



Commission parlementaire
Assemblée Nationale du Québec

Optimiser des services de garde éducatifs de qualité: regards sur la recherche et recommandations pour les politiques

Mémoire portant sur le projet de loi 27
sur l'optimisation des services de garde éducatifs à l'enfance subventionnés

Présenté par

Nathalie Bigras

Lise Lemay

Liesette Brunson

Annie Charron

Joanne Lehrer

Gilles Cantin

Université du Québec à Montréal

Caroline Bouchard, Université Laval

Sylvain Coutu, UQO

Gordon Cleveland, Université de Toronto

Membres de

L'équipe de recherche Qualité éducative des services de garde et petite enfance

Avec la collaboration de

Andréanne Gagné, UQAM

Marie-France Rayneault, Université de Montréal

Joanne April, UQO

16 janvier 2015



Introduction

Madame Francine Charbonneau, ministre de la Famille, a récemment déposé à l'Assemblée nationale le projet de loi no 27 sur l'optimisation des services de garde éducatifs à l'enfance subventionnés. En tant que chercheurs universitaires en éducation à la petite enfance, en psychologie du développement et en psychologie communautaire, nous nous sentons interpellés et réagissons dans le cadre de la consultation organisée sur ce projet de loi. L'avis qui suit a été préparé par les chercheurs universitaires de l'équipe *Qualité éducative des services de garde et petite enfance*¹. Nous avons choisi de concentrer notre attention sur les enjeux éducatifs et sociaux du projet de loi 27 et des changements qui en résulteront.

Ce projet de loi soulève de nombreuses questions dont certaines nous apparaissent très préoccupantes, notamment en regard de l'accessibilité de tous les enfants à des services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE) de qualité et tout particulièrement ceux de familles vulnérables. Ce mémoire s'articule autour de cinq enjeux associés aux changements inhérents au projet de loi 27 : 1) le rôle socioéconomique des SGÉE, 2) l'importance de la qualité des SGÉE, 3) le financement public pour que les SGÉE remplissent leur rôle socioéconomique, 4) le problème des places fantômes comme conséquence d'un accès restreint plutôt qu'universel au réseau de service de garde sans but lucratif, 5) les conséquences appréhendées du projet de loi 27 sur le développement des enfants (notamment, ceux issus de familles vulnérables) qui fréquentent les SGÉE et sur l'accès des familles à ces SGÉE. Suivront enfin cinq brèves recommandations permettant de solutionner le problème des places fantômes, à court et à long terme.

¹ L'équipe de recherche *Qualité éducative des services de garde et petite enfance* est composée de neuf professeurs-chercheurs qui font des recherches en petite enfance et en éducation préscolaire issus de cinq disciplines (éducation, kinanthropologie, psychologie, psychoéducation et économie) et de quatre universités (UQAM, UQO, Université Laval, Université de Toronto).



1) L'éducation à la petite enfance : un investissement social

Au cours des dernières années, de nombreux organismes nationaux et internationaux ont pris position sur l'importance de la mise en place de services éducatifs à la petite enfance universels (Council of Australian Governments 2008; Council of the European Union, 2009; European Commission, 2011; Naudeau et al.2011; OCDE 2006, 2012; Unicef Innocenti Research Centre 2008; UNESCO, 2007; UNICEF, 2008; World Bank, 2006). Cette mesure constituerait un investissement social rentable sur plusieurs plans, notamment pour la réduction de la pauvreté et l'augmentation du nombre de mères sur le marché du travail, ainsi que pour le développement de leurs enfants et la réduction des inégalités sociales.

Réduction de la pauvreté et augmentation des mères sur le marché du travail

Ces constats ont mené le Québec à investir massivement dans la création de services de garde éducatifs publics destinés à la petite enfance dans le cadre d'une politique familiale mise en place en 1997. Plus de 15 ans après cette décision, plusieurs observent des retombées positives spécifiques sur le plan de la réduction de la pauvreté chez les familles de jeunes enfants et de l'accroissement du travail des mères de ces enfants. En outre, Camil Bouchard (2013) rapporte une nette diminution de la pauvreté chez les familles ayant un enfant entre 0 et 5 ans, passant de 17% en 2000 à 6% en 2010. Cette diminution touche surtout les familles monoparentales, pour lesquelles le taux de pauvreté est passé de 34,7% en 1996 à 21,7% en 2006, ainsi que pour les familles avec plus d'un enfant, dont le taux de pauvreté est passé de 8,9% à 4,1% pendant cette même période (Bouchard, 2013). Après 1997, qui marque la mise en place de la politique familiale, l'auteur souligne également une réduction générale du taux de pauvreté au Québec, comparativement à celui du Canada. Les Québécois atteignant un taux de pauvreté de 9% en 2006, alors que celui de la population canadienne demeure à 11,5 % (Bouchard, 2013). En contrepartie, un accroissement important de la présence sur le marché du travail des mères de famille monoparentale, dont les enfants sont âgées de 3 à 5 ans est noté, passant de 45,7% (1997) à 69% (2008) (Bouchard, 2013). Ces données laissent à penser qu'une proportion extrêmement importante de familles de jeunes enfants québécois ont quitté des



conditions de vie précaires depuis l'instauration du réseau public de services éducatifs à la petite enfance.

Dans le même ordre d'idées, les économistes québécois Fortin, Godbout et St-Cerny (2012) ont démontré « que le programme des services de garde avait favorisé le retour au travail de plus de 70 000 mères en 2008, contribuant ainsi à une majoration du produit intérieur brut (PIB) du Québec » (Fortin, Godbout et St-Cerny, 2012, page iv). Les auteurs concluaient que ce programme faisait ses frais et était même rentable, tant au niveau fédéral que provincial. Ces chercheurs suggèrent donc également la rentabilité économique du programme des SGÉE régis du Québec.

Stimulation du développement des enfants et réduction des inégalités sociales

Un consensus s'est aussi établi chez les experts nationaux et internationaux au sujet du rôle primordial de la période de la petite enfance pour le développement de l'enfant et sa réussite scolaire ultérieure (voir McCain, Mustard et Shanker, 2007; McCain, Mustard et McCuaig, 2011; OCDE, 2012). En outre, la fréquentation de services éducatifs spécifiquement au cours de la petite enfance aurait des effets bénéfiques pour le développement ultérieur des enfants, effets perdurant pendant toutes les années de scolarisation obligatoires (Vandenbroeck & Lazzari, 2014).

Ces effets positifs sont relevés pour tous les enfants, mais s'avèrent nettement plus marqués pour les enfants issus de milieux défavorisés (Adams & Rohacek, 2002; Burchinal & Cryer, 2003; Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010a; Burger, 2010; Duncan & Brooks-Gunn, 2000; Shlay, Tran, Weinraub, & Harmon, 2005).

En effet, en plus des résultats de nombreux experts en éducation et en psychologie qui se spécialisent en développement de l'enfant pendant la petite enfance, le lauréat du prix Nobel en économie James Heckman (Cunha et Heckman, 2006; Heckman, 2000, 2006, 2008; Heckman et Masterov, 2007), et le sociologue Gøsta Esping-Andersen (Esping-Andersen, 2008, 2009), ont démontré que les interventions qui stimulent les habiletés cognitives et non cognitives dans la période de la petite enfance constituent les politiques publiques les plus efficaces pour aplanir les inégalités sociales. Il s'agit donc d'un investissement dont les retombées sont perceptibles plus



tard, dans la vie des enfants, en leur permettant de mieux intégrer le système scolaire et la vie en société.

2) La qualité, une condition essentielle de cet investissement

Tel que mentionné précédemment, les investissements dans les SGÉE régis génèrent des effets positifs sur le développement des enfants et les conditions de vie de leur famille, en particulier pour les enfants issus de milieux défavorisés. Mais au-delà du simple fait de fréquenter ou non un SGÉE, le niveau de qualité des contextes éducatifs fréquentés est la variable la plus déterminante pour le développement ultérieur des enfants (p.ex. Burchinal & Cryer, 2003; Weiland, Ulvestad, Sachs & Yoshikawa, 2013; Williford, Maier, Downer, Pianta & Howes, 2013). En effet, les conclusions des recherches convergent à ce sujet, c'est le niveau de qualité du service de garde fréquenté qui est associé à des bénéfices développementaux chez l'enfant (Burchinal, Vandergrift, Pianta, & Mashburn, 2010b; Gormley, 2007). Ainsi, pour que l'argent consacré aux SGÉE soit un investissement rentable plutôt qu'une simple dépense, il ne doit pas seulement financer une place pour l'enfant, il doit financer une place dans un milieu de qualité.

Parmi les études ayant établi des liens entre la fréquentation d'un service de garde et le développement des enfants, Burchinal et ses collaborateurs (2011) rapportent que la qualité du contexte éducatif est régulièrement associée à des habiletés académiques, cognitives et sociales supérieures chez les enfants lorsqu'ils font leur entrée en maternelle. De façon plus précise, des liens consistants sont établis entre la fréquentation d'un contexte éducatif de qualité et un développement cognitif et langagier supérieurs chez les enfants (Bigras, Lemire & Tremblay, 2012; Blain-Brière, Bouchard, Eryasa & Boucher, 2012; Burchinal & Cryer, 2003; Côté et al., 2013; Howes et al., 2008; Mashburn et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2002; NICHD Early Child Care Research Network & Duncan, 2003; Vandell, 2004; Weiland, Ulvestad, Sachs & Yoshikawa, 2013; Williford, Maier, Downer, Pianta & Howes, 2013). De plus, Burchinal et ses collaborateurs (2003) pointent les effets positifs de la qualité sur les problèmes de comportement et les compétences sociales des enfants lorsqu'il est question de



rapport de l'éducatrice. Dans le même sens, Howes et ses collaborateurs (2008) rapportent les effets positifs de la qualité du SGÉE sur les problèmes de comportement et les compétences sociales des enfants. Enfin, très peu de recherches ont exploré le lien entre la qualité et le développement physique et moteur des enfants. Par contre, le fait de se retrouver dans un environnement de qualité est associé à une intégration suffisante et efficiente de l'activité physique dans le quotidien des enfants (Bigras, Lemay, Cadoret & Jacques, 2012). Les études présentées ont toutes relié la qualité de l'environnement éducatif au développement harmonieux de l'enfant. La qualité d'un service de garde ne se définit donc pas nécessairement en fonction du mode de garde. La qualité se décline plutôt en fonction de trois principales dimensions : a) l'organisation de l'espace et des ressources, b) le contenu et la nature de la programmation et c) la nature des interactions (Blackwell, 2010; Jalongo et al., 2004; Keogh, 2003; NAEYC, 2009).

a) La qualité implique d'abord un aménagement des lieux (espace et matériel) conçu pour répondre aux besoins et aux intérêts des jeunes enfants. Ces espaces, suffisamment grands, doivent permettre une variété d'activités qui se déroulent surtout en petits groupes, une exploration active et autonome de l'environnement par l'enfant, ainsi que la manipulation de matériels riches et diversifiés (Howes, 2008; Maxwell, 2007).

b) Des pratiques éducatives de **qualité** élevée requièrent aussi de mettre en place un programme éducatif approprié aux caractéristiques développementales des enfants. Dans un tel contexte, les activités initiées par l'adulte sont moins prédominantes et alternent avec d'autres, réalisées sous forme de jeu, où les enfants peuvent planifier leurs actions, prendre des décisions et vérifier le résultat de leurs gestes (Rusby, et al., 2013). Autant d'habiletés de base qui amènent les enfants à réfléchir par eux-mêmes et à se préparer aux apprentissages scolaires formels qui les attendent à l'école primaire.

c) Des pratiques de **qualité** élevée sont aussi soutenues par la présence stable de personnes significatives avec lesquelles l'enfant pourra établir des liens de confiance. La qualité des interactions repose sur la capacité de l'adulte à établir un climat de groupe positif à l'intérieur duquel l'enfant développe des relations individualisées et chaleureuses avec les adultes et où il se sent reconnu et apprécié (Howes, 2008). Dans le cadre de ces interactions,



l'adulte peut amener l'enfant à résoudre des problèmes, à approfondir ses habiletés et à ses connaissances et développer des stratégies de résolution de conflits avec ses pairs qui soutiennent son développement global (Pianta, Hamre, et al., 2002). Même si de telles pratiques peuvent sembler aller de soi, de vastes études américaines ont démontré que la qualité des interactions variait considérablement d'un milieu éducatif à l'autre et que, sans des mesures de perfectionnement ciblées, beaucoup d'enfants vulnérables se retrouvent dans des milieux où la qualité des interactions est trop faible pour produire les changements souhaités sur leurs apprentissages et leur développement (La Paro, Hamre, Locasale-Crouch, Pianta, Bryant, Early, Clifford, et al., 2009)

Des pratiques éducatives de **qualité** élevée signifient également de mettre en place diverses formes de collaboration avec les parents (entrée progressive, partage d'informations, participation du parent à des activités, etc.) pour assurer une continuité éducative entre la famille et le milieu éducatif et pour favoriser un engagement de la famille (Dunst, 2002; Gonzales-Mena, 2008; Keyser, 2006), ceci étant encore plus primordial avec des familles vulnérables.

La qualité des pratiques éducatives est favorisée lorsque certaines conditions sont mises en place pour soutenir le travail des adultes qui accueillent les jeunes enfants. À cet égard, les recherches rapportent que des pratiques de qualité plus élevée sont observées lorsqu'il y a moins d'enfants sous la responsabilité d'un adulte (Clarke-Stewart, et al., 2002; Ghazvini et Mullis, 2002; Goelman, et al., 2006; Leach, Barnes, Malmberg, Sylva, et Stein, 2008; Rentzou et Sakellariou, 2011; Thomason et La Paro, 2009). Les ratios pour les enfants dans les centres de la petite enfance (CPE) du Québec sont particulièrement intéressants en ce qu'ils permettent un encadrement personnalisé et une qualité plus élevée d'interaction adulte-enfant (Bigras et al., 2010). En effet, la réglementation stipule qu'au plus 5 enfants âgés de 0 à 18 mois peuvent se retrouver sous la responsabilité d'une éducatrice en service de garde, alors que ce ratio est de 1 pour 8 pour les enfants de 19 à 47 mois, et qu'il est de 1 pour 10 pour les enfants âgés de 4 à 5 ans (gouvernement du Québec, 2009).

Dans la même veine, les écrits indiquent des niveaux de qualité éducative plus élevés lorsque l'adulte possède un diplôme spécialisé en éducation à la petite enfance (Bigras, et al.,



2010; Burchinal, Cryer, Clifford, et Howes, 2002; Burchinal, Howes, et Kontos, 2002; Clarke-Stewart, et al., 2002; Doherty, Forer, Lero, Goelman, et LaGrange, 2006; Drouin, Bigras, Fournier, Desrosiers, et Bernard, 2004; Goelman, et al., 2006; Kryzer, et al., 2007; Leach, et al., 2008; NICHD Early Child Care Research Network, 2002; Raikes, Raikes, et Wilcox, 2005; Thomason et La Paro, 2009). Au Québec, les proportions les plus importantes de personnel éducateur qualifié se retrouvent d'ailleurs dans les installations en CPE.

3) Le financement public, une condition essentielle pour des services éducatifs de qualité qui soutiennent les enfants et leurs familles

Des décennies de recherche indiquent que l'on retrouve principalement ces hauts niveaux de qualité dans les services éducatifs de garde régis sans but lucratif (Alderman, 2011; Bennett, 2008a, 2008b; Esping-Andersen, 2008, 2009; OECD, 2006; UNESCO 2007, 2010; UNICEF, 2008; Waldfogel, 2004), dont l'accès est universel (Barnett, Brown & Shore, 2004). De tels choix soulignent une vision à long terme du gouvernement misant sur l'éducation à la petite enfance comme un service essentiel pour la société qui, par la réglementation et le financement, donne les moyens aux établissements d'assurer pleinement le développement de tous les enfants.

Au Québec, alors qu'il existe un réseau de SGÉE à l'enfance quasi universel, seuls les CPE ont le statut de services de garde régis sans but lucratif, ce qui se caractérise notamment en permettant aux parents de siéger sur les instances décisionnelles. **Les données provenant de recherches québécoises démontrent d'ailleurs que ce sont les CPE qui présentent les plus hauts niveaux de qualité** (Bigras et al., 2010; Drouin et al., 2004; Japel et al., 2005). Ces CPE ont été mis en place en 1997 dans le cadre de la création de la politique familiale. Rappelons qu'à l'origine, le gouvernement du Québec avait planifié que ces CPE devaient recevoir toutes les places en services de garde régis devant se développer. De plus, il avait été prévu que les services de garde à but lucratif, dont la vocation est commerciale, devaient progressivement se convertir en CPE (Gouvernement du Québec, 1997). Ce choix reposait sur des données de recherche qui démontraient déjà à l'époque que les services de garde à vocation commerciale étaient de plus faible qualité (Blau, 2000; Friendly, 1986; Friesen, 1992; Kagan et Newton, 1989;



Lyon, M. & Canning, P., 1997; Mill, Bartlett et White, 1995; Preston, 1993; Whitebrook, Howes, and Phillips, 1990). **À ce jour, ces données n’ont pas été contredites. De surcroît, plusieurs recherches nous démontrent qu’investir dans des services de garde à but lucratif (dont la vocation est commerciale) ne mène ni à la qualité (Cleveland et Krashinski, 2003, 2004a, 2004b, 2009), ni à l’accessibilité pour des familles vulnérables (Morabito & Vandebroek 2014; Moss 2009; NCKO, 2009; Osgood, 2004).**

D’ailleurs, les arguments précédents sont confirmés par une étude récente. En effet, l’enquête Montréalaise sur l’expérience préscolaire des enfants (ÉMEP) réalisée en 2012 auprès d’un sous échantillon d’enfants de l’Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM), démontre que les enfants de familles à faible revenu qui ont fréquenté exclusivement un CPE au cours de la période préscolaire sont trois fois moins susceptibles d’être vulnérables dans un domaine ou plus de leur développement (c’est-à-dire santé physique/bien-être, compétences sociales, maturité affective, cognitif/langagier, connaissances/communication) comparativement à leurs pairs n’ayant fréquenté aucun service éducatif. Toutefois, aucun effet statistiquement significatif n’a été observé chez les enfants de familles à faible revenu qui ont fréquenté des services éducatifs autres que les CPE. Ceci suggère que la fréquentation d’un CPE constitue donc un facteur de protection pour les enfants issus de familles à faible revenu (Laurin, Guay, Fournier, Bigras et Solis, 2014; Guay, Laurin, Fournier et Bigras, 2014, p. 2).

Une autre des raisons évoquées par les chercheurs pour prioriser la fréquentation des CPE, plus favorables au développement des enfants et au bien-être de leur famille, est qu’ils constituent la porte d’entrée des services sociaux. À ce sujet, Vanderbroeck et Lazari (2014, p. 331) rapportent que «... les services intégrés – ceux qui intègrent les services d’éducation et d’accueil, les programmes de la petite enfance et de soutien familial, les besoins spéciaux et l’enseignement ordinaire dans le cadre d’une collaboration intersectorielle - sont plus efficaces à répondre aux demandes des communautés locales en contexte de diversité culturelle (Open Society Institute 2006; Whalley & Pen Green Centre Team, 2007) ». On retrouve d’ailleurs une plus grande proportion de protocoles d’ententes de collaboration entre les CPE et les CSSS (anciennement les CLSC) qu’entre les garderies et les CSSS (DSP Montréal, 2015).



L'exemple qui suit tiré d'entrevues réalisées par Lehrer, Bigras et Laurin (2015) illustre bien les effets positifs sur l'enfant et sa famille des ententes conclues entre les CPE et les CLSC (CSSS) pour les enfants de familles bénéficiaires de l'aide sociale comme l'ont déjà souligné d'autres avant elle (Roy, Trudeau et Lefèvre, 2008).

Une jeune mère monoparentale bénéficiaire de l'aide sociale obtient deux places en CPE pour ses deux filles âgées de 3 et 4 ans. Elles y entrent à cet âge parce que le CPE n'avait pas de places avant cela. Lors de l'intégration des enfants, les éducatrices notent rapidement que les deux enfants présentent des retards de développement. Grâce à l'entente protocole CLSC l'aînée (4 ans) est rapidement évaluée et obtient un suivi en orthophonie. Ce soutien lui permet de rattraper son retard langagier lorsqu'elle commence l'école l'année suivante. On identifie aussi que la plus jeune enfant (3 ans) présente un retard de langage et de développement global sévère. L'entente permet qu'une psychoéducatrice rencontre l'éducatrice et la mère pour soutenir l'enfant. Cette professionnelle devient alors une personne ressource très importante pour cette jeune mère, lui permettant ainsi de mieux soutenir le développement de ses deux enfants.

Pour ces raisons, ce sont les SGÉE universels qui sont les plus à même d'identifier et de rejoindre les enfants ayant le plus besoin de ces services. Recevant plus de financement public, ces services sont par conséquent de meilleure qualité. En contrepartie, leur fréquentation serait associée aux bénéfices les plus importants pour les enfants les plus vulnérables.

Or, bien que ces effets positifs de la fréquentation des CPE soient observés pour les enfants de familles à faible revenu, on note malheureusement que ces derniers sont moins nombreux à fréquenter les CPE que leurs pairs mieux nantis (Guay, Laurin, Fournier et Bigras, 2014). Pour expliquer cette différence, les parents interrogés au sujet de la non-fréquentation des CPE indiquent le manque de places « [...] La proportion des familles à faible revenu ayant mentionné cette raison est significativement plus élevée que celle des familles mieux nanties (54% vs 44%) » (Guay, Laurin, Fournier et Bigras, 2014, p. 2). Ce constat peut être fait à



l'échelle de la province pour l'ensemble des SGÉE (Bigras, Gingras et Guay, 2011). Le coût des services de garde (même à 7,30\$/jour), leur localisation à l'extérieur de leur quartier, le manque d'information au sujet de ces services, le peu de places à temps partiel gratuites ou issues de protocoles d'ententes CSSS (CLSC)-CPE ainsi que l'horaire de travail atypique des parents, sont parmi les principaux freins qui nuisent à l'accès aux SGÉE des familles socioéconomiquement défavorisées (Pichette, 2013, Raynault 2010, Halperin 2007, Direction de santé publique de Montréal 2011).

En résumé, il est reconnu que la fréquentation d'un service de garde éducatif pendant la petite enfance engendre des retombées importantes sur les enfants et leur famille, lorsque ces services sont de bonne qualité. En raison du financement public, de la place des parents, de la réglementation et de la vocation sans but lucratif, c'est dans les CPE que l'on retrouve actuellement les plus hauts niveaux de qualité (Bigras et al., 2010; Drouin et al., 2004; Japel et al., 2005). Cependant, pour que ces effets positifs se concrétisent, les enfants doivent avoir accès à des places en CPE, en particulier les enfants vulnérables. Or ceux-ci semblent accéder moins facilement à ce type de service. Force est de constater que l'accès à des places en SGÉE de qualité est encore loin d'être universel.

4) Les places fantômes, le symptôme du manque d'universalité du réseau des CPE

Actuellement, le gouvernement cherche des solutions afin de récupérer les fonds octroyés aux SGÉE et aux parents qui bloqueraient des places à temps plein et recevraient des subventions à cet effet, alors qu'en réalité l'utilisation se ferait plutôt à temps partiel. Le projet de loi 27, formulé pour prévenir de telles situations viserait, d'une part, à favoriser l'accès aux familles en dégageant des places estimées mal utilisées et, d'autre part, à retrouver un manque à gagner. Certaines solutions qui permettent un réel accès à ces places dites fantômes en CPE sont pourtant connues et ont fait l'objet d'un rapport intitulé *le chantier sur la qualité et la pérennité des services de garde et sur l'optimisation de leur financement* publié par le gouvernement du Québec en 2013. Plusieurs partenaires du réseau des SGÉE ont participé aux réflexions préalables à ce rapport. À l'instar des signataires, nous appuyons l'intention du gouvernement



d'optimiser le réseau des SGÉE du Québec puisque celui-ci constitue un investissement qui rapporte à la société (Heckman, 2006). Par contre, nous sommes en profond désaccord avec les moyens choisis par le gouvernement actuel pour y parvenir, soit la mise en application du projet de loi 27 qui ne s'attaque pas au problème réel, mais plutôt à son symptôme.

Le projet de loi 27 identifie faussement les individus et les établissements comme la source du problème des « places fantômes », et prévoit de les sanctionner. Nous sommes d'avis que cette situation est le symptôme d'un réseau de services de garde dont le niveau de développement n'a pas encore atteint la maturité, poussant ainsi les parents et les établissements à contrevenir aux règlements pour satisfaire leurs besoins. Pour cette raison, les causes de cette problématique d'inégalité d'accès à des SGÉE sans but lucratif de qualité doivent être envisagées d'un point de vue systémique (Morabito et Vandembroeck, 2014). Pour y arriver, nous proposons deux angles d'analyse systémique du problème de l'accessibilité des familles aux SGÉE.

Premièrement, plusieurs soulignent qu'il y a un nombre insuffisant de places en CPE pour répondre à la demande (Direction de santé publique de Montréal, 2011, Raynault et coll., 2010). Ce manque de places serait d'autant plus marqué dans certains quartiers défavorisés (Laurin et coll., 2008). Comme la demande supplante l'offre, le parent qui accède enfin à une place tendra à la prendre, peu importe qu'elle réponde à ses besoins actuels ou non. En outre, Halperin (2007) souligne que certains responsables de SGÉE adoptent volontairement des stratégies pour restreindre l'accès aux parents qui ne travaillent pas (p.ex. leur demander d'aller lire le fonctionnement du service de garde sur internet, inviter les parents à une réunion et mettre sur la liste d'attente seuls ceux qui se présentent). En raison de la difficulté posée pour contrer ou dépister ces tactiques, les mesures structurelles comme l'augmentation du nombre de places et la possibilité du temps plein gratuit pour les enfants de parents qui reçoivent une prestation du Programme d'aide sociale ou du Programme de solidarité sociale sont probablement plus porteuses.

Deuxièmement, la gestion des places par les garderies peut empêcher une offre de places flexibles dont les familles ont besoin (Halperin, 2007). Certaines places sont certes destinées à l'utilisation à temps partiel pour les enfants des familles défavorisées. Ces familles ont



notamment droit à une place gratuite à raison de 2,5 jours par semaine. La direction de l'établissement est alors responsable de trouver une « famille miroir » prête à prendre exactement les jours non pris par la première famille. Toutefois, Halperin (2007) souligne qu'il serait plus difficile pour les familles recevant l'aide financière de dernier recours de se plier aux exigences de fréquentation du CPE, telles qu'utiliser le service le même nombre d'heures par semaine ou les mêmes jours chaque semaine. Avec un emploi à temps partiel, à horaire atypique et changeant selon de courts préavis, il est alors plus ardu d'accéder à des places. Halperin (2007), ayant interviewé douze directions de SGÉE, a indiqué que seules deux directions acceptaient ces places à temps partiel en raison des difficultés de gestion qu'elles posent, des attentes gouvernementales d'optimisation du rendement et de la charge de travail plus grande encourue par deux enfants à temps partiel. Ainsi, le problème de manque de places flexibles affecte particulièrement les parents travaillant à temps partiel, ce qui peut en partie expliquer que certaines familles puissent préconiser les places à temps plein. Il peut aussi affecter les familles moins nanties se tournant alors vers une offre de place plus flexible, mais de qualité éducative moindre, telle qu'offerte dans leur voisinage (Pichette, 2013), ou dans le réseau des services de garde privés non conventionnés.

5) Les conséquences du projet de loi 27 sur le développement des enfants et l'accès aux SGÉE.

En nous basant sur les connaissances actuelles au sujet des familles vulnérables et des freins à leur fréquentation des services de garde régis (Morabito et Vandebroek, 2014; Pichette, 2013), nous anticipons que le projet de loi 27 engendrera de graves conséquences sur la fréquentation des services de garde de qualité des familles vulnérables. La modalité de la loi qui prévoit pénaliser les familles (ou les établissements) pour l'utilisation (ou l'octroi) de places fantômes combinée au coût de 7,30\$/jour déjà trop élevé pour les familles à faible revenu (Raynault, 2010, annexe 13, page 4), et les mères monoparentales (Halperin, 2007, p.70) nuira considérablement à la fréquentation des services de garde régis par la population qui en bénéficierait le plus. Il est prévisible que les familles vulnérables, qui auront à signer une entente



comportant possiblement des pénalités financières (ou le retrait pendant 3 mois du service de garde) en cas de non-respect, se tourneront vers le secteur non régi des services de garde, tels les services de garde commerciaux ou illégaux, ou encore les services offerts par des proches ou dans leur voisinage. Ces services de garde étant généralement de plus faible qualité, nous appréhendons alors des conséquences néfastes pour le développement de ces enfants particulièrement vulnérables. Rappelons à ce sujet que la proportion la plus élevée de plaintes des parents (70%) se retrouve dans les garderies commerciales (non subventionnées) (Gouvernement du Québec, 2015). Parmi ces plaintes, ce sont celles concernant la santé et la sécurité des enfants qui font l'objet de la plus grande proportion. En effet, des 929 plaintes à ce sujet, 830 ont été déposées par des parents dont l'enfant fréquente une garderie, ce qui correspond à 89% de cette catégorie. L'absence de surveillance et de contrôle adéquats de la réglementation dans ces services de garde non subventionnés nous en apparaît la cause la plus probable.

6) Recommandations

Ainsi, en nous inspirant de recommandations d'experts reconnus du domaine (Gingras et al., 2011; Vandebroek & Lazzari, 2014; Raynault et al., 2010) et d'organismes internationaux (OCDE, UNICEF, etc.) au sujet de l'accessibilité, la flexibilité et la qualité des services éducatifs à la petite enfance à travers le monde, voici ce que nous proposons de faire dans un premier temps pour s'attaquer au problème des places fantômes.

- Reprendre le développement de nouvelles places dans les CPE, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, les CPE sont les milieux éducatifs dont le niveau de qualité est le plus élevé à ce jour au Québec (Drouin et al., 2004; Bigras et al., 2010; Japel et al., 2005). Puis, les CPE sont les seuls SGÉE au Québec possédant un statut sans but lucratif dont les effets positifs sont reconnus à travers le monde (Bennett, 2008; Moss, 2009; Vandebroek & Lazzari, 2014). De surcroît, par leurs liens avec la communauté et les services éducatifs et sociaux, les CPE sont les seuls à offrir des projets spéciaux en milieux défavorisés (Cantin, Bigras et Brunson, 2010). Par exemple, plusieurs CPE



collaborent avec une maison de la famille ou un organisme communautaire du quartier (CPE Carrefour des Chanterelles à Saint-Hyacinthe). D'autres ont été mis sur pied en collaboration avec des organismes communautaires destinés aux mères monoparentales (CPE du Carrefour à Montréal). Certains sont réservés à des parents qui fréquentent des centres de formation professionnelle (CPE l'Amibulle à Saint-Hyacinthe et l'Arche des petits à Gatineau). Quelques-uns mettent en place des approches communautaires novatrices pour soutenir les parents (CPE Parc en Ciel à Thetford Mines). Enfin, dans plusieurs régions éloignées du Québec, seuls les CPE offrent des SGÉE, puisque le marché ne justifie que l'entreprise privée prenne le risque de s'y installer.

- S'assurer que le développement de places dans le réseau des CPE se réalise particulièrement chez les groupes de poupons (0 à 18 mois) et de trottineurs (18 à 24 mois), âges auxquels les enfants débent généralement la fréquentation d'un service de garde en raison de la fin du congé parental pour une majorité. Lorsqu'il sera possible de disposer d'une place pour chacun des enfants, les familles pourront accéder aux CPE lorsqu'elles en auront vraiment besoin, et non pas en raison d'une place qui se libère.
- Diversifier l'offre de services de manière à la rendre plus flexible pour répondre aux besoins variés des familles. Pour y arriver, il y aurait tout lieu de bonifier le financement pour encourager la garde atypique (Gouvernement du Québec, 2013). En outre, une offre accrue de places à temps partiel permettrait aux familles qui le désirent d'occuper moins de places à temps plein et ainsi libérer les ressources pour offrir les services à plus de familles. Il faut également que l'offre des places à temps partiel soit moins pénalisante pour les services de garde (Halparin, 2007). En effet, le mode de financement actuel valorise l'offre de places à temps plein.
- Prendre en compte plusieurs d'expertises en consultant les groupes (associations de services de garde, groupes de parents et associations de familles monoparentales, syndicats de travailleuses, chercheurs, etc.) qui interviennent en petite enfance dans la planification du développement du réseau et l'adoption de politiques. Un tel processus de consultation démocratique vise à ce que les choix de développement permettent la survie



et la pérennité du réseau de service de garde éducatif (Gouvernement du Québec, 2013; Vandebroeck & Lazzari, 2014).

- Identifier et mettre en place des moyens de communication entre les ministères afin de cibler les fraudes en termes d'utilisation des subventions (p.ex. MFA et MRQ). Ceci permettrait de récupérer ces fonds afin de les réinvestir dans le réseau de services de garde régis sans but lucratif (Vandebroeck & Lazzari, 2014).

Cette dernière recommandation devient valide une fois celles précédentes mises en place et constituant, selon nous, de meilleures solutions au problème des places fantômes.

Conclusion

L'enfant est l'adulte de demain. Il incarne l'avenir de notre société. C'est donc une responsabilité collective de lui offrir les meilleurs moyens reconnus d'assurer son développement optimal dès la petite enfance (Heckman, 2004). Les données probantes ont identifié les CPE comme un mode de garde présentant un indice de qualité plus élevée que les autres modes de garde régis offerts au Québec à ce jour. Les CPE sont donc les mieux placés pour assurer le développement optimal des enfants. Ils sont d'autant plus à privilégier pour les enfants issus de familles vulnérables. Selon nous, les modalités du projet de la loi 27, portant sur les places fantômes, entraîneront une pression indue supplémentaire sur les familles et les services de garde qui ne font que réagir à la situation humaine et financière dans lesquelles l'état actuel du réseau les place. De surcroît, cette loi, par son caractère pénalisant pour les parents et les services de garde, résultera en une diminution de l'accès des enfants issus de familles vulnérables aux CPE, venant directement affecter le développement de ces enfants et ayant un impact tout aussi direct sur les coûts supplémentaires que l'état devra assumer tout au long du parcours scolaire des enfants vulnérables.

Au cours des trente dernières années, la recherche n'a pourtant cessé de témoigner en faveur d'un investissement dans la qualité d'un réseau de services universels destinés aux tout-petits, dans la visée d'investir dans nos citoyens futurs. Pour l'ensemble de ces raisons, nous



voulons manifester notre désaccord envers ce projet de loi 27 et ainsi intervenir dans le seul but de favoriser le mieux-être des plus jeunes enfants du Québec. Il nous apparaît plus porteur de s'attaquer au problème des places fantômes en misant sur les forces du réseau actuel pour favoriser un accès répondant aux besoins des familles dont la gestion est simple pour les administrateurs, plutôt que de tenter d'identifier des coupables par la mise en place de mesures disciplinaires difficiles à gérer. Certes, tous doivent collaborer afin d'optimiser le réseau des services de garde éducatifs, mais il serait aberrant que les solutions choisies par le projet de loi 27 en arrivent à enfreindre le premier article de la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, soit de promouvoir leur qualité afin d'assurer le développement des enfants, particulièrement les plus vulnérables!



Biographie des présentatrices:

Nathalie Bigras, Ph.D., est professeure-chercheuse titulaire au Département de didactique de l'UQAM. Docteure en psychologie et professeure externe au département de psychologie de l'UQAM, elle a aussi assumé les fonctions de directrice et d'adjointe des programmes d'éducation à la petite enfance entre 2003 et 2008. Ses travaux de recherche portent sur le développement des enfants en service de garde éducatifs (sgé), sur la qualité de ces services, sur l'accès aux sgé par les familles démunies et sur les moyens à prendre pour soutenir la hausse des niveaux de qualité. Depuis son entrée en fonction à l'UQAM (2002) elle a obtenu plus de 1,5 millions \$ en subvention de recherche auprès d'organismes de financement reconnus tels que le CRSH, le CCA et le FQRSC. Elle dirige l'équipe FQRSC *Qualité éducative des services de garde et petite enfance* qui travaille sur la qualité des services de garde et le développement de l'enfant qui les fréquente dont Lise Lemay et Annie Charron font parti. Elle a publié plusieurs volumes sur sgé depuis 2007 qui ont reçu un très bon accueil des milieux de recherche et de la pratique et qui permettent de dresser un état des connaissances de la recherche québécoise. Elle enseigne à la formation initiale et continue des éducatrices, des conseillères pédagogiques et des gestionnaires en services de garde éducatifs ainsi qu'à la maîtrise en didactique et au doctorat en éducation de l'UQAM. Elle donne aussi différentes formations sur le développement de l'enfant dans ces milieux éducatifs et est régulièrement consultée à titre d'experte du domaine de l'éducation à la petite enfance. Elle a également été éducatrice et directrice de CPE (1986-1991) ainsi qu'enseignante au collégial en techniques d'éducation à l'enfance (1994-2002). Enfin, elle a été parent utilisateur du réseau des CPE et des SGMF pour ses deux enfants maintenant âgés de 19 et 23 ans.

Lise Lemay, Ph.D., professeure-chercheuse agrégée au Département de didactique de l'UQAM, a complété sa maîtrise en son doctorat à l'UQAM en se penchant sur la relation entre la qualité des services de garde et le développement socioaffectif des jeunes enfants. Elle s'intéresse depuis aux interventions éducatives de qualité, et aux facteurs contextuels y étant associés, contribuant à promouvoir le développement global de l'enfant en contexte éducatif. Elle est membre de l'équipe de recherche *Qualité éducative des services de garde et petite enfance* et codirectrice du collectif *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants: état des connaissances* publié en 2012 aux Presses de l'Université du Québec et présenté depuis au Canada, aux États-Unis et en Europe (Bigras et Lemay, 2012).

Depuis, 2006, **Annie Charron, Ph.D.**, est professeure-chercheuse au Département de didactique à la Faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Elle est membre de l'Équipe de recherche *qualité éducative des services de garde et petite enfance*. Didacticienne du français, ses travaux de recherche portent principalement sur les pratiques enseignantes en écrit, notamment sur la pratique des orthographes approchées et l'exploitation de la littérature de jeunesse en classe. Elle enseigne à la formation initiale du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et elle accorde beaucoup d'importance à la formation continue des enseignants. Elle a codirigé le collectif *Langage et littératie* publié en 2009 aux Presses de l'Université du Québec (Charron, Bouchard et Cantin) et a été collaboratrice à l'ouvrage *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs* (Bouchard, 2008), notamment.



Références

- Adams, G. et Rohacek, M. (2002). More than a work support? Issues around integrating child development goals into the child care subsidy system. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(4), 418–440.
- Ahnert, L. et Lamb, M. E. (2000). Infant-care provider attachments in contrasting child care settings II: individual-oriented care after German reunification. *Infant Behavior and Development*, 23(2), 211-222.
- Ahnert, L., Lamb, M. E. et Seltenheim, K. (2000). Infant-care provider attachments in contrasting child care settings I: Group-oriented care before German reunification. *Infant Behavior and Development*, 23(2), 197-209.
- Alderman, H. (2011). *No Small Matter: The Impact of Poverty, Shocks, and Human Capital Investments in Early Childhood Development*. Washington, DC : World Bank.
- Barnett, W. S., Brown, K. et Shore, R. (2004). *The Universal Vs. Targeted Debate: Should the United States Have Preschool for All?* New Brunswick, NJ: NIEER.
- Bennett, J. (2008a). *Early Childhood Services in the OECD Countries: Review of the Literature and Current Policy in the Early Childhood Field*. Florence : Innocenti Working Paper , UNICEF IRC.
- Bennett, J. (2008b). *Benchmarks for Early Childhood Services in OECD Countries*. Florence : Innocenti Working Paper, UNICEF IRC.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., . . . Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based child care services. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150. doi: 10.1007/s10566-009-9088-4
- Bigras, N., Gingras, L. et Guay, D. (2011). *Utilisation et préférences des familles quant à la garde régulière de leurs jeunes enfants selon l'indice de défavorisation*. Monographie de l'ISQ, Montréal, 39 pages.
- Bigras, N. et Lemay, L. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Lemay, L., Cadoret, G. et Jacques, M. (2012). Le développement moteur des enfants qui fréquentent les services de garde. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances* (p. 289-376). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Lemire, J. et Tremblay, M. (2012). Le développement cognitif des enfants qui fréquentent les services de garde. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances* (p. 21-82). Québec: Presses de l'Université du Québec.



- Blackwell, S. C. (2010). An examination of the goodness of fit model: How is the relationship between child temperament and behavior expressed in different types of classroom environments? (Thèse doctorale inédite). Université de New York.
- Blain-Brière, B., Bouchard, C., Eryasa, J. et Boucher, I. (2012). Relation entre le développement langagier de l'enfant et la fréquentation d'un service de garde éducatif pendant la petite enfance. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances* (p. 83-148). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Blau, D. (2000). The production of quality in child care centers: Another look. *Applied Developmental Science*, 4(3), 136-148.
- Boldemann, C., Blennow, M., Dal, H., Martensson, F., Raustorp, A., Yuen, K. et Wester, U. (2006). Impact of preschool environment upon children's physical activity and sun exposure. *Preventive Medicine*, 42(4), 301-308.
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., Gist, N. F. et Haynes, O. M. (2006). Long-term cumulative effects of childcare on children's mental development and socioemotional adjustment in a non-risk sample: The moderating effects of gender. *Early Child Development and Care*, 176(2), 129-156.
- Bouchard, C. (2013, mai). *Early intervention national policy: Successes and pitfalls*. Communication présentée au 15^e Congrès International de l'AIFREF, Patras, Grèce.
- Bower, J. K., Hales, D. P., Tate, D. F., Rubin, D. A., Benjamin, S. E. et Ward, D. S. (2008). The childcare environment and children's physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 23-29.
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Addy, C. L. et Pate, R. R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' nonsedentary physical activity. *Child Development*, 80(1), 45-58.
- Burchinal, M. et Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 401-426.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M. et Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11. doi: 10.1207/S1532480XADS0601_01
- Burchinal, M. R., Howes, C. et Kontos, S. (2002). Structural predictors of child care quality in child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 87-105. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00132-1
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Jr., Zeisel, S. A., Neebe, E. et Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 338-357.



- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. et Mashburn, A. (2010). Threshold Analysis of Association between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-Income Children in Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166-176.
- Burchinal, M. R., Kainz, K. & Cai, Y. (2011). How well do our measures of quality predict child outcomes? Dans M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout & T. Halle (Éds.), *Quality Measurement in Early Childhood Setting* (pp. 11-31). Washington, DC: Brooks Publishing.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? an international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds, *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165.
- Cantin, G., Bigras, N. et Brunson, L. (2010). *Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité. La coéducation est-elle possible ?* Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., Burchinal, M. R., O'Brien, M., et McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 52-86. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00133-3
- Cleveland, G. (2008). *If it Don't Make Dollars, Does That Mean That it Don't Make Sense?: Commercial, Nonprofit and Municipal Child Care in the City of Toronto*. Toronto : Toronto Children's Services Division.
- Cleveland, G. et Krashinski, M. (2003). *Fact and Fantasy: Eight Myths about Early Childhood Education and Care*. Toronto: Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto.
- Cleveland, G. et Krashinski, M. (2004a). *Le financement des services de garde et d'éducation des jeunes enfants au Canada*. Communication présentée à la Conférence nationale du CCDS sur les service de garde au Canada, Winnipeg. Repéré à <http://www.ccsd.ca/francais/pubs/2004/cc/cleveland-krashinsky.pdf>
- Cleveland, G. et Krashinky, M. (2004b). *The quality gap: A study of nonprofit and commercial child care centres in Canada*. Toronto: University of Toronto at Scarborough, Division of Management.
- Cleveland, G. et Krashinski, M. (2009). The nonprofit advantage:producing quality in thick and thin child care markets. *Journal of Policy Analysis and Management*, 28(3), 440–462.
- Council of Australian Governments [COAG]. (2008). *National Partnership Agreement*. COAG.Repéré à http://www.federalfinancialrelations.gov.au/content/npa/education/early_childhood/national_partnership.pdf
- Council of the European Union. (2009). Council conclusions on a strategic framework for european cooperation in education and training. *Official Journal of the European Union*, C 119, 2–10.



- Côté, S. M., Mongeau, C., Japel, C., Xu, Q., Séguin, J. R. & Tremblay, R. E. (2013). Child Care Quality and Cognitive Development: Trajectories Leading to Better Preacademic Skills. *Child Development, 84*(2), 752-766.
- Cunha, F. et Heckman, J. (2006) *Investing in our Young People, Paper for National Institutes of Health*. Réperé à <http://www-news.uchicago.edu/releases/06/061115.education.pdf>
- De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, M. J. et Geurts, S. A. (2006). Effects of Child–Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development, 77*(4), 861-874.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C. et Van Ijzendoorn, M. H. (2007). Children's attachment relationships with day care caregivers: Associations with positive caregiving and the child's temperament. *Social Development, 17*(3), 454-471.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C., Van Ijzendoorn, M. H. et Van Zeijl, J. (2004). Goodness-of-fit in center day care: Relations of temperament, stability, and quality of care with the child's adjustment. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(2), 257.
- Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2011). *Les inégalités sociales de santé à Montréal; Le chemin parcouru; Rapport du directeur de santé publique 2011*.
- Doherty, G., Forer, B., Lero, D. S., Goelman, H. et LaGrange, A. (2006). Predictors of quality in family child care. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(3), 296-312. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.07.006
- Dowda, M., Pate, R. R., Trost, S. G., Almeida, M. et Sirard, J. R. (2004). Influences of Preschool Policies and Practices on Children's Physical Activity. *Journal of Community Health: The Publication for Health Promotion and Disease Prevention, 29*(3), 183-196.
- Drouin, C., Bigras, N. Fournier, C. Derosiers, H. et Bernard, S. (2004). *Grandir en qualité 2003. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs*, Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Duncan, G. et Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development, 71*(1), 188–196.
- Dunst, C. J. (2002). Family-Centered Practices. Birth Through High School. *Journal of Special Education, 36*(3), 141-149.
- Esping-Andersen, G. (2008). Investing in children and their life chances. *International Tax Public Finance, 15*, 19–44.
- Esping-Andersen, G. (2009). *The Incomplete Revolution: Adapting Welfare States to Women's New Roles*. Cambridge : Polity Press.
- European Commission. (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing All Our Children with the Best Start for the World of Tomorrow*. Bruxelles : European Commission.



- Forry, N. D., Iruka, I., Tout, K., Torquati, J., Susman-Stillman, A., Bryant, D. & Daneri, M. P. (2013, sous presse). Predictors of quality and child outcomes in family child care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 893-904.
- Fortin, P., Godbout, L. et St-Cerny, S. (2012). *L'impact des services de garde à contribution réduite du Québec sur le taux d'activité féminin, le revenu intérieur et les budgets Gouvernementaux*. Chaire de recherche en fiscalité et finances publiques: Université de Sherbrooke.
- Friendly, M. (1986, mai). Daycare for profit: Where does the money go? Communication présentée au Special Committee on Childcare, Toronto, Ontario.
- Friesen, B. (1992). *A sociological examination of the effects of auspice on day care quality*. Occasional paper # 6. Toronto: Child Care Resource and Research Unit. (Thèse doctorale éditée). Université de Calgary.
- Ghazvini, A. et Mullis, R. L. (2002). Center-based care for young children: Examining predictors of quality. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 163(1), 112-125. doi: 10.1080/00221320209597972
- Gingras L., Audet, N. et Nanhou, V. (2011). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les preferences des familles en matière de services de garde*. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D. et LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 280-295. doi:10.1016/j.ecresq.2006.07.005
- Gonzalez-Mena, J. (2008). Family-centered early care and education. Dans S. Feeney, A. Galper et C. Seefeldt (dir.), *Continuing Issues in Early Childhood Education, third edition* (p. 369-386). Upper Saddle River, NJ : Merrill/Pearson.
- Gormley, W. T. (2007). Early childhood care and education: Lessons and puzzles. *Journal of Policy Analysis and Management*, 26(3), 633-671.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec: Éditeur officiel du Québec. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=3&file=/S_4_1_1/S4_1_1R2.HTM.
- Gouvernement du Québec. (2013). *Rapport sur le chantier sur la qualité et la pérennité des services de garde et sur l'optimisation de leur financement*. Repéré à <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Rapport-Chantier-CPE-BC.pdf>.
- Gouvernement du Québec. (2014). *Portrait des services de garde. Plaintes reçues, catégories détaillées*. Repéré à <http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/portrait/plaintes/categories-detaillees/pages/index.aspx>
- Guay, D., Laurin, I., Fournier, M. et Bigras, N. (2014). *Enquête montréalaise sur l'expérience préscolaire des enfants à la maternelle*. Montréal: DSP-ASSM.



- Halperin, V. (2007). *Québec Day Care : Access for All ?* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Concordia.
- Heckman, J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, 54, 3–56.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Heckman, J. (2008). *The Case for Investing in Disadvantaged Young Children, in Big Ideas for Children: Investing in Our Nation's Future*. Washington DC : First Focus.
- Heckman, J. et Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*, 29(3), 446–493.
- Howes, C., Burchinal, M. R., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.05.002
- Howes, C. et Wishard Guerra, A. G. (2009). Networks of attachment relationships in low-income children of mexican heritage : Infancy through preschool. *Social Development*, 18(4), 896-914.
- Jalongo, M. R., Fennimore, B. S., Pattnaik, J., Laverick, D. M., Brewster, J. et Mutuku, M. (2004). Blended perspectives: A global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 143-155. doi: 10.1023/B:ECEJ.0000048966.13626.be
- Japel C., Tremblay, R. E. et Côté, S.(2005). *La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde*. Choix IRPP.
- Kagan, S. L. et Newton, J. W. (1989). *For-profit and nonprofit child care: Similarities and differences*. *Young Children*, 45(1), 4–10.
- Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the classroom: Understanding individual differences*. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- Keyser, J. (2006). *From Parents to Partners: Building a Family-Centered Early Childhood Program*. St-Paul: Red Leaf.
- Koren-Karie, N., Sagi-Schwartz, A. et Egoz-Mizrachi, N. (2005). The Emotional Quality Of Childcare Centers In Israel: The Haifa Study Of Early Childcare. *Infant Mental Health Journal*, 26(2), 110-126.
- Kryzer, E. M., Kovan, N., Phillips, D. A., Domagall, L. A. et Gunnar, M. R. (2007). Toddlers' and preschoolers' experience in family day care: Age differences and behavioral correlates. *Early Childhood Research Quarterly. Special Issue*, 22(4), 451-466. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.08.004
- La Paro, K., Hamre, B., Locasale-Crouch, J., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., ... Burchinal,



- M.(2009). Quality in Kindergarten Classrooms: Observational Evidence for the Need to Increase Children's Learning Opportunities in Early Education Classrooms. *Early Education & Development*, 20(4), 657-692.
- Laurin, I., Guay, D., Fournier, M., Bigras, N. et Solis, A. (soumis). *La fréquentation d'un service éducatif préscolaire : un facteur de protection pour le développement des enfants de familles à faible revenu? Fréquentation d'un service éducatif*. Revue de Santé Publique.
- Laurin, I., René, J.-F., Dallaire, N., Ouelette, F., Devault, A. et Turcotte, G. (2008). *Qu'en pensons-nous? Des groupes de parents s'expriment*, Direction de santé publique de Montréal, 40 pages.
- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L.-E., Sylva, K. et Stein, A. (2008). The quality of different types of child care at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 178(2), 177-209. doi: 10.1080/03004430600722655
- Lemay, L. & Coutu, S. (2012). Difficultés comportementales des enfants de 0-5 ans en service de garde : synthèse des connaissances pour prévenir et intervenir. Dans N. Bigras, L. Lemay & M. Tremblay (Éds.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants. État des connaissances*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lyon, M. et Canning, P. (1997). Auspice, location, provincial legislation and funding of day care in Atlantic Canada: Relationships with centre quality and implications for policy. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, 6(2), 139-155.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- Maxwell, L. (2007). Competency in child care settings: The role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39(2), 229-245. doi: 10.1177/0013916506289976
- McCain, M., Mustard, F. et McCuaig, K. (2011). *Le point sur la petite enfance 3, prendre des décisions, agir*. Toronto : Margaret & Wallace McCain Family Foundation.
- McCain, M., Mustard, J. F. et Shanker, S. (2007). *Early years study 2: Putting Science into Action*. Toronto, ON: Council for Early Childhood Development.
- Mill, D., Bartlett, N. et White, D.R. (1995). Profit and non-profit day care: A comparison of quality, caregiver behaviour, and structural features. *Canadian Journal of Early Childhood Education*, 4(2), 45-53.
- Morabito, C. et Vandenberg, M. (2014, sous presse). Equality of opportunities, divergent conceptualisations and their implications for early childhood care and education policies. *Journal of Philosophy of Education*. doi: 10.1111/1467-9752.12112
- Morrissey, T. W. (2010). Sequence of child care type and child development: What role does peer exposure play? *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 33-50.



- Moss, P. (2009). *There Are Alternatives. Markets and Democratic Experimentalism in Early Childhood Education and Care*. The Hague : Bernard Van Leer Foundation.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Repéré à www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf
- Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M. et Elder, K. L. (2011). *An Early Childhood Development Guide for Policy Dialogue and Project Preparation*. Washington, DC: World Bank.
- Netherlands Consortium Kinderopvang Onderzoek [NCKO]. (2009). *Pedagogische kwaliteit van de opvang voor 0- tot 4-jarigen in Nederlandse kinderdagverblijven in 2008*. Amsterdam-Nijmegen : NCKO.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2000). The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. *Child Development*, 71(4), 960-980.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Child-care structure- process - outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13(3), 199-206. doi: 10.1111/1467-9280.00438
- NICHD Early Child Care Research Network. (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4 1/2? *Developmental Psychology*, 39(3), 451-469.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: results from the NICHD study of early childcare. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133-164.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2006). The NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. Findings for children up to age 4 1/2 years. Rapport de recherche adressé au Bethesda MD U.S. Department of Health and Human Services
- NICHD Early Child Care Research Network & Duncan, G. (2003). Modeling the Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development. *Child Development*, 74(5), 1454-1475.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2006). *Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil*. Paris : OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2012). *Petite enfance, grands défis III : Boîte à outils pour une éducation et des structures d'accueil de qualité*. Paris : OCDE.
- Osgood, J. (2004). Time to get down to business? The responses of early years practitioners to entrepreneurial approaches of professionalism. *Journal of Early Childhood Research*, 2(1), 5-24.
- Pianta, R. C., Hamre, B. et Stuhlman, M. (2002). *Relationships between teachers and children*. New York: Wiley.



- Pichette, M.-P. (2013). *Développement langagier des tout-petits : étude de cas de l'articulation problème – solution chez les acteurs de la petite enfance d'un territoire pluriethnique de Montréal*, mémoire de maîtrise en santé communautaire, Université de Montréal, Montréal, 138 pages.
- Pluess, M. et Belsky, J. (2009). Differential susceptibility to rearing experience: The case of childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 396-404.
- Pluess, M. et Belsky, J. (2010). Differential Susceptibility to Parenting and Quality Child Care. *Developmental Psychology*, 46(2), 379-390.
- Preston, A. E. (1993). Efficiency, quality, and social externalities in the provision of day care: Comparisons of nonprofit and for-profit firms. *Journal of Productivity Analysis*, 4(1-2), 165–182.
- Raikes, H. A., Raikes, H. H. et Wilcox, B. (2005). Regulation, subsidy receipt and provider characteristics: What predicts quality in child care homes? *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 164-184. doi: 10.1016/j.ecresq.2005.04.006
- Raynault, M.-F., Bernier, N. F., Côté, S., Curtis, S., Duclos, J.-Y., Potvin, L. et Séguin, L. (2010). *L'impact des politiques de soutien à la garde*. Rapport scientifique intégral au Fonds québécois de recherche Société et Culture (FQRSC). Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/capsules_recherche/fichiers/capsule_63.pdf
- Rentzou, K. et Sakellariou, M. (2011). The quality of early childhood educators: Children's interaction in Greek child care centers. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 367-376. doi: 10.1007/s10643-010-0403-3
- Roy, E., Trudeau, N. et Lefebvre, P. (2009). Impacts de la présence d'un ou d'une orthophoniste en CLSC sur les pratiques des éducatrices en CPE. Dans A. Charron, C. Bouchard et G. Cantin (dir.), *Langage et littérature chez l'enfant en service de garde éducatif* (p.55-76). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rusby, J. C., Jones, L. B., Crowley, R. et Smolkowski, K. (2013). The Child Care Ecology Inventory: A domain-specific measure of home-based child care quality to promote social competence for school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 947-959. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.02.003>
- Sabol, T. J., Soliday Hong, S. L., Pianta, R. C. et Burchinal, M. R. (2013). Can rating pre-k programs predict children's learning?. *Science*, 341(6148), 845-846.
- Shlay, A., Tran, H., Weinraub, M. et Harmon, M. (2005). Teasing apart the child care conundrum: a factorial analysis of perceptions of child care quality, fair market price and willingness to pay by low-income, African-American parents. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(4), 393–416.
- Simard, M., Tremblay, M.-E., Lavoie, A. et Audet, N. (2013). Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012, Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives. Québec, Institut de la statistique du Québec.



- Thomason, A. C. et La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285- 304. doi: 10.1080/10409280902773351
- Tout, K., Zaslow, M. et Berry, D. (2006). Quality and qualifications: links between professional development and quality in early care and education settings. Dans M. Zaslow et I. Martinez-Beck (dir.), *Critical Issues In Early Childhood Professional Development* (p.77-110). Baltimore: Brookes Publishing.
- Tran, H. et Weinraub, M. (2006). Child care effects in context: Quality, stability, and multiplicity in nonmaternal child care arrangements during the first 15 months of life. *Developmental Psychology*, 42(3), 566-582.
- United Nations Children's Fund [UNICEF], (2008). *The Child Care Transition: Report Card 8*. Florence : UNICEF.
- Unicef Innocenti Research Centre. (2008). *Report Card 8. The Child Care Transition*. Florence: Unicef.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2007) *Education for All Global Monitoring Report 2007: Strong Foundations—Early Childhood Care and Education*. Paris: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2010). *Education for All Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris: UNESCO.
- Vandell, D. L. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Journal of Developmental Psychology*, 50(3), 387-414.
- Vandenbroeck, M. et Lazzari, A. (2014). Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), 327-335. doi: 10.1080/1350293X.2014.912895
- Waldfoegel, J. (2004). *Social Mobility, Life Chances, and the Early Years*, CASE paper 88. Répéré à <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/CP/CASEPaper88.pdf>
- Weiland, C., Ulvestad, K., Sachs, J. et Yoshikawa, H. (2013). Associations between classroom quality and children's vocabulary and executive function skills in an urban public prekindergarten program. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 199-209.
- Whitebrook, M., Howes, C. et Phillips, D. (1990). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America: Final report—National Child Care Staffing Study*. Child Care Employee Project.
- Williford, A. P., Maier, M., Downer, J. T., Pianta, R. C. et Howes, C. (2013) Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 299-309.
- World Bank, (2006). *World Development Report on 'Equity and Development*. Washington, DC: World Bank.



Zaslow, M., Martinez-Beck, I., Tout, K. et Halle, T. (2011). *Quality Measurement in Early Childhood Settings*. Baltimore, MD: Brookes.