques. Les deux exceptions sont les installations pour les enfants et l'accès au transport public.

Plus de 80 p. 100 des parents sont d'accord ou tout à fait d'accord, à la fois en 2001 et en 2005, pour dire que leur quartier offre des parcs et des aires de jeu sûrs. Toutefois, le pourcentage de parents estimant qu'il est sécuritaire pour les enfants de jouer à l'extérieur fléchit, passant de 78 p. 100 en 2001 à 71 p. 100 en 2005.

La part de parents émettant des opinions favorables à l'égard du soutien social de leurs voisins augmente sensiblement entre 2001 et 2005. Par exemple, la proportion de parents qui sont d'avis que les voisins sont prêts à s'entraider passe de 76 p. 100 en 2001 à 80 p. 100 en 2005.

Cela étant, le pourcentage de parents qui estiment que leur quartier est un bon milieu où élever des enfants est généralement plus bas sur le territoire montréalais étudié que dans l'ensemble des collectivités participant à CPE-II.

### **Collectivité de Montréal : Ressources à l'intention des jeunes enfants**

Les résultats du secteur de Montréal étudié dans le cadre de CPE montrent que les enfants de la maternelle y ont un meilleur accès aux ressources éducatives, culturelles et récréatives que la moyenne obtenue dans toutes les collectivités du projet CPE-II. En 2005, près de 87 p. 100 des parents considèrent, en effet, que les ressources éducatives sont accessibles à pied ou par un court trajet en autobus ou en voiture, et respectivement 81 p. 100 et 73 p. 100 en disent autant des ressources culturelles et récréatives.

Les pourcentages correspondants dans l'ensemble des collectivités de l'initiative CPE-II sont de 76 p. 100, 58 p. 100 et 56 p. 100.

Les données indiquent néanmoins qu'en 2005, seuls environ 13 p. 100 des enfants de la collectivité de Montréal participant à CPE utilisent des ressources éducatives, telles que les clubs de livres ou des programmes de lecture, au moins chaque semaine ou chaque mois. De plus, la plupart des enfants n'ont utilisé aucune de ces ressources tout au long de l'année, bien que le pourcentage d'enfants n'utilisant pas de ressources éducatives soit inférieur en 2005 par rapport à 2001.

Les taux de participation aux ressources culturelles sont cependant bien plus élevés. Par exemple, en 2001, près de 81 p. 100 des enfants vivant dans la collectivité de Montréal étudiée sont allés au cinéma et près de 65 p. 100 ont fréquenté des théâtres, ont visité des musées ou ont assisté comme spectateurs à des événements sportifs. La plupart d'entre eux n'ont cependant utilisé ces ressources que quelques fois dans l'année.

Les installations récréatives enregistrent le taux d'utilisation le plus élevé parmi les trois genres de ressources communautaires dont il est question dans le présent rapport. Les parcs et les aires de jeux sont les types d'installations récréatives les plus appréciés : plus de 70 p. 100 des enfants en ont utilisé au moins toutes les semaines en 2005.

Les piscines, intérieures et extérieures, constituent le deuxième lieu récréatif le plus prisé; néanmoins, la proportion d'enfants qui utilisent ces installations au moins chaque semaine diminue légèrement, passant de 42 p. 100 en 2001 à 39 p. 100 en 2005. Par comparaison, l'utilisation de centres de loisirs ou communautaires se situe à un niveau bas, avec des taux de non-participation atteignant 72 p. 100 en 2001 et 64 p. 100 en 2005. Environ 17 p. 100 des enfants dans la collectivité utilisent des centres de loisirs ou communautaires au moins toutes les semaines ou tous les mois en 2005, soit une hausse importante par rapport à 13 p. 100 en 2001.

En 2005, près de 40 p. 100 des enfants qui vivent sur le territoire montréalais étudié participent chaque semaine à des activités sportives encadrées, tandis que le taux de la participation hebdomadaire à des activités sportives libres atteint 66 p. 100. La participation à tous types d'activités de groupe s'accroît considérablement entre 2001 et 2005, la participation à des clubs communautaires ou à des programmes avec animateur augmentant presque du double. Malgré ces hausses, la participation à des activités communautaires de groupe demeure plus faible que la moyenne des collectivités du projet CPE-II, à l'exception des leçons de musique, d'art et des activités non sportives.

De nombreux parents font part de difficultés à accéder à des programmes ou services communautaires. En 2001, les trois principales difficultés évoquées par les parents sont le manque de temps, le coût des programmes et l'absence de programmes destinés aux jeunes enfants. Par comparaison, les obstacles les plus courants cités par plus de 30 p. 100 des parents en 2005 sont le manque de temps, les horaires peu pratiques des programmes, le manque de sensibilisation aux programmes et l'absence de programmes destinés aux jeunes enfants. Les coûts liés aux programmes ou aux services demeurent une raison majeure de non-utilisation, avancée par plus de 28 p. 100 des parents.

Tandis que les données montrent une augmentation générale du pourcentage de parents qui mentionnent différentes sortes d'obstacles en 2005, le taux de personnes qui indiquent des obstacles d'ordre institutionnel surtout – comme la non-disponibilité des programmes – se multiplie par plus de deux au cours de la période de l'étude. Il convient de noter aussi la hausse de la proportion de parents qui évoquent comme obstacle des raisons culturelles ou religieuses. Enfin, un nombre de parents considérablement supérieur en 2005 qu'en 2001 évoquent comme obstacle le manque de sensibilisation aux programmes.



# 1. Introduction

L'accompagnement et la stimulation que les enfants reçoivent pendant leurs cinq premières années peuvent influencer le reste de leur vie. La recherche réalisée montre que les quartiers et les collectivités ont des répercussions majeures sur la qualité de cet accompagnement et de cette stimulation. Ils agissent sur la capacité des parents et des écoles d'assurer les conditions qui favoriseront les meilleurs résultats développementaux possibles pour les enfants.

Comprendre la petite enfance (CPE) est une initiative nationale qui les objectifs suivants : (a) rassembler les données sur l'influence de la famille, du quartier et de la collectivité sur le développement des jeunes enfants, (b) transmettre ces données aux organismes familiaux et communautaires de sorte qu'ils puissent les utiliser dans le suivi du développement des enfants et dans l'établissement de solutions communautaires efficaces. L'initiative vise à aider les familles et leurs collectivités à prendre des décisions éclairées quant aux politiques, aux programmes et aux services les meilleurs et les mieux adaptés aux jeunes enfants.

La phase pilote de l'initiative CPE (CPE-I) a été lancée par une étude menée en 1999 dans la région de York (maintenant la partie nord de Toronto, en Ontario). Puis en 2000-2001, cinq collectivités – Prince Albert, en Saskatchewan; le district scolaire 1 à Winnipeg, au Manitoba; l'Île-du-Prince-Édouard et le sud-ouest de Terre-Neuve-et-Labrador – se sont engagées dans l'initiative CPE-I. La première phase du projet a été suivie d'une deuxième phase (CPE-II) lorsque sept autres collectivités sont devenues des sites d'étude en 2001-2002 : Hampton/Sussex, au Nouveau-Brunswick; Montréal, au Québec; Dixie Bloor (Mississauga), en Ontario; Niagara Falls, en Ontario; la région du Sud-Est, au Manitoba; Saskatoon, en Saskatchewan; et Abbotsford, en Colombie-Britannique.

Le présent rapport fournit les résultats du site pilote de Montréal. Les conclusions, fondées sur des données recueillies par Statistique Canada en 2001 et en 2005 au moyen de l'Enquête sur les communautés, portent sur les résultats des enfants de maternelle sur le territoire montréalais étudié dans des domaines clés du développement de l'enfant, notamment la santé physique et le bien-être, les aptitudes cognitives et le comportement. Le rapport analyse également les facteurs susceptibles d'avoir influencé les résultats du développement, en étudiant les changements qui se sont produits entre 2001 et 2005 dans les caractéristiques démographiques, les processus familiaux et les facteurs communautaires.

Le reste de ce chapitre décrit brièvement Montréal en tant que milieu de développement des jeunes enfants, le questionnaire local du projet CPE et les participants, ainsi que les activités de recherche mises en œuvre dans la collectivité dans le cadre de l'initiative générale Comprendre la petite enfance.

## 1.1 Collectivité montréalaise de CPE

La collectivité montréalaise de CPE<sup>3</sup> se trouve dans un secteur où la population a accès à cinq centres locaux de services communautaires (CLSC) : de Rosemont, Hochelaga-Maisonneuve, Olivier-Guimond, Saint-Michel et Villeray. Le territoire étudié s'étend sur environ 45 km<sup>2</sup>, soit 9 p. 100 du secteur métropolitain. Les cinq CLSC sont situés à l'est du centre-ville de Montréal. Le territoire étudié compte environ 22 000 enfants de moins de 6 ans sur une population totale de quelque 279 000 personnes. À peu près un tiers des 43 000 familles qui vivent dans la collectivité ont des enfants, dont la moitié, des enfants de moins de 6 ans.

Les secteurs les plus peuplés se trouvent le long des boulevards Saint-Michel et Pie-IX et dans le district du CLSC de Villeray. Les secteurs comprenant le moins d'habitants sont ceux des districts des CLSC de Rosemont et Olivier-Guimond. La collectivité est à 40 p. 100 résidentielle et à 14 p. 100 industrielle. Le secteur à l'étude comprend 92 parcs et espaces verts, soit 11 p. 100 de la surface totale, qui sont dispersés de façon irrégulière sur l'ensemble des quartiers.

Le territoire étudié se caractérise par un revenu familial moyen et un niveau d'études bas. Le revenu de ménage annuel moyen est d'environ 31 000 dollars, chiffre bien au-dessous de la moyenne canadienne de 48 000 dollars. Quarante-trois pour cent des ménages ont un revenu faible et la plupart des enfants de

---

<sup>3</sup> Dans le présent rapport, nous employons « collectivité de CPE », « secteur à l'étude » et « territoire étudié » de façon interchangeable pour désigner le site du projet CPE à Montréal.



moins de 6 ans vivent dans des quartiers où 20 à 31 p. 100 des familles reçoivent des transferts gouvernementaux, des prestations d'assurance-emploi ou d'autres prestations de bien-être social (la moyenne canadienne est de 19 p. 100). Parmi les résidents âgés de plus de 15 ans, 40 p. 100 n'ont pas achevé leurs études secondaires. Dans certains secteurs (représentant plus de 14 000 enfants), jusqu'à 70 p. 100 des adultes n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires.

Dans certains districts de CLSC, plus de 42 p. 100 des familles ne comptent qu'un seul parent. Ici, le chômage peut atteindre 18 p. 100, avec 54 p. 100 des familles ayant un faible revenu et 44 p. 100 de la population n'ayant pas de diplôme d'études secondaires. En outre, de nombreux quartiers ont une population fortement transitoire, 19 p. 100 des familles déménageant au cours d'une année donnée, et ils comprennent une proportion élevée de nouveaux immigrants.

En résumé, les familles ayant de jeunes enfants qui habitent sur le territoire montréalais étudié ont des conditions socio-économiques plus difficiles que les familles dans beaucoup d'autres collectivités du Canada. Seul le district du CLSC Olivier-Guimond connaît des conditions socio-économiques comparables à la moyenne canadienne. Tous les districts du site à l'étude gagneraient à pouvoir compter sur davantage de services et de meilleurs programmes visant à atténuer les facteurs de risque repérés et à mieux soutenir les familles ayant de jeunes enfants. Toutefois, puisque les facteurs de risque diffèrent d'un district à un autre, il importe que les ressources soient réparties de façon appropriée.

## 1.2 Projet pilote Comprendre la petite enfance à Montréal

Le projet CPE réalisé sur le territoire étudié est géré par le Centre 1,2,3 Go! en partenariat avec le conseil scolaire de Montréal, qui englobe 28 écoles primaires. Le Centre est bien connu dans le secteur, et son objectif visant à aider les collectivités qui se mobilisent autour du développement des enfants se rattache aux principaux buts du projet CPE.

Les activités de recherche relatives au projet CPE sur le territoire montréalais étudié a comporté les activités suivantes :

**Évaluation par les enseignants de la disposition des enfants à apprendre à l'école** – Les enseignants de la maternelle dans le secteur de Montréal à l'étude ont utilisé le questionnaire Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), mis au point par l'Université McMaster, pour évaluer la disposition de leurs élèves à apprendre avant d'entrer en première année. L'instrument mesure les cinq domaines de la disposition à apprendre : la santé physique et le bien-être, l'aptitude sociale, la maturité affective, le développement langagier et cognitif, ainsi que l'aptitude à communiquer et les connaissances générales. Tous les enfants en deuxième année de maternelle fréquentant des écoles élémentaires du secteur à l'étude ont été évalués et les résultats ont servi d'indicateurs de la façon dont ces enfants sont appuyés et préparés au cours des années préscolaires à apprendre et à entrer à l'école.

**Enquête sur les communautés** – Statistique Canada a mené cette enquête pour rassembler des renseignements sur un échantillon représentatif d'enfants en deuxième année de maternelle dans des écoles élémentaires du territoire étudié. Les données ont été recueillies par le truchement d'entrevues réalisées auprès de la personne la mieux renseignée sur l'enfant, généralement un parent ou un tuteur, ainsi que par trois activités d'évaluation directe avec l'enfant. Les résultats ont été analysés pour déterminer s'il existe des relations entre le développement des enfants et divers facteurs familiaux et communautaires susceptibles d'influencer ce développement (se reporter au chapitre 2 pour obtenir plus de renseignements à ce sujet).

**Étude du profil communautaire** – Cette étude, réalisée par la collectivité montréalaise de CPE elle-même, se composait des trois volets suivants : 1) une analyse des données du recensement sur la répartition des enfants âgés d'au plus 6 ans en ce qui a trait aux caractéristiques socio-économiques de la collectivité (p. ex. la diversité culturelle, ethnique, linguistique, le revenu de ménage, l'emploi et le niveau de scolarité des parents et le niveau d'activité criminelle dans la collectivité); 2) l'élaboration d'un répertoire des programmes et des services locaux mis à la disposition des familles ayant des jeunes enfants; et 3) une étude visant à examiner en détail l'infrastructure et l'environnement physique, les facteurs de risque et les actifs des quartiers de la collectivité de CPE. Les résultats de cette étude ont été établis pour illustrer le lien unissant les ressources communautaires et socio-économiques, ainsi que d'autres facteurs, au développement des enfants.

L'IMDPE et l'Enquête sur les communautés supposaient deux cycles de collecte de données, la première concernant la cohorte des enfants de maternelle de 2001 et la deuxième, la cohorte de 2005. Les cycles de collecte de données visaient tous deux les mêmes objectifs. Cependant, l'existence des deux cycles a permis aux chercheurs d'évaluer tous les changements survenant dans la capacité d'apprentissage des enfants et de déterminer si ces changements ont été influencés par des modifications dans les caractéristiques de la collectivité (notamment des caractéristiques démographiques et familiales) entre 2001 et 2005.

Grâce à une collaboration avec les CLSC, ainsi qu'avec les parents et avec d'autres membres de la collectivité montréalaise étudiée, le projet CPE a contribué à améliorer l'environnement favorisant le développement des jeunes enfants. La publication des premières conclusions de la recherche a été bien accueillie par les membres de la collectivité, y compris par les enseignants, tandis que la formation dispensée aux parents et aux enseignants a accru la capacité de ces deux groupes à procurer aux jeunes enfants un environnement stimulant. À Saint-Michel, un groupe d'étude a été constitué pour discuter des réussites scolaires.

Les résultats du projet ont également incité le Centre 1,2,3 Go! à examiner divers facteurs pouvant avoir une incidence sur le développement de l'enfant, dont l'environnement physique des quartiers et les conditions dans les classes de maternelle. Ces évaluations ont permis au Centre de cerner des problèmes et de prendre des décisions éclairées sur des solutions possibles. Les résultats publiés seront également incorporés aux activités des groupes de travail formés pour étudier le développement des jeunes enfants et la préparation à l'entrée à l'école.



## **2. Contexte de l'Enquête sur les communautés**

Le présent chapitre fournit un récapitulatif des théories élaborées sur le développement de la petite enfance et une brève description de l'Enquête sur les communautés et de sa mise en œuvre sur le territoire montréalais étudié. Il a pour objet de situer le contexte favorisant la compréhension du sujet traité par l'étude et de l'analyse des données dévoilées dans les prochains chapitres.

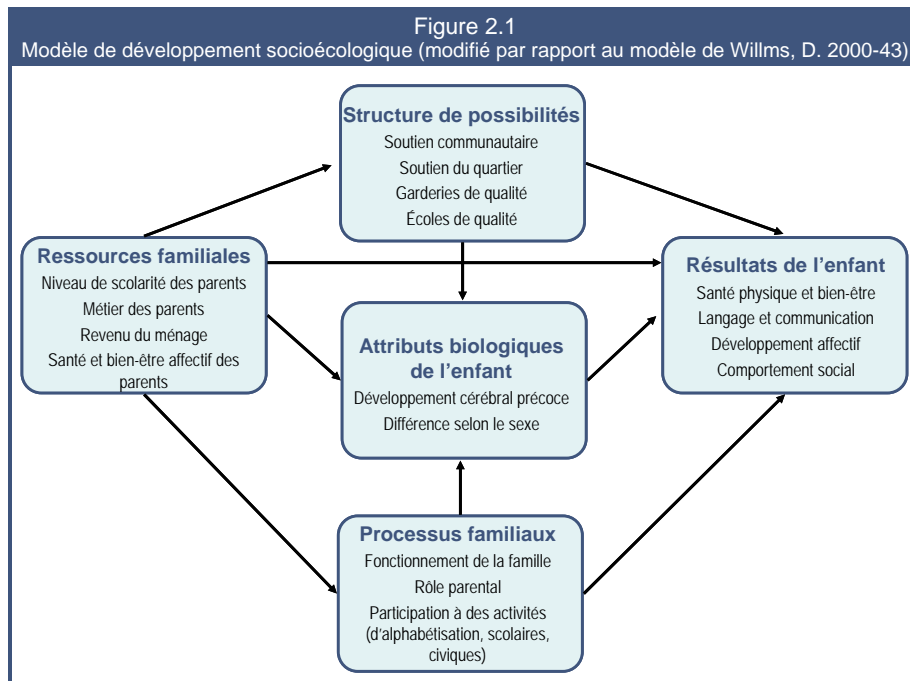
### **2.1 Développement de la petite enfance : Principaux points de vue théoriques**

La recherche sur le développement de la petite enfance a été influencée principalement par trois approches théoriques (Willms, 2002). La première, représentée par la « théorie de l'investissement », est une théorie économique qui suppose que les enfants reçoivent un capital de leurs parents. Il s'agit d'attributs biologiques et d'un capital culturel qui dépend des normes, des valeurs, des préférences et de la richesse des parents ainsi que de l'accès de ces derniers aux ressources. Les parents investissent du temps et de l'argent dans leurs enfants, principalement sous forme de dépenses liées à l'éducation et aux soins de santé. De nombreuses études sur les résultats des enfants se fondent sur cette théorie.

Le deuxième ensemble de théories laisse supposer que les résultats des enfants découlent des processus familiaux et des pratiques parentales. Les enfants sont moins susceptibles d'avoir des problèmes de comportement ou de se développer de façon inadéquate sur le plan cognitif si leurs parents les appuient, se montrent réceptifs et leur prodiguent de l'affection. D'un autre côté, le développement de l'enfant subit une influence négative lorsque les parents participent moins à des activités qui contribuent au développement affectif et intellectuel de l'enfant, lorsqu'ils connaissent une rupture de mariage ou quand la famille fonctionne moins bien en tant qu'unité cohésive.

Le troisième groupe de théories souligne l'importance du contexte social sur le façonnement, la limitation et la réorientation des actes individuels (Coleman, 1988). Cette approche a déclenché un certain nombre de projets de recherche récents rattachant la santé et le développement de l'enfant aux caractéristiques de la collectivité et du quartier. Selon ce point de vue, les choix des parents sont influencés par les normes de leur collectivité immédiate et les soutiens sociaux dont ils bénéficient. Par exemple, le temps que les parents consacrent à leurs enfants est façonné par la culture du quartier, par les réseaux d'amis et par les types d'appui offerts dans la collectivité. La capacité des parents de procurer un milieu stimulant à leurs enfants peut être soit favorisée, soit gênée par le quartier et par la collectivité élargie (Willms, 2003). Par exemple, la qualité et la sécurité du quartier et de ses garderies et écoles, ainsi que d'autres facteurs sociaux tels qu'un réseau solide d'amis et de collègues qui offrent du soutien, jouent un rôle important dans le développement d'un enfant.

Les théories qui soulignent les rôles des parents, du fonctionnement familial, du quartier et de la collectivité ont donné un aperçu des liens qui existent entre les ressources socio-économiques de la famille et les résultats développementaux des enfants. Plus important encore, ces théories ont jeté de la lumière sur les changements pouvant être apportés par des actions des familles, par le soutien d'organismes communautaires et bénévoles, et par une politique sociale éclairée aux échelons local, provincial et national (Willms, 2003).



De nombreuses études portant sur le développement des enfants (résumées à l'annexe A) font apparaître néanmoins que tous les facteurs désignés dans ces théories jouent un rôle dans les résultats du développement de l'enfant. Une nouvelle approche a ainsi vu le jour – le modèle de développement socioécologique – qui considère le développement des enfants comme le produit d'une combinaison de facteurs : des caractéristiques personnelles, la famille, le quartier et l'ensemble de la collectivité (voir la figure 2.1). Cette approche a obtenu ces dernières années une vaste acceptation. Aucun facteur n'y prédomine pour déterminer les résultats du développement de l'enfant. Tous les facteurs interagissent au contraire de façon complexe pour influencer sur les résultats.

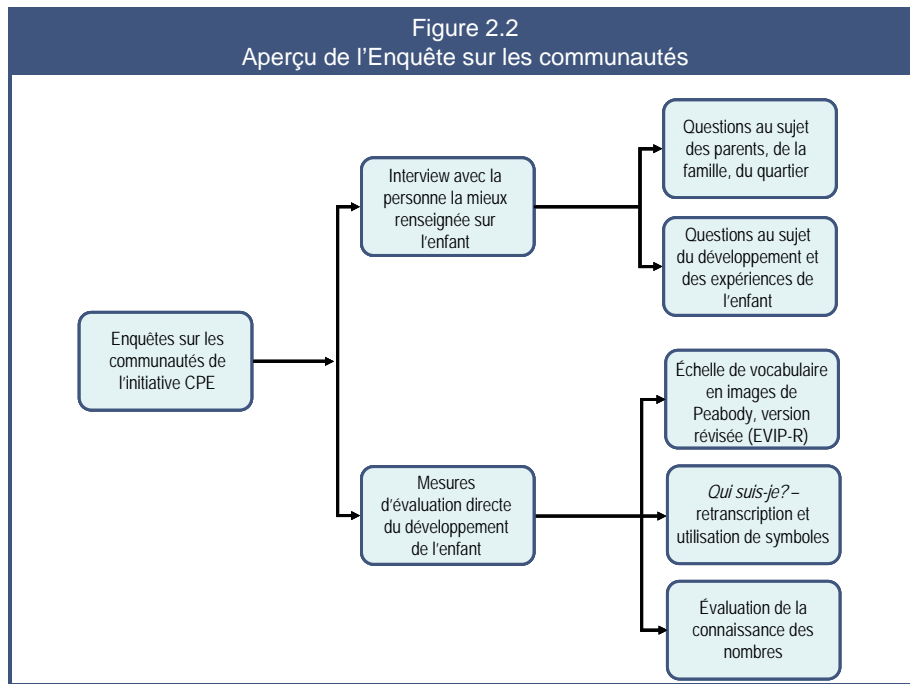
Selon ce modèle, les études portant sur les résultats du développement doivent englober beaucoup de facteurs personnels, familiaux et communautaires pour pouvoir comprendre la façon dont ceux-ci s'associent pour avoir un effet sur le développement d'un enfant. La recherche effectuée dans le cadre de l'initiative Comprendre la petite enfance (CPE), en particulier l'Enquête sur les communautés, a été largement influencée par ce courant socioécologique. Les concepts fondamentaux ont non seulement orienté la nature des données à recueillir dans les sites participant au projet pilote CPE, mais aussi la méthode d'analyse des données.

## 2.2 Élaboration et contenu de l'Enquête sur les communautés

Ressources humaines et Développement social Canada et Statistique Canada ont élaboré l'Enquête sur les communautés pour l'initiative CPE. Pour assurer une couverture adéquate de tous les domaines pertinents qui influent sur le développement de l'enfant, une consultation multidisciplinaire a eu lieu dès la conception de l'enquête. Le choix des priorités, des questions d'enquête et des domaines particuliers a résulté en grande partie d'un effort concerté soutenu par la contribution et les conseils du groupe consultatif expert de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), composé de spécialistes du développement de l'enfant et des sciences sociales; de représentants de ministères fédéraux et de représentants provinciaux et territoriaux responsables des programmes liés au développement des enfants.

L'Enquête sur les communautés a été conçue en fonction d'une approche écologique ou holistique pour mesurer le développement de l'enfant et vise à saisir toute la diversité et la dynamique des facteurs ayant une incidence sur le développement des enfants. Ainsi, elle mesure un ensemble de résultats développementaux pour les enfants à l'âge de cinq ans, avant leur entrée en 1<sup>re</sup> année, dont ceux qui se rattachent à la santé physique, aux habiletés cognitives, au développement affectif et au comportement social. Elle recueille également de l'information sur une foule de facteurs qui peuvent expliquer ces

résultats. Il s'agit notamment de renseignements au sujet de l'enfant, de son ou ses parents, des caractéristiques de la famille et du quartier, ainsi que de la vie familiale et des activités communautaires vécues par l'enfant. L'Enquête sur les communautés emploie les instruments utilisés dans l'ELNEJ pour la cohorte des enfants âgés de cinq ans, auxquels s'ajoutent des questions supplémentaires sur les modalités de garde et l'utilisation des ressources communautaires. La figure 2.2 donne un aperçu des instruments utilisés dans l'Enquête sur les communautés.



L'Enquête sur les communautés comportait deux volets : une interview avec la personne la mieux renseignée sur l'enfant (PMR), habituellement la mère, et des mesures d'évaluation directe de l'enfant. L'instrument principal utilisé pour les interviews des PMR est un questionnaire en deux sections : l'une sur l'enfant, où la PMR répond aux questions au sujet de l'enfant; et l'autre sur les adultes, où la PMR fournit de l'information sur elle-même et sa ou son conjoint ou partenaire (le cas échéant), la structure familiale et le quartier. Les sujets et leur contenu sont résumés dans le tableau 2.1.

**Tableau 2.1**  
**Sujets traités dans le questionnaire à l'intention des PMR et leur contenu**

<b>Section sur l'enfant</b>	
<b>Sujets</b>	<b>Contenu</b>
Santé	État général de santé, blessures, limitations, états chroniques, recours aux services de santé
Comportement	Comportements positifs, comme la persévérance et l'autonomie, et comportements négatifs, comme l'hyperactivité et l'agressivité physique
Activités	Participation aux activités non scolaires et interaction avec les pairs
Alphabétisation	Contact avec les livres, intérêt pour la lecture et les activités d'apprentissage auxquelles les parents s'adonnent avec leurs enfants
Rôle parental	Méthodes que les parents utilisent pour contrôler, discipliner ou encourager l'enfant et pour répondre à ses besoins
Antécédents familiaux	Situation familiale de l'enfant (p. ex., parents mariés ou non et, si les parents sont séparés ou divorcés, âge de l'enfant au moment de la séparation ou du divorce)
Garde d'enfants	Temps passé par l'enfant en garderie et genre de service de garde
Communication	Capacités de l'enfant de comprendre les messages oraux, de transmettre un message à autrui et de communiquer verbalement
Ressources communautaires	Existence et utilisation des ressources éducatives et récréatives de la collectivité (p. ex., musées, centres communautaires) et raisons pour lesquelles l'enfant ne participe pas (p. ex., inaccessibilité ou coût)
Caractéristiques socio-démographiques	Origine ethnique, pays d'origine, statut d'Autochtone, langue maternelle, langues parlées au foyer
<b>Section sur les adultes</b>	
Santé	État général de santé, limitations physiques, états chroniques, santé mentale (p. ex., symptômes de dépression)
Éducation	Niveau de scolarité atteint
Revenu	Sources et montant du revenu du ménage, perception de la situation financière
Participation au marché du travail	Situation relative à l'emploi, emploi actuel, secteur industriel, heures de travail et travail par quarts; durée et raisons du chômage, le cas échéant
Fonctionnement de la famille	Qualité des relations familiales, comme l'indique la capacité des membres de la famille à communiquer, à prendre des décisions en groupe, à discuter de leurs sentiments et de leurs préoccupations, et à se sentir acceptés pour qui ils sont
Sécurité du quartier	Perception du quartier comme endroit sécuritaire ou dangereux où élever des enfants et de la cohésion sociale ou de l'esprit de voisinage
Soutien social	Soutien des amis, ainsi que des membres de la famille et de la collectivité
Caractéristiques socio-démographiques	Immigration, origine ethnique, langues parlées par les membres du ménage, appartenance religieuse

Le deuxième volet de l'Enquête sur les communautés comprend trois activités d'évaluation qui sont menées avec chaque enfant participant :

- l'Échelle de vocabulaire en images de Peabody, version révisée (EVIP-R) – les enfants anglophones ont reçu l'équivalent anglais de l'EVIP-R, le Peabody Picture Vocabulary Test – Revised (PPVT-R);
- une version abrégée de l'instrument *Qui suis-je? (Who Am I?)*;
- l'évaluation de la connaissance des nombres.

Voici un sommaire de ces activités d'évaluation.

### **Échelle de vocabulaire en images de Peabody, version révisée**

L'EVIP-R sert à mesurer le vocabulaire réceptif, ou vocabulaire compris, de l'enfant. Les résultats peuvent prédire les succès scolaires de l'enfant. Durant l'évaluation, une carte comprenant quatre images est remise à l'enfant. L'évaluateur lit ensuite à voix haute un mot à partir de ceux du test et l'enfant doit désigner laquelle des images correspond au mot, selon lui. La difficulté des images et des mots augmente à mesure que le test progresse. Le test a été conçu par Lloyd et Leota Dunn de l'Université de Hawaii et est largement utilisé comme mesure du vocabulaire réceptif pour tous les groupes d'âge (de deux ans et demi à l'âge adulte).

### **Qui suis-je?**

L'instrument *Qui suis-je? (Who Am I?)* évalue l'enfant au moment où il entre à l'école, plus précisément les processus cognitifs qui sous-tendent l'apprentissage initial de la lecture, de l'écriture et du calcul. L'évaluation comporte trois échelles : les symboles (cercle, croix, carré, triangle et losange), la copie (écrire en lettres moulées son nom, des lettres, des chiffres, des mots et des phrases) et le dessin (un dessin de soi-même). Cependant, à cause des contraintes de temps, le dessin a été retiré de l'Enquête sur les communautés. L'enfant doit exécuter le plus grand nombre de tâches possible dans le livret utilisé par l'évaluateur, qui tourne les pages et donne les directives. L'instrument a été conçu par Molly de Lemos et ses collègues de l'*Australian Council for Educational Research* et peut servir à évaluer les enfants de 3 à 7 ans.

### **Évaluation de la connaissance des nombres**

Ce test évalue la compréhension qu'a l'enfant du concept des quantités et du système des nombres entiers. L'enfant doit démontrer sa compréhension des quantités (plus ou moins), sa capacité de compter des objets, sa compréhension de la séquence des nombres et sa capacité d'effectuer des opérations arithmétiques simples. En général, l'enfant qui possède ces connaissances intuitives en commençant l'école réussit bien en mathématiques. L'enfant qui n'a pas cette compréhension ou qui travaille dans une langue autre que sa langue maternelle a souvent du mal à maîtriser les bases de l'arithmétique et à démontrer le sens des nombres. Le test a été conçu par Robbie Case de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto. Il peut être administré à des enfants de 3 ans et demi à 10 ans et demi environ. M. Case et sa collègue Yukari Okamoto de l'Université de Californie ont élaboré une version abrégée de ce test pour l'ELNEJ. Ce test est administré oralement et les questions sont posées jusqu'à ce que l'enfant soit incapable de résoudre plus de la moitié des problèmes du niveau.

## **2.3 Mode de réalisation de l'Enquête sur les communautés à Montréal**

Comme dans les autres collectivités pilotes de l'initiative CPE-II, deux cycles de collecte de données de l'Enquête sur les communautés se sont déroulés sur le territoire montréalais étudié, le premier en 2001 et le deuxième en 2005. Les deux cycles de collecte de données ont été réalisés à l'aide d'un échantillon d'enfants en âge de fréquenter la maternelle à ce moment-là, et les mêmes procédures ont été observées dans les deux cas. Le processus de collecte de données utilisé en 2005 est décrit ci-dessous, à titre indicatif.

La population cible comprenait tous les enfants inscrits à la seconde année de la maternelle dans les écoles du territoire montréalais étudié à l'automne 2004 et qui fréquentaient toujours une école de la même région à l'hiver 2005 (durant la période de collecte des données sur les ménages). Cette population a servi à constituer un échantillon représentatif des enfants (et de leurs parents) aux fins de l'enquête. La taille de l'échantillon en 2005 était de 407 enfants, représentant une population de 1 661 enfants de la maternelle vivant sur le territoire étudié (en 2001, elle était de 400, représentant une population de 2 564 enfants de la maternelle).



L'Enquête sur les communautés a été menée entre février et juin 2005. En février, mars et avril, les intervieweurs de Statistique Canada ont effectué des interviews téléphoniques auprès des parents des enfants. Au moment de l'interview téléphonique, ils demandaient à la personne-ressource initiale du ménage d'identifier quelle était la personne la mieux renseignée (PMR) sur l'enfant dans le ménage. Celle-ci devait fournir des renseignements sur l'enfant sélectionné au sein du ménage ainsi que des renseignements sociodémographiques sur elle-même et sur sa ou son conjoint ou partenaire, le cas échéant.

La PMR était, dans la vaste majorité des cas, la mère de l'enfant, comme le montre la ventilation des liens entre les PMR et les enfants (moyennes des 7 collectivités pilotes de l'initiative CPE-II en 2005) :<sup>4</sup>

- Pour 87,9 % des enfants, la PMR était la mère (la mère biologique dans 86 % et la mère par alliance, adoptive ou de famille d'accueil dans 1,9 % des cas).
- Pour 10,8 % des enfants, la PMR était le père (le père biologique dans 10,5 % et le père par alliance, adoptif ou de famille d'accueil dans 0,3 % des cas).
- Pour 1,3 % des enfants, la PMR n'était pas un des parents.

En mai et en juin, les interviewers de Statistique Canada se sont rendus dans les écoles pour administrer le volet de l'évaluation directe de l'enquête aux enfants dont les parents avaient donné leur consentement écrit ou verbal. Les enfants qui ne parlaient ni le français ni l'anglais n'ont pas été évalués.

---

<sup>4</sup> Division des petites entreprises et des enquêtes spéciales, Statistique Canada, 2005, *Enquête sur les communautés 2005 – Guide de l'utilisateur des microdonnées*. ([www.statcan.ca/francais/sdds/document/5067\\_D2\\_T1\\_V2\\_F.pdf](http://www.statcan.ca/francais/sdds/document/5067_D2_T1_V2_F.pdf))

### 3. Résultats développementaux des jeunes enfants de Montréal – Conclusions de l'Enquête sur les communautés

Le présent chapitre commente les résultats développementaux des enfants de la maternelle du territoire montréalais étudié, en particulier ceux relatifs à la santé physique, aux aptitudes cognitives et au développement affectif et comportemental de ces enfants. Les conclusions reposent sur des données recueillies auprès d'échantillons représentatifs d'enfants de la maternelle et de personnes les mieux renseignées (PMR) sur les enfants ayant participé à l'Enquête sur les communautés en 2001 et en 2005. Les enfants ont été soumis à trois évaluations directes conçues pour mesurer leurs aptitudes cognitives, tandis que les PMR (des mères, principalement) ont été interrogées pour qu'elles donnent leur avis sur la santé, sur le développement affectif et sur le comportement de leurs enfants.

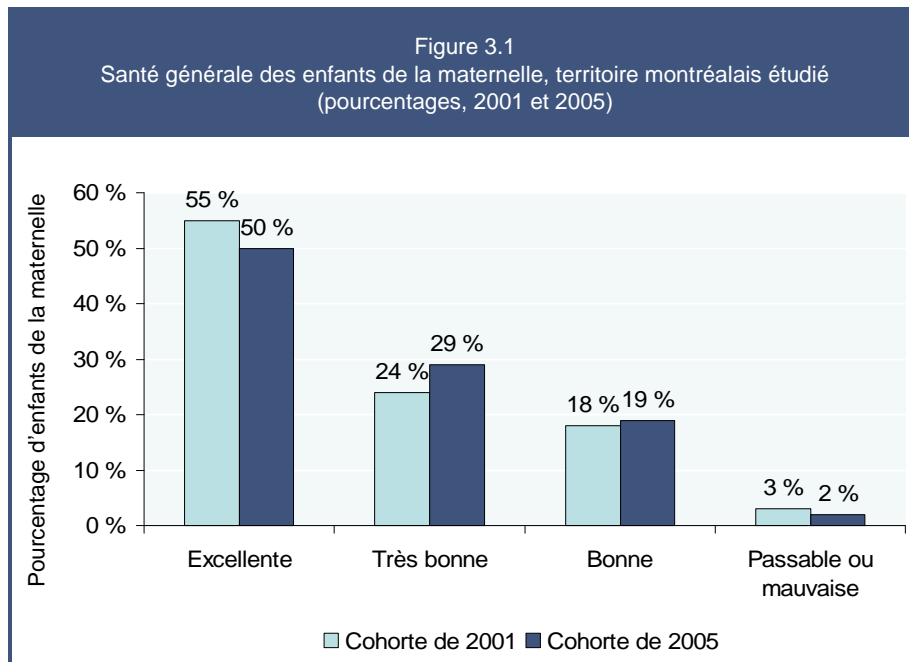
Prises en bloc, les données rassemblées sur ces enfants de cinq ans apportent des renseignements précieux quant aux capacités, aux attitudes et aux comportements de ces enfants au début de leurs études scolaires. Ces attributs influent de façon notable la performance scolaire des jeunes enfants. Surtout, en exprimant le degré de réussite des enfants de la collectivité de Montréal à l'étude et le soutien qu'ils reçoivent dans leur petite enfance, les données fournissent un aperçu essentiel pour la collectivité – les parents, les responsables de services de garde, les agents d'éducation, les fournisseurs de services et d'autres parties intéressées. Cet aperçu est susceptible de contribuer à établir de meilleurs programmes et services en vue de répondre aux besoins des enfants de la collectivité.

#### 3.1 Santé physique

Le tableau 3.1 présente les valeurs moyennes de trois mesures courantes de développement physique – la taille, le poids et le poids de naissance des enfants, estimées par les PMR au cours des entrevues. Le tableau fait ressortir également le pourcentage d'enfants ayant un problème de santé chronique (p. ex. allergie, bronchite, déficience intellectuelle ou épilepsie), selon les déclarations des PMR. Les valeurs moyennes de ces mesures visant les données combinées des sept collectivités de CPE-II sont aussi consignées dans le tableau à titre de comparaison.

	Site de Montréal à l'étude		Collectivités de CPE-II	
	2001	2005	2001	2005
Taille (moyenne, en cm)	110,6	109,3	110,6	110
Poids (moyen, en kg)	21,2	21,8	21,1	21,1
Poids de naissance (moyen, en kg)	3,3	3,3	3,4	3,4
Présence d'un état chronique (%)	19,3	22,9	21,9	23,7

Pendant les entrevues, on a également demandé aux PMR d'indiquer si la santé physique générale de leurs enfants est « excellente », « très bonne », « bonne », « passable » ou « mauvaise ».



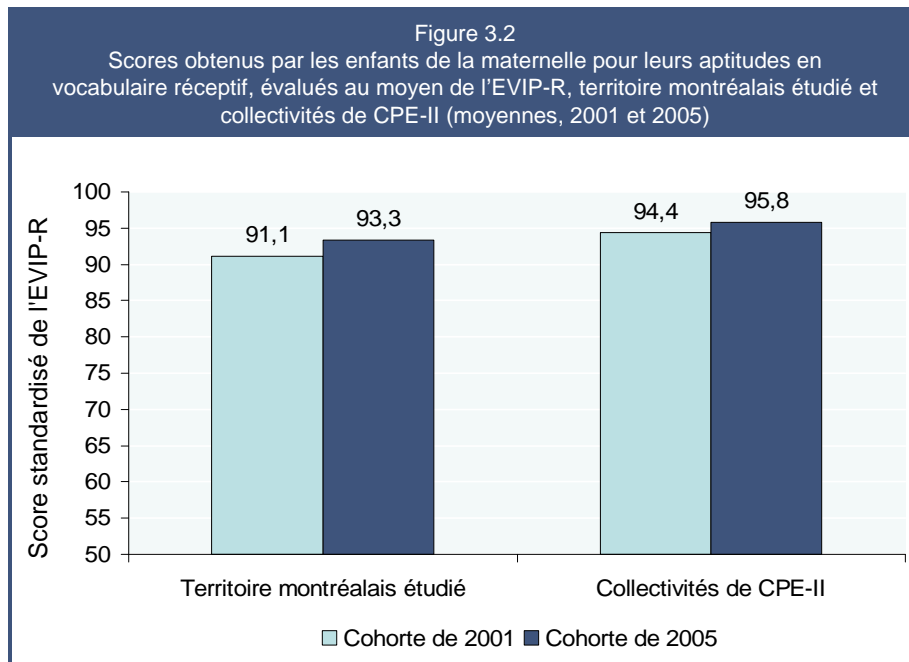
Le tableau 3.1 montre qu'en 2005, près de 23 p. 100 des enfants ont au moins un problème de santé chronique, par rapport à 19 p. 100 en 2001. Toutefois, la grande majorité des PMR ont indiqué à la fois en 2001 et en 2005 que la santé de leurs enfants était excellente ou très bonne (voir la figure 3.1). Moins de 3 p. 100 l'ont jugée passable ou mauvaise.

## 3.2 Résultats cognitifs

Comme nous l'avons décrit au chapitre 2, l'Enquête sur les communautés utilise trois évaluations directes pour mesurer les aptitudes cognitives des élèves de maternelle : l'échelle de vocabulaire en images de Peabody, version révisée (EVIP-R), l'instrument *Qui suis-je?* et l'évaluation de la connaissance des nombres.

### 3.2.1 Échelle de vocabulaire en images de Peabody, version révisée

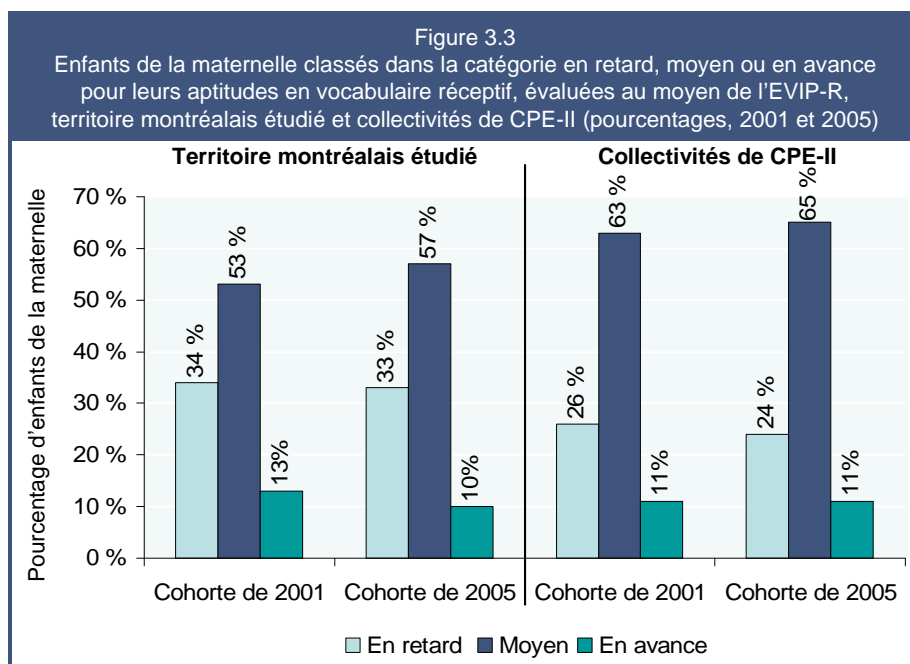
L'EVIP-R évalue le niveau de vocabulaire réceptif de l'enfant en anglais, c'est-à-dire de celui qu'il comprend (il existe aussi une version française pour évaluer le niveau de vocabulaire réceptif dans cette langue). Les scores normalisés de cette évaluation s'échelonnent de 40 à 160, 100 étant la moyenne nationale, norme établie d'après les résultats tirés de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ). La figure 3.2 montre que le score moyen obtenu par les élèves de maternelle de Montréal pour leurs aptitudes en vocabulaire réceptif est d'environ 93 en 2005, chiffre supérieur à la moyenne de 2001 mais inférieur à la moyenne relevée dans l'ensemble des collectivités de CPE-II ainsi qu'à la moyenne nationale.



Les moyennes, bien qu'utiles, ne peuvent cependant que représenter les résultats d'un enfant moyen ou de la plupart des enfants à une évaluation donnée. Certains enfants peuvent obtenir des résultats très supérieurs à la moyenne, d'autres des résultats bien plus faibles. Pour cerner la proportion d'enfants qui sont potentiellement à risque dans ce domaine du développement, nous avons séparés les enfants en trois groupes d'après leurs scores à l'EVIP-R. Nous avons ainsi classé les enfants obtenant un score standardisé de l'EVIP-R inférieur à 85 dans la catégorie « en retard » sur le plan du développement du vocabulaire, les enfants obtenant des scores supérieurs à 115 dans la catégorie « en avance » et les enfants dont les scores se situent entre 85 et 115 dans la catégorie « moyen ».

La classification des scores à l'EVIP-R repose sur les résultats de l'ELNEJ, qui indiquent qu'environ 70 p. 100 des enfants canadiens de cinq ans obtiennent un score entre 85 et 115 (c'est-à-dire dans les limites d'un écart type de la moyenne nationale, l'écart type étant 15), 15 p. 100 des enfants obtiennent un score inférieur à 85 et les autres 15 p. 100, un score supérieur à 115.<sup>5</sup> Si un enfant vivant sur le territoire montréalais étudié obtient un score inférieur à 85 à l'EVIP-R, il est considéré plus faible dans ses aptitudes en vocabulaire anglais ou français que la majorité (85 p. 100) des enfants canadiens du même âge.

<sup>5</sup> En partant de l'hypothèse que les scores à l'EVIP-R dans le cadre de l'échantillon national de l'ELNEJ sont répartis normalement.



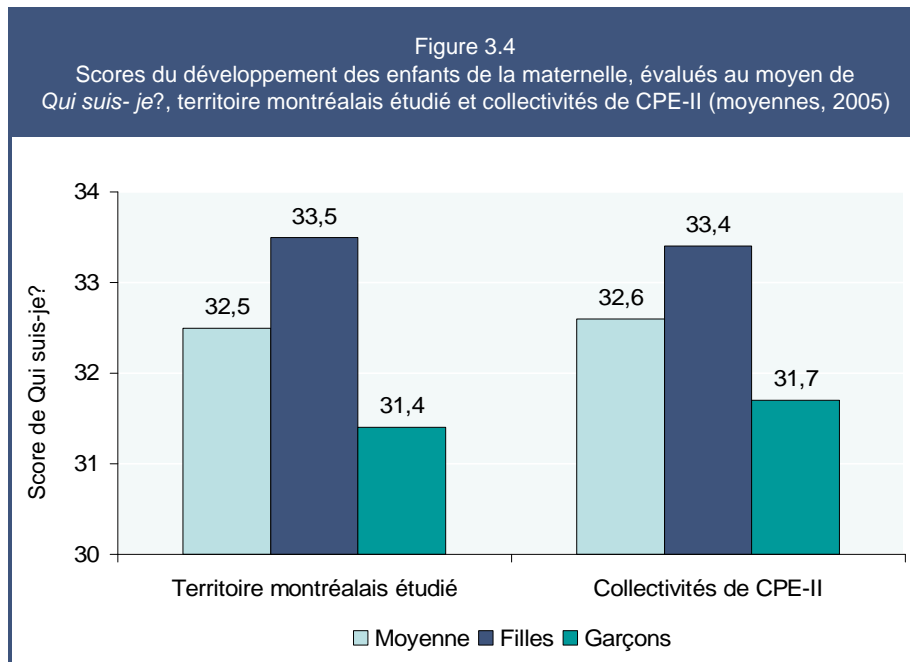
La figure 3.3 présente les résultats de l'étude fondés sur cette classification du développement du vocabulaire. On peut constater qu'en 2005, près de 67 p. 100 des élèves de maternelle du territoire montréalais étudié se situent au niveau moyen ou au-dessus du niveau moyen de développement du vocabulaire. Ce pourcentage est à peu près le même que celui enregistré en 2001 (66 p. 100) et largement inférieur à la moyenne des collectivités de CPE-II (76 p. 100 en 2005). Par conséquent, jusqu'à un tiers des élèves de maternelle vivant sur le territoire de Montréal étudié connaissent un retard de développement du vocabulaire anglais ou français, sensiblement plus que la moyenne recueillie dans les collectivités de CPE-II (24 p. 100) et deux fois plus que la moyenne nationale (15 p. 100).

### 3.2.2 Instrument *Qui suis-je?*

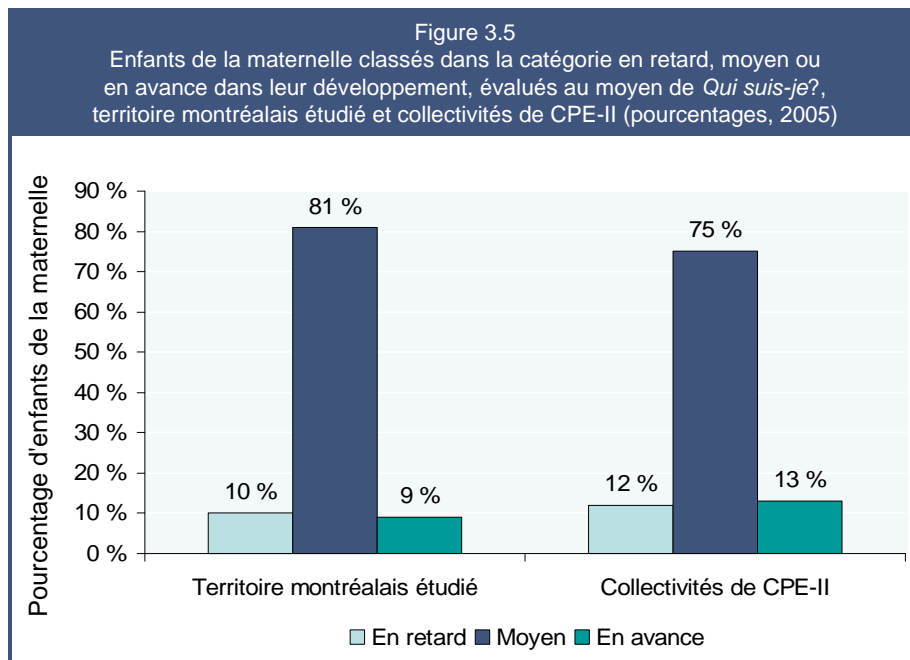
L'instrument *Qui suis-je?* est un outil d'évaluation du développement conçu pour mesurer l'aptitude des enfants à concevoir et à reconstituer une forme géométrique ainsi que leur capacité de comprendre et d'utiliser les symboles classiques, tels que les nombres, les lettres et les mots. Parce que les tâches ne sont pas spécialement liées au langage, l'instrument *Qui suis-je?* peut servir à évaluer le développement des enfants dont la connaissance du français ou de l'anglais est limitée.

Les scores utilisés pour mesurer la performance des enfants à l'évaluation *Qui suis-je?* s'échelonnent de 10 à 40. Afin de déterminer la part d'enfants de la maternelle vivant sur le territoire de Montréal étudié qui réussissent moins bien que la majorité des enfants des collectivités de CPE-II, nous avons établi un seuil d'après le score moyen des collectivités de CPE-II. Les conclusions de l'évaluation de 2005<sup>6</sup> indiquent que le score moyen des enfants relevé dans toutes les collectivités de CPE-II est de 32,6, avec un écart type de 3,9. Cela signifie que, si les scores étaient répartis normalement, environ 70 p. 100 des élèves de maternelle des collectivités de CPE-II devraient obtenir entre 28,7 et 36,5. Nous avons ainsi classé les enfants qui obtiennent un score inférieur à 28,7 dans la catégorie « en retard » pour leur capacité de reproduction et l'utilisation des symboles et ceux dont le score est supérieur à 36,5 dans la catégorie « en avance ». Les enfants obtenant moins de 28,7 sont considérés moins développés dans leur capacité de reproduction et l'utilisation des symboles que la majorité (85 p. 100) des enfants de CPE-II.

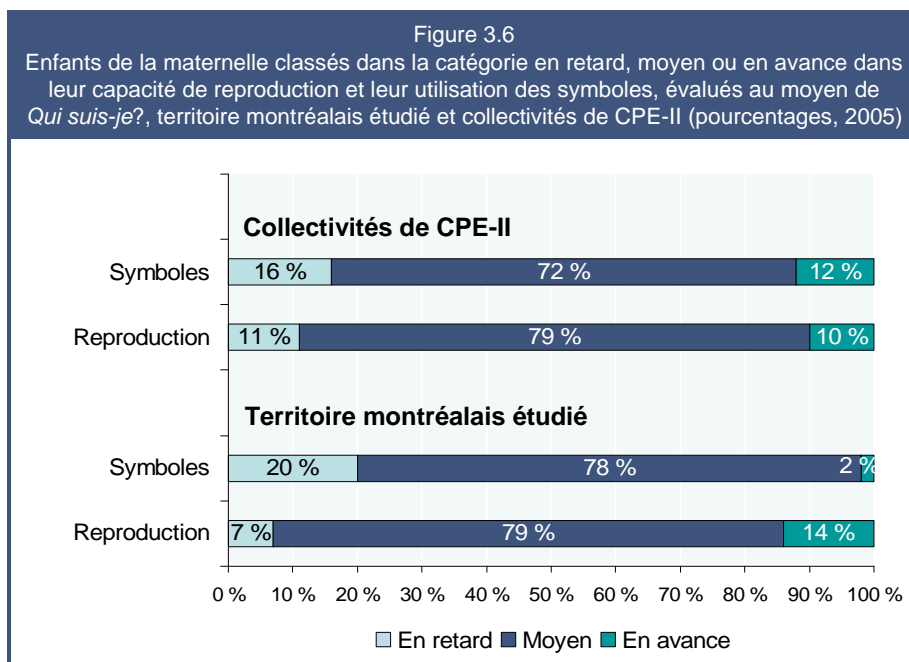
<sup>6</sup> En raison du grand nombre de valeurs manquantes dans les résultats de *Qui suis-je?* de 2001, seuls les résultats tirés du cycle de collecte de données de 2005 sont traités dans le présent rapport.



La figure 3.4 montre qu'en 2005, les enfants vivant sur le territoire montréalais étudié obtiennent un score moyen de 32,5 sur un total de 40 à l'évaluation *Qui suis-je?*, un résultat presque identique à la moyenne des collectivités de CPE-II. En outre, les résultats illustrés dans la figure 3.5 font apparaître que 90 p. 100 des enfants sur le territoire de Montréal étudié se situent au niveau ou au-dessus du niveau moyen en ce qui touche à la capacité de reproduction et à l'utilisation des symboles, taux proche de la moyenne des collectivités de CPE-II. Seuls 10 p. 100 des enfants de cinq ans de la collectivité de Montréal étudiée sont classés dans la catégorie en retard pour leur capacité de reproduction et l'utilisation des symboles, soit un pourcentage légèrement inférieur à la moyenne (12 p. 100) des collectivités de CPE-II.



La figure 3.6 fournit un nouveau regard sur les deux volets de l'évaluation *Qui suis-je?* : la capacité de reproduction et l'utilisation des symboles. Les résultats montrent que les enfants qui vivent sur le territoire de Montréal étudié sont légèrement plus forts dans la capacité de reproduction que dans l'utilisation des symboles : 93 p. 100 des enfants sont classés dans la catégorie « moyen » ou « en avance » pour leur capacité de reproduction, tandis qu'environ 80 p. 100 sont classés dans la catégorie « moyen » ou « en avance » dans l'utilisation des symboles. De même, les enfants montréalais sont légèrement plus forts dans leur capacité de reproduction que la moyenne de l'échantillon de CPE-II.

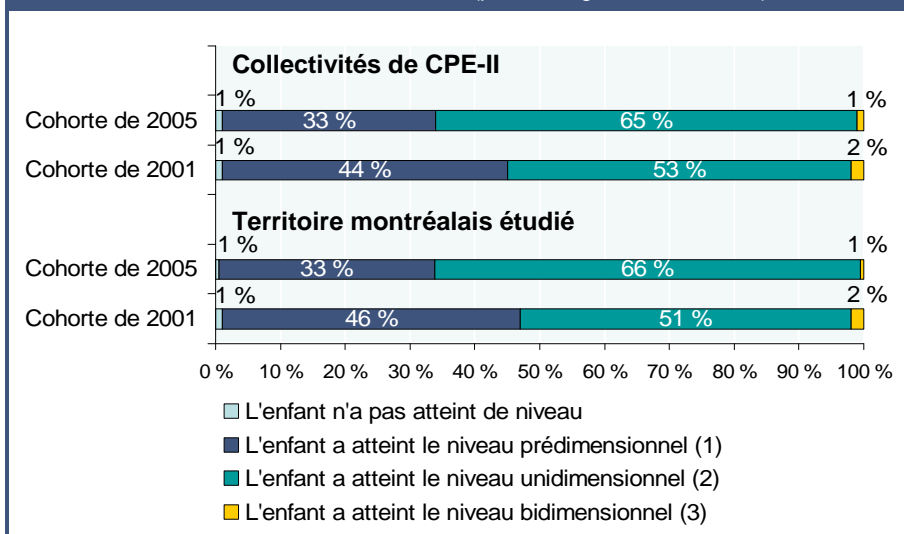


### 3.2.3 Évaluation de la connaissance des nombres

L'évaluation de la connaissance des nombres mesure la compréhension que les enfants ont du système des nombres entiers, qui est le fondement de l'addition et de la soustraction. Pendant le test, on demande aux enfants de démontrer leur compréhension des quantités (notions de plus et de moins), leur capacité de compter des objets, leur compréhension de la séquence des nombres et leur capacité d'effectuer des opérations arithmétiques simples.

Le test renferme des questions organisées en trois niveaux de développement; chaque niveau procure la composante conceptuelle de la connaissance requise au niveau suivant. Les trois niveaux ont pour objet d'évaluer si un enfant a atteint le niveau de connaissance intuitive des nombres d'un enfant de quatre ans (niveau 1 – prédimensionnel), de six ans (niveau 2 – unidimensionnel) ou de huit ans (niveau 3 – bidimensionnel).

Figure 3.7  
 Enfants de la maternelle classés selon le niveau de connaissance intuitive des nombres, évalué au moyen de l'évaluation de la connaissance des nombres, territoire montréalais étudié et collectivités de CPE-II (pourcentages, 2001 et 2005)



Comme l'illustre la figure 3.7, les résultats de 2005 montrent que moins de 1 p. 100 des enfants montréalais évalués ne réussissent pas à atteindre le niveau 1 (équivalent à un enfant de 4 ans). La grande majorité (99 p. 100) d'entre eux atteignent soit le niveau 1 (33 p. 100), soit le niveau 2 (66 p. 100 – équivalent à un enfant de 6 ans). Un peu moins de 1 p. 100 atteignent le niveau 3 (équivalent à un enfant de 8 ans). Ces résultats sont considérablement meilleurs que ceux enregistrés en 2001, où 46 p. 100 des enfants ont atteint le niveau 1 et seulement 53 p. 100, le niveau 2. Les résultats de la connaissance des nombres sur le territoire montréalais étudié sont analogues à la moyenne des collectivités de CPE-II.

### 3.3 Résultats affectifs et comportementaux

Dans le cadre de l'Enquête sur les communautés, les PMR ont été interrogées sur le développement social, affectif et comportemental des enfants. Les questions, visant à révéler dans quelle mesure les enfants manifestent divers signes de difficultés de développement, ont été organisées selon quatre mesures du comportement :

**Anxiété et troubles affectifs :** Cette mesure évalue si les enfants semblent malheureux ou déprimés, s'ils ont tendance à être solitaires, s'ils sont nerveux, très tendus ou s'ils ont du mal à s'amuser.

**Agression physique et troubles de conduite :** Cette mesure évalue si les enfants sont agressifs physiquement envers d'autres personnes (notamment en donnant des coups de pied, en mordant ou en frappant). Elle tient aussi compte des comportements apparentés à de la menace, à de l'intimidation et à de la cruauté à l'encontre d'autres enfants.

**Agressivité indirecte :** Cette mesure évalue si les enfants qui sont en colère envers une personne essaient d'en convaincre d'autres de ne pas l'aimer, s'ils deviennent amis avec d'autres pour se venger de la personne, s'ils expriment des propos négatifs sur les gens dans leur dos ou s'ils racontent des secrets à un tiers.

**Hyperactivité et inattention :** Cette mesure évalue si les enfants sont agités ou ne tiennent pas en place, s'ils ne peuvent pas se concentrer ou soutenir leur attention pendant longtemps, s'ils sont impulsifs, s'ils ont du mal à attendre leur tour ou s'ils n'arrivent pas à se mettre à une tâche quelconque pendant plus que quelques instants.

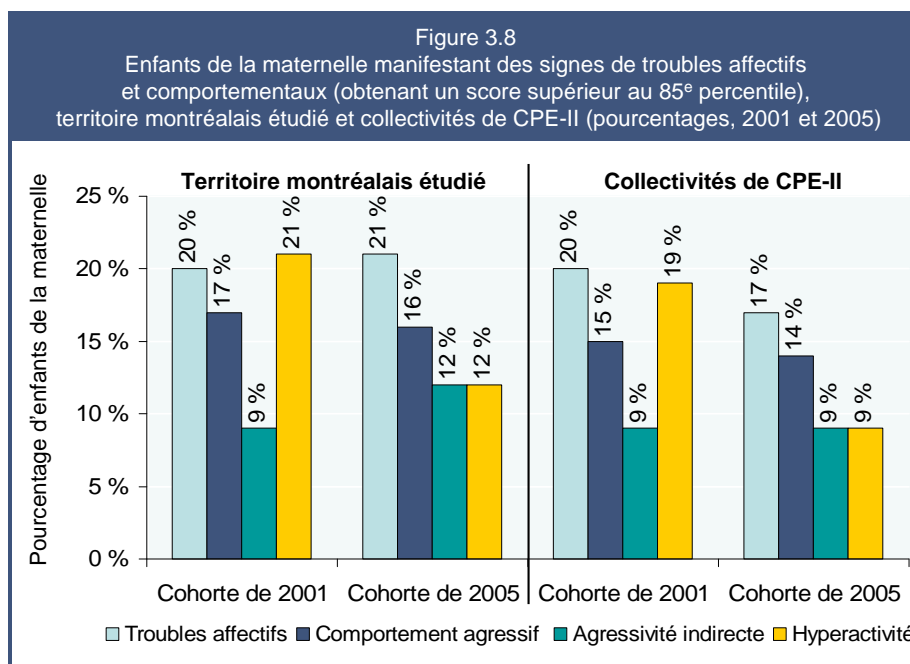
Pour chacune de ces quatre mesures, plus le score est élevé, plus l'enfant manifeste des comportements correspondants à ceux distingués dans la mesure. Aux fins de la présente étude, nous avons établi que les scores égaux ou supérieurs au 85<sup>e</sup> percentile de la totalité de l'échantillon de CPE-II constituent des



signes de troubles du comportement. Si le score d'un enfant dans la mesure de l'agressivité est égal ou supérieur au 85<sup>e</sup> percentile, l'enfant est réputé plus agressif que 85 des enfants évalués pour cet indicateur de comportement sur un total de 100.

La figure 3.8 fournit les pourcentages d'élèves de maternelle sur le territoire montréalais étudié qui sont considérés vulnérables sur le plan du développement affectif et comportemental, d'après les seuils de CPE-II décrits précédemment. Les conclusions peuvent être résumés comme suit :

- 1) En 2005, environ un enfant sur cinq (21 p. 100) manifeste des signes de troubles affectifs – résultat similaire à la proportion enregistrée en 2001 et légèrement supérieur à la moyenne (17 p. 100) des collectivités de CPE-II en 2005.
- 2) En 2005, environ 16 p. 100 des enfants affichent des niveaux de comportement agressif supérieurs à la moyenne – résultat similaire au niveau de 2001 et légèrement supérieur à la moyenne (14 p. 100) des collectivités de CPE-II en 2005.
- 3) Près d'un enfant sur dix (9 p. 100) montre des comportements agressifs indirects en 2001. Ce pourcentage grimpe à 12 p. 100 en 2005, soit une hausse de 33 p. 100 par rapport à 2001.
- 4) En 2001, environ un enfant sur cinq (21 p. 100) est considéré hyperactif, la proportion tombant à 12 p. 100 en 2005 – résultat toujours supérieur à la moyenne de 2005 (9 p. 100) relevée dans les collectivités de CPE-II.



### 3.4 Récapitulatif

Dans l'ensemble, les résultats de l'Enquête sur les communautés font apparaître que la plupart des élèves de maternelle sur le territoire montréalais étudié continuent de bénéficier d'une bonne santé en 2005, même si plus d'un enfant sur cinq a un problème de santé chronique. Ils dénotent aussi que la proportion d'enfants ayant un problème de santé chronique a augmenté légèrement mais de façon significative entre 2001 et 2005.

L'enquête constate également que les enfants qui vivent dans la collectivité étudiée ont obtenu des résultats analogues dans les évaluations cognitives directes dans les deux années de l'étude. Avec un tiers des enfants réussissant moins bien que la moyenne nationale dans le développement du vocabulaire, la collectivité de Montréal de CPE compte une part plus importante d'enfants vulnérables dans ce domaine que l'ensemble des collectivités de CPE-II.

Toutefois, les enfants qui vivent sur le territoire montréalais étudié obtiennent des résultats bien meilleurs dans les évaluations moins subordonnées au langage. Dans l'évaluation de la connaissance des nombres, les enfants montréalais ont réussi aussi bien que la moyenne des enfants des collectivités de CPE-II. De plus, bien plus d'enfants atteignent le niveau de connaissance des nombres équivalent à un enfant de six ans (66 p. 100 contre 51 p. 100) en 2005 qu'en 2001. Dans l'évaluation *Qui suis-je?*, le score moyen de la collectivité de Montréal étudiée est proche de celui des collectivités de CPE-II, 10 p. 100 des enfants étant classés dans la catégorie des enfants en retard en 2005. Le taux correspondant d'enfants dans l'ensemble de l'échantillon étudié dans le cadre de CPE-II est de 12 p. 100.

La performance relative différente des enfants montréalais dans les évaluations de l'EVIP-R et *Qui suis-je?* peut être attribuable au moins en partie à la forte proportion d'enfants dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. Pour ces enfants, le score obtenu à l'évaluation du vocabulaire réceptif ne doit pas servir d'indicateur du développement cognitif. Néanmoins, le score quant à l'évaluation du vocabulaire a tout de même des répercussions importantes en ce qui touche aux défis que doivent relever ces enfants sur le plan du développement, notamment leur performance scolaire. Si des progrès peuvent être accomplis dans ce domaine, les chances des enfants de s'épanouir pleinement à l'école seront nettement meilleures.

Dans les domaines du développement affectif et du comportement, il importe de souligner que le taux d'enfants hyperactifs sur le territoire montréalais étudié chute de façon considérable pendant la période de l'étude, passant de 21 p. 100 en 2001 à 12 p. 100 en 2005.

Aucun changement notable d'ordre statistique n'est toutefois constaté dans la prévalence d'enfants présentant des troubles affectifs et des comportements antisociaux : environ un enfant sur dix est jugé vulnérable quant à son développement affectif, tandis qu'un peu plus de 15 p. 100 d'enfants sont enclins à des comportements agressifs. Le pourcentage d'enfants manifestant des comportements agressifs indirects a grimpé au cours de la période de l'étude.

Comme nous l'avons brièvement évoqué dans le chapitre 2, la vaste documentation portant sur le développement des jeunes enfants semble indiquer qu'un large éventail d'éléments influent sur le développement des jeunes enfants, allant des facteurs démographiques, des ressources familiales, des styles parentaux aux environnements physiques et socio-économiques. Au nombre de ces facteurs, il y a le sexe de l'enfant, le niveau de revenu familial de l'enfant, le niveau de scolarité et la situation d'emploi des parents, ainsi que la structure familiale. En outre, les expériences vécues par les enfants à la maison et dans la collectivité, telles que les relations avec les parents, les activités d'alphabétisation menées à la maison et les possibilités de participer à des activités de groupe dans la collectivité, sont rattachées aux résultats développementaux des jeunes enfants. Dans le chapitre suivant, nous présenterons davantage de données tirées de l'Enquête sur les communautés et nous aborderons les divers facteurs susceptibles d'avoir eu un effet sur le développement des enfants vivant dans la collectivité montréalaise de CPE.



## **4. Jeunes enfants de Montréal, leurs familles et la collectivité**

Dans le présent chapitre, nous puisons dans les résultats des cycles de collecte de données de 2001 et de 2005 de l'Enquête sur les communautés réalisée sur le territoire montréalais étudié pour examiner l'évolution des circonstances entourant les enfants de la maternelle au cours de cette période de quatre ans, et pour analyser les répercussions des changements sur ces enfants. Comme dans le chapitre 3, les résultats obtenus à Montréal sont comparés, s'il y a lieu, aux moyennes relevées dans les sept collectivités participant à la deuxième phase pilote de l'initiative Comprendre la petite enfance (CPE-II).

L'information fournie dans le présent chapitre est fondée sur une analyse d'entrevues menées par Statistique Canada auprès des personnes les mieux renseignées (PMR) sur les enfants dans le cadre de l'Enquête sur les communautés. Ces PMR (en majorité les mères des enfants) ont transmis de l'information sur des échantillons représentatifs d'enfants inscrits à des programmes de maternelle dans la collectivité de Montréal étudiée en 2001 et en 2005.

### **4.1 Enfants : Caractéristiques démographiques et résultats développementaux**

#### **4.1.1 Sexe, lieu de naissance et langue maternelle des enfants de la maternelle**

Dans le cadre de l'Enquête sur les communautés, l'information est recueillie sur les principales caractéristiques démographiques des enfants vivant sur le territoire montréalais étudié : le sexe, le lieu de naissance et la ou les premières langues apprises à la maison. La recherche montre que ces variables démographiques importantes sont souvent liées aux résultats développementaux des enfants.

Comme on peut le constater dans le tableau 4.1, en 2001, un peu plus de la moitié (52 p. 100) des enfants de la maternelle de la collectivité de Montréal étudiée sont des garçons. Cette proportion des sexes s'est inversée en 2005, le nombre de filles devenant alors légèrement plus élevé que celui de garçons (52 p. 100 contre 48 p. 100).

Les données reflètent également une augmentation croissante de la diversité ethnique et culturelle de la collectivité montréalaise de CPE. La plupart des enfants de la maternelle sont nés au Canada, mais le taux fléchit de 91 p. 100 en 2001 à 87 p. 100 en 2005. Au cours de la même période, la proportion d'enfants nés hors de l'Amérique du Nord et de l'Europe augmente de plus de 67 p. 100, passant de 8 p. 100 en 2001 à 13 p. 100 en 2005.

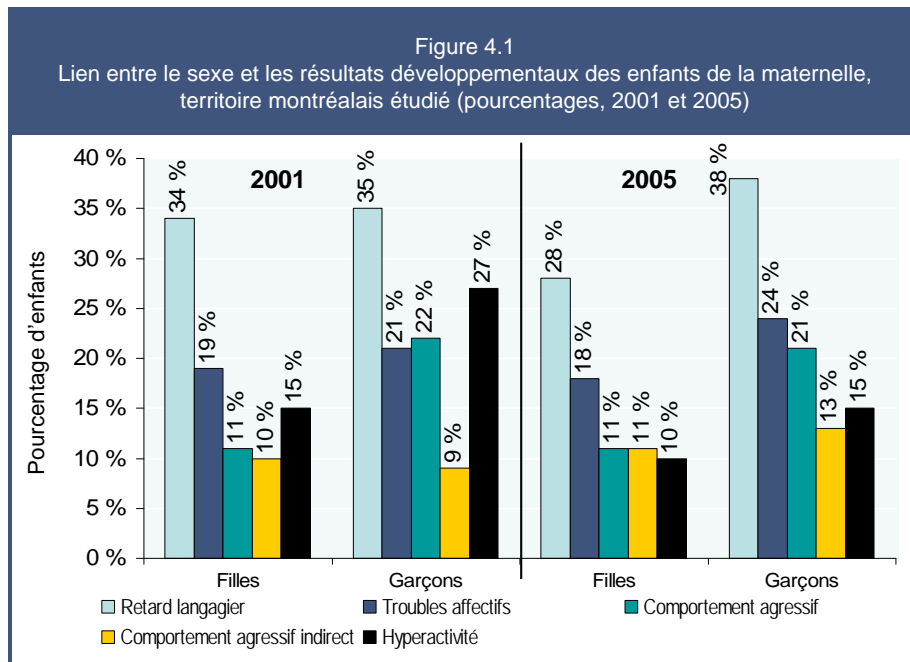
La diversité croissante du site montréalais étudié se traduit plus succinctement peut-être dans l'évolution du profil de la ou des premières langues apprises à la maison. Les données de 2001 montrent que la collectivité de Montréal étudiée est principalement francophone, avec plus de 70 p. 100 des enfants de la maternelle s'exprimant en français comme langue maternelle. En 2005, le français est toujours la langue maternelle de près de 71 p. 100 des enfants de cette catégorie, mais la part d'enfants parlant aussi une ou plusieurs autres langues progresse (environ 4,4 p. 100). La proportion correspondante en 2001 est de 2,6 p. 100. En outre, les données provenant des deux années d'enquête indiquent que la langue maternelle de plus de 28 p. 100 n'est ni le français ni l'anglais. Cette catégorie englobe des enfants nés dans des pays qui ne sont ni anglophones ni francophones, ainsi que des enfants de nouveaux immigrants en provenance de ces pays.

<b>Tableau 4.1</b>				
<b>Répartition des enfants de la maternelle par sexe, par lieu de naissance et par langue maternelle, territoire montréalais étudié et collectivités de CPE-II (pourcentages, 2001 et 2005)</b>				
	<b>Territoire montréalais étudié</b>		<b>Collectivités de CPE-II</b>	
	<b>2001</b>	<b>2005</b>	<b>2001</b>	<b>2005</b>
<b>Sexe</b>				
Filles	47,8	51,8	48,7	49,1
Garçons	52,2	48,2	51,3	50,9
<b>Lieu de naissance</b>				
Canada	91,1	86,8	94,0	92,5
États-Unis	0,5	0,2	0,6	0,9
Europe	0,8	0,2	0,6	0,8
Asie	0,5	1,0	0,8	1,0
Autre	7,1	11,7	4,0	4,7
<b>Première langue apprise à la maison</b>				
Français seulement	69,4	66,1	23,7	14,8
Français et autre (hors anglais)	1,3	3,7	0,4	0,8
Anglais et français seulement	0,3	0,5	0,3	0,2
Anglais, français et autre	-	0,2	-	0,1
Anglais seulement	0,8	0,5	56,7	65,2
Anglais et autre (hors français)	-	0,2	0,8	1,9
Ni anglais ni français	28,3	28,7	18,0	17,0
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

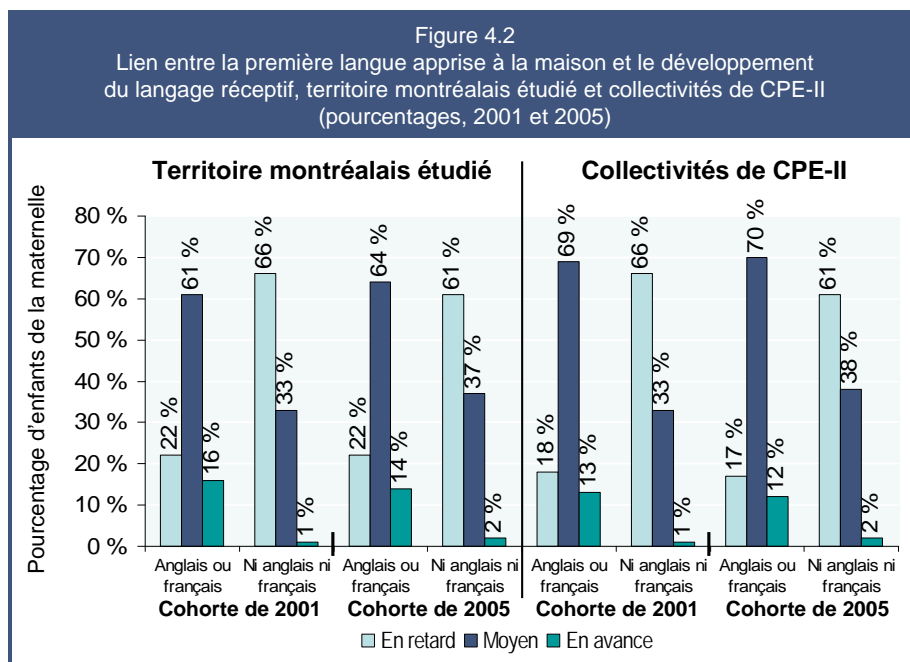
#### 4.1.2 Caractéristiques démographiques et résultats développementaux

La recherche effectuée montre que le sexe des enfants est un facteur important qui influe sur les résultats développementaux des enfants. Au début de la maternelle, les filles ont en général des aptitudes à la lecture et des compétences prosociales légèrement plus développées que celles des garçons, à peu près les mêmes aptitudes en ce qui concerne les mathématiques et les connaissances générales, et elles sont moins susceptibles de poser des problèmes de comportement. Ces différences entre les sexes sont manifestes chez les enfants qui fréquentent la maternelle au sein de la collectivité de Montréal étudiée (voir la figure 4.1).

Dans les deux années d'enquête, les garçons présentent deux fois plus de risques que les filles d'être agressifs physiquement (22 p. 100 contre 11 p. 100 en 2001 et 21 p. 100 contre 11 p. 100 en 2005). Ils sont également nettement plus nombreux à manifester une hyperactivité que les filles (27 p. 100 contre 15 p. 100 en 2001 et 15 p. 100 contre 10 p. 100 en 2005). Même si les données de 2001 ne font pas ressortir de différences entre les sexes dans le développement du vocabulaire et dans les troubles affectifs, celles de 2005 montrent que les garçons sont bien plus susceptibles d'accuser un retard dans le développement du vocabulaire (38 p. 100 par rapport à 28 p. 100), mesuré au moyen de l'échelle de vocabulaire en images de Peabody, version révisée (EVIP-R); les garçons ont aussi davantage tendance que les filles à manifester des troubles affectifs (24 p. 100 comparativement à 18 p. 100).



La recherche semble indiquer que l'origine ethnique, le lieu de naissance et la ou les langues maternelles des enfants contribuent aussi grandement à expliquer les différences observées dans les résultats développementaux, en particulier dans les capacités langagières. La figure 4.2 illustre le rapport entre la ou les premières langues apprises à la maison et la probabilité que les enfants fréquentant la maternelle sur le territoire montréalais étudié et au sein des collectivités de CPE-II soient classés « en retard » dans les scores à l'EVIP-R.



Comme on pouvait s'y attendre, la première langue apprise est très fortement liée aux capacités langagières évaluées au moyen de l'EVIP-R. En réalité, la langue maternelle peut prévaloir sur d'autres caractéristiques, comme le lieu de naissance, pour expliquer les différences entre les enfants qui vivent

sur le territoire montréalais étudié. Les conclusions tirées des deux cycles de collecte de données de 2001 et de 2005 indiquent que plus de 60 p. 100 des enfants dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français recueillent des scores faibles à l'EVIP-R. En comparaison, on constate un retard de développement du vocabulaire chez seulement 22 p. 100 des enfants francophones et anglophones. Autrement dit, les enfants dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais ont trois fois plus de risques d'éprouver des difficultés d'apprentissage du vocabulaire français ou anglais.

## 4.2 Familles : Caractéristiques et ressources pour le développement des enfants

La présente partie décrit le revenu du ménage, le lieu de naissance, le niveau de scolarité et la participation au marché du travail des parents, la santé des parents et la structure familiale des familles d'enfants qui fréquentent la maternelle sur le territoire montréalais étudié. Les données descriptives de la collectivité de Montréal étudiée, ainsi que de la totalité de l'échantillon prenant part à CPE-II, sont exposées dans les tableaux 4.2 à 4.6. La présente partie renferme également des analyses qui examinent les rapports entre les variables des ressources de ces familles et certains résultats développementaux.

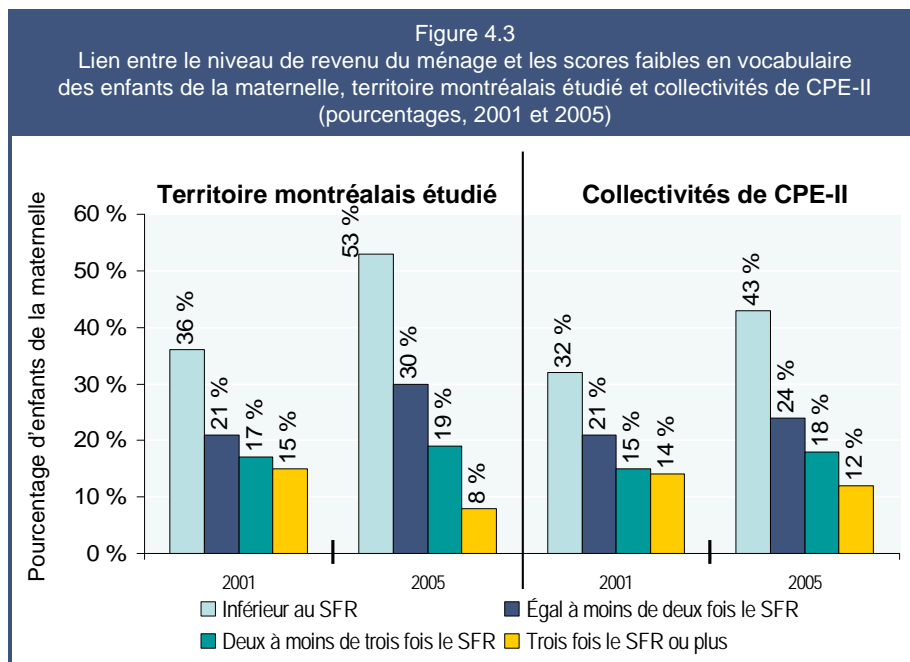
### 4.2.1 Revenu du ménage

	Territoire montréalais étudié		Collectivités de CPE-II	
	2001	2005	2001	2005
<b>Revenu du ménage</b>				
Moyenne (en dollars constants)	42 681 \$	43 585 \$	51 898 \$	57 231 \$
Inférieur au SFR	46,0	35,6	22,4	29,4
Égal à moins de deux fois le SFR	35,3	35,1	35,6	37,7
Deux à moins de trois fois le SFR	12,0	16,7	24,3	20,6
Trois fois le SFR ou plus	6,7	12,5	17,7	12,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Le tableau 4.2 présente le revenu familial moyen de familles d'enfants vivant sur le territoire montréalais étudié, rajusté en fonction de l'inflation.<sup>7</sup> Il fournit également les chiffres de la répartition des enfants de la maternelle dans la collectivité de Montréal étudiée par revenu familial. Le revenu est calculé en divisant le revenu du ménage par la valeur du seuil de faible revenu (SFR) déclarée par Statistique Canada. Le seuil ou la valeur de faible revenu tient compte de différentes tailles de collectivités et de familles, et est mis à jour tous les ans au moyen de l'Indice des prix à la consommation.

Le revenu familial moyen des enfants qui vivent sur le territoire montréalais étudié, corrigé en fonction de l'inflation, augmente de près de 900 dollars entre 2001 et 2005. En conséquence, le taux d'enfants qui vivent au-dessous du SFR chute de près de 23 p. 100, passant de 46 p. 100 en 2001 à environ 36 p. 100 en 2005. Malgré cette amélioration, le revenu familial moyen dans la collectivité montréalaise étudiée demeure bien inférieur à la moyenne des collectivités de CPE-II en 2005 (43 585 dollars comparé à 57 231 dollars). De même, la proportion d'enfants qui vivent au-dessous du SFR sur le territoire montréalais étudié reste nettement supérieure à la moyenne des collectivités de CPE-II en 2005 (35,6 p. 100 contre 29,4 p. 100).

<sup>7</sup> Le revenu rajusté est calculé en utilisant les changements des taux d'inflation de la province entre 2001 et 2005. Le taux d'inflation est mesuré par le rapport de l'Indice des prix à la consommation (IPC) entre les deux années d'enquête, à savoir IPC2005/IPC2001. Ce taux d'inflation était de 9,4 p. 100 au Québec. Le revenu du ménage rajusté en 2005 est égal au revenu du ménage prévu en 2005 / (1+inflation).

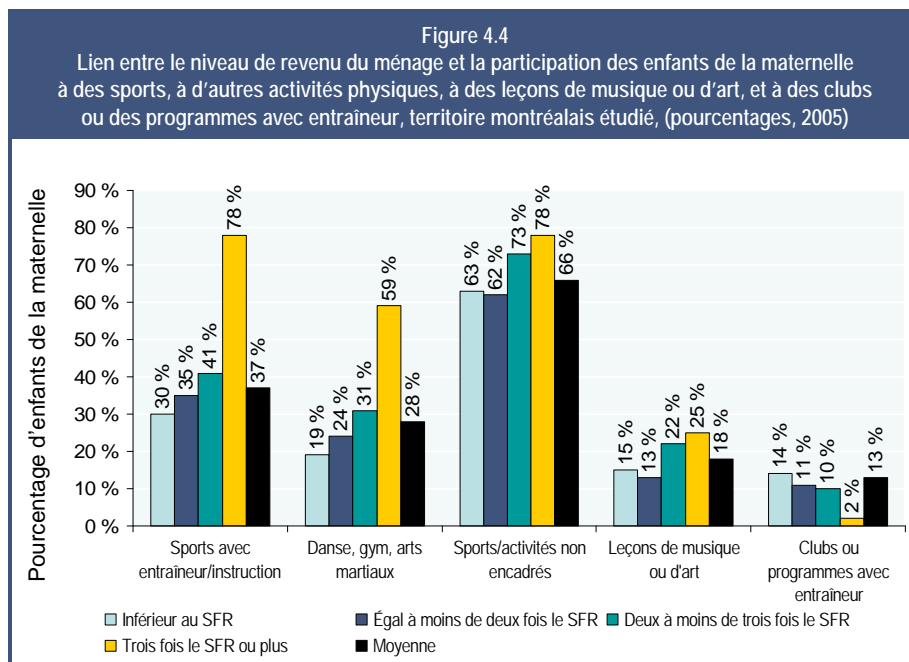


Comme on peut l'observer dans la figure 4.3, il existe un lien étroit entre un revenu familial bas et des scores faibles en vocabulaire, le pourcentage de scores faibles à l'EVIP-R diminuant alors que le niveau du revenu familial augmente. En 2001, les enfants vivant au-dessous du SFR dans la collectivité montréalaise étudiée ont environ 2,5 fois plus de risques (36 p. 100 contre 15 p. 100) d'accuser un retard de développement du vocabulaire que ceux vivant dans des familles dont le niveau de revenu est le plus élevé (trois fois le SFR ou plus). En 2005, l'écart correspondant semble avoir plus que doublé, atteignant un risque 6,5 fois supérieur (53 p. 100 contre 8 p. 100) à 2001.

Les données indiquent aussi que les enfants éprouvant des difficultés de vocabulaire proviennent de toutes les catégories de revenu, ce qui dénote que le revenu n'est pas le seul facteur qui influe sur le développement du vocabulaire des enfants. D'autres facteurs, comme l'éducation des parents et les rôles parentaux, peuvent également influencer sur les scores en vocabulaire et la réussite scolaire.

La recherche réalisée fait apparaître que le revenu familial est étroitement lié à la participation des enfants aux activités de la petite enfance, en particulier des activités de groupe encadrées ou supervisées. Ces activités sont importantes pour les enfants car elles jettent les fondements qui favorisent l'acquisition des compétences essentielles et la réussite scolaire. De surcroît, les enfants apprennent à nouer des relations avec leurs pairs au cours de ces activités. Ainsi, en modifiant l'accès des enfants à des activités de la petite enfance, le revenu familial peut aussi influencer indirectement les résultats des enfants.





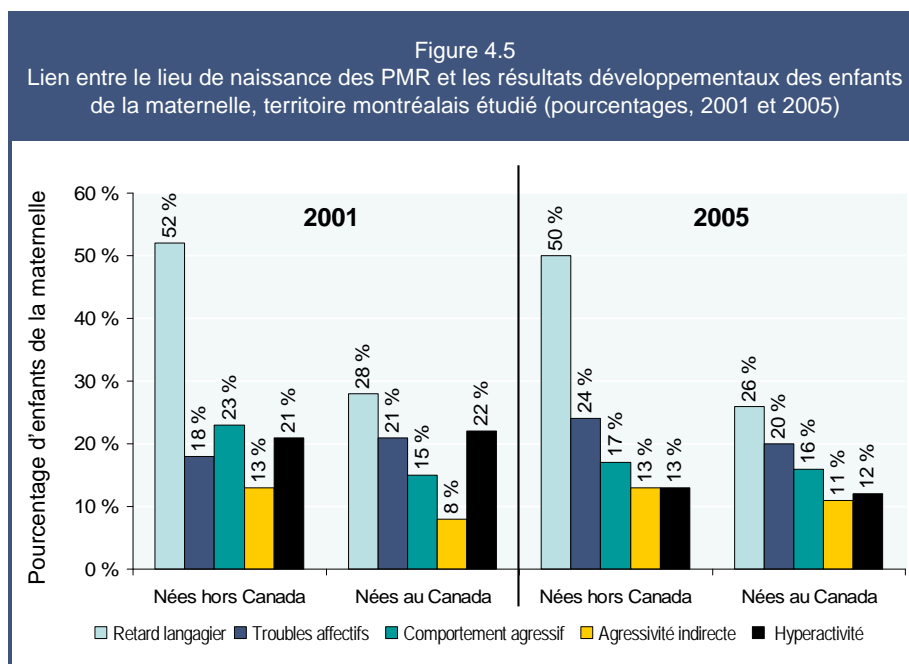
Ainsi que l'illustre la figure 4.4, les enfants qui vivent dans des familles dont le revenu est plus élevé sont bien plus susceptibles de prendre part à la pratique encadrée de sports, à des leçons de musique ou d'art et à des cours de danse, de gymnastique ou d'arts martiaux. Par exemple, les enfants dont le niveau de revenu familial est le plus élevé (trois fois le SFR ou plus) sont 2,6 fois plus susceptibles que les enfants qui vivent sous le SFR d'être inscrits à des cours encadrés de sports (78,3 p. 100 contre 30,4 p. 100). D'un autre côté, la participation à des activités sportives non encadrées et à des clubs ou à des programmes avec animateur ne semble pas très influencée par le revenu familial.

#### 4.2.2 Lieu de naissance des parents

La composition de plus en plus multiculturelle de la collectivité montréalaise étudiée se traduit dans l'évolution de la proportion de PMR nées hors de l'Amérique du Nord et de l'Europe, qui croît de façon significative entre 2001 et 2005 (voir le tableau 4.3). En 2001, autour de 38 p. 100 des PMR qui habitent sur le territoire de Montréal participant à CPE sont nées en Asie ou dans d'autres pays; en 2005, ce taux avoisine les 44 p. 100.

	Territoire montréalais étudié		Collectivités de CPE-II	
	2001	2005	2001	2005
<b>Lieu de naissance des PMR</b>				
Canada	56,2	52,6	70,7	69,5
États-Unis	0,2	-	1,0	1,1
Europe	5,3	3,1	5,0	2,5
Asie	2,9	4,1	7,1	6,8
Autre	35,4	40,2	16,2	15,2
Indéterminé	-	-	-	4,9
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Les données contenues dans la figure 4.5 donnent à penser qu'il existe un lien important entre le lieu de naissance des PMR (nées au Canada par opposition à d'autres pays) et les résultats développementaux des enfants.



À titre d'exemple, les chiffres à la fois de 2001 et de 2005 indiquent que les enfants de PMR nées à l'étranger ont beaucoup plus de risques de connaître un retard de développement du vocabulaire : près de la moitié d'entre eux ont recueilli des scores faibles à l'EVIP-R dans les deux années, tandis que le taux est inférieur à 30 p. 100 pour les enfants de PMR nées au Canada. En outre, les données de 2005 révèlent que les enfants de parents nés à l'étranger sont légèrement plus susceptibles de manifester des signes de troubles affectifs.

Les PMR nées hors du Canada reflètent une variété de normes, de valeurs, d'origines ethniques, de cultures et d'antécédents linguistiques. Certaines caractéristiques, telles que l'appartenance à un groupe racial ou à une minorité ethnique, pourraient constituer des défis liés à la participation au marché du travail, à l'état de santé et à la participation communautaire. De nouvelles études sont donc requises pour dénouer les liens sous-jacents entre le lieu de naissance des parents et les divers résultats développementaux des jeunes enfants.

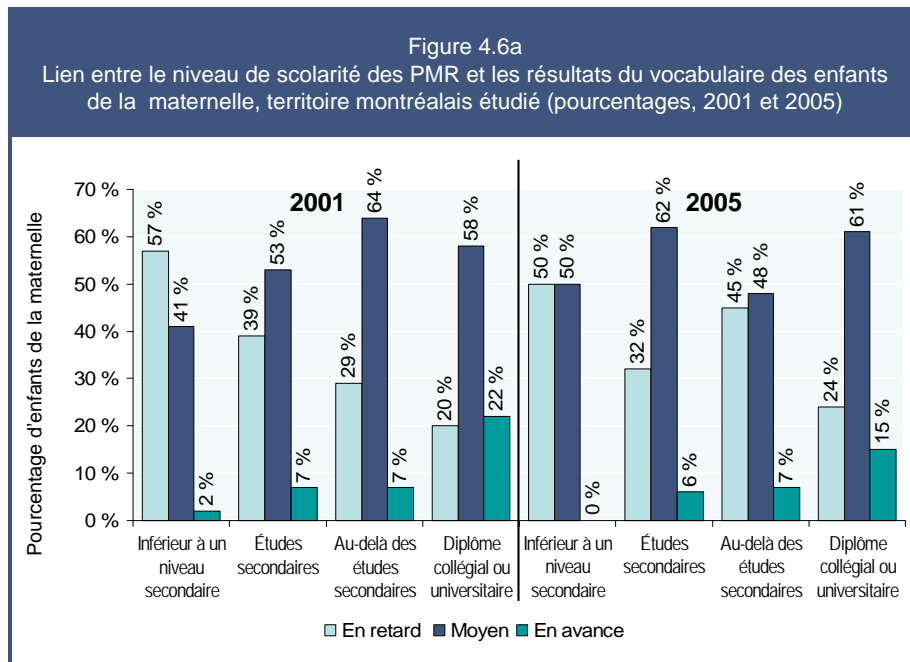
#### 4.2.3 Niveau de scolarité des parents et situation professionnelle

Partout au Canada, le pourcentage de mères de jeunes enfants diplômées d'une université ou d'un collège progresse de façon constante depuis les années 1980. Des tendances similaires sont observées dans toutes les collectivités de CPE-II, y compris celle de Montréal. Comme le montre le tableau 4.4, entre 2001 et 2005, le taux de PMR vivant sur le territoire montréalais étudié qui possèdent un diplôme universitaire ou collégial grimpe d'environ 38 p. 100, passant de 42,5 p. 100 en 2001 à 58,8 p. 100 en 2005. Parallèlement, la proportion de PMR n'ayant pas terminé leurs études secondaires baisse d'un peu plus de 50 p. 100, passant d'environ 20,9 p. 100 en 2001 à 10,1 p. 100 en 2005.

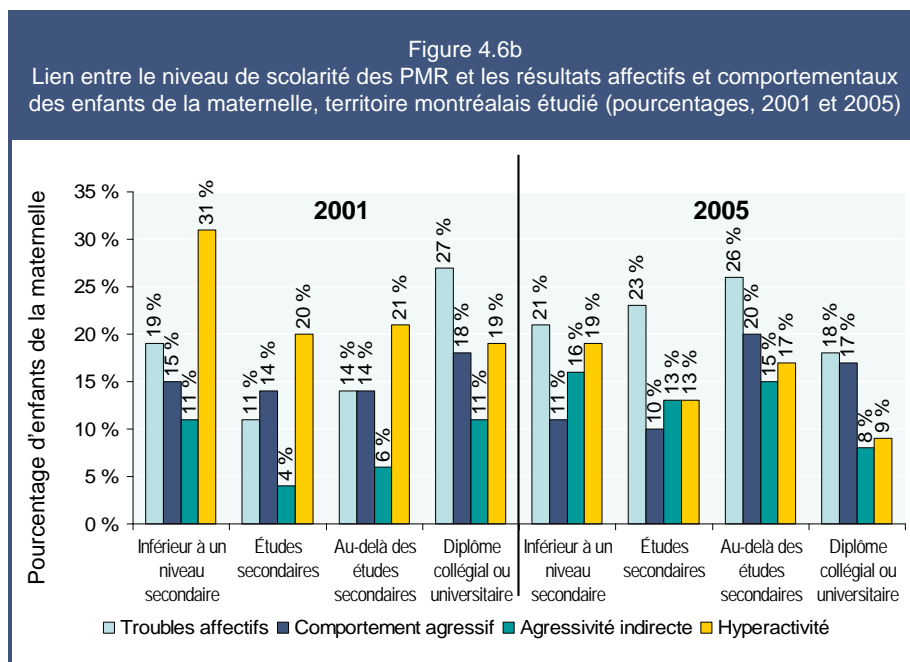
<b>Tableau 4.4</b>				
<b>Répartition des enfants de la maternelle par niveau de scolarité des PMR et par situation professionnelle des PMR et des parents, territoire montréalais étudié et collectivités de CPE-II (pourcentages, 2001 et 2005)</b>				
	Territoire montréalais étudié		Collectivités de CPE-II	
	2001	2005	2001	2005
<b>Niveau de scolarité des PMR</b>				
Inférieur à un niveau secondaire	20,9	10,1	16,8	10,4
Études secondaires	13,4	10,1	17,6	18,5
Au-delà des études secondaires	23,3	21,0	26,4	20,3
Diplôme collégial ou universitaire	42,5	58,8	39,1	50,7
<b>Situation professionnelle des PMR</b>				
Travaille	64,1	63,0	66,0	68,2
Ne travaille pas/a travaillé l'an passé	5,6	5,7	6,1	7,1
Ne travaille pas/n'a pas travaillé l'an passé	30,3	31,4	27,9	24,7
<b>Situation professionnelle des parents</b>				
Au moins un parent travaille	73,5	71,2	80,5	82,1
Aucun parent ne travaille	26,5	28,8	19,5	17,9
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

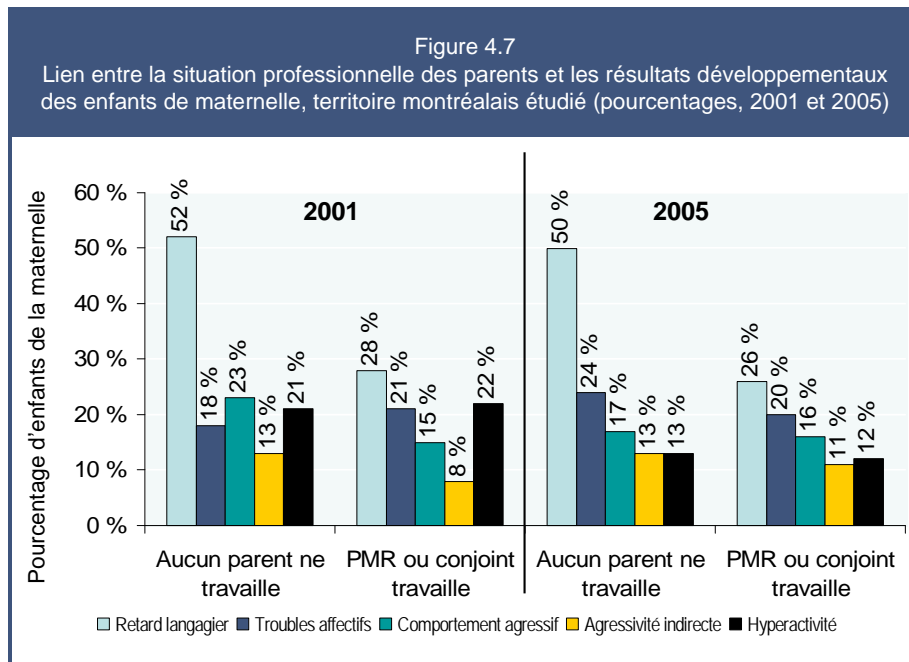
En 2005, 63 p. 100 des PMR occupent un emploi rémunéré, taux analogue à celui de 2001, mais légèrement inférieur à la moyenne des collectivités de CPE-II. Les données montrent également qu'en 2005, près de 29 p. 100 des enfants de la maternelle vivent dans des familles sans soutien économique, soit une hausse de 8 p. 100 par rapport au chiffre de 2001.

La recherche effectuée indique que le niveau de scolarité de la mère est associé positivement à la performance scolaire des enfants. La figure 4.6a illustre le lien entre le niveau de scolarité des PMR et les scores des enfants à l'EVIP-R : à la fois en 2001 et en 2005, les enfants dont les PMR ont des niveaux de scolarité inférieurs sont plus susceptibles d'obtenir des scores faibles à l'EVIP-R, tandis que les PMR dont le niveau d'études est supérieur ont davantage de chances que leurs enfants obtiennent des scores normaux ou élevés.



La figure 4.6b présente les données sur les pourcentages d'enfants qui manifestent des signes de troubles affectifs, d'hyperactivité, de comportements agressifs et d'agressivité indirecte en fonction du niveau de scolarité des PMR. Les résultats de 2001 et de 2005 montrent tous deux que plus le niveau de scolarité de la PMR est élevé, moins l'enfant est susceptible de manifester des signes d'hyperactivité. Les données de 2005 montrent également que les enfants de PMR ayant moins d'instruction sont plus susceptibles de manifester des comportements d'agressivité indirecte.





La situation professionnelle des parents contribue au revenu familial et peut donc avoir une incidence sur les ressources disponibles pour élever des enfants. Parallèlement, elle peut aussi affecter directement la santé et les résultats scolaires des enfants. Par exemple, comparativement à des parents qui ne travaillent pas, les parents qui occupent un emploi ont tendance à accorder plus d'importance à l'apprentissage autonome de leurs enfants, ce qui peut constituer un atout à mesure que ces derniers apprennent. D'autre part, les parents qui travaillent peuvent n'avoir pas autant de temps à consacrer à leurs enfants que ceux qui ne travaillent pas, ce qui peut nuire aux résultats des enfants.

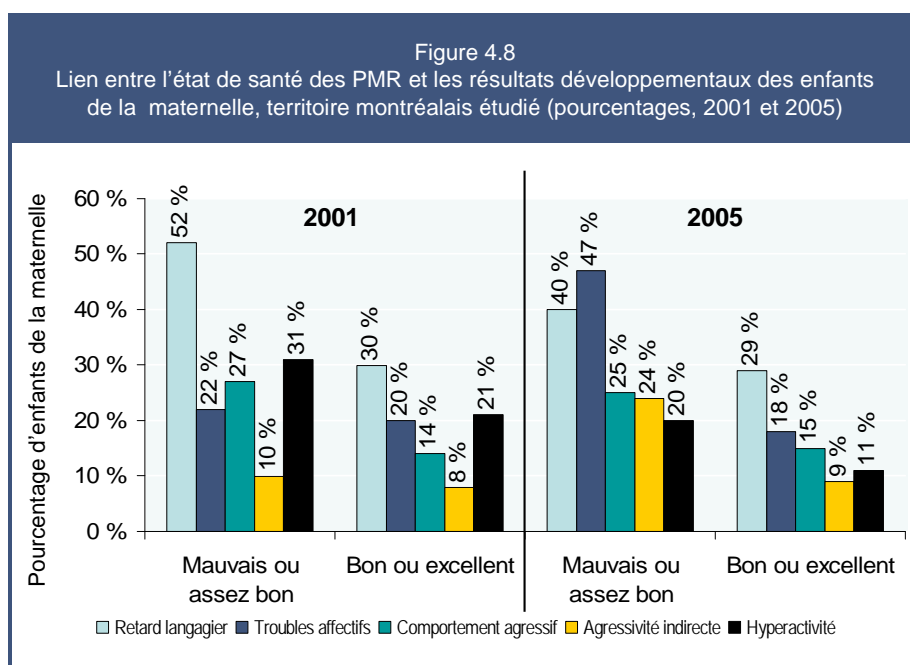
La figure 4.7 montre que la situation professionnelle des parents est étroitement liée aux résultats cognitifs, affectifs et comportementaux des enfants qui vivent dans la collectivité de Montréal à l'étude. Par exemple, en 2001 comme en 2005, les enfants de familles sans soutien économique sont deux fois plus susceptibles que ceux de parents qui travaillent de recueillir des scores faibles à l'EVIP-R. Il ressort aussi des données de 2001 que les enfants vivant dans des familles sans soutien économique ont plus tendance à manifester des comportements agressifs et de l'agressivité indirecte, tandis que les données de 2005 indiquent que cette catégorie d'enfants est également plus susceptible de présenter des signes de troubles affectifs.

#### 4.2.4 Santé des parents

La santé des parents, notamment la santé physique et affective de la mère, peut avoir une incidence sur le niveau ainsi que sur la qualité du temps et de l'attention que les parents peuvent consacrer à leurs enfants. Puisque l'interaction entre les parents et leurs enfants concourt au développement sain des enfants, il est probable que la mauvaise santé des parents nuise au développement d'un enfant.

<b>Tableau 4.5</b>				
<b>Répartition des enfants de la maternelle par état de santé des PMR, territoire montréalais étudié et collectivités de CPE-II (pourcentages, 2001 et 2005)</b>				
	<b>Territoire montréalais étudié</b>		<b>Collectivités de CPE-II</b>	
	<b>2001</b>	<b>2005</b>	<b>2001</b>	<b>2005</b>
<b>État de santé des PMR</b>				
Excellent	34,3	28,1	33,4	33,1
Très bon	32,9	32,6	37,0	38,1
Bon	22,6	29,2	21,0	22,3
Assez bon	8,0	8,1	6,5	4,9
Mauvais	2,3	2,0	2,1	1,5
<b>PMR ayant un état chronique</b>				
Oui	25,3	42,5	35,7	40,5
Non	74,7	57,5	64,3	59,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Selon les chiffres du tableau 4.5, un peu plus de 25 p. 100 des PMR déclarent avoir un problème de santé chronique en 2001. En 2005, ce taux grimpe à 43 p. 100 environ, même si la grande majorité des PMR (autour de 90 p. 100) affirment être généralement en bonne ou en excellente santé. La figure 4.8 illustre le lien entre la mauvaise santé des PMR et les résultats développementaux des enfants dans la collectivité montréalaise étudiée.



On peut constater que les données de 2001 et de 2005 traduisent toutes deux que la mauvaise santé des PMR pourrait constituer un facteur de risque sur divers fronts pour les enfants qui vivent sur le territoire montréalais à l'étude, notamment les aptitudes en vocabulaire, les problèmes de comportement et l'hyperactivité. Les enfants dont les PMR sont en mauvaise santé présentent plus de risques que d'autres enfants de recueillir des scores faibles à l'EVIP-R et d'afficher des comportements agressifs et des signes d'hyperactivité. En outre, les résultats de 2005 indiquent que les enfants dont les PMR sont en mauvaise santé tendent aussi à manifester des signes de troubles affectifs ou des comportements d'agressivité indirecte.

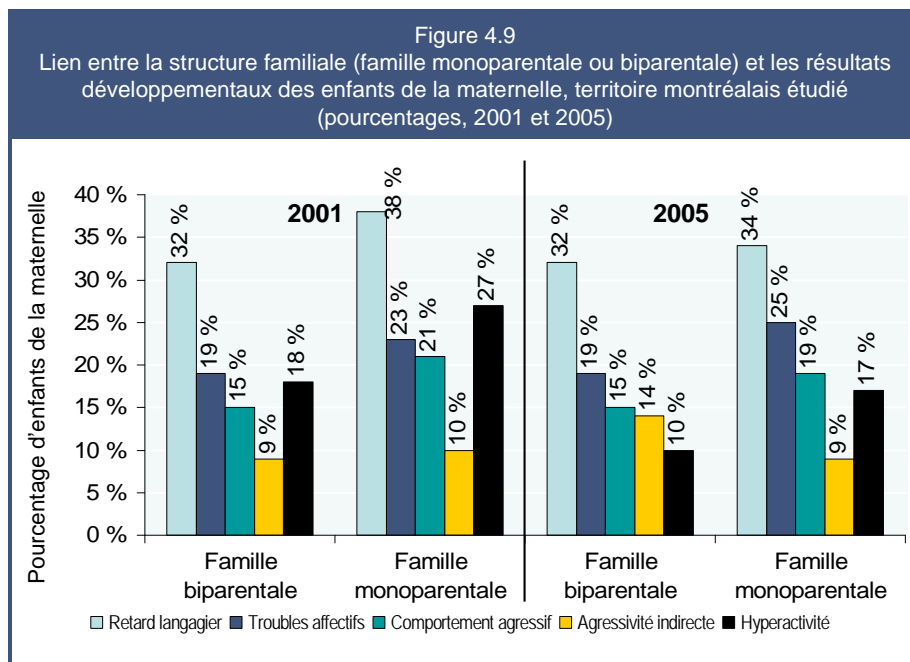
#### 4.2.5 Structure familiale

La structure et la taille de la famille ont un effet sur la quantité ainsi que sur la qualité du temps et de l'attention que les parents consacrent à leurs enfants. Elles influencent aussi les ressources financières disponibles pour chaque enfant. Les familles monoparentales sont davantage susceptibles de percevoir des revenus familiaux bas, ce qui signifie qu'elles sont confrontées à plus de difficultés et de pressions pour élever leurs enfants. De surcroît, la plus grande taille de certaines familles peut réduire le montant des ressources disponibles pour chaque enfant et, par conséquent, nuire aux résultats développement de l'enfant.

Comme on peut l'observer dans le tableau 4.6, des changements se sont produits entre 2001 et 2005 dans la structure des familles des jeunes enfants qui habitent sur le territoire montréalais à l'étude. Davantage d'enfants vivent au sein d'une famille biparentale en 2005 qu'en 2001 (64,9 p. 100 contre 61,5 p. 100) et un nombre accru d'enfants ont au moins un frère ou une sœur (73,6 p. 100 contre 69,8 p. 100).

	Territoire montréalais étudié		Collectivités de CPE-II	
	2001	2005	2001	2005
<b>Nombre de parents dans la famille</b>				
Deux parents	61,5	64,9	69,5	75,4
Un parent	34,5	34,4	28,0	24,1
Enfant ne vivant pas avec un parent	4,0	0,7	2,5	0,4
<b>Nombre d'enfants (0–17 ans) dans la famille</b>				
Un enfant	30,2	26,4	23,3	18,6
Deux enfants	41,5	45,1	44,2	46,9
Trois enfants	17,5	21,4	21,7	24,2
Plus de trois enfants	10,8	7,1	10,8	10,3
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Les résultats de 2001 et de 2005 contenus dans la figure 4.9 donnent à penser que les enfants qui vivent dans des familles monoparentales sont plus susceptibles de montrer des signes de troubles affectifs ou de manifester des comportements agressifs et de l'hyperactivité que ceux qui évoluent dans des familles biparentales. Les données font également ressortir qu'un taux supérieur d'enfants de familles monoparentales obtiennent des scores faibles à l'EVIP-R. En outre, les données de 2005 indiquent que les enfants de familles monoparentales ont plus de probabilités d'afficher des comportements d'agressivité indirecte, quoique cette tendance ne soit pas observée dans les données de 2001.



### 4.3 Familles : Processus familiaux et résultats développementaux des enfants

La présente section porte sur les principaux processus familiaux rattachés aux résultats du développement des enfants, c'est-à-dire le fonctionnement de la famille, les interactions entre le parent et l'enfant, la participation des parents aux activités d'apprentissage de leurs enfants et les modes de garde d'enfants.

#### 4.3.1 Fonctionnement de la famille

Le fonctionnement de la famille réfère principalement à la cohésion et à l'adaptabilité de la famille. Il est plutôt déterminé selon le bon fonctionnement de la famille en tant qu'unité que selon les relations entre les conjoints ou entre les parents et leurs enfants. Des études ont démontré que le fonctionnement de la famille est lié aux résultats du développement des enfants et, plus particulièrement, aux comportements des enfants.

Lors des deux cycles de collecte de données effectués pour l'Enquête sur les communautés, on a recueilli de l'information visant à savoir si les PMR considèrent que les membres de leur famille sont aptes à communiquer et à discuter de leurs sentiments entre eux; à prendre des décisions et à résoudre des problèmes collectivement; à bien s'entendre; à se sentir acceptés tels qu'ils sont.

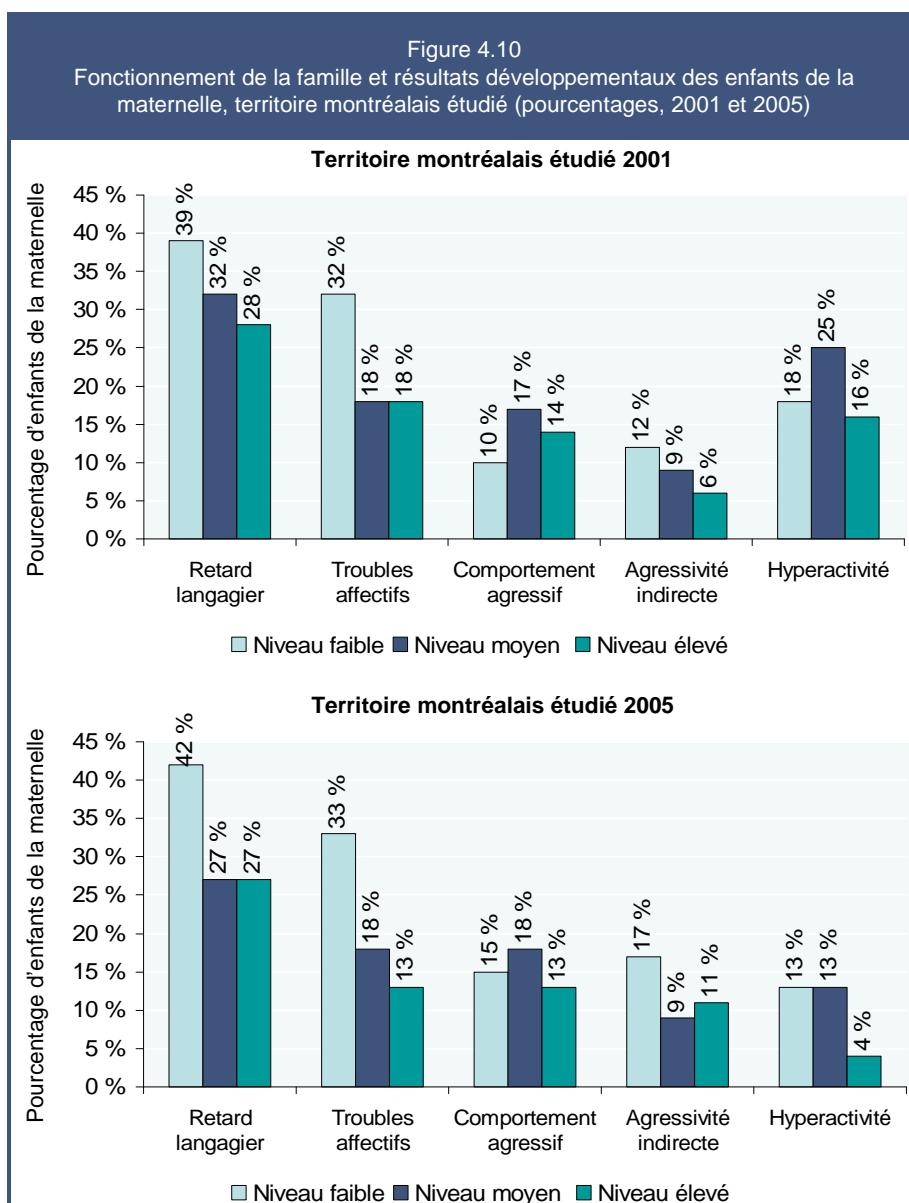
Fonctionnement de la famille	Territoire montréalais étudié			
	Territoire montréalais étudié		Collectivités de CPE-II	
	2001	2005	2001	2005
Moyenne (remise à l'échelle de 100)	76,7	72,7	76,3	75,1
Niveau élevé (moyenne + 1 écart type)	27,4	15,4	23,2	18,6
Niveau moyen (à l'intérieur de 1 écart type)	57,1	62,8	64,4	69,5
Niveau faible (moyenne - 1 écart type)	15,5	21,9	12,4	11,9
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Comme l'indique le tableau 4.7, le résultat moyen relatif au fonctionnement de la famille au sein de la collectivité montréalaise étudiée en 2005 est de 72,7, ce qui est inférieur au résultat de 2001 ainsi qu'à la moyenne des collectivités de CPE-II. Toutefois, les moyennes ne démontrent que le niveau de



fonctionnement des familles en moyenne. Elles n'indiquent rien quant à la proportion des familles qui fonctionnent mieux ou moins bien que la « norme », ni comment un fonctionnement supérieur ou inférieur à la norme peut influencer sur les résultats du développement des enfants. Pour un examen plus précis, le fonctionnement de la famille est classé en trois niveaux : « élevé », « moyen » et « faible ». Un résultat du fonctionnement de la famille qui est d'un écart type inférieur à la moyenne de l'échantillon de CPE-II représente un niveau de fonctionnement de la famille faible, un résultat supérieur d'un écart type à la moyenne de l'échantillon de CPE-II représente un niveau de fonctionnement de la famille élevé, et les résultats qui se situent à l'intérieur d'un écart type de la moyenne représentent un niveau moyen ou normal de fonctionnement de la famille.

Selon ce classement, la majorité des familles d'enfants (environ 78 p. 100) établies sur le territoire montréalais étudié fonctionnent au niveau moyen ou élevé en 2005. Ce pourcentage est plus bas que celui enregistré en 2001 (85 p. 100). De plus, environ 22 p. 100 des enfants habitant le secteur de Montréal étudié vivent dans des familles fonctionnant au niveau faible en 2005, ce qui représente une augmentation de 42 p. 100 par rapport au chiffre de 2001. Dans les collectivités de CPE-II, environ 12 p. 100 des enfants vivent dans des familles qui fonctionnent au niveau faible, en 2001 comme en 2005.



La figure 4.10 présente les résultats illustrant le lien entre le niveau de fonctionnement de la famille et les résultats du développement des enfants sur le territoire montréalais étudié. Ces résultats indiquent qu'en 2001 et en 2005 le niveau de fonctionnement de la famille est étroitement associé à l'apprentissage du vocabulaire et au développement affectif des enfants ainsi qu'à leurs comportements sociaux. Par exemple, les données de 2005 révèlent que 42 p. 100 des enfants vivant dans des familles ayant un niveau de fonctionnement faible accusent un retard dans l'apprentissage du vocabulaire, comparativement à 27 p. 100 des enfants évoluant dans des familles fonctionnant à un niveau élevé. L'écart enregistré en 2001 est plus petit : 39 p. 100 des enfants vivant dans des familles ayant un niveau de fonctionnement faible obtiennent de faibles scores à l'EVIP-R contre 28 p. 100 des enfants de familles fonctionnant à un niveau élevé. En outre, les données de 2005 indiquent que les enfants de familles ayant un niveau de fonctionnement faible sont plus susceptibles d'afficher des signes de problèmes affectifs et des comportements d'agressivité indirecte.

#### 4.3.2 Interactions entre le parent et l'enfant

Les interactions entre le parent et l'enfant ainsi que le degré de stimulation cognitive à la maison constituent d'autres facteurs de milieu familial qui contribuent aux résultats du développement des enfants. On constate que les enfants qui jouissent d'interactions positives avec un parent qui les éduque et qui s'investit ont de meilleurs résultats scolaires et réussissent mieux sur le plan social.

Dans le cadre de l'Enquête sur les communautés, on a exploré les interactions entre le parent et l'enfant selon si elles sont « positives », « cohérentes », « rationnelles » ou « efficaces ». Le résultat attribué aux interactions positives entre le parent et l'enfant découle des réponses des PMR aux questions demandant à quelle fréquence les parents félicitent leurs enfants, jouent avec eux et rient avec eux. Le résultat lié aux interactions cohérentes entre le parent et l'enfant est établi en fonction des réponses des PMR aux questions concernant la fréquence à laquelle les enfants échappent à une punition qu'ils méritent et à quelle fréquence les PMR s'assurent que leurs enfants respectent une demande de faire quelque chose. Le résultat attribué à l'interaction rationnelle entre le parent et l'enfant repose sur les réponses des PMR aux questions concernant leur façon de réagir face aux mauvaises conduites de leurs enfants. Si, par exemple, un enfant se conduit mal, est-ce que les parents le réprimandent ou crient contre lui, abordent calmement le problème, punissent physiquement l'enfant ou proposent d'autres façons de se comporter qui soient acceptables? Finalement, le résultat lié aux interactions efficaces entre le parent et l'enfant découle des réponses des PMR aux questions demandant s'ils sont souvent contrariés par des choses interdites que dit ou fait leur enfant, fâchés lorsqu'ils punissent leur enfant et s'ils doivent souvent reprendre leur enfant pour le même motif.

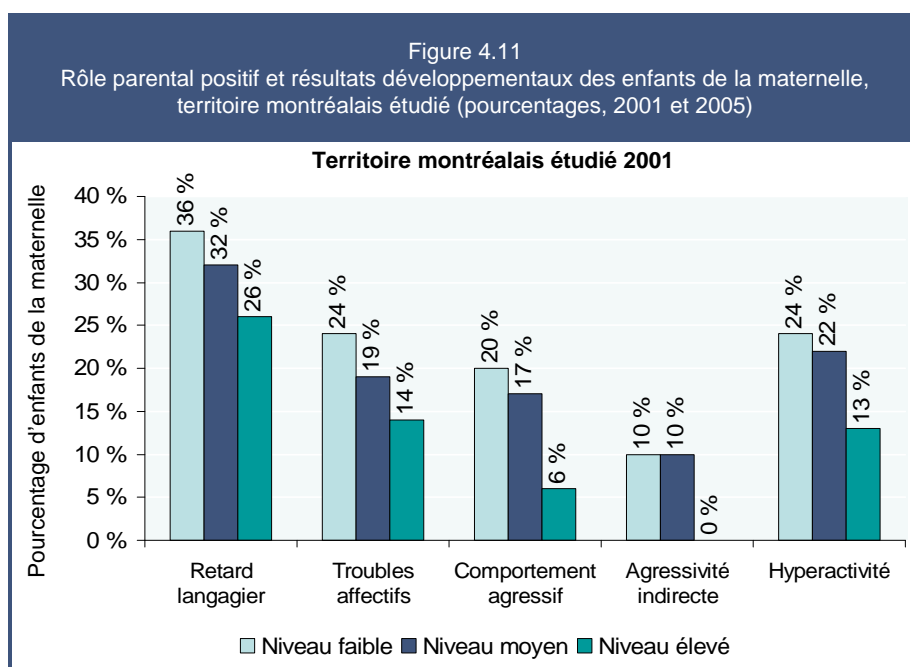
Le tableau 4.8 présente les résultats moyens attribués aux quatre mesures d'interactions entre le parent et l'enfant (styles de rôle parental), les notes brutes ayant été remises à une échelle de 100 points afin de faciliter les comparaisons. Pour chaque mesure, les notes élevées représentent des rendements élevés. Les résultats indiquent que les PMR résidant sur le territoire de Montréal étudié ont obtenu des résultats équivalents dans les quatre mesures d'interactions à la fois en 2001 et en 2005, supérieurs à la moyenne des collectivités de CPE-II en ce qui a trait aux mesures du rôle parental rationnel et efficace et sous la norme de CPE-II quant aux mesures du rôle parental cohérent et positif.

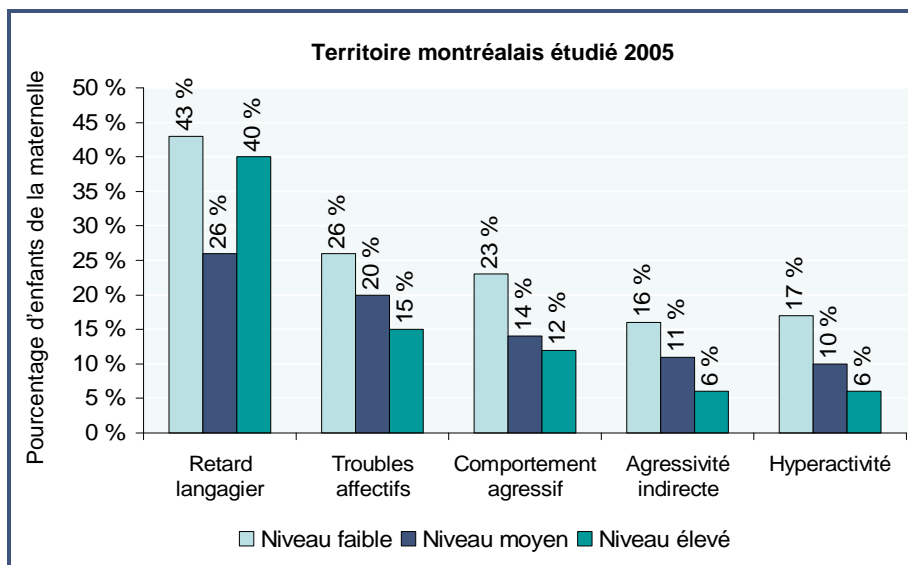
	<b>Territoire montréalais</b>			
	<b>étudié</b>		<b>Collectivités de CPE-II</b>	
	<b>2001</b>	<b>2005</b>	<b>2001</b>	<b>2005</b>
<b>Interactions entre le parent et l'enfant</b>				
Interaction positive entre le parent et l'enfant	69,6	70,9	72,1	74,1
Interaction efficace entre le parent et l'enfant	71,1	69,4	60,6	66,4
Interaction cohérente entre le parent et l'enfant	62,3	61,4	67,3	68,7
Interaction rationnelle entre le parent et l'enfant	59,5	60,3	41,8	40,9

Afin d'examiner dans quelle mesure des pratiques parentales déficientes peuvent influencer sur les résultats du développement des enfants, les résultats liés au rôle parental ont été classés en trois catégories : « élevé », « moyen » et « faible », selon les moyennes et les écarts types de l'échantillon des collectivités de CPE-II (comme nous l'avons fait pour établir les niveaux de fonctionnement de la famille).

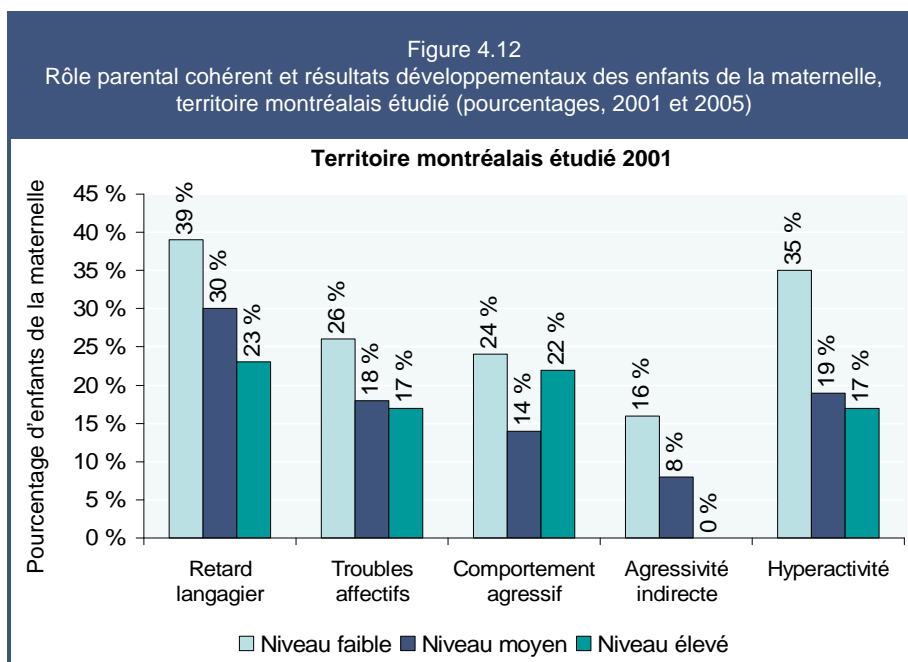
Les analyses présentées dans le tableau 4.9 indiquent que la majorité des PMR de la collectivité montréalaise étudiée (environ 85 p. 100) ont obtenu un résultat de niveau moyen ou élevé pour les mesures du rôle parental positif et efficace, selon les normes de CPE-II de 2005. Parallèlement, 75 p. 100 des PMR ont obtenu un résultat de niveau moyen ou élevé pour les mesures du rôle parental cohérent. Cependant entre 15 p. 100 et 25 p. 100 des enfants du secteur de Montréal à l'étude font l'objet de pratiques parentales de niveau faible.

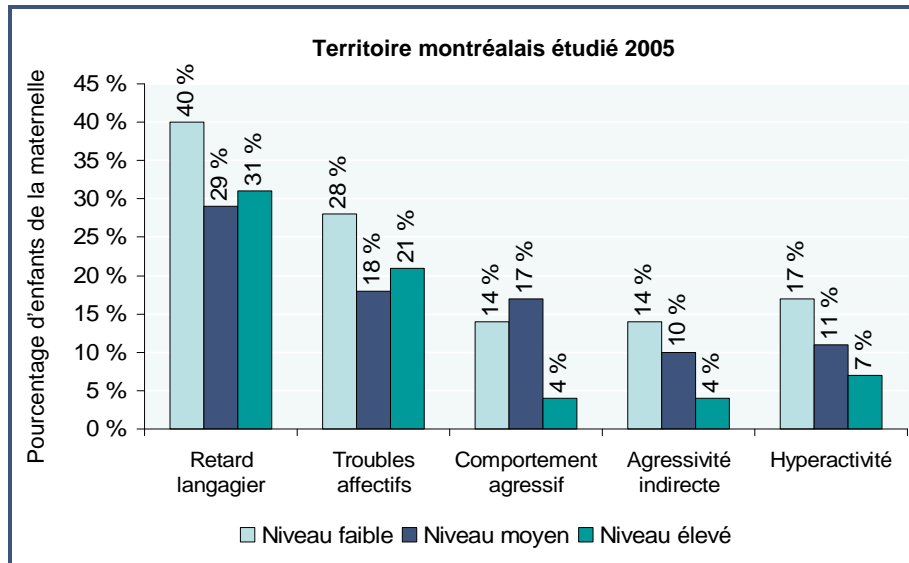
<b>Tableau 4.9</b>				
<b>Répartition des enfants de la maternelle selon le niveau de rôle parental, territoire montréalais étudié et collectivités de CPE-II (pourcentages, 2001 et 2005)</b>				
	<b>Territoire montréalais étudié</b>		<b>Collectivités de CPE-II</b>	
	<b>2001</b>	<b>2005</b>	<b>2001</b>	<b>2005</b>
<b>Rôle parental positif</b>				
Niveau élevé	8,3	8,4	10,9	14,6
Niveau moyen	73,2	76,3	76,2	75,3
Niveau faible	18,5	15,4	12,9	10,1
<b>Rôle parental efficace</b>				
Niveau élevé	24,2	20,6	18,9	16,9
Niveau moyen	65,0	64,6	67,0	69,7
Niveau faible	10,8	14,7	14,1	13,4
<b>Rôle parental cohérent</b>				
Niveau élevé	4,9	7,6	13,1	16,9
Niveau moyen	70,2	66,9	69,4	68,0
Niveau faible	24,8	25,4	17,4	15,1





La figure 4.11 met en évidence le lien entre un rôle parental positif et divers résultats développementaux des enfants. Les données de 2001 semblent montrer qu'un rôle parental positif influe sur le développement cognitif, affectif et comportemental des enfants. En effet, des pourcentages beaucoup plus élevés d'enfants de familles ayant un niveau faible de rôle parental positif obtiennent de faibles scores à l'EVIP-R et présentent des signes de troubles affectifs, des comportements agressifs et de l'hyperactivité. Les résultats de 2005 confirment aussi l'influence du rôle parental positif sur le développement affectif, l'hyperactivité, l'agressivité indirecte et les comportements agressifs directs. Toutefois, les données de 2005 ne montrent pas de lien entre un rôle parental positif et le développement du vocabulaire.





La figure 4.12 présente les données liées à l'influence du rôle parental cohérent sur différents résultats du développement des enfants de la collectivité montréalaise étudiée. Les résultats à la fois de 2001 et de 2005 indiquent que le rôle parental cohérent est étroitement rattaché à de meilleurs résultats des enfants dans l'apprentissage du vocabulaire, le développement affectif, les comportements prosociaux et la durée d'attention. Alors que les données de 2001 ne démontrent pas de façon évidente le lien entre le rôle parental cohérent et les comportements agressifs, les résultats de 2005 révèlent qu'une proportion beaucoup plus importante d'enfants de familles ayant obtenu un niveau faible pour la mesure du rôle parental cohérent affichent des comportements agressifs que d'enfants de familles ayant un niveau élevé pour la mesure du rôle parental cohérent (14 p. 100 comparativement à 4 p. 100).

#### 4.3.3 Participation aux activités d'alphabétisation à la maison

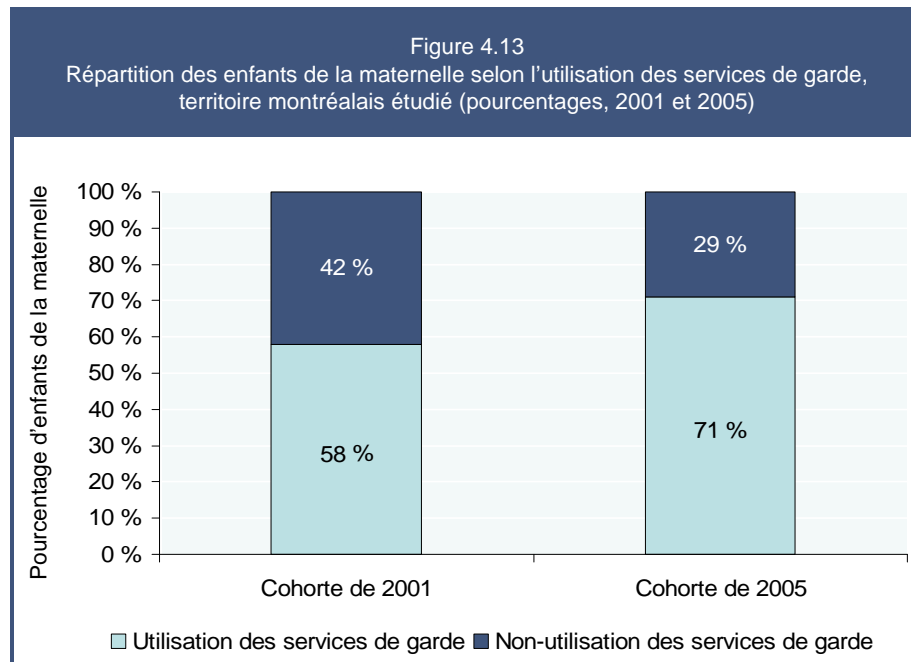
Les parents qui s'adonnent aux activités liées à l'alphabétisation avec leurs enfants peuvent avoir une influence majeure sur les résultats du développement. Les études concluent plus particulièrement que la quantité de temps que les parents passent à faire la lecture à leurs enfants peut grandement influencer sur le développement de ces derniers, peu importe le statut socio-économique de la famille. Dans le cadre de l'Enquête sur les communautés, on a demandé aux PMR si elles s'adonnent à des activités d'apprentissage avec leurs enfants à la maison et, le cas échéant, à quelle fréquence. Ces activités incluent la lecture et le récit d'histoires aux enfants, l'apprentissage de chiffres, de mots et de la lecture, et l'encouragement à compter dans les activités quotidiennes.

<b>Tableau 4.10</b>				
<b>Répartition des enfants de la maternelle selon les activités d'alphabétisation à la maison, territoire montréalais étudié et collectivités de CPE-II (pourcentages, 2001 et 2005)</b>				
	<b>Territoire montréalais étudié</b>		<b>Collectivités de CPE-II</b>	
	<b>2001</b>	<b>2005</b>	<b>2001</b>	<b>2005</b>
<b>À quelle fréquence fait-on la lecture à l'enfant?</b>				
À tous les jours	28,5	40,3	58,1	67,9
Quelques fois par semaine	44,5	42,5	30,2	25,2
Une fois par semaine	12,0	7,6	5,5	3,1
Quelques fois par mois	4,8	5,2	2,4	1,8
Rarement	10,3	4,4	3,8	1,9
<b>À quelle fréquence apprend-on à l'enfant à compter?</b>				
À tous les jours	35,4	47,7	45,7	53,4
Quelques fois par semaine	42,4	37,6	38,3	33,4
Une fois par semaine	8,8	6,9	7,7	6,3
Quelques fois par mois	5,7	3,0	3,7	2,3
Rarement	7,8	4,7	4,7	4,2
<b>À quelle fréquence apprend-on à l'enfant des mots?</b>				
À tous les jours	23,1	25,5	39,9	48,5
Quelques fois par semaine	34,7	35,9	31,3	29,8
Une fois par semaine	10,5	8,9	8,3	7,2
Quelques fois par mois	7,0	6,1	4,6	3,0
Rarement	24,6	23,4	15,9	11,2
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Comme le montre le tableau 4.11, les données de 2001 et de 2005 indiquent que la majorité des parents du secteur de Montréal à l'étude s'emploient activement à fournir à leur enfant un milieu de vie stimulant. En 2005, par exemple, plus de 80 p. 100 des PMR font la lecture à leurs enfants ou leur apprennent à compter tous les jours ou au moins quelques fois par semaine. La proportion de PMR s'adonnant à ces activités quotidiennement a augmenté de manière importante entre 2001 et 2005. Toutefois, la participation quotidienne des PMR de Montréal demeure inférieure aux moyennes des collectivités de CPE-II en 2005.

#### **4.3.4 Modes de garde d'enfants**

Selon les données nationales pour le Canada, environ la moitié des enfants de 0 à 5 ans reçoivent des services de garde pendant que leurs parents occupent des emplois rémunérés ou poursuivent leurs études et leur formation. Pour ces enfants, le service de garde constitue un facteur important dans leur développement.



Le recours à des services de garde hors du milieu familial sur le territoire montréalais étudié augmente de 22 p. 100 entre 2001 et 2005. En 2005, 71 p. 100 des enfants reçoivent des services de garde de personnes autres que leurs parents, comparativement à 58 p. 100 en 2001. Les données indiquent de plus que le recours au service de garde hors du milieu familial sur le territoire montréalais étudié est beaucoup plus élevé que la moyenne des collectivités de CPE-II.

**Tableau 4.11**  
**Répartition des enfants de la maternelle selon le principal mode de garde,**  
**territoire montréalais étudié et collectivités de CPE-II (pourcentages, 2001 et 2005)**

Principal mode de garde	Territoire montréalais étudié		Collectivités de CPE-II	
	2001	2005	2001	2005
Chez quelqu'un d'autre – personne non apparentée	2,2	2,0	23,9	27,4
À la maison – personne non apparentée	2,2	0,7	6,0	4,8
Chez quelqu'un d'autre – personne apparentée	6,3	4,5	12,5	15,8
À la maison – personne apparentée (ni frère ni sœur)	4,5	3,2	9,0	9,3
À la maison – frère ou sœur	1,3	0,7	1,6	2,0
Garderie	2,2	3,2	11,4	11,5
Programme de garde parascolaire	71,0	80,9	30,6	26,3
Prémamanuelle / centre préscolaire	7,6	3,5	3,1	1,2
Enfant se gardant seul	0,9	0,3	0,5	0,6
Autre	1,8	1,0	1,4	1,1
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Comme le montre le tableau 4.11, la majorité des enfants gardés hors du milieu familial sur le territoire de Montréal sont inscrits dans des programmes de garde parascolaire (avant et après l'école), la proportion passant de 71 p. 100 en 2001 à 81 p. 100 en 2005. Ensuite, le service de garde le plus courant est celui assuré par une personne apparentée, 12 p. 100 des enfants recevant un tel service en 2001 et 9 p. 100

des enfants le recevant en 2005. En 2001, environ 10 p. 100 des enfants fréquentent des garderies et des prématernelles et des centres préscolaires, comparativement à seulement 6,7 p. 100 d'entre eux en 2005. La proportion d'enfants recevant des services de garde à domicile assurés par une personne non-apparentée est passée de 4,4 p. 100 en 2001 à 2,7 p. 100 en 2005.

#### 4.4 Collectivité : Quartiers et ressources à l'intention des jeunes enfants

Les quartiers et les collectivités fournissent d'importantes ressources et activités comme des garderies, des écoles, des bibliothèques et des piscines publiques où les enfants peuvent jouer, apprendre et interagir avec des adultes et des copains. Les études sur le rôle des quartiers et des collectivités dans le développement de l'enfant révèlent que tant les caractéristiques sociales que physiques d'une collectivité sont importantes. Ces caractéristiques incluent les aspects physiques liés au risque de se blesser ou à l'accès aux établissements publics destinés aux enfants, la sécurité du quartier et de la collectivité, les ressources du quartier, la cohésion de la collectivité, la qualité des modèles de rôle et la participation des résidents aux activités de la collectivité.

##### 4.4.1 Le quartier comme milieu de vie pour les jeunes enfants

Afin d'évaluer la qualité du quartier comme milieu de vie pour les enfants, on a demandé aux PMR quelles étaient leurs perceptions quant à leur quartier comme milieu où élever de jeunes enfants. Par exemple, on leur a demandé d'évaluer les caractéristiques du quartier tels la prévalence de familles avec jeunes enfants, la qualité des écoles et des garderies éducatives, la suffisance d'établissements récréatifs et de santé destinés aux enfants, la participation des résidents de la collectivité et l'accès au transport public. Les notes attribuées à chacune de ces caractéristiques étaient « excellent », « très bon », « bon », « passable » ou « faible ».

<b>Tableau 4.12</b>				
<b>Réponses des PMR aux questions concernant la qualité du quartier pour élever de jeunes enfants, territoire montréalais étudié et collectivités de CPE-II (moyennes, étendue de l'échelle : excellent [10] à mauvais [0], 2001 et 2005)</b>				
	<b>Territoire montréalais étudié</b>		<b>Collectivités de CPE-II</b>	
	<b>2001</b>	<b>2005</b>	<b>2001</b>	<b>2005</b>
Beaucoup de familles avec enfants	6,2	5,9	6,4	6,5
Bonnes écoles et garderies éducatives	6,3	6,1	6,8	6,9
Suffisance des installations destinées aux enfants	6,1	6,2	6,1	6,1
Propreté et sécurité du quartier	5,4	5,3	6,4	6,6
Présence d'établissements de santé	6,1	6,0	5,8	5,8
Participation active des résidents	4,8	4,9	5,3	5,7
Accès au transport public	8,0	7,5	6,3	5,6

Le tableau 4.12 résume les réponses données par les PMR à une série de questions au sujet de la qualité du quartier. On constate que les résultats de 2001 et de 2005 sont similaires. De façon générale, les écoles, les établissements de santé, les installations destinées aux enfants et, plus particulièrement, l'accès au transport public obtiennent les résultats les plus élevés. En revanche, les résultats attribués à la sécurité et à la propreté du quartier et à la participation des résidents sont relativement faibles. De façon générale et comparativement à la moyenne des collectivités de CPE-II, les PMR vivant sur le territoire montréalais étudié attribuent de moins bons résultats à la plupart des caractéristiques du quartier, à l'exception des installations destinées aux enfants et de l'accès au transport public.

Les perceptions des PMR concernant la sécurité du quartier et le soutien des voisins ont été étudiées plus en détail. Par exemple, on a demandé aux PMR d'indiquer leur degré d'inquiétude liée à la sécurité de leurs enfants lorsqu'ils marchent ou jouent dans le quartier. Les PMR ont dû aussi répondre à une autre série de questions cherchant à savoir si les voisins collaborent pour résoudre des problèmes, s'entraident, surveillent les enfants des autres et représentent de bons modèles de rôle pour les enfants.



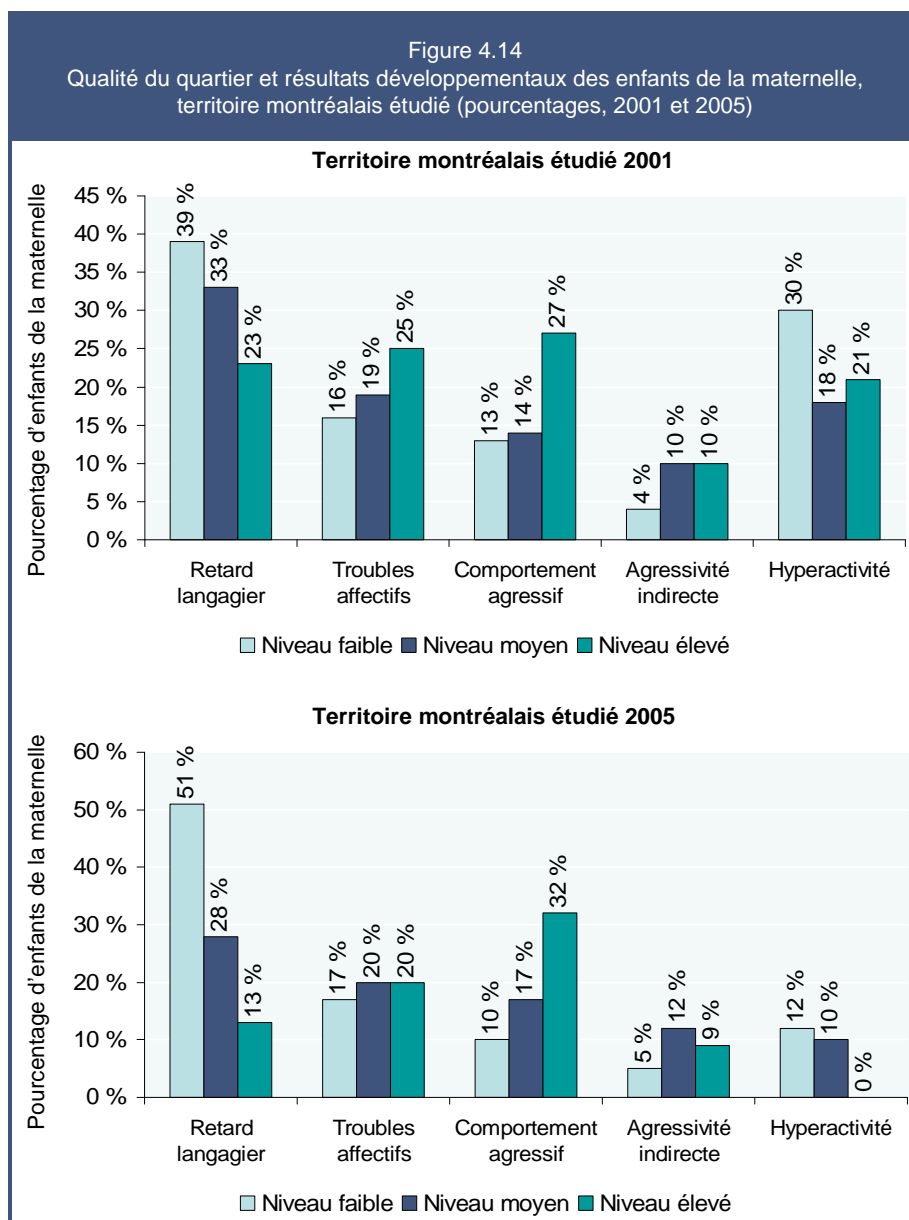
Les résultats sont présentés dans le tableau 4.13, les réponses des PMR étant de façon générale regroupées en deux catégories : positive ou négative.

Comme le démontre le tableau 4.13, à la fois en 2001 et en 2005, plus de 80 p. 100 des PMR du secteur de Montréal à l'étude sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que leur quartier offre des parcs et des aires de jeu sûrs. Toutefois, le pourcentage des PMR considérant qu'il est sécuritaire pour les enfants de jouer à l'extérieur fléchit, passant de 78 p. 100 en 2001 à 71 p. 100 en 2005. La proportion de PMR qui émettent des opinions favorables à l'égard du soutien social offert par leurs voisins augmente de façon considérable entre 2001 et 2005. Par exemple, la proportion de PMR selon lesquelles les voisins sont prêts à s'entraider passe de 76 p. 100 en 2001 à 80 p. 100 en 2005. Cependant, le pourcentage de PMR habitant sur le territoire montréalais étudié qui sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que leur quartier constitue un bon milieu où élever des enfants sont plus faibles que les moyennes des collectivités de CPE-II.

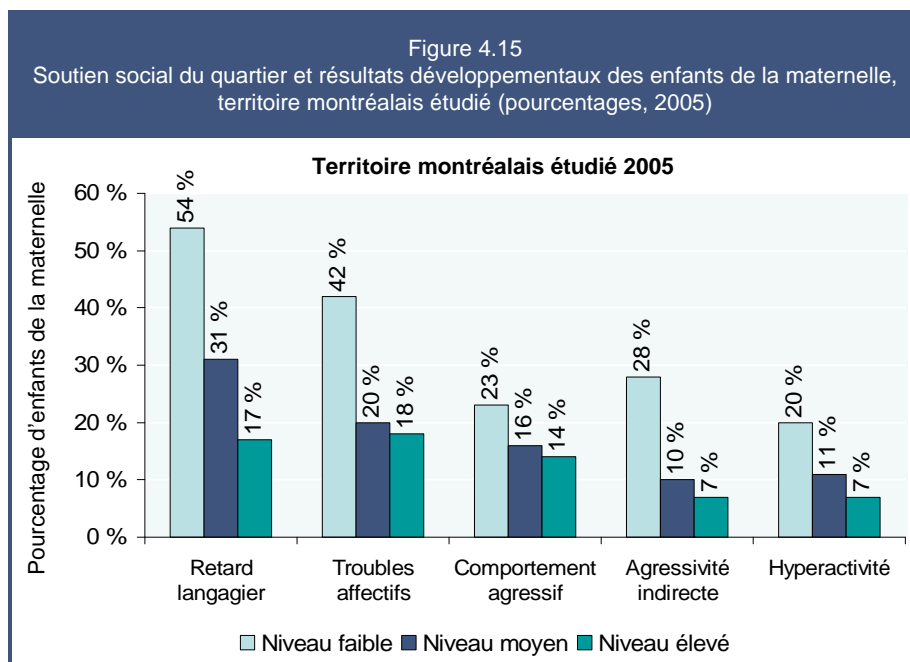
<b>Tableau 4.13</b>				
<b>Répartition des enfants de la maternelle selon les réponses des PMR concernant la sécurité du quartier et le soutien du voisinage, territoire montréalais étudié et collectivités de CPE-II (pourcentages, 2001 et 2005)</b>				
	<b>Territoire montréalais étudié</b>		<b>Collectivités de CPE-II</b>	
	<b>2001</b>	<b>2005</b>	<b>2001</b>	<b>2005</b>
<b>On peut marcher seul en toute sécurité après la tombée de la nuit.</b>				
Tout à fait d'accord/d'accord	62,9	69,1	73,4	77,8
Tout à fait en désaccord/en désaccord	37,1	30,9	26,5	22,2
<b>Les jeunes peuvent jouer dehors en toute sécurité.</b>				
Tout à fait d'accord/d'accord	78,1	71,9	86,1	88,2
Tout à fait en désaccord/en désaccord	21,9	28,1	13,9	12,7
<b>Il y a des parcs et des aires de jeu sûrs.</b>				
Tout à fait d'accord/d'accord	82,5	83,4	84,3	84,7
Tout à fait en désaccord/en désaccord	17,5	16,6	15,6	15,4
<b>Lorsqu'il y a un problème, les voisins collaborent pour le régler.</b>				
Tout à fait d'accord/d'accord	57,8	64,3	86,1	88,2
Tout à fait en désaccord/en désaccord	42,2	35,7	13,9	12,7
<b>Il y a des adultes qui peuvent servir de modèle de comportement aux enfants.</b>				
Tout à fait d'accord/d'accord	66,4	69,6	82,4	86,2
Tout à fait en désaccord/en désaccord	33,6	30,4	27,6	13,8
<b>Les gens du voisinage sont prêts à s'entraider.</b>				
Tout à fait d'accord/d'accord	76,3	80,1	87,0	89,6
Tout à fait en désaccord/en désaccord	23,7	19,9	12,9	10,4
<b>Les adultes du quartier veillent à ce que les enfants soient en sécurité.</b>				
Tout à fait d'accord/d'accord	74,9	75,2	84,4	89,6
Tout à fait en désaccord/en désaccord	25,1	24,8	15,6	10,4
<b>Les voisins gardent l'œil ouvert pour s'assurer qu'il n'y a pas de problème.</b>				
Tout à fait d'accord/d'accord	71,6	75,9	84,5	88,0
Tout à fait en désaccord/en désaccord	28,4	24,1	15,5	12,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

Les figures 4.14 et 4.15 présentent les analyses révélant la mesure dans laquelle la qualité du quartier et le soutien social sont liés aux résultats développementaux des enfants qui habitent dans le secteur de Montréal à l'étude.

Dans la figure 4.14, les quartiers du secteur de Montréal à l'étude sont classés en trois niveaux de qualité : « faible », « moyen » ou « élevé », selon la moyenne et l'écart type de l'échantillon des collectivités de CPE-II. En 2001 et en 2005, les résultats indiquent que le niveau de la qualité du quartier est étroitement lié au développement du vocabulaire des enfants : les enfants qui vivent dans des quartiers dont le niveau de qualité est élevé sont beaucoup moins vulnérables dans ce domaine de développement que les enfants vivant dans les quartiers ayant d'autres niveaux de qualité. Les données démontrent aussi que les enfants qui vivent dans des quartiers dont le niveau de qualité est élevé risquent moins de présenter des signes d'hyperactivité.



De plus, les données de 2005 démontrent que le soutien social du quartier peut être un facteur important pour expliquer les différences dans les comportements sociaux ainsi que les écarts dans le développement du vocabulaire chez les enfants de la collectivité montréalaise étudiée (voir figure 4.15). Dans l'ensemble, les enfants qui vivent dans des quartiers où les résidents font preuve d'un niveau de collaboration élevé ont de meilleurs résultats : ils sont beaucoup moins susceptibles d'obtenir de faibles scores à l'EVIP-R et risquent moins de présenter des signes de troubles affectifs et des comportements agressifs ou de l'agressivité indirecte. En outre, les résultats laissent croire que le soutien social du quartier peut avoir un impact positif sur l'aptitude des enfants à se concentrer.



#### 4.4.2 Utilisation des ressources communautaires

Les jeunes enfants peuvent profiter des ressources du quartier leur permettant de participer à différentes activités éducatives, culturelles et récréatives, activités qui, croit-on, ont un impact important sur le développement des jeunes enfants. Les tableaux suivants montrent les pourcentages d'élèves de la maternelle qui ont recours à de telles ressources.

Le tableau 4.14a indique les proportions d'enfants fréquentant la maternelle dans le secteur de Montréal à l'étude qui profitent des ressources éducatives autres que les bibliothèques, comme les cercles ou les programmes de lecture, les centres de sciences, les centres de ressources familiales et les haltes garderie. Selon les données, les cercles ou les programmes de lecture sont les ressources éducatives les plus fréquemment utilisées. Toutefois, les données de 2005 montrent qu'environ seulement 13 p. 100 des enfants de la collectivité montréalaise étudiée profitent de ces ressources au moins chaque semaine ou chaque mois. Les taux de non-utilisation des ressources éducatives sont donc élevés, puisque la plupart ne les utilisent pas en 2005. Néanmoins, le pourcentage des enfants n'ayant pas recours aux ressources éducatives est plus faible en 2005 qu'en 2001.

		Au moins chaque semaine		Au moins chaque mois		Quelques fois par année		Jamais	
<b>Cercles ou programmes de lecture</b>									
	2001	4,1	<i>8,2</i>	3,3	<i>5,5</i>	5,1	<i>10,6</i>	87,6	<i>75,7</i>
	2005	8,2	<i>10,0</i>	4,7	<i>6,2</i>	9,7	<i>12,2</i>	77,4	<i>71,6</i>
<b>Centres éducatifs ou de sciences</b>									
	2001	2,5	<i>1,6</i>	4,5	<i>5,3</i>	18,1	<i>30,3</i>	74,8	<i>62,9</i>
	2005	2,5	<i>1,8</i>	5,5	<i>4,8</i>	26,7	<i>32,3</i>	65,3	<i>61,1</i>
<b>Centres de ressources familiales</b>									
	2001	1,0	<i>3,4</i>	0,8	<i>4,0</i>	5,1	<i>11,6</i>	93,1	<i>81,0</i>
	2005	2,0	<i>4,2</i>	2,0	<i>5,5</i>	5,7	<i>12,9</i>	90,4	<i>77,4</i>

Le tableau 4.14b présente les pourcentages des enfants du secteur de Montréal à l'étude qui profitent des ressources culturelles ou participent à des activités culturelles, comme visiter un musée d'art, voir une pièce de théâtre, assister à un spectacle de musique ou à un événement sportif, ou aller au cinéma en 2001 et en 2005. Selon les données, le taux de participation aux activités culturelles est beaucoup plus élevé que celui aux activités éducatives. Par exemple, en 2001, environ 81 p. 100 des enfants du secteur de Montréal à l'étude vont au cinéma et environ 65 p. 100 assistent à des pièces de théâtre ou à des spectacles. Toutefois, durant les deux années, la plupart des enfants qui profitent des ressources culturelles le font de façon sporadique. En 2005, par exemple, parmi les enfants qui vont au théâtre, au musée ou qui assistent à des événements sportifs, la plupart ne le font que quelques fois durant l'année.

		Au moins chaque semaine		Au moins chaque mois		Quelques fois par année		Jamais	
<b>Cinéma</b>									
	2001	5,6	<i>3,5</i>	23,0	<i>22,9</i>	52,3	<i>55,6</i>	19,2	<i>17,9</i>
	2005	19,2	<i>6,4</i>	30,1	<i>23,9</i>	36,1	<i>51,0</i>	14,6	<i>18,7</i>
<b>Pièces de théâtre ou spectacles</b>									
	2001	0,7	<i>0,9</i>	10,1	<i>6,2</i>	54,6	<i>52,1</i>	34,6	<i>40,8</i>
	2005	2,5	<i>1,5</i>	10,9	<i>5,3</i>	53,1	<i>51,2</i>	33,5	<i>41,9</i>
<b>Musées</b>									
	2001	0,2	<i>0,5</i>	3,6	<i>4,4</i>	43,2	<i>49,6</i>	53,0	<i>45,6</i>
	2005	1,2	<i>0,6</i>	6,4	<i>5,5</i>	49,5	<i>54,8</i>	42,9	<i>39,0</i>
<b>Événements sportifs</b>									
	2001	2,8	<i>9,5</i>	2,8	<i>9,4</i>	26,8	<i>32,6</i>	67,6	<i>48,4</i>
	2005	7,7	<i>11,9</i>	6,4	<i>12,2</i>	27,3	<i>34,4</i>	58,6	<i>41,4</i>

En général, les proportions des enfants n'utilisant pas les ressources communautaires sont considérablement plus basses en 2005 qu'en 2001. Par exemple, en 2005, environ 15 p. 100 des enfants du secteur de Montréal à l'étude ne vont jamais au cinéma, contre 19 p. 100 en 2001. En outre, les données de 2005 indiquent que les enfants de Montréal vont davantage au cinéma et au théâtre, mais qu'ils fréquentent moins les musées et assistent moins à des événements sportifs que leurs pairs de l'ensemble des collectivités de CPE-II.

Le tableau 4.14c présente les pourcentages des enfants de la collectivité montréalaise à l'étude qui utilisent les installations récréatives. Selon le tableau, les installations récréatives enregistrent les taux d'utilisation les plus élevés pour les trois types de ressources communautaires dont il est question dans le présent rapport. Les parcs et les aires de jeu constituent les ressources récréatives les plus fréquentées : plus de 70 p. 100 des enfants du secteur de Montréal à l'étude les utilisent au moins toutes les semaines en 2005, une hausse par rapport à 63 p. 100 en 2001.

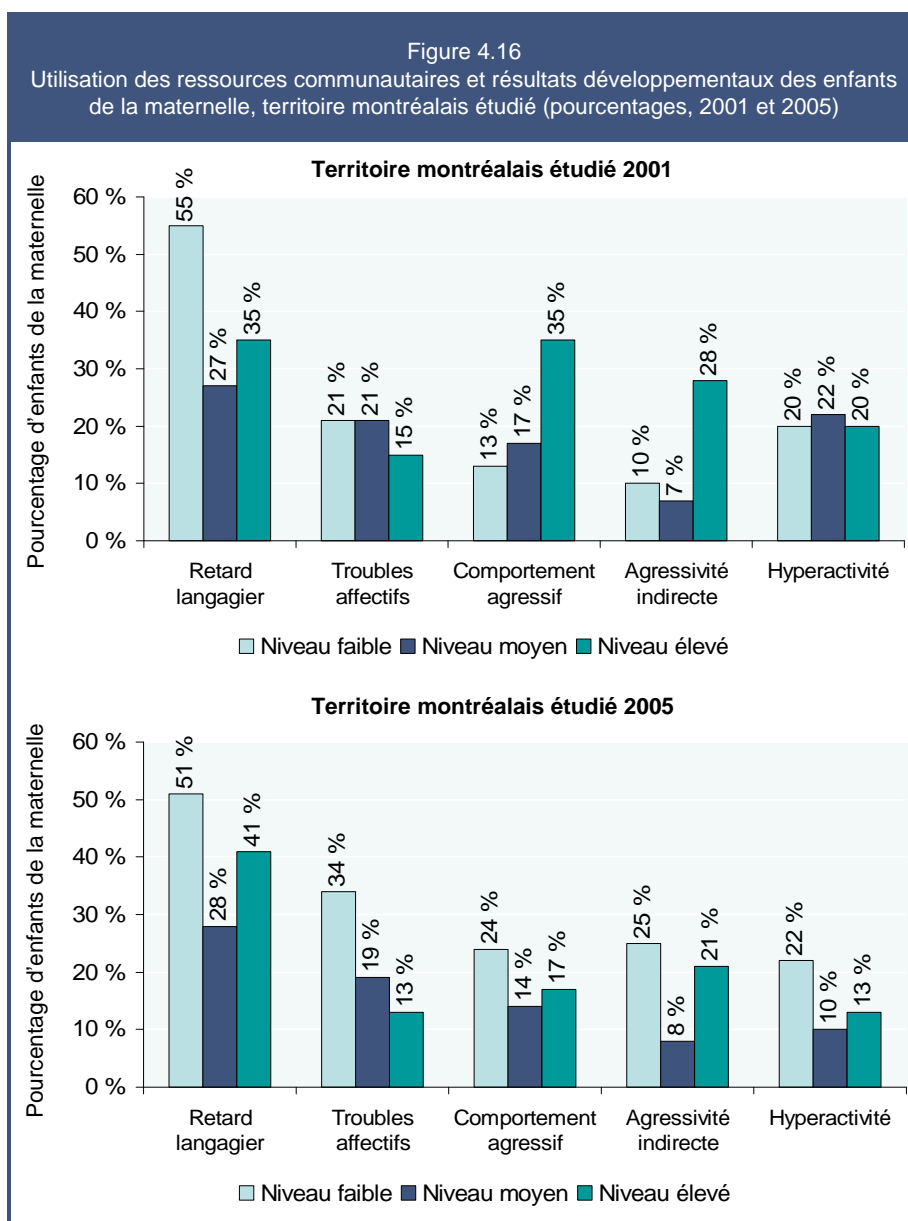
<b>Tableau 4.14c</b>									
<b>Répartition des enfants de la maternelle selon l'utilisation des ressources récréatives, territoire montréalais étudié (pourcentages, 2001 et 2005; chiffres pour les collectivités de CPE-II en <i>italiques</i>)</b>									
	<b>Au moins chaque semaine</b>		<b>Au moins chaque mois</b>		<b>Quelques fois par année</b>		<b>Jamais</b>		
<b>Parcs ou aires de jeu</b>									
2001	62,6	<i>63,6</i>	18,7	<i>19,7</i>	16,2	<i>13,5</i>	2,5	<i>3,2</i>	
2005	70,7	<i>65,9</i>	17,2	<i>18,9</i>	9,1	<i>10,9</i>	3,0	<i>4,3</i>	
<b>Centres récréatifs ou communautaires</b>									
2001	7,4	<i>13,3</i>	5,6	<i>14,6</i>	15,2	<i>23,4</i>	71,8	<i>48,8</i>	
2005	8,4	<i>12,9</i>	8,9	<i>17,1</i>	19,1	<i>26,7</i>	63,6	<i>43,3</i>	
<b>Piscines intérieures/extérieures ou pataugeoires</b>									
2001	42,3	<i>38,4</i>	19,9	<i>23,8</i>	25,4	<i>27,9</i>	12,3	<i>9,9</i>	
2005	39,4	<i>34,1</i>	23,2	<i>26,6</i>	25,9	<i>29,3</i>	11,6	<i>10,0</i>	

Les piscines, intérieures et extérieures, sont les installations les plus prisées par les enfants après les parcs et les aires de jeu. Toutefois, la proportion des enfants qui utilisent ces installations au moins chaque semaine diminue légèrement, passant de 42 p. 100 en 2001 à 39 p. 100 en 2005. En comparaison, les centres récréatifs et communautaires sont peu utilisés, les taux de non-utilisation étant de 72 p. 100 en 2001 et de 64 p. 100 en 2005. Cependant, environ 17 p. 100 des enfants utilisent les centres récréatifs et communautaires au moins chaque semaine ou chaque mois en 2005, une importante augmentation par rapport au taux de 13 p. 100 enregistré en 2001.

<b>Tableau 4.15</b>				
<b>Répartition des enfants de la maternelle qui participent au moins chaque semaine à des activités sportives et récréatives, territoire montréalais étudié et collectivités de CPE-II (pourcentages, 2001 et 2005)</b>				
	<b>Territoire montréalais étudié</b>		<b>Collectivités de CPE-II</b>	
	<b>2001</b>	<b>2005</b>	<b>2001</b>	<b>2005</b>
Activité sportive encadrée, avec entraîneur	33,8	39,7	40,2	45,0
Autre activité encadrée, avec entraîneur (p. ex. danse, gymnastique ou arts martiaux)	18,0	27,9	25,0	31,0
Activités physiques ou sports libres, sans entraîneur	54,5	66,4	62,9	69,0
Leçons ou cours de musique ou d'art, participation à des activités autres que sports	9,7	17,0	14,0	14,9
Clubs, groupes ou programmes communautaires avec animateur (p. ex. scouts ou guides)	5,7	11,0	21,6	23,9

Le tableau 4.15 montre la participation des enfants à des activités de groupe. Il présente les réponses des PMR aux questions portant sur la fréquence de la participation de leur enfant à des activités sportives libres ou encadrées, à d'autres activités avec entraîneur, à des cours liés aux arts et à des clubs, groupes ou programmes communautaires avec animateur, comme les scouts ou les guides.

En 2005, environ 40 p. 100 des enfants qui habitent le secteur de Montréal à l'étude participent à des activités sportives encadrées au moins chaque semaine, alors que pas moins de 66 p. 100 d'entre eux en font autant en ce qui a trait aux activités sportives non encadrées. Les résultats démontrent de plus que le taux de participation à tous les types d'activités de groupe augmente de façon considérable entre 2001 et 2005, la participation à des clubs ou à des programmes communautaires avec animateur doublant pratiquement. Malgré ces augmentations, la participation des enfants du territoire montréalais étudié à des activités de groupe demeure sous la moyenne enregistrée dans l'ensemble des collectivités de CPE-II, à l'exception des leçons de musique, des activités liées à l'art et des activités non sportives.



La figure 4.16 montre le lien entre l'utilisation des ressources communautaires et les résultats du développement des enfants. Dans ces analyses préliminaires, les enfants sont répartis en trois catégories d'utilisateurs : de « niveau faible », de « niveau moyen » et de « niveau élevé » selon un indice conçu pour indiquer la mesure dans laquelle un enfant utilise les ressources communautaires, incluant les ressources éducatives, culturelles et récréatives. Les données des deux années confirment qu'il y a un lien important entre l'utilisation des ressources communautaires par les enfants et leurs aptitudes langagières : les enfants qui sont de faibles utilisateurs des ressources de la collectivité sont beaucoup plus susceptibles d'obtenir des scores associés à un retard langagier tel que mesuré au moyen de l'EVIP-R. Les données de 2005 indiquent aussi que le niveau d'utilisation des ressources communautaires peut influencer sur le développement affectif et les comportements des enfants. Par exemple, en 2005, une proportion beaucoup plus importante d'enfants qui sont de faibles utilisateurs des ressources communautaires démontrent des signes de troubles affectifs que les enfants qui en font une utilisation de niveau moyen ou élevé (34 p. 100, contre 19 p. 100 et 13 p. 100 respectivement).

#### 4.4.3 Accessibilité des ressources communautaires et raisons de leur non-utilisation

	<b>Territoire montréalais</b>			
	<b>étudié</b>		<b>Collectivités de CPE-II</b>	
	<b>2001</b>	<b>2005</b>	<b>2001</b>	<b>2005</b>
Ressources éducatives	88,1	87,4	75,2	75,8
Ressources culturelles	82,6	81,3	58,7	57,9
Ressources récréatives	69,8	72,9	57,9	56,3

Étant donné le niveau relativement faible d'utilisation des ressources communautaires (voir les tableaux 4.14a à 4.14c), on a aussi demandé aux PMR si les ressources éducatives, culturelles et récréatives étaient accessibles à pied, ou par un court trajet en autobus ou en voiture. Selon les résultats présentés dans le tableau 4.16, les enfants du secteur montréalais étudié ont, en moyenne, un meilleur accès aux ressources éducatives, culturelles et récréatives que les enfants des collectivités de CPE-II. Par exemple, environ 87 p. 100 des PMR affirment en 2005 avoir facilement accès aux ressources éducatives et 81 p. 100 sont du même avis en ce qui a trait à l'accès aux ressources culturelles. Dans les collectivités de CPE-II, les pourcentages correspondants sont 76 p. 100 et 58 p. 100. Une moins grande proportion (73 p. 100) des PMR habitant sur le territoire montréalais étudié sont d'accord pour dire qu'elles ont facilement accès aux ressources récréatives; toutefois, ce pourcentage est considérablement plus élevé que la moyenne des collectivités de CPE-II (56 p. 100).

Les perceptions quant à l'accès aux ressources ne se traduisent pas nécessairement par une utilisation réelle des ressources. À titre d'exemple, bien que plus de 87 p. 100 des PMR de la collectivité de Montréal étudiée estiment que les programmes et les services éducatifs sont à proximité, moins d'un enfant sur quatre utilise ces ressources en 2005 (voir le tableau 4.14a).

De nombreuses PMR font part de difficultés à accéder à des programmes ou à des services communautaires. Parmi les obstacles les plus courants cités par des PMR en 2005 figurent le manque de temps, les horaires peu pratiques des programmes, le manque de sensibilisation aux programmes et l'absence de programmes destinés aux jeunes enfants (voir le tableau 4.17). Au cinquième rang de la liste des obstacles, il y a les coûts liés aux programmes ou aux services, une raison majeure de non-utilisation avancée par plus de 28 p. 100 des PMR en 2005. En comparaison, les trois principaux obstacles à l'accès mentionnés en 2001 sont le « manque de temps », les « coûts des programmes » et l'« absence de programmes destinés aux jeunes enfants ».

<b>Tableau 4.17</b>				
<b>Raisons données par les PMR pour ne pas utiliser les programmes ou services communautaires, territoire montréalais étudié et collectivités de CPE-II (pourcentages, 2001 et 2005)</b>				
	<b>Territoire montréalais étudié</b>		<b>Collectivités de CPE-II</b>	
	<b>2001</b>	<b>2005</b>	<b>2001</b>	<b>2005</b>
<b>Raisons liées à la situation</b>				
Manque de temps	31,0	41,5	41,0	41,6
Manque de sensibilisation aux programmes	14,0	29,3	23,8	29,7
Raisons de santé	3,2	3,4	3,1	3,2
<b>Raison d'ordre institutionnel</b>				
Coûts des programmes	25,2	28,2	31,7	31,3
Horaires peu pratiques des programmes	15,5	30,2	29,9	33,1
Absence de programmes destinés aux jeunes enfants	20,2	29,0	27,6	28,4
Non-disponibilité des programmes d'intérêt	6,5	13,8	13,4	17,6
Manque de places	4,3	8,9	7,5	9,0
Difficulté de transport	8,2	17,0	15,9	18,2
Non-disponibilité des programmes dans la langue de son choix	1,5	3,2	2,8	2,4
<b>Raisons liées à la disposition</b>				
Inquiétude liée à la sécurité	4,8	11,1	8,3	8,9
Inquiétude liée à la qualité	2,3	6,4	5,1	6,1
Raisons culturelles ou religieuses	0,2	4,9	1,1	3,1

Les raisons pour ne pas utiliser les programmes et les services communautaires peuvent être regroupées comme suit :

- les raisons liées à la situation : celles qui sont attribuables aux circonstances dans la vie des parents, comme le manque de temps (à cause des responsabilités professionnelles ou familiales) et les problèmes de santé;
- les raisons d'ordre institutionnel : pratiques et procédures (de la part des fournisseurs de services) qui entravent la participation, comme le coût, la nature des programmes offerts, les horaires et l'accessibilité;
- les raisons liées à la disposition : les attitudes des parents à l'égard des programmes ou des services.

Les résultats révèlent une augmentation générale du pourcentage de PMR citant des obstacles entre 2001 et 2005. Toutefois, les proportions connaissant les hausses les plus marquées sont celles des PMR mentionnant des obstacles d'ordre institutionnel et liés à la disposition. Les pourcentages concernant l'inquiétude liée à la sécurité et à la qualité, le manque de disponibilité des programmes et la difficulté d'accéder aux installations en sont des exemples. L'augmentation du pourcentage de PMR qui évoquent des raisons culturelles ou religieuses comme obstacles (passant de 0,2 p. 100 en 2001 à 4,9 p. 100 en 2005) mérite aussi d'être soulevée.



En outre, les résultats indiquent que les facteurs liés à la situation et à la disposition ainsi que ceux d'ordre institutionnel peuvent se jumeler pour influencer sur l'accessibilité des ressources. Par exemple, l'obstacle d'ordre institutionnel « horaires peu pratiques des programmes » renforce l'obstacle lié à la situation « manque de temps ». Des efforts concertés de la part de tous les membres de la collectivité, à la fois des fournisseurs et des utilisateurs de services, sont nécessaires pour atténuer ces effets.

## **4.5 Récapitulatif**

### **4.5.1 Les jeunes enfants sur le territoire montréalais étudié**

Entre 2001 et 2005, le nombre d'enfants qui fréquentent l'école maternelle sur le territoire montréalais étudié diminue, passant de 2 564 à 1 661. Parmi eux, la proportion des enfants nés hors de l'Amérique du Nord ou de l'Europe augmente, pour atteindre 13 p. 100. En 2005, les filles sont plus nombreuses que les garçons (52 p. 100 comparativement à 48 p. 100), alors que ces derniers étaient majoritaires en 2001. En outre, bien que le français est la langue maternelle de plus de 70 p. 100 des enfants de la maternelle, la proportion de ceux dont la langue maternelle n'est pas le français a augmenté. Pour environ 28 p. 100 des enfants, la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais.

Le sexe apparaît comme une caractéristique liée aux résultats cognitifs et comportementaux des enfants. Par exemple, l'étude montre que les garçons ont davantage tendance que les filles à présenter des troubles affectifs, des comportements agressifs et de l'hyperactivité. Les données de 2005 indiquent également que les garçons sont beaucoup plus susceptibles que les filles d'obtenir de faibles scores à l'EVIP-R.

Il se peut que la ou les premières langues apprises par l'enfant jouent un rôle particulièrement important dans le développement du vocabulaire et expliquent (davantage que le sexe ou le lieu de naissance, par exemple) les différences constatées dans ce domaine. Ainsi, on observe que les enfants dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais ont trois fois plus de risques d'éprouver des difficultés d'apprentissage du vocabulaire français ou anglais.

### **4.5.2 Caractéristiques du milieu familial des enfants**

On constate que les familles établies sur le territoire montréalais étudié dans le cadre du projet CPE changent, elles aussi. Entre 2001 et 2005, le revenu de ménage moyen des familles augmente d'environ 900 dollars (revenu rajusté en fonction de l'inflation), et la proportion d'enfants qui vivent dans des familles à faible revenu baisse considérablement, passant de 46 p. 100 à 36 p. 100. Cependant, le revenu familial moyen sur le territoire montréalais étudié (43 586 dollars) reste toujours très inférieur au revenu moyen dans les collectivités de CPE-II (57 232 dollars). Le secteur montréalais à l'étude affiche également une proportion de familles à faible revenu supérieure à la moyenne des collectivités de CPE-II.

En 2001, environ 38 p. 100 des PMR sont nées hors de l'Amérique du Nord et de l'Europe, une proportion qui augmente fortement pour atteindre 44 p. 100 en 2005. Au cours de cette même période, le pourcentage de PMR qui possèdent un diplôme universitaire ou collégial augmente de 38 p. 100, passant de 43 p. 100 en 2001 à 59 p. 100 en 2005, alors que celui des PMR qui n'ont pas terminé leurs études secondaires diminue de 50 p. 100, passant de 21 p. 100 en 2001 à 10 p. 100 en 2005.

En 2005, 63 p. 100 des PMR occupent un emploi rémunéré, taux identique au niveau de 2001, mais légèrement inférieur à la moyenne des collectivités de CPE-II. Environ 29 p. 100 des enfants de la maternelle vivent dans des familles sans soutien économique en 2005, une hausse de 8 p. 100 par rapport au chiffre de 2001.

En 2001, environ 25 p. 100 des PMR signalent avoir un problème de santé chronique. Ce taux augmente de 68 p. 100 en 2005, atteignant 42 p. 100. Toutefois, la très grande majorité des PMR (près de 90 p. 100) estiment en 2005 que leur santé générale est bonne ou excellente.

Des changements se produisent aussi dans la structure des familles. Une proportion légèrement plus élevée d'enfants de la maternelle vivent en 2005 dans une famille biparentale en comparaison de 2001 (65 p. 100 contre 62 p. 100). En 2005, 74 p. 100 d'enfants de la maternelle vivent avec au moins un frère ou une sœur, comparativement à 70 p. 100 en 2001.

L'étude conclut que le revenu familial est lié à de faibles scores à l'évaluation du développement du vocabulaire. En 2001, les enfants vivant sous le seuil de faible revenu (SFR) sont 2,5 fois plus susceptibles d'accuser un retard de développement du vocabulaire que les enfants vivant dans une famille dont le revenu est au moins trois fois supérieur au SFR (36,4 p. 100 contre 15 p. 100). En 2005, les enfants vivant au-dessous du SFR sont 6,5 fois plus susceptibles d'accuser un retard dans le développement du vocabulaire (52,5 p. 100 contre 8 p. 100).

Le revenu familial peut aussi avoir influencé indirectement les résultats des enfants, en influant sur la participation des enfants à des activités de groupe encadrées ou supervisées. Les enfants de familles à revenu plus élevé ont bien plus de chances de prendre part à la pratique encadrée de sports, à des leçons de musique ou d'art et à des cours de danse, de gymnastique ou d'arts martiaux. Ils sont aussi beaucoup plus susceptibles que les enfants vivant sous le SFR d'être inscrits à des cours encadrés de sports (78 p. 100 contre 30 p. 100). D'un autre côté, la participation à une activité sportive non encadrée, à des clubs ou à des programmes communautaires avec animateur ne semble pas liée au revenu familial.

Le niveau de scolarité de la mère et la situation professionnelle des parents ont un lien avec divers résultats de l'enfant. À la fois en 2001 et en 2005, les enfants de PMR ayant un niveau d'instruction inférieur sont plus susceptibles d'obtenir de faibles scores à l'EVIP-R et de montrer des signes d'hyperactivité. Les données de 2005 indiquent aussi que ces enfants risquent davantage de manifester de l'agressivité indirecte.

Les enfants qui vivent dans des familles où aucun des parents ne travaille sont presque deux fois plus susceptibles d'obtenir de faibles scores à l'EVIP-R que les enfants de familles touchant un revenu d'emploi. Les données de 2001 montrent également que les enfants qui vivent dans des familles sans soutien économique risquent davantage de manifester des comportements agressifs et de l'agressivité indirecte, tandis que les données de 2005 indiquent que ce groupe compte davantage d'enfants présentant des signes de troubles affectifs.

Sur le territoire montréalais étudié, les enfants qui évoluent dans des familles monoparentales risquent davantage d'obtenir de faibles scores à l'EVIP-R, de présenter des signes de troubles affectifs et de manifester des comportements agressifs et de l'hyperactivité que les enfants vivant dans des familles biparentales. Les données de 2005 révèlent aussi que les enfants de familles monoparentales ont plus tendance à afficher de l'agressivité indirecte que les enfants vivant dans des familles biparentales.

#### **4.5.3 Processus familiaux et garde d'enfants hors du milieu familial**

La plupart des familles d'enfants résidant sur le territoire montréalais étudié fonctionnent bien. Toutefois, en 2005, environ 22 p. 100 des enfants vivent dans des familles fonctionnant au niveau faible (à un niveau plus faible que la majorité des familles des collectivités participant au projet CPE-II), une hausse de 42 p. 100 par rapport au chiffre de 2001. La moyenne correspondante dans l'ensemble des collectivités de CPE-II est de 12 p. 100, à la fois en 2001 et en 2005.

Entre 2001 et 2005, les PMR habitant sur le territoire montréalais étudié obtiennent des résultats à peu près équivalents dans les quatre mesures du rôle parental. Les PMR du territoire montréalais obtiennent des résultats supérieurs aux moyennes des collectivités de CPE-II en ce qui touche au rôle parental rationnel et efficace, et des résultats inférieurs à la norme de CPE-II pour le caractère cohérent et positif du rôle parental.

En 2005, sur le territoire montréalais, plus de 80 p. 100 des PMR font la lecture à leurs enfants et leur apprennent à compter tous les jours ou au moins quelques fois par semaine. Dans l'ensemble, les PMR enregistrent un niveau d'engagement nettement plus élevé dans l'apprentissage de leurs enfants en 2005 qu'en 2001, les taux de PMR qui s'adonnent quotidiennement à des activités de lecture ou à l'apprentissage des chiffres enregistrant des hausses importantes. Cependant, leur degré de participation demeure sous les moyennes des collectivités de CPE-II en 2005.

Le recours à des services de garde hors du milieu familial sur le territoire montréalais étudié augmente de 22 p. 100 entre 2001 et 2005 (passant de 58 p. 100 à 71 p. 100). Ce taux d'utilisation est considérablement plus élevé que la moyenne dans les collectivités de CPE-II.

La majorité des enfants gardés hors du milieu familial sur le territoire montréalais étudié sont inscrits dans des programmes de garde parascolaire (avant et après la classe), la proportion passant de 71 p. 100 en 2001 à 81 p. 100 en 2005. En 2001, environ 10 p. 100 des enfants fréquentent des garderies et des prématernelles ou des centres préscolaires, contre seulement 6,7 p. 100 en 2005. Onze pour cent des enfants recevant des services de garde en 2005 sont gardés à la maison ou chez quelqu'un d'autre par une personne apparentée ou non.

Le niveau du fonctionnement de la famille est fortement associé à l'apprentissage du vocabulaire, au développement affectif et aux comportements des enfants sur le territoire montréalais étudié. Par exemple, les données de 2005 révèlent que 42 p. 100 des enfants qui vivent dans des familles fonctionnant à un niveau faible accusent un retard dans l'apprentissage du vocabulaire, comparativement à 27 p. 100 des enfants qui évoluent dans des familles ayant un niveau de fonctionnement élevé. Les données de 2005 indiquent aussi que les enfants de familles fonctionnant à un niveau faible sont beaucoup plus susceptibles d'afficher des signes de troubles affectifs et des comportements d'agressivité indirecte.

D'après les résultats de 2001, un rôle parental positif semble influencer sur le développement cognitif, affectif et comportemental des enfants. Les données de 2005 ne montrent cependant pas de lien entre un rôle parental positif et le développement du vocabulaire. Les résultats à la fois de 2001 et de 2005 indiquent toutefois que le rôle parental cohérent est étroitement rattaché à de meilleurs résultats des enfants dans l'apprentissage du vocabulaire, le développement affectif, les comportements prosociaux et la durée d'attention.

#### **4.5.4 Collectivité : Quartiers et ressources à l'intention des jeunes enfants**

Dans leur évaluation de la qualité du quartier, les PMR du territoire montréalais étudié accordent des notes relativement élevées aux écoles, aux établissements de santé, aux installations destinées aux enfants et à l'accès au transport public. En revanche, elles attribuent des notes plutôt faibles à la sécurité et à la propreté des quartiers, ainsi qu'à la participation des résidents. Dans l'ensemble, les quartiers de Montréal étudié enregistrent des résultats inférieurs aux moyennes des collectivités du projet CPE-II pour la plupart des caractéristiques du quartier évaluées, à l'exception des installations destinées aux enfants et de l'accès au transport public.

À la fois en 2001 et en 2005, plus de 80 p. 100 des PMR sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que leur quartier offre des parcs et des aires de jeu sûrs. Toutefois, le pourcentage de PMR estimant qu'il est sécuritaire pour les enfants de jouer à l'extérieur fléchit, passant de 78 p. 100 en 2001 à 71 p. 100 en 2005.

La proportion de PMR émettant des opinions favorables à l'égard du soutien social offert par leurs voisins augmente de façon considérable entre 2001 et 2005. Par exemple, la proportion de PMR selon lesquelles les voisins sont prêts à s'entraider passe de 76 p. 100 en 2001 à 80 p. 100 en 2005. Cependant, les pourcentages de PMR habitant sur le territoire montréalais étudié qui estiment que leur quartier constitue un bon milieu où élever des enfants sont plus faibles que les moyennes des collectivités de CPE-II.

#### **4.5.5 Utilisation des ressources communautaires**

Les résultats du territoire montréalais étudié dans le cadre de CPE montrent que les enfants fréquentant la maternelle y ont un meilleur accès aux ressources éducatives, culturelles et récréatives que la moyenne obtenue dans l'ensemble des collectivités de CPE-II. En 2005, près de 87 p. 100 des PMR considèrent que les ressources éducatives sont accessibles à pied, ou par un court trajet en autobus ou en voiture, et 81 p. 100 et 73 p. 100 en disent autant des ressources culturelles et récréatives. Les pourcentages correspondants dans l'ensemble des collectivités de CPE-II sont de 76 p. 100, 58 p. 100 et 56 p. 100 respectivement.

Toutefois, les données de 2005 montrent qu'environ seulement 13 p. 100 des enfants de la collectivité montréalaise étudiée utilisent des ressources éducatives, comme les cercles ou les programmes de lecture, au moins chaque semaine ou chaque mois. De plus, la plupart des enfants n'utilisent aucune de ces ressources au cours de l'année, bien que le pourcentage des enfants ne profitant pas des ressources éducatives soit plus faible en 2005 qu'en 2001.

Les taux d'utilisation des ressources culturelles sont beaucoup plus élevés que ceux des ressources éducatives. Par exemple, en 2001, près de 81 p. 100 des enfants du secteur de Montréal à l'étude vont au cinéma et près de 65 p. 100 assistent à des pièces de théâtre, visitent des musées ou assistent à des événements sportifs, mais la plupart de ceux qui utilisent ces ressources ne le font que quelques fois durant l'année.

Les installations récréatives enregistrent les taux d'utilisation les plus élevés pour les trois types de ressources communautaires dont il est question dans le présent rapport. Les parcs et les aires de jeu constituent les ressources récréatives les plus fréquentées : plus de 70 p. 100 des enfants du secteur de Montréal à l'étude les utilisent au moins toutes les semaines en 2005, une hausse par rapport à 63 p. 100 en 2001.

Les piscines, intérieures et extérieures, sont les installations les plus prisées par les enfants après les parcs et les aires de jeu. Toutefois, la proportion des enfants qui utilisent ces installations au moins chaque semaine diminue légèrement, passant de 42 p. 100 en 2001 à 39 p. 100 en 2005. En comparaison, les centres récréatifs et communautaires sont peu utilisés, les taux de non-utilisation étant de 72 p. 100 en 2001 et de 64 p. 100 en 2005. Cependant, environ 17 p. 100 des enfants utilisent les centres récréatifs et communautaires au moins chaque semaine ou chaque mois en 2005, une importante augmentation par rapport au taux de 13 p. 100 enregistré en 2001.

En 2005, environ 40 p. 100 des enfants habitant le secteur de Montréal à l'étude participent à des activités sportives encadrées au moins chaque semaine, alors que pas moins de 66 p. 100 d'entre eux en font autant en ce qui a trait aux activités sportives non encadrées. Les résultats démontrent de plus que le taux de participation à tous les types d'activités de groupe augmente de façon considérable entre 2001 et 2005, la participation à des clubs ou à des programmes communautaires avec animateur doublant pratiquement. Malgré ces augmentations, la participation des enfants du secteur de Montréal à l'étude à des activités de groupe demeure sous la moyenne enregistrée dans l'ensemble des collectivités de CPE-II, à l'exception des leçons de musique, des activités liées à l'art et des activités non sportives.

De nombreuses PMR font part de difficultés à accéder à des programmes ou à des services communautaires. Parmi les obstacles les plus courants, cités par plus de 30 p. 100 des PMR en 2005, figurent le manque de temps, les horaires peu pratiques des programmes, le manque de sensibilisation aux programmes et l'absence de programmes destinés aux jeunes enfants. Les coûts liés aux programmes ou aux services demeurent une raison majeure de non-utilisation, avancée par plus de 28 p. 100 des PMR en 2005. En 2001, les trois principaux obstacles cités sont le manque de temps, le coût des programmes et l'absence de programmes destinés aux jeunes enfants.

Tandis que les données montrent une augmentation générale du pourcentage de PMR mentionnant différentes sortes d'obstacles en 2005, les taux de PMR indiquant surtout des obstacles d'ordre institutionnel, comme la non-disponibilité des programmes, a plus que doublé au cours de la période de l'étude. Il convient de noter aussi la hausse de la proportion des PMR qui évoquent comme obstacle des raisons culturelles ou religieuses. Enfin, un nombre de PMR considérablement supérieur en 2005 qu'en 2001 évoquent comme obstacle le manque de sensibilisation aux programmes.



## 5. Conclusion

L'Enquête sur les communautés permet de recueillir pour les collectivités participant à l'initiative Comprendre la petite enfance (CPE) de l'information sur une foule de caractéristiques touchant les enfants, les familles et les quartiers, au moyen d'interviews avec les parents et de mesures directes d'évaluation des aptitudes cognitives des enfants. Elle nous permet ainsi d'examiner les liens éventuels entre les résultats développementaux des enfants et divers facteurs individuels, familiaux et communautaires. Le présent rapport fournit les conclusions d'analyses préliminaires réalisées à partir de cette riche base de données.

Comme il en est fait état dans le chapitre 2 (et dans l'annexe A), de nombreuses études se sont penchées sur les liens entre le développement du jeune enfant et les processus et ressources au sein de la famille et de la collectivité. Les études portant sur l'analyse des données recueillies dans le cadre du premier cycle de collecte dans les collectivités participant à l'initiative CPE ont permis d'enrichir la littérature existante, en examinant ces liens dans des collectivités canadiennes.

Plutôt que de se limiter à chercher à corroborer les conclusions de ces études, l'enquête actuelle avait notamment comme objectif principal de découvrir si, entre 2001 et 2005, des changements sont survenus dans la collectivité à l'étude en ce qui a trait aux facteurs et aux processus influant sur le développement de la petite enfance. L'autre objectif était de déterminer si certains de ces changements ont influé sur les résultats développementaux des jeunes enfants. Les lecteurs peuvent interpréter les données et en tirer des conclusions en tenant compte du contexte de leur propre collectivité et de la littérature actuelle, y compris des conclusions des études déjà menées dans les collectivités participant à titre de sites pilotes de l'initiative CPE.

Cependant, les conclusions du présent rapport qui semblent indiquer l'existence (ou l'absence) de changements dans la collectivité à l'étude doivent être interprétés avec circonspection, pour les raisons suivantes. Premièrement, ces résultats proviennent d'échantillons plutôt restreints. Deuxièmement, les caractéristiques démographiques de l'échantillon d'enfants (et de leurs parents) qui ont participé à l'enquête de 2001 pourraient être différentes de celles de l'échantillon de l'enquête de 2005. Troisièmement, comme le souligne Willms (2003), l'initiative CPE a été conçue pour englober une grande variété de mesures afin que les collectivités puissent établir un profil général de leurs jeunes enfants. Mesurer le changement dans ce contexte, notamment les incidences de l'initiative CPE sur le développement des enfants, nécessiterait des outils de mesure plus précis et des études menées sur de plus longues périodes. Quatrièmement, les analyses de données présentées dans le rapport sont surtout basées sur de simples tabulations en croix bilatérales. Des analyses plus rigoureuses, faisant appel à des modèles statistiques complexes, ou une recherche expérimentale seraient nécessaires pour confirmer la nature des relations entre les facteurs individuels, familiaux et communautaires et les résultats développementaux des enfants, de même que pour en déduire des relations de cause à effet.

Le rapport ne présente qu'une faible partie des données recueillies au moyen de l'Enquête sur les communautés. Il est possible de tirer davantage de renseignements de cette riche mine de données en réalisant d'autres travaux visant à répondre à des questions comme celles-ci :

- Quels sont les principaux facteurs associés aux divers résultats des enfants ainsi qu'à leur participation à diverses activités à la maison et dans la collectivité?
- Comment ces facteurs se comparent-ils quant à leur incidence sur les résultats développementaux?
- Ces incidences se modifient-elles en fonction de l'évolution des circonstances?

Les données de l'Enquête sur les communautés permettent aussi de déterminer qui est le plus susceptible d'invoquer un manque de temps ou les coûts d'un programme comme obstacles à l'utilisation des ressources de la collectivité, qui est le plus susceptible d'utiliser les ressources éducatives, récréatives et culturelles, et s'il y a des différences dans le profil des enfants et des familles qui ont recours à divers types de ressources.

Cependant, comme l'Enquête sur les communautés a été conçue pour brosser un tableau général des collectivités participant à l'initiative, elle n'est pas l'outil idéal pour recueillir les renseignements détaillés nécessaires à la planification d'actions concrètes dans la collectivité. À titre d'exemple, bien que l'Enquête nous a permis de cerner un certain nombre d'obstacles en matière d'accès aux programmes et

aux services communautaires destinés aux jeunes enfants, elle ne fournit pas d'information sur les obstacles se rattachant à des programmes ou services communautaires particuliers, ni sur les sortes de programmes ou de services que les parents recherchent mais qui ne leur sont pas offerts, ni sur les types de programmes ou de services qui ne sont pas utilisés à cause de leurs coûts. Il faudra peut-être entreprendre de nouveaux cycles de collecte de données sur les collectivités pour obtenir des renseignements aussi précis.

L'Enquête sur les communautés apporte probablement une contribution plus importante en ce qu'elle peut servir d'exemple quant aux types de données à recueillir et aux types de stratégies à adopter par la collectivité en matière de collecte de données. De même, en faisant connaître les données tirées de l'Enquête sur les communautés, le présent rapport aide à réaliser le double mandat de l'initiative CPE, qui consiste à fournir aux collectivités des données les concernant ayant trait au développement des jeunes enfants et à les encourager à prendre, sur le plan communautaire, des décisions fondées sur des données probantes pour favoriser ce développement.

## Bibliographie

- Barrera, A. « The Role of Maternal Schooling and Its Interaction with Public Health Programs in Child Health Production », *Journal of Development Economics*, vol. 32, 1990, p. 69–91.
- Becker, G.S., et N. Tomes. « Child Endowments and the Quantity of Children », *Journal of Political Economy*, vol. 84, n° 4, 1976, partie 2, p. S143–S162.
- Beiser, M., F. Hou, I. Hyman et M. Tousignant. *Étude des nouveaux enfants immigrants qui grandissent en tant que Canadiens*, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, gouvernement du Canada, 1998, document de travail 24F.
- Bertrand, J. *Summary of Research Findings on Children's Developmental Health*, Canadian Child Care Federation, 2001.
- Blau, P.M., et O.D. Duncan. *The American Occupational Structure*, New York, Wiley, 1967.
- Chao, R.K., et J.D. Willms. *Les pratiques parentales font-elles une différence?*, document de travail présenté dans le cadre de la conférence Investir dans nos enfants : une conférence nationale sur la recherche, Ottawa, octobre 1998.
- Coleman, J.S. « Social Capital in the Creation of Human Capital », *American Journal of Sociology*, vol. 94 (supplément), 1988, p. S95–S120.
- Connor, S., et S. Brink. *Comprendre la petite enfance : l'influence de la collectivité sur le développement de l'enfant*, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, gouvernement du Canada, 1999.
- Conseil canadien de développement social. *Le Progrès des enfants et des jeunes au Canada*, 2006.
- Conseil canadien de développement social. *Grandir en Amérique du Nord : le bien-être des enfants au Canada, aux États-Unis et au Mexique*, s.d.
- Conseil canadien de développement social. *Un profil des familles au Canada*, s.d.
- Cornia, G. « A Summary and Interpretation of Evidence », dans Cornia, G., et R. Jolly (éditeurs). *The Impact of the World Recession on Children*, Oxford, Royaume-Uni, Pergamon, 1984.
- Curtis, L., et M. Dooley. *Child Health and Family Socio-Economic Status: Application of the Health Utilities Index to the Ontario Child Health Study*, document de travail, Department of Economics, Université McMaster, 1996.
- Curtis, L., M. Dooley, E. Lipman et D. Feeny. « The Role of Permanent Income and Family Structure in the Determination of Child Health in the Ontario Child Health Study », *Health Economics*, vol. 10, n° 4, 2001, p. 287–302.
- Curtis, L., M. Dooley et S. Phipps. « Child Well-being and Neighbourhood Quality: Evidence from the National Longitudinal Survey of Children and Youth », *Social Science and Medicine*, vol. 58, n° 10, 2004, p. 1917–1927.
- Dahinten, V.S., et J.D. Willms. « The Effects of Adolescent Child-bearing on Children's Outcomes », dans Willms, J.D. (éditeur). *Vulnerable Children*, University of Alberta Press, 2002.
- Daly, M.C. *Developing the Whole Child: The Importance of the Emotional, Social, Moral, and Spiritual in Early Years Education and Care*, Lewiston, New York, Edwin Mellen Press, 2004.
- Datcher, L. « Effects of Community and Family Background on Achievement », *Review of Economics and Statistics*, vol. 64, n° 1, 1982, p. 32–41.
- Développement des ressources humaines Canada et Enfants en santé Manitoba. *Une nouvelle génération de familles canadiennes élevant de jeunes enfants*, Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada, gouvernement du Canada, septembre 2003.
- Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada. *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, cycle 4, 2000-2001*.



- Doherty, G. *Quality Matters in Child Care*, Huntsville, Ontario, Jesmond Publishing, 1991.
- Dooley, M., et E.L. Lipman. « Child Psychiatric Disorders and Poor School Performance: The Roles of Family Type, Maternal Market Work and Low Income », dans Romaniuc, A. (éditeur). *Towards the XXIst Century: Emerging Sociodemographic Trends and Policy Issues in Canada*, actes d'un symposium de la Fédération canadienne de démographie, Fédération canadienne de démographie, 1996, p. 135-143.
- Dooley, M., L. Curtis, E. Lipman et D. Feeny. « Troubles psychiatriques, piètre réussite scolaire et problèmes sociaux chez l'enfant : rôles de la structure familiale et de la faiblesse du revenu », *Les marchés du travail, les institutions sociales et l'avenir des enfants au Canada*, publié sous la direction de Miles Corak, Statistique Canada, gouvernement du Canada, 1998.
- Featherman, D.L., et R.M. Hauser. *Opportunity and Change*, New York, Academic Press, 1978.
- Feinstein, L., et J. Symons. « Attainment in Secondary School », *Oxford Economic Papers*, vol. 51, 1999, p. 300–321.
- Freeman, R. *Parental Family Structure and Socio-Economic Achievement: The Effects of the Broken Family*, document de travail n° 356, Cambridge, Maryland, Harvard University, Institute of Economic Research, 1974.
- Friendly, M., G. Doherty et J. Beach. *Quality by Design: What Do We Know about Quality in Early Learning and Child Care, and What Do We Think? A Literature Review*, Toronto, Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto, 2005.
- Gagné, L.G. *Travail des parents, recours à des services de garde et résultats cognitifs des jeunes enfants*, Statistique Canada, gouvernement du Canada, n° 89-594-XIF au catalogue, 2003.
- Gerhardt, Sue. *Why Love Matters: How Affection Shapes a Baby's Brain*, Londres, Royaume-Uni, Brunner-Routledge, 2004.
- Graham, G. « Environmental Factors Affecting the Growth of Children », *American Journal of Clinical Nutrition*, vol. 25, 1972, p. 1184–1188.
- Hanushek, E.A. *The Trade-off between Child Quantity and Quality*, document de travail n° 97, University of Rochester Center for Economic Research, 1987.
- Hanushek, E.A. « The Trade-off between Child Quantity and Quality », *Journal of Political Economy*, vol. 100, n° 1, 1992, p. 84–117.
- Haveman, R., et B. Wolfe. *Succeeding Generations: On the Effects of Investment in Children*, New York, Russell Sage Foundation, 1994.
- Haveman, R., et B. Wolfe. « The Determinants of Children's Attainments: A Review of Methods and Findings », *Journal of Economic Literature*, vol. 33, 1995, p. 1829-1878.
- Haveman, R., B. Wolfe et J. Spaulding. « Childhood Events and Circumstances Influencing High School Completion », *Demography*, vol. 28, n° 1, 1991, p. 133-157.
- Hernandez, D.J. « Measuring Components of Family Planning Program Effort: Comment », *Demography*, vol. 26, n° 1, 1989, p. 77–80.
- Hernandez, D.J., et D.E. Myers. « America's Children: Resources from Family, Government, and the Economy », *Population of the United States in the 1980s: A Census Monograph Series*, New York, Russell Sage Foundation, 1993.
- Hertzman, C., et D. Kohen. « L'importance du quartier dans le développement de l'enfant », *Transition*, vol. 33, n° 3, automne 2003, L'Institut Vanier de la famille.
- Hill, M.A., et J. O'Neill. « Family Endowments and the Achievement of Young Children with Special Reference to the Underclass », *Journal of Human Resources*, vol. 29, n° 4, 1994, p. 1065-1100.
- Hoffman, L.W. « Effects of Maternal Employment in the Two-Parent Family », *American Psychologist*, vol. 44, n° 2, 1989, p. 283-292.

Hoghugh, M. « The Importance of Parenting in Child Health », *British Medical Journal*, vol. 316, 1998, p. 1545-1550.

Institut canadien d'information sur la santé. *Améliorer la santé des Canadiens : une introduction à la santé en milieu urbain*, Ottawa, ICIS, 2006.

Jencks, C., et S. Mayer. « The Social Consequences of Growing Up in a Poor Neighbourhood », dans Lynn, Larry Jr., et M.G.H. McGeary (éditeurs). *Inner City Poverty in the United States*, Washington D.C., National Academy Press, 1990, p. 111-186.

Jones, C., L. Clark, J. Grusec, R. Hart, G. Plickert et L. Tepperman. *La pauvreté, le capital social, les compétences parentales et les résultats des enfants au Canada*, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, gouvernement du Canada, 2002.

Judith, S.W., et J.B. Kelly. *Surviving the Breakup*, New York, Basic Books, 1980.

Judith, S.W., et J.B. Kelly. *Second Chances*, New York, Ticknor and Fields, 1989.

Kagan, J. *The Nature of the Child*, New York, Basic Books, 1994.

Kohen, D.E., C. Hertzman et J. Brooks-Gunn. *Les influences du quartier sur la maturité scolaire de l'enfant*, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, gouvernement du Canada, 1998.

Krein, S.F., et A.H. Beller. « Educational Attainment of Children from Single-Parent Families: Differences by Exposure, Gender, and Race », *Demography*, vol. 25, n° 2, 1988, p. 221-234.

Landy, Sarah, et Kwok Kwan Tam. *Comprendre l'incidence de facteurs de risque multiples sur le développement de l'enfant à divers âges*, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, gouvernement du Canada, 1998.

Leibowitz, A. « Home Investment in Children », *Journal of Political Economy*, vol. 82, n° 2.II, 1974, p. S111-131.

Lipman, E.L., D.R. Offord et M.H. Boyle. « Economic Disadvantage and Child Psychosocial Morbidity », *Canadian Medical Association Journal = Journal de l'Association médicale canadienne*, vol. 151, 1994, p. 431-437.

Lipps, G., et J. Yiptong-Avila. *De la maison à l'école – Comment les enfants canadiens se débrouillent*, Culture, tourisme et centre de statistiques sur l'éducation, Statistique Canada, gouvernement du Canada, n° 89F0117XIF au catalogue, 1999.

Maxwell, K.L., et R.M. Clifford. *School Readiness Assessment*, s.l., 2004.

McCloskey, L., et C. Locke. « The Psychological Effects of Political and Domestic Violence on Central American and Mexican Immigrant Mothers and Children », *Journal of Community Psychology*, vol. 23, 1995, p. 95-116.

McLanahan, Sarah, et Gary D. Sandefur. *Growing Up with a Single Parent: What Hurts, What Helps*, Cambridge, Maryland, Harvard University Press, 1994.

Mghir, R., W. Freed et A. Raskin. « Depression and Posttraumatic Stress Disorder among a Community Sample of Adolescent and Young Adult Afghan Refugees », *Journal of Nervous and Mental Disease*, vol. 183, 1995, p. 24-30.

Miller, F., J. Jenkins et D. Keating. « Parenting and Children's Behaviour Problems », dans Willms, J.D. (éditeur). *Vulnerable Children*, Edmonton, University of Alberta Press, 2002.

Moore, T. *Improved Support for Families of Young Children: The Role of Communities*, Melbourne, Australie, Centre for Community Child Health, Royal Children's Hospital, 2005.

Munroe-Blum, H., M.H. Boyle et D.R. Offord. « Single Parent Families: Child Psychiatric Disorder and School Performance », *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 27, 1988, p. 214-219.

- Munroe-Blum, H., M.H. Boyle, D.R. Offord et N. Kates. « Immigrant Children: Psychiatric Disorder, School Performance, and Service Utilization », *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 59, n° 4, 1989, p. 510-519.
- Noble, K.G., N. Tottenham et B.J. Casey. *Neuroscience Perspectives on Disparities in School Readiness and Cognitive Achievement*, 2005.
- O'Brien, C., et coll. « Day-Care Participation as a Protective Factor in the Cognitive Development of Low-Income Children », *Child Development*, vol. 65, 1994, p. 440-456.
- Papalia, D.E., S.W. Olds, R.D. Feldman et R. Kruk. *A Child's World: Infancy Through Adolescence*, Toronto, McGraw-Hill Ryerson, 2004.
- Parcel, T.I., et E.G. Menaghan. *Parents' Jobs and Children's Lives*, New York, Aldine de Gruyter, 1994.
- Parrila, R.K., X. Ma, D. Fleming et C. Rinaldi. *Développement des compétences prosociales*, rapport final, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, gouvernement du Canada, 2002.
- Patterson, G.R., B.D. DeBaryshe et E. Ramsey. « A Developmental Perspective on Antisocial Behaviour », *American Psychologist*, vol. 44, 1989, p. 329-335.
- Phipps, S. et L. Lethbridge. *Le revenu et les résultats des enfants*, Ottawa, Statistique Canada, gouvernement du Canada, 2006.
- Racine, Y., et M. Boyle. « Family Functioning and Children's Behaviour Problems », dans Willms, J. Doug (éditeur). *Vulnerable Children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*, Edmonton, Alberta, University of Alberta Press, 2002, p. 199-209.
- Raver, C.C., et J. Knitze. *Ready to Enter: What Research Tells Policymakers About Strategies to Promote Social and Emotional Readiness Among Three- and Four-Year-Old Children*, Columbia University, National Center for Children in Poverty, 2002.
- Ross, C., et H.M. Blanc. « Parenting Stress in Mothers of Young Children with Oppositional Defiant Disorder and Other Severe Behavior Problems », *Child Study Journal*, vol. 28, n° 2, 1998, p. 93-110.
- Ross, D.P., et P. Roberts. *Le bien-être de l'enfant et le revenu familial : un nouveau regard au débat sur la pauvreté*, Conseil canadien de développement social, 1999.
- Rutter, M. « Commentary: Some Focus and Process Considerations Regarding Effects of Parental Depression on Children », *Developmental Psychology*, vol. 26, n° 1, 1990, p. 60-67.
- Sandefur, G.D., S. McLanahan et R. Wojtkiewicz. « The Effects of Parental Marital Status During Adolescence on High School Graduation », *Social Forces*, vol. 71, n° 1, 1992, p. 103-121.
- Schultz, T.P. « Who Receives Medical Care? Income, Implicit Prices and the Distribution of Medical Services among Pregnant Women in the US », *Mimeo*, New Haven, Connecticut, Yale University, 1987.
- Sewell, William H., et Robert M. Hauser. *Education, Occupation, and Earnings: Achievement in the Early Career*, New York, Academic Press, 1975.
- Sewell, W.H., R.M. Hauser et D.R. Featherman (éditeurs). *Schooling and Achievement in American Society*, New York, Academic Press, 1976.
- Schaffer, H. R. *Making Decisions about Children: Psychological Questions and Answers*, 2<sup>e</sup> édition, Oxford, Blackwell, 1998.
- Sharriff, A., et N. Ahmed. « Mother's Education Effect on Child Health: An Econometric Analysis of Child Anthropometry in Uganda », *Indian Economic Review*, vol. 30, n° 2, 1995, p. 203-222.
- Shonkoff, J.P., et D.A. Phillips. *National Research Council and Institute of Medicine*, Washington D.C., National Academy Press, 2000.
- Thomas, E.M. *La disposition à apprendre à l'école pour les jeunes de cinq ans au Canada*, Division des enquêtes spéciales, Statistique Canada, gouvernement du Canada, 2006.

Willms, J.D. « Le devenir des jeunes enfants au Nouveau-Brunswick s'est-il amélioré? », *ISUMA – Revue canadienne de recherche sur les politiques*, vol. 1, n° 2, 2000, p. 64-70.

Willms, J.D. *Dix hypothèses sur l'impact des gradients socioéconomiques et des différences communautaires sur le développement de l'enfant*, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique, Développement des ressources humaines Canada, gouvernement du Canada, 2003.

Willms, J.D. *Comprendre la petite enfance – Le point sur les résultats liés au développement de la petite enfance dans quatre collectivités du Canada*, Comprendre la petite enfance, Direction générale des secteurs de développement social, Ressources humaines et développement social Canada, gouvernement du Canada, 2005.

Willms, J.D. *Risk and Protective Factors for Childhood Vulnerability: Implications for Canada's Knowledge Strategy*, Canadian Research Institute for Social Policy et KSI Research International, s.d.

Willms, J.D. (éditeur). *Vulnerable Children*, Edmonton, Canada, University of Alberta Press, 2002.

Wilson, W.J. *The Truly Disadvantaged: The Inner City, the Underclass, and Public Policy*, Chicago, University of Chicago Press, 1981.

Worswick, C. *School Performance of the Children of Immigrants in Canada: Evidence from the NLSCY, 1994–98*, exposé présenté dans le cadre de la 35<sup>e</sup> rencontre annuelle de l'Association canadienne d'économique, du 31 mai au 3 juin 2001, Université McGill, Montréal.



## **Annexe A**

### **Développement de la petite enfance : Conclusions tirées de la recherche**

La documentation relative au développement de la petite enfance est vaste. Dans le cadre de la présente analyse, cette partie donne un aperçu des études qui s'intéressent à quatre catégories de facteurs influençant le développement, à savoir les caractéristiques personnelles de l'enfant, les ressources de la famille, les processus familiaux et les structures de possibilités. Elles sont semblables aux catégories illustrées dans la figure 2.1.

#### **1. Caractéristiques personnelles de l'enfant**

Les caractéristiques personnelles de l'enfant désignent les attributs biologiques d'un enfant et des caractéristiques démographiques telles que le sexe, l'origine ethnique et les antécédents culturels. Dans cette catégorie, on prend aussi en considération les caractéristiques affectives, cognitives et comportementales de l'enfant, qui non seulement influent sur ses résultats développementaux, mais constituent des résultats en soi.

##### **Sexe**

La recherche effectuée a mis en évidence que le sexe des enfants est un facteur important dans les résultats développementaux. Au moment d'entrer en maternelle, les filles ont en général des aptitudes à la lecture et des compétences prosociales (c'est-à-dire un comportement destiné au bénéfice d'autrui) légèrement plus développées que celles des garçons, elles ont à peu près les mêmes aptitudes que les garçons en mathématiques et en connaissances générales, et elles sont moins susceptibles qu'eux d'afficher des comportements problématiques (Maxwell et Clifford, 2004). Ces différences sont relevées dans des données canadiennes (à savoir l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes ou ELNEJ) ainsi que dans des données provenant d'autres pays, notamment des États-Unis, du Royaume-Uni et d'Australie.

##### **Origine ethnique, lieu de naissance et première langue apprise**

L'origine ethnique, le lieu de naissance et la langue maternelle des enfants entrent aussi en ligne de compte pour expliquer certaines différences constatées entre les jeunes enfants. Par exemple, une étude de 2002 (mentionnée dans Noble et coll., 2005) a observé que les enfants afro-américains, hispaniques et autres ont moins d'aptitudes en mathématiques et à la lecture en commençant la maternelle que les enfants caucasiens ou asiatiques. Une autre étude a noté que les disparités raciales dans la maturité scolaire sont importantes et peuvent persister (Noble et coll., 2005). Worswick (2001) constate que les enfants canadiens d'immigrants dont la langue maternelle est le français ou l'anglais obtiennent des résultats particulièrement élevés en lecture et en écriture par rapport aux enfants dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

Toutefois, le fait d'avoir des parents immigrants n'est pas forcément un indicateur de risque de trouble mental ou de mauvaise performance scolaire (Munroe-Blum et coll., 1988). Malgré des taux de pauvreté généralement élevés, les enfants de nouveaux immigrants sont moins susceptibles de souffrir de troubles de la santé mentale que des enfants non immigrants (Beiser et coll., 1998). Dans le cas des enfants immigrants qui, au départ, obtiennent de mauvais résultats dans les écoles canadiennes, l'étude de Worswick (2001) montre également que ces enfants rattrapent les enfants non immigrants en lecture, en écriture et en mathématiques vers l'âge de 13 ans.

##### **Aptitude sociale**

Les études qui se sont penchées sur l'aptitude sociale des jeunes enfants (par exemple, la réceptivité, la souplesse, l'empathie, la bienveillance, l'aptitude à communiquer et le sens de l'humour) font valoir que ces caractéristiques sont très importantes dans le développement de l'enfant (Parrila et coll. 2002). Les compétences prosociales permettent d'améliorer la santé et le bien-être, d'accroître la participation communautaire et d'adopter de façon active des comportements sociaux utiles, comme de partager, de proposer de l'aide, de collaborer, de se soucier des autres et de favoriser des relations sociales positives (Parrila et coll. 2002:4). Réciproquement, un comportement antisocial ou agressif est souvent associé à des

résultats développementaux négatifs. Un tempérament difficile dans la petite enfance a également un lien avec des problèmes ultérieurs d'ordre affectif et social. Par exemple, des garçons affichant des signes de comportement antisocial à la maternelle sont devenus délinquants à l'adolescence (Bertrand, 2001). En revanche, des enfants ayant bon caractère et obéissants présentent moins de probabilités de manifester des problèmes de comportement comme l'hyperactivité, l'agression physique et le comportement oppositionnel (Willms, 2002).

### **Développement affectif**

Des études axées sur le développement affectif révèlent que les émotions peuvent aussi faciliter ou entraver le développement des capacités des enfants et sont au cœur de la vie des enfants. Les émotions ont un effet sur leur sentiment de bien-être, sur leur estime personnelle et sur leur compréhension du monde (Daly, 2004). Les émotions jettent les fondements de l'attachement aux êtres et de l'interaction sociale. L'enfant réussit bien lorsque le développement de son estime de soi, de sa confiance en soi et de son autonomie est favorisé, car « un enfant confiant, sûr de sa croyance en ses propres aptitudes particulières et en ce qui le rend unique, jouera, se concentrera, aimera, donnera et communiquera mieux » (Daly, 2004:23). De même, des enfants dotés de capacités affectives solides sont moins souvent contrariés, sont plus détendus, sont plus centrés sur les tâches à réaliser, possèdent de plus grandes aptitudes sociales, éprouvent moins de problèmes de comportement et sont généralement mieux préparés à vivre et à apprendre (Daly, 2004).

## **2. Facteurs des ressources familiales**

### **Statut socio-économique**

L'une des principales conclusions tirées des études sur l'enfance est le lien étroit entre les résultats de la petite enfance et le statut socio-économique des familles. Comme le résume Bertrand, « de la naissance à la mort, un meilleur statut socio-économique est lié à une meilleure performance scolaire, à des taux de maladie inférieurs et même à des taux d'accidents et de suicides plus bas » (2001:4). L'expression « statut socio-économique » désigne la position relative d'une famille ou d'un particulier dans la société, d'après son accès à la richesse, au prestige et au pouvoir ou le contrôle qu'il en a (Willms, 2000). Dans la recherche réalisée sur la petite enfance, le statut socio-économique est souvent représenté par une association de facteurs comprenant le revenu familial, le niveau de scolarité des parents et leur profession.

Willms (2002) estime que les enfants vivant dans des familles dont le statut socio-économique est élevé ont moins de risques que ceux de familles ayant un statut socio-économique bas d'obtenir des scores inférieurs à la moyenne nationale en vocabulaire, en mathématiques ainsi qu'en habiletés motrices et dans les aptitudes sociales. Les résultats issus d'autres études indiquent que le statut socio-économique a souvent une incidence sur d'autres aspects de la vie, tels que l'environnement familial. Par exemple, il est lié à la quantité et à la qualité des interactions orales entre parents et enfants, qui en fin de compte influent sur le développement langagier et cognitif des enfants (Papalia et coll., 2004).

### **Revenu familial**

Parmi les facteurs qui contribuent au statut socio-économique, le revenu familial a reçu la plus grande attention des études sur le développement de l'enfant. Hernandez (1993) fait valoir que le revenu familial indique le niveau de ressources économiques disponibles pour un enfant. De nombreuses études concluent que le revenu familial et la richesse sont associés de façon significative à la santé et à la performance scolaire des enfants.<sup>8</sup> Ross et Robert (1999) déclarent que plus de 35 p. 100 des enfants vivant dans des familles à faible revenu présentent un retard de développement du vocabulaire, comparé à 10 p. 100 des enfants grandissant dans des familles à revenu plus élevé. Une étude des familles amérindiennes fait aussi ressortir que lorsque le revenu familial passe au-dessus du seuil de la pauvreté, les symptômes de comportements oppositionnels et déviants et de troubles des conduites diminuent sensiblement (Willms, s.d.). Une étude récente menée par Phipps et Lethbridge (2006) conclut également qu'un revenu élevé est presque toujours associé à de meilleurs résultats des enfants, notamment d'ordres cognitif et comportemental. Ces constatations montrent qu'un grand nombre d'enfants canadiens sont confrontés à des risques

---

<sup>8</sup> Par exemple, Sewell et Hauser (1975), Cornia (1984), Haveman et Wolfe (1994), Hill et O'Neill (1994), Lipman et coll. (1994) et Dooley et coll. (1998).

rattachés à un faible revenu familial. Par exemple, des statistiques récentes tirées de l'ELNEJ révèlent qu'environ 35 p. 100 des enfants canadiens connaissent au moins une année de faible revenu, tandis que 11 p. 100 vivent dans des familles à faible revenu pendant au moins cinq ou six ans (conclusions de trois cycles de données de l'ELNEJ) (Phipps et Lethbridge, 2006).

### **Niveau de scolarité des parents**

Le niveau de scolarité des parents a également une incidence directe sur la santé et sur les résultats scolaires d'un enfant : plus le niveau d'études des parents est haut, plus celui des enfants a tendance à l'être.<sup>9</sup> Leibowitz (1974) soutient que cela s'explique par le fait que des parents instruits sont susceptibles de consacrer plus de temps de qualité à leurs enfants que des parents moins instruits. Plus important, comme Parcel et Menaghan (1994) le suggèrent, l'éducation parentale est peut-être l'un des facteurs prédominants qui influence les résultats développementaux d'un enfant parce que l'éducation représente la connaissance, l'expérience et les aspirations que les parents transmettent à leurs enfants.

### **Participation des parents au marché du travail**

Les études font aussi apparaître que l'emploi des parents et leurs horaires de travail ont des répercussions directes sur la santé et sur les résultats scolaires d'un enfant. Hoffman (1989) explique que les familles dans lesquelles les deux parents travaillent mettent davantage l'accent que d'autres parents sur la formation autonome des enfants. La recherche montre que l'autonomie est une caractéristique utile lorsque les enfants participent à des activités d'apprentissage (Thomas 2006).

### **Santé de parents**

La santé des parents, en particulier la santé physique et émotionnelle des mères, peut influencer le niveau ainsi que la qualité du temps et de l'attention qu'ils peuvent consacrer à leurs enfants. Puisque le temps et l'attention concourent au développement sain des enfants, des parents dépressifs ou toxicomanes nuiront probablement au développement de leurs enfants. Willms soutient ce point de vue, expliquant que « les mères souffrant de dépression post-partum peuvent porter atteinte à la qualité des interactions mère-enfant et ainsi produire de moins bons résultats développementaux sur le plan social et cognitif » (s.d.:11). Des degrés importants de dépression parentale, notamment la dépression de la mère, accroissent aussi la tendance d'un enfant à développer des problèmes d'anxiété et de comportement (Landy et Tam, 1998). Gerhardt étoffe cette constatation en expliquant que des mères qui boivent, qui prennent des drogues à usage récréatif et qui ont de mauvaises habitudes alimentaires nuisent à la réaction de stress de leurs enfants, rendant ces derniers exagérément difficiles ou lunatiques (2004).

La santé de la mère influence aussi directement la santé et les résultats scolaires de son enfant. Par exemple, les enfants nés de mères en santé tendent à afficher un poids de naissance supérieur et, en conséquence, à connaître moins de problèmes de santé (Barrera, 1990). Graham (1972) et Schultz (1987) déclarent également que les enfants de mères saines sont en meilleure santé que ceux de mères dont la santé est mauvaise. On a remarqué que la mauvaise santé mentale des parents constitue un facteur de risque de perturbations mentales chez les enfants immigrants et réfugiés (McCloskey et Locke, 1995; Mghir et coll., 1995).

### **Structure familiale**

Des études ont dégagé que les familles monoparentales, les familles subissant une rupture de mariage, les familles où la mère a donné naissance à un jeune âge et les familles nombreuses qui reçoivent peu de soutien social peuvent exercer un effet négatif sur le développement des jeunes enfants. Kohen et coll. (1998) et Willms (2002), par exemple, ont observé que les troubles comportementaux des enfants sont rattachés à beaucoup de facteurs, notamment des familles dont la mère est le chef, des familles nombreuses et le jeune âge des mères. Willms (2002) a également constaté que les enfants vivant dans des familles monoparentales sont plus susceptibles de présenter des troubles du comportement que les enfants vivant avec des mères adolescentes, mais qui offrent une deuxième image parentale. En outre, le risque d'accuser des retards intellectuels, ainsi que des troubles de la santé mentale, émotionnelle ou physique, augmente chez les enfants âgés de quatre à onze ans qui vivent dans des foyers monoparentaux ou qui vivent avec des parents adolescents (Landy et Tam, 1998).

---

<sup>9</sup> Voir Haveman et Wolfe (1995) pour un examen de ces études.



La taille de la famille influence les résultats développementaux des enfants parce que les frères et sœurs se disputent le temps limité et les ressources financières de leurs parents. Plus la fratrie est nombreuse, moins les parents ont de temps et d'argent pour chaque enfant (Becker et Tomes, 1976). Tout particulièrement, comme Hanushek (1987) le suggère, le temps passé seul à seul avec chaque enfant, qui est indispensable au développement de ce dernier, baisse à mesure que croît la taille de la famille. Toutefois, Hernandez (1989, 1993) fait valoir qu'une fratrie grandissant au sein d'une famille nombreuse peut partager la camaraderie de l'enfance, facteur susceptible d'influencer de façon positive le développement de l'enfant.

Un certain nombre d'études réalisées constatent que la monoparentalité peut avoir une répercussion néfaste significative sur la performance scolaire des enfants.<sup>10</sup> Krein et Beller (1988) estiment que cet effet négatif s'accroît avec le nombre d'années passées dans cette catégorie de structure familiale, et l'incidence est plus grande chez les garçons que chez les filles. D'autres études soulignent le lien étroit entre la monoparentalité et les troubles mentaux, une mauvaise performance scolaire et des problèmes d'ordre social.<sup>11</sup> Aussi, parce que les chefs de famille monoparentale doivent souvent survivre avec un revenu unique, ils sont susceptibles de connaître plus de difficultés et de stress pour élever leurs enfants (RHDSC et Manitoba en santé, 2003). Les enfants élevés dans des familles monoparentales ont donc tendance à être exposés à plus de stress parental et, en conséquence, ils peuvent se sentir plus en détresse, déprimés, craintifs, tristes, rejetés et inquiets que les enfants vivant avec deux parents (Judith et coll. 1980, 1989).

L'âge d'une mère à la naissance de son enfant a un lien avec les résultats développementaux de l'enfant, notamment avec la santé et les aptitudes cognitives de l'enfant (Shariff et Ahn, 1995; Hill et O'Neill, 1994). Plus la mère est âgée lorsque l'enfant naît, meilleurs sont les résultats développementaux de l'enfant (Dahinten et Willms, 2002), les enfants de mères adolescentes présentant des résultats moins positifs dans la plupart des aspects du développement. Cela peut s'expliquer par le fait que les mères adolescentes tendent à avoir un statut socio-économique plus bas et à élever leurs enfants seules. Selon Parcel et Menaghan (1994), cela peut aussi refléter que la maturité d'une mère, son sens du contrôle et sa patience, qui influent sur le développement de l'enfant, sont toutes des qualités qui tendent à augmenter avec l'âge.

### **3. Facteurs des processus familiaux**

La famille a une énorme influence sur le développement sain des enfants. C'est l'endroit où ils passent la plupart de leur temps, notamment durant les cinq premières années de leur vie, et où ils acquièrent des capacités, des valeurs et des attitudes qui les aideront à participer à la société et à bâtir leur estime de soi (Conseil canadien de développement social, 2006).

#### **Interactions parents-enfants**

Les travaux de recherche effectués montrent que les processus familiaux les plus importants comprennent le style parental (les façons dont les parents communiquent avec leurs enfants), la cohésion de la famille et le degré de participation régulière des enfants à des activités d'apprentissage (Willms, 2003; Phipps et Lethbridge, 2006). Ces facteurs contribuent à protéger les enfants de l'incidence d'un statut socio-économique bas et peuvent expliquer pourquoi les enfants de familles à faible revenu ne sont pas tous en mauvaise santé et pourquoi les enfants vivant dans des familles à revenu moyen ou élevé ne sont pas tous en santé.

En particulier, les études font régulièrement apparaître qu'un rôle parental positif et à caractère autoritaire – tenu par des parents qui sont fermes mais affectueux et qui fixent des normes réalistes ainsi que des règles claires et cohérentes à leurs enfants – est lié à de meilleurs résultats développementaux en matière de santé, d'aptitude sociale, de performance scolaire, d'achèvement des études et de développement affectif et comportemental (Patterson et coll., 1989; Chao et Willms, 1998; Hogue, 1998; Landy et Tam, 1998; Ross et coll. 1998; Feinstein et Symons, 1999; Miller et coll. 2002; Papalia et coll., 2004). D'un autre côté, Kagan (1994) et Beiser et coll. (1998) constatent qu'un rôle parental insuffisant (indifférent d'une part ou surprotecteur d'une autre) est fortement lié à des troubles affectifs ou comportementaux des enfants, parfois encore plus

---

<sup>10</sup> Blau et Duncan (1967), Freeman (1974), Featherman et Hauser (1978), Haveman et coll. (1991), Sandefur et coll. (1992) et McLanahan et Sandefur (1994).

<sup>11</sup> Dooley et Lipman (1996), Curtis et coll. (1996), Dooley et coll. (1998) et Curtis et coll. (2004).

que d'autres caractéristiques de la famille. Il ressort d'une étude menée par Landy et Tam (1998) que les styles parentaux sont décisifs dans le développement d'enfants vulnérables, comme ceux de mères adolescentes ou ceux élevés dans une famille monoparentale, dans une famille dysfonctionnelle ou dans une famille recevant moins de soutien social.

### **Cohésion de la famille**

La recherche montre que la cohésion de la famille est un autre facteur notoire influençant le développement sain de l'enfant. La cohésion de la famille désigne la qualité de la communication entre les membres de la famille, de leur collaboration et de leur fonctionnement en tant qu'unité. Un fonctionnement familial positif peut aider à atténuer l'influence d'autres facteurs sur le développement de l'enfant, tels que le revenu du ménage et la structure familiale (Schaffer, 1998). Au Canada, tandis que la plupart des enfants grandissent dans des familles qui fonctionnent bien, une petite proportion ne se trouve pas dans ce cas (Ressources humaines et Développement social Canada et Statistique Canada, 2000-2001). Les enfants vivant dans des familles dysfonctionnelles présentent environ 35 p. 100 plus de probabilités d'afficher des signes de problèmes comportementaux, comme l'agressivité ou un tempérament difficile, que ceux élevés dans des familles qui fonctionnent bien (Racine, Y. et Boyle, M., 2002). Ce rapport entre le fonctionnement familial et les troubles comportementaux est particulièrement évident lorsque l'on examine la manifestation de signes rattachés à des comportements agressifs, comme de participer à des bagarres, de donner des coups de pied, de mordre ou de détruire des affaires personnelles.

### **Degré d'engagement des parents**

Les parents très actifs auprès de leurs enfants exercent une influence majeure sur leur développement (Rutter, 1990). L'attention des parents au cours des premières années d'un enfant, tout spécialement leur degré de disponibilité affective, est particulièrement essentielle au développement de l'enfant (Gerhardt, 2004). De surcroît, des études révèlent que le temps que les parents consacrent à lire à leurs enfants se répercute fortement sur le développement des enfants, sans égard au statut socio-économique de la famille (Willms, 2003; Center for Prevention and Early Intervention Policy de l'UAF, 2005).

## **4. Structures de possibilités : Quartiers et facteurs communautaires**

Comme le dit un proverbe africain, « il faut un village tout entier pour élever un enfant ». Les chercheurs soulignent également que « la disposition des enfants à réussir à l'école est une responsabilité communautaire, pas seulement la responsabilité des parents et des éducateurs au niveau préscolaire » (Maxwell et Clifford, 2004:2).

Il est vrai que les quartiers et les collectivités ont toujours été le centre des activités d'apprentissage et de développement des jeunes enfants. Ils offrent aux enfants des possibilités de jouer, d'apprendre et d'interagir avec des adultes et des pairs en procurant des ressources et des activités importantes telles que des services de garderie, des écoles, des bibliothèques, des piscines publiques et des groupes d'éducation familiale. Jusqu'à récemment, la recherche réalisée sur les incidences communautaires a néanmoins été limitée (Connor et Brink, 1999). Le rôle important que la collectivité joue dans le développement de la petite enfance commence juste à être reconnu et à être analysé.

Les études relatives au rôle des collectivités dans le développement de l'enfant permettent d'aboutir à la conclusion générale que les caractéristiques tant matérielles que sociales d'une collectivité comptent (Jencks et Mayer, 1990; Institut canadien d'information sur la santé, 2006). Ces caractéristiques comprennent des conditions matérielles liées au risque de blessures des enfants, l'accès des enfants aux installations publiques, la sécurité des quartiers et des collectivités (p. ex. les taux de criminalité), la richesse ou les ressources des quartiers, la qualité des garderies et des écoles, la cohésion de la collectivité, la qualité des modèles d'indentification, la participation à des activités communautaires et la volonté des collectivités d'intervenir dans l'intérêt commun (Connor et Brink, 1999; Curtis et coll., 2004; Hertzman et Kohen, 2003; Institut canadien d'information sur la santé, 2006).

## **Richesse des quartiers**

Selon des études, la richesse des quartiers représente une caractéristique communautaire notable. Des collectivités aisées procurent souvent davantage de ressources et de possibilités aux jeunes enfants et à leurs familles. Hertzman et Kohen (2003) remarquent qu'un quartier disposant de ressources abondantes favorise le bien-être de l'enfant de par les activités stimulantes qu'il offre. En particulier, leur étude avance que des quartiers riches peuvent produire une incidence positive sur les scores de quotient intellectuel et sur les habiletés verbales des enfants. Une autre étude (Institut canadien d'information sur la santé, 2006) montre que la richesse des quartiers influence sensiblement la santé des enfants, même après avoir pris en compte les effets du revenu des parents, des caractéristiques démographiques et des facteurs de la santé. Willms conclut également que « le développement de l'enfant est plus susceptible d'être favorisé si les familles ont accès à des ressources éducatives, culturelles et récréatives. Celles-ci sont importantes, non seulement parce qu'elles contribuent directement au développement de l'enfant, mais aussi parce qu'elles favorisent le soutien social et font augmenter le capital social dans la collectivité » (2003:34).

## **Qualité des services de garde d'enfants**

Derrière la famille, les services de garde occupent la deuxième place par ordre d'importance des lieux où survient la majeure partie du développement des jeunes enfants et, au fil des années, on compte de plus en plus sur la garde d'enfants par des personnes non apparentées (Shonkoff et Phillips, 2000). La qualité des services de garde d'enfants est ainsi un facteur important de la qualité globale des ressources éducatives des collectivités. La qualité des services de garde est définie par les types d'interactions se produisant entre les enfants et les fournisseurs de services de garde, par les ressources offertes dans le milieu de garde et le genre d'activités auxquelles les enfants participent dans leur cadre.

L'influence des services de garde sur le développement de l'enfant peut être positive ou négative, selon la qualité des services (Friendly et coll., s.d.). Des études observent que les enfants fréquentant des services de garde de qualité supérieure ont tendance à être plus confiants et mieux autoréglementés, tandis que ceux qui bénéficient de services de garde de qualité inférieure tendent à moins coopérer et à présenter plus de troubles du comportement (Doherty, 1991; Connor et Brink, 1999; Gagné, 2003). Des services de garde de qualité supérieure peuvent aussi protéger les enfants contre les effets d'expériences familiales négatives (Shonkoff et Phillips, 2000) ou d'un statut socio-économique bas. Dans le cas d'enfants qui vivent dans une famille à faible revenu, mais qui reçoivent des services de garde de qualité supérieure, une étude menée par Raver et Knitze (2002:13) constate que ces enfants se trouvent dans une situation plus avantageuse, sur les plans cognitif et affectif, que la même catégorie d'enfants gardés dans un milieu de qualité inférieure. En général, les enfants qui sont placés en établissement de garderie obtiennent de meilleurs résultats cognitifs et langagiers et font preuve d'un degré de maturité scolaire plus élevé que les enfants gardés dans d'autres sortes de milieux (Connor et Brink, 1999; O'Brien et coll., 1994; Lipps et Yiptong, 1999).

## **Environnement scolaire**

Les écoles font partie intégrante de toute collectivité. Puisque les enfants passent une bonne partie de leur temps à l'école, les expériences qu'ils y vivent peuvent avoir une incidence majeure sur leur bien-être général. Cette incidence est si profonde que l'on a allégué que l'éducation est fondamentale au développement de la capacité des enfants (Conseil canadien de développement social, s.d., B).

Un certain nombre de facteurs influent sur la réussite scolaire d'un enfant. Par exemple, la recherche a montré que les enfants qui réussissent sont ceux qui ont été entourés de soins ou stimulés avant d'entrer à l'école. Au sein du milieu scolaire, c'est la manière dont les enseignants interagissent avec les enfants qui a finalement une incidence sur les résultats sociaux et affectifs des enfants (Raver et Knitze, 2002). Cette interaction peut être modifiée à son tour par le comportement de l'enfant. Les enfants agissant de façon antisociale ont tendance à être moins acceptés par leurs condisciples et par leurs enseignants, et reçoivent moins d'enseignement et de rétroaction positive (Raver et Knitze, 2002). Les enseignants eux-mêmes peuvent aussi perpétuer des niveaux d'inconduite élevés de la part des enfants, en ignorant leurs troubles du comportement ou en les traitant trop sévèrement (Raver et Knitze, 2002).

Les écoles et les collectivités peuvent appuyer le développement des enfants de dix façons clés (Maxwell et Clifford, 2004:2).

Ainsi, elles peuvent prendre les mesures suivantes :

- Assurer une transition en douceur entre la maison et l'école.
- Viser une continuité entre les programmes d'éducation à la petite enfance et les écoles élémentaires.
- Aider les enfants à apprendre et à saisir la signification de leur monde.
- Prendre un engagement envers la réussite de chaque enfant.
- Montrer leur détermination envers le succès de chaque enseignant.
- Lancer et étoffer des stratégies éprouvées pour améliorer la performance des enfants.
- Fonctionner comme des organisations apprenantes qui modifient leurs pratiques si elles n'aident pas les enfants.
- Servir les enfants dans les collectivités.
- Prendre les résultats à leur compte.
- Maintenir un leadership fort.

### **Cohésion communautaire**

Des collectivités cohésives, celles dont les membres ont de bons rapports et qui s'identifient fermement à la collectivité, exercent une influence positive importante sur le développement de l'enfant et contribuent à des résultats meilleurs (Conseil canadien de développement social, 2006). Ces collectivités donnent aux parents et aux enfants la possibilité de dialoguer entre eux et avec d'autres familles pour échanger de l'information, pour diminuer l'incertitude et pour atténuer l'anxiété des parents (Moore, 2005). Des enfants qui grandissent dans ce genre d'environnement tendent à être plus sociables. Comme l'affirment Parrila et coll., « les parents qui jugent que leurs voisins sont de très bons modèles de comportement ou sont serviables ou d'un grand soutien sont également plus susceptibles d'attribuer un niveau de compétence sociale élevé à leurs enfants » (2002:35). Wilson (1987) estime aussi que le statut socio-économique des voisins, leur niveau et leur performance scolaire ainsi que leurs valeurs peuvent influencer l'ambition et le dynamisme des enfants.

### **Soutien social**

Les travaux de recherche réalisés montrent également que dans le cas des quartiers qui reçoivent des niveaux d'engagement élevés et qui sont désireux d'intervenir dans l'intérêt commun, ces quartiers tendent à constituer de meilleurs endroits où élever les enfants. Cela est dû au fait que : « a) les attentes locales élevées de contrôle social informel et de soutien mutuel des enfants permettent de partager avec les voisins les tâches liées à la surveillance des enfants et à d'autres rôles parentaux; b) les parents sont interreliés en raison de leur participation aux activités communautaires, notamment le culte organisé et le soutien des écoles locales » (Jones et coll., 2002:7). En revanche, une absence de réseaux communautaires entraîne souvent un isolement familial, une réduction de la confiance entre voisins et un manque de mobilisation politique, l'ensemble pouvant aboutir à moins d'agrément (Jones et coll., 2002).

### **Interactions avec les pairs**

Les pairs des enfants représentent un autre élément important du développement de l'enfant. Ils font partie du processus de croissance et ils aident les enfants à apprendre à interagir avec autrui. L'une des tâches développementales primordiales de la petite enfance est d'établir des relations avec autrui, et les années préscolaires sont une période où les aptitudes sociales se développent considérablement. Le processus de socialisation revêt une telle importance pendant ce stade de la vie que « le succès avec lequel les jeunes enfants accomplissent cet objectif peut déterminer la voie qu'ils emprunteront vers la compétence ou la déviance dans la phase intermédiaire de leur enfance et leurs années d'adolescence » (Shonkoff et Phillips, 2000:180). La socialisation enseigne aux enfants les normes et les valeurs de la société et leur permet de s'intégrer dans leur monde social plus vaste (Daly, 2004).

De 9 à 12 mois, les enfants commencent à regarder d'autres gens, entamant ainsi le processus de socialisation (Shonkoff et Phillips, 2000). Des liens développés tôt dans la vie peuvent jeter les fondements des relations sociales et du bonheur ultérieurs. Comme le déclare Daly, « personne ne peut devenir totalement un être humain sans expériences sociales » (2004:134). Un lien a été établi entre des amitiés proches et des résultats sociaux et scolaires meilleurs (Conseil canadien de développement social, 2006). Les amitiés augmentent aussi l'estime de soi et les sentiments de confiance en soi (Daly, 2004). D'autre part, le fait d'être rejeté en tant qu'enfant est rattaché à des troubles mentaux et une mauvaise performance scolaire (Shonkoff et Phillips, 2000). Ce ne sont toutefois pas les amitiés étroites en elle-mêmes qui importent dans un développement sain; elles doivent être liées avec des pairs doués de compétences prosociales.

## **5. Conclusions de CPE sur les quartiers et les facteurs communautaires**

L'intention fondamentale de l'initiative Comprendre la petite enfance vise à découvrir l'importance relative que jouent les facteurs individuels, familiaux et communautaires dans le développement des jeunes enfants et leur disposition à apprendre. Elle a pour objet de fournir aux collectivités un aperçu critique des mesures susceptibles d'être les plus efficaces pour continuer à améliorer les résultats des enfants.

Les résultats obtenus dans les sites pilotes de CPE indiquent que les écoles dont la population scolaire affiche les scores moyens les meilleurs, évalués en utilisant l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), ont tendance à se situer dans des quartiers comportant peu de facteurs de risques socio-économiques, tandis que les écoles enregistrant des scores moyens de la population scolaire inférieurs sont souvent établies dans les secteurs plus vulnérables. Néanmoins, la répartition spatiale des résultats ne correspond pas totalement aux modèles de statut socio-économique. Le score moyen de la population scolaire relevé dans plusieurs quartiers à faibles risques est inopinément bas dans tous les volets du développement évalués en utilisant l'IMDPE, tandis que le score moyen de la population scolaire dans certains quartiers plus vulnérables est élevé dans de nombreux volets du développement. Cette observation indique que beaucoup d'enfants vivant dans des secteurs relativement pauvres réussissent plutôt bien par rapport à certains enfants de secteurs aisés.

Des analyses des rôles singuliers que joue la collectivité dans les résultats développementaux des enfants ont dégagé la prévalence d'un certain nombre de caractéristiques communautaires sur d'autres. Il s'agit notamment de la qualité et de la sécurité des quartiers, de la stabilité du quartier (à savoir combien de temps les résidents demeurent dans le quartier), du soutien social (fourni par des membres de la famille et des amis), du capital social (le soutien offert dans son ensemble à des groupes au sein d'une collectivité) et de l'accès aux ressources communautaires et de l'utilisation qui en est faite.

On peut constater en général que des caractéristiques communautaires différentes ont une incidence sur des aspects différents du développement de l'enfant. Par exemple, des enfants qui sont élevés dans des familles recevant un niveau élevé de soutien social sont moins susceptibles d'être vulnérables dans le domaine cognitif, et la vie dans un quartier doté d'un niveau de capital social élevé engendre une hausse des résultats comportementaux positifs. De même, les enfants qui résident dans des quartiers comptant beaucoup de familles avec enfants sont plus susceptibles de bien se comporter, éventuellement en raison des possibilités d'interaction sociale.

On observe également de meilleurs résultats chez les enfants qui participent davantage à leurs collectivités parce qu'ils utilisent des bibliothèques, font partie de clubs de livres et vont à des centres éducatifs, ainsi que ceux dont les parents s'impliquent dans des organisations bénévoles. Par exemple, les enfants des familles qui utilisent les installations récréatives, éducatives et de loisirs obtiennent de meilleurs résultats cognitifs. Le développement du vocabulaire est influencé par l'utilisation que les enfants font des ressources éducatives communautaires telles que les bibliothèques, les clubs de livres, les programmes de lecture, les centres ou les ateliers pédagogiques. D'autres facteurs touchant le développement du vocabulaire sont la fréquentation parentale des centres de ressources à l'intention de la famille et des parents, ainsi que le niveau d'études de la mère et la connaissance de l'anglais de l'enfant. D'autre part, les enfants élevés dans des familles qui estiment rencontrer de nombreux obstacles à leur participation aux programmes et services communautaires obtiennent des scores inférieurs dans les évaluations des apprentissages.

Les données de l'étude de CPE indiquent que l'utilisation moyenne des ressources communautaires est assez faible, soit 3,4 points sur une échelle de 10, même si environ 70 p. 100 des parents ont déclaré que la plupart des ressources éducatives sont accessibles à pied ou par un court trajet en autobus ou en voiture. Près de 50 p. 100 ont fait la même déclaration au sujet des ressources culturelles et récréatives communautaires. L'étude de North York, pour sa part, a fait ressortir que les taux de participation aux ressources éducatives, aux centres de loisirs et aux activités sportives organisées de la collectivité semblent être associés aux caractéristiques familiales : le niveau de scolarité de la mère, le revenu du ménage et la situation professionnelle des parents, la langue maternelle parlée et le statut d'immigrants.

Selon les parents, les obstacles majeurs à l'utilisation des ressources communautaires sont le temps, les coûts des programmes et l'ignorance de l'existence de programmes et services. Les obstacles peuvent néanmoins revêtir aussi un caractère matériel et social. Les effets des obstacles sont reconnaissables et cumulatifs, et ils posent un vrai problème à beaucoup de familles : plus une famille rencontre d'obstacles, plus ses enfants ont de probabilités d'être en butte à des difficultés.

Les conclusions de CPE donnent à penser que la mesure dans laquelle une collectivité peut promouvoir des possibilités de développement des jeunes enfants est déterminée à la fois par la nature des programmes et services qu'elle propose et par sa volonté à garantir leur accessibilité. Tout aussi important que l'accessibilité des programmes, la collectivité doit s'efforcer d'assurer un sentiment d'appartenance communautaire et de faire connaître les possibilités mises à la disposition de l'ensemble des enfants et des familles. Les constatations mettent l'accent sur la nécessité d'encourager l'interaction et l'intégration sociales au sein d'une collectivité, de sensibiliser à l'importance et à l'existence de ressources communautaires, de veiller à ce que les ressources soient accessibles et de lever les obstacles à l'accès.

En résumé, la famille a un rôle extrêmement important à jouer dans le développement d'un enfant. Il ressort de la recherche réalisée que « durant les années préscolaires, les compétences parentales, la cohésion de l'unité familiale, la santé mentale de la mère et le degré d'engagement des parents auprès de leurs enfants, notamment en leur lisant des histoires, constituent d'importants facteurs [familiaux] » (Willms, s.d.:30). En outre, bien que des caractéristiques démographiques familiales, telles que le revenu du ménage et l'éducation et la situation d'emploi des parents, soient essentielles au développement de l'enfant, des incidences profondes liées aux visions du rôle parental, à la mobilisation communautaire, à l'utilisation des ressources, au capital social et au soutien social des quartiers sont indépendantes des données démographiques de la famille (Willms 2005:25).