



Institut C.D. Howe

# Commentaire

www.cdhowe.org

No 237 août 2006

ISSN 0824-8001

Études sur l'éducation

## Marchons avant de courir :

*Une mise en garde à propos des  
services de garderie*

John Richards  
Matthew Brzozowski

### *Dans cette étude...*

*Plutôt que de lancer des programmes de garderie universels, affirment les auteurs, les gouvernements devraient veiller à ce que les familles « à risque » susceptibles d'être désavantagées pour préparer les enfants aux études aient accès à des services de garde de qualité.*

## *Survol de l'étude*

Le rôle des services de garderie — soit l'éducation non parentale et le soin des enfants d'âge préscolaire — soulève tout un débat politique. Ce qui explique en partie cette situation est l'accroissement considérable, au cours de la dernière génération, de la participation des mères de jeunes enfants au marché du travail. Une autre raison repose sur le débat qui oppose les défenseurs de l'éducation parentale à domicile à ceux qui prônent les services de garderie en établissement. Une troisième source de controverse porte sur les révélations des études menées sur les avantages des services de garderie. La présente étude laisse de côté les enjeux idéologiques ou affectifs du débat et se penche sur les résultats tirés de l'expérience nord-américaine des services de garderie, pour produire des recommandations à l'intention d'Ottawa et des provinces.

En premier lieu, les auteurs de l'étude passent en revue les constatations des récentes analyses coûts-bénéfices des programmes de garderie. Les études révèlent invariablement que les programmes de garde d'enfants incitent davantage de mères de famille à se joindre à la population active. Le revenu gagné par ces travailleuses supplémentaires constitue un bénéfice. Pour les enfants, le bénéfice mesurable le plus important est celui de l'amélioration du rendement scolaire lors des étapes ultérieures de leur scolarité. La plupart des études constatent d'importants gains au cours des premières années de scolarité, mais ces gains se dissipent par la suite.

Tout comme c'est le cas des bénéfices, il existe deux catégories générales de coûts. Lorsqu'on extrapole le coût des centres québécois de la petite enfance à l'échelle du pays, on obtient un coût annuel d'au moins huit milliards de dollars. Mais comme les programmes de garderie constituent un service gourmand en main-d'œuvre, toute modification du ratio de fournisseurs de soins par rapport au nombre d'enfants ou du ratio de fournisseurs de soins professionnels par rapport au nombre de fournisseurs non professionnels pourra augmenter considérablement cette estimation. Et selon une importante étude publiée récemment sur les enfants de familles biparentales fréquentant le système de garderie au Québec, il existe également des coûts psychologiques potentiels pour les enfants d'âge préscolaire et leurs parents.

La plupart des études menées aux États-Unis révèlent que les programmes ciblant les enfants « à risque » de familles à faible revenu ou monoparentales ont produit des bénéfices pour les enfants. Mais même ici, il semble que les bénéfices dépendent de l'écart entre la qualité du service de garderie et celle du domicile en tant que milieu d'apprentissage. Alors qu'en est-il des enfants « sans risque » des familles biparentales stables de classe moyenne ? Sont-ils également avantagés par les programmes de garderie ? Bien des personnes affirment que tel est le cas, mais les auteurs de l'étude québécoise sont d'avis contraire. Les résultats de cette étude soulèvent des doutes sérieux à savoir si les bénéfices d'un programme national de garderie pour les familles biparentales l'emportent véritablement sur les coûts, tant financiers que psychologiques, qu'il comporte.

Les auteurs de la présente étude déconseillent à Ottawa d'user de son pouvoir de dépenser pour inciter les provinces à lancer des programmes de garderie universels. Ils recommandent plutôt aux provinces de veiller à ce que les catégories ciblées de familles susceptibles d'être désavantagées pour préparer les enfants aux études, du jardin d'enfants à la 12<sup>e</sup> année, aient accès à des programmes de garderie de qualité raisonnable.

### *Les auteurs de ce Commentaire*

*John Richards* est professeur dans le programme de politiques publiques à l'Université Simon Fraser et chercheur *Roger Phillips* en politiques sociales auprès de l'Institut C.D. Howe.

*Matthew Brzozowski* est professeur adjoint au département de sciences économiques de l'Université Western Ontario.

\* \* \* \* \*

Les Commentaires de l'Institut C.D. Howe © offrent périodiquement une analyse et un commentaire sur des questions courantes de politique canadienne. Le document a été révisé par James Fleming, et a été traduit par Manon Charpentier. La préparation de la copie aux fins de publication a été faite par Wendy Longworth. Comme pour toute publication de l'Institut C.D. Howe, les opinions exprimées dans ce texte n'engagent que les auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles des membres de l'Institut ou de son conseil d'administration.

Les personnes qui souhaitent commander cette publication sont priées de s'adresser aux Éditions Renouf ltée, 5369, chemin Canotek, unité 1, Ottawa K1J 9J3 (tél. : 613 745-2665, téléc. : 613 745-7660) ou directement à l'Institut C.D. Howe, 67, rue Yonge, Suite 300, Toronto (Ontario) M5E 1J8 (tél. : 416 865-1904; téléc. : 416 865-1866; courriel : cdhowe@cdhowe.org).

**B**ien élever la nouvelle génération est, pour les adultes, un sujet de préoccupation; les débats sur la question précèdent sans doute les écrits historiques. Aux temps anciens, ce sont les chefs religieux ou les aînés des villages qui dictaient les tenants et les aboutissants de l'éducation des enfants. Dans nos sociétés laïques d'aujourd'hui, ce sont les décisions des politiciens, les conclusions des analystes pédagogiques et les arguments des intervenants qui figurent au premier plan du débat. Une chose qui ne surprendra aucun parent, c'est que le problème n'est toujours pas résolu. Ici au Canada, il y a un aspect du débat qui est devenu un élément majeur du dialogue sur les politiques nationales, et c'est celui du rôle de l'éducation non parentale et des services de garderie des enfants d'âge préscolaire. (Pour éviter d'employer un jargon lourd ou des acronymes peu élégants, nous employons le terme « services de garderie » qui, nous l'admettons, est imprécis, pour désigner toutes les formes d'éducation non parentale et de soins d'enfants d'âge préscolaire. Lorsque cela s'avérera nécessaire, nous préciserons.) Dans son discours du Trône de 2004, le gouvernement fédéral avait annoncé son intention de promouvoir un programme national de services de garderie de « grande qualité » à l'intégration universelle, financé essentiellement par l'État et « favorisant les possibilités d'apprentissage de la petite enfance ». Le précédent avait été créé par les Centres de la petite enfance au Québec (CPE), lancés en 1997 au coût, pour les parents, de 5 \$ par jour (porté maintenant à 7 \$) et par enfant. Un tel programme relève de la compétence des provinces. Pour les persuader de coopérer au programme national, le budget fédéral 2005 a offert des subventions conditionnelles, qui revenaient à 5 milliards de dollars sur cinq ans. Pour avoir accès aux fonds, les administrations provinciales ont accepté de lancer des programmes qui suivaient les lignes directrices suivantes :

*Qualité* – pratiques de grande qualité fondées sur des preuves à l'égard des programmes destinés aux enfants, de la formation et de l'aide offerte aux éducateurs de la petite enfance et aux fournisseurs de services de garde des jeunes enfants, et réglementation et suivi de la part des provinces et des territoires;

*Universalité inclusive* – ouvert à tous les enfants, sans discrimination;

*Accessibilité* – disponible et abordable pour les personnes qui choisissent de se prévaloir de l'initiative;

*Développement* – axé sur l'amélioration des possibilités d'apprentissage de la petite enfance et le développement à l'intérieur des programmes et services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants. (Canada 2006, chap. 4).

Lors de la dernière campagne électorale fédérale, les Conservateurs (2006, p. 31) ont qualifié cette mesure de plan « taille unique, prévoyant une bureaucratie

---

Nous remercions les personnes suivantes pour leurs commentaires sur les versions préliminaires : Yvan Guillemette, Marvin Shaffer, Bill Warburton et Finn Poschmann. Les examinateurs ont des opinions divergentes, et l'effort et le temps qu'ils ont consacrés à cette lecture ne suggèrent pas qu'ils sont nécessairement d'accord avec la version définitive.

massive qui ne profiterait qu'à un faible pourcentage de Canadiens. » Ils préfèrent plutôt « laisser les parents choisir ce qui est mieux pour leurs enfants, et d'offrir aux parents les ressources dont ils ont besoin pour équilibrer travail et famille comme ils l'entendent – qu'ils choisissent une garde formelle en garderie, une garde informelle par des voisins ou des proches, ou la présence d'un parent à la maison. » Les Conservateurs ont promis d'éliminer la subvention des Libéraux aux programmes provinciaux de garderie et de verser plutôt aux parents la somme de 1 200 \$ par an pour chaque enfant de moins de six ans. Cette promesse a été tenue. Le budget de 2006 propose d'éliminer graduellement le programme de subvention conditionnelle des Libéraux d'ici mars 2007 et offre une allocation annuelle de 1 200 \$ aux parents pour chaque enfant de moins de six ans (Canada 2006).

La politique canadienne des services de garderie navigue d'une stratégie à l'autre. Pourquoi donc ? Au moins trois raisons fondamentales expliquent cette situation.

En premier lieu, il existe une « lutte des cultures » opposant les promoteurs féministes des services de garderie aux défenseurs du parentage à domicile. Tant au sein des débats politiques que dans des disciplines pertinentes comme la psychologie, les promoteurs des avantages d'une socialisation précoce des enfants s'opposent à ceux qui défendent une interaction maximale parent-enfant dans la petite enfance<sup>1</sup>. Pour que les attentes des femmes soient pleinement réalisées, la plupart des porte-parole féministes soutiennent que les femmes doivent être en mesure de participer pleinement à la population active au même titre que les hommes; pour y parvenir, elles ont besoin de services de garderie de grande qualité subventionnés par l'État — tout comme l'a entrepris de faire le Québec et le promettait le budget fédéral précédent.

Le point de vue féministe sur le rôle des femmes dans le monde du travail rémunéré s'est imposé. Au cours du dernier demi-siècle, la participation des femmes à la population active a augmenté considérablement. Cette situation se produit même chez les mères de jeunes enfants. Pas plus tard qu'au milieu des années 70, moins d'un tiers des mères d'enfants de moins de six ans travaillaient; au cours de la présente décennie, les deux tiers ont un emploi. Le Canada a marqué un jalon symbolique à la fin des années 90 : plus de la moitié des enfants âgés de six mois à cinq ans se trouvent maintenant dans une forme ou une autre de garde d'enfants non parentale (Bushnik 2006, p. 10).

Le programme électoral des Conservateurs indique que les défenseurs de l'éducation des enfants à domicile voudraient établir une politique en matière de nouvelles subventions pour la garde d'enfants. Leur question est la suivante : pourquoi les impôts des uns devraient-ils financer les choix de mode de vie des autres ? Si les parents choisissent de travailler à l'extérieur du domicile, tel est leur bon plaisir. Mais le gouvernement ne devrait pas favoriser la garde d'enfants non

---

1 Fraser Mustard est un universitaire canadien qui est un éminent défenseur des services de garderie universels. Il suffit de consulter, par exemple, son rapport pour le gouvernement ontarien (McCain et Mustard 1999). Martha Friendly est également une personne qui se distingue dans la défense de ce système (Doherty et al. 2003). Dans l'autre camp, nous retrouvons deux récents collaborateurs au débat, Jean-François Chicoine et Nathalie Collard (2006). Selon eux, du moins jusqu'à l'âge de deux ans, les enfants devraient être avec leurs parents.

parentale au détriment de l'éducation des enfants à domicile en subventionnant massivement ce premier choix. Si le gouvernement veut dépenser de l'argent pour aider les parents à élever leurs jeunes enfants, qu'il le fasse en donnant de l'argent aux parents et en leur laissant la liberté du choix.

Une deuxième raison motivant cette controverse, et qui n'est pas entièrement indépendante de la première, est la hausse du nombre de divorces et de mères célibataires, et la réaction des organismes de services sociaux. La grande majorité de ces familles monoparentales sont dirigées par des femmes et la majorité d'entre elles sont démunies. Dans la plupart des pays de l'OCDE, y compris le Canada, les stratégies gouvernementales qui viennent en aide aux familles démunies ayant des enfants ont changé au cours des 20 dernières années : moins d'aide financière inconditionnelle, davantage d'aide liée aux parents qui consentent à travailler. Ce qui motive cette évolution vers le travail obligatoire est le souci de la dépendance intergénérationnelle de l'aide sociale et les preuves de l'effet positif de parents qui travaillent sur les enfants<sup>2</sup>. L'aide financière aux mères célibataires, même les mères de jeunes enfants d'âge préscolaire, n'est plus considérée comme un droit. Une fois que leurs enfants ont, disons, plus de deux ans, la plupart des ministères de services sociaux des provinces canadiennes estiment que les parents célibataires sont aptes au travail et toute forme d'assistance est versée à condition qu'ils travaillent. Ce changement a créé une demande évidente de services de garderie. Au milieu des années 90, moins de 40 % des enfants âgés de six mois à cinq ans vivant au sein d'une famille monoparentale se trouvaient en garderie; aujourd'hui, 65 % d'entre eux le sont (Bushnik 2006, p. 12).

Une troisième source de controverse porte sur l'interprétation des études rigoureuses d'évaluation qui ont produit des résultats divergents à l'égard des avantages de la garde d'enfants non parentale et de l'éducation de la petite enfance. C'est sur cette troisième controverse que nous nous penchons maintenant.

### *Analyses coûts-bénéfices*

Des initiatives comme la garde d'enfants font souvent l'objet d'analyses coûts-bénéfices. La technique consiste essentiellement à évaluer, chaque année, tous les coûts et les bénéfices de l'initiative, en tenant compte de la volonté des gens à financer ces bénéfices ou à en éviter les coûts. Puis, on fait la somme des coûts et des bénéfices sur toute la durée de l'initiative (en actualisant, de manière à ce que les coûts et les bénéfices futurs valent moins que ceux qui se produisent plus tôt). Finalement, si la somme des bénéfices dépasse la somme des coûts (en actualisant les bénéfices et les coûts), l'initiative est jugée digne d'intérêt. Gordon Cleveland et Michael Krashinsky (1998) ont mené la plus importante analyse coûts-bénéfices d'un programme national de garderie au Canada. Comme scénario de référence, ils ont évalué à 10,2 milliards de dollars les bénéfices annuels et à 7,9 milliards les coûts annuels d'un tel programme, et sont donc arrivés à la conclusion qu'il en valait la peine.

---

2 Haveman et Wolfe (1995) ont mené une enquête classique sur les facteurs qui influent sur la probabilité de réussite scolaire des enfants de niveau secondaire issus de familles démunies.

La technique a le mérite de nous forcer à réfléchir clairement aux répercussions des initiatives publiques qui peuvent être aisément évaluées et d'établir si les bénéfices et coûts difficiles à mesurer font pencher la balance en faveur de l'initiative ou contre celle-ci. L'analyse coûts-bénéfices n'élimine pas le pouvoir d'appréciation; elle concentre le jugement sur les aspects de l'incertitude réelle.

Pour les analyses coûts-bénéfices, les programmes de garderie produisent deux catégories principales de bénéfices :

*La valeur du revenu additionnel produit par les parents qui choisissent de travailler à l'extérieur du domicile grâce aux services de garderie.* Les études révèlent invariablement que les programmes de garderie incitent davantage de mères de famille à se joindre à la population active. Le revenu gagné par ces travailleuses supplémentaires constitue un bénéfice. Il faut convenir que dans le cas des programmes de travail obligatoire visant les parents célibataires, l'entrée dans la population active n'est pas forcément volontaire. Cleveland et Krashinsky évaluent à 6,2 milliards de dollars la valeur annuelle de ce revenu supplémentaire.

*Un rendement scolaire amélioré des enfants.* Le bénéfice mesurable le plus important pour les enfants est celui de l'amélioration du rendement scolaire lors des étapes ultérieures de leur éducation scolaire. Certaines études évaluent cet avantage en termes des coûts que l'on évite : moins de redoublement, un taux de délinquance juvénile moindre en raison d'un décrochage moindre, et ainsi de suite. D'autres études ont calculé ce bénéfice en termes de gains futurs attendus, pendant la vie des enfants qui ont fréquenté de bons programmes de garderie. Cleveland et Krashinsky ont adopté une autre approche. Ils ont estimé la valeur des services de garderie pour les parents de milieu aisé qui y avaient envoyé leurs enfants, puis ils l'ont extrapolée à l'échelle nationale. Ils ont évalué ce bénéfice à 4 milliards de dollars par année.

Depuis le lancement aux États-Unis du programme « Head Start » dans les années 60, plusieurs études rigoureuses se sont efforcées d'isoler l'impact des programmes de garderie sur le rendement ultérieur des enfants. Or, être en mesure d'isoler l'impact des services de garderie de tous les autres facteurs pertinents est un défi de taille. Quelle est la qualité du rôle parental pendant les années de scolarité (les parents aident-ils leurs enfants à faire leurs devoirs) ? Quelle est la qualité des écoles (le milieu scolaire encourage-t-il l'élève à apprendre) ? Quelles sont les répercussions du quartier où ils vivent (les adolescents font-ils l'objet de pression des camarades à se joindre à des bandes et à abandonner leurs études) ?

Une des approches consiste à mener des expériences à petite échelle, en vertu desquelles les enfants sont affectés au hasard soit à un « groupe expérimental » (qui fréquente une garderie) ou à un « groupe témoin » (qui n'en fréquente pas). Cette randomisation évite bien des sources de biais potentiel et part du principe que tout écart des résultats statistiquement significatif entre les groupes est attribuable à la participation au programme. Mais les expériences à petite échelle présentent d'autres problèmes. Elles pourront, par exemple, bénéficier d'un personnel particulièrement dévoué et d'un financement généreux, soit des conditions qui ne se produisent probablement que rarement à grande échelle. Les études à grande échelle qui englobent, par exemple, toute une ville ou un État ou une province, pourront biaiser les résultats au niveau du choix du groupe témoin,

---

**Tableau 1:** *Avantages éducatifs des enfants se trouvant dans des programmes de garderie de grande qualité, résumé des études américaines, selon l'année scolaire au moment de l'évaluation*

Année à laquelle les élèves ont été évalués	Rendement du groupe expérimental supérieur au groupe témoin, différence statistiquement significative	Résultat du groupe expérimental supérieur au groupe témoin, différence statistiquement non significative	Résultat du groupe expérimental similaire à celui du groupe témoin
Études à grande échelle			
En 1re année	+++++		+
En 2e et 3e année	++++	+	++++
De la 4e à la 7e année	+++++	+	++++
8e année et par la suite	++	+	++
Études à petite échelle			
De la 4e à la 7e année	++++	+++	++++
8e année et par la suite	++		+

Note : Ce tableau résume les études figurant dans l'annexe.

Chaque signe + représente un résultat d'évaluation; plusieurs études donnent plus d'un résultat et chaque résultat est donné séparément. Ainsi, lorsqu'une étude indique que E = T en 1re et en 2e année, la note est inscrite dans chaque case pertinente à la rangée de la « 1re année » et à la rangée des « 2e et 3e année ». Par contre, lorsqu'une étude indique, par exemple, que E = T en 2e et en 3e année, une seule note est inscrite dans la case pertinente de la rangée des « 2e et 3e année ». Les études dont les années scolaires n'étaient pas précisées ont été omises.

Il convient de noter que le seul cas où E < T pour ce qui est des résultats de tests de rendement (soit le résultat du comté de Montgomery pour les années autres que la 11e année) a été omis. Ce résultat n'était pas significatif statistiquement. Pour obtenir des détails, consulter l'annexe.

mais elles ont l'avantage d'examiner les programmes dans un contexte administratif plus représentatif. (Pour plus de détails sur les problèmes de méthodologie, voir l'encadré 1.)

Le Tableau 1 résume les études qui sont mentionnées dans l'annexe. Tout particulièrement pendant les premières années d'école primaire, la plupart des études montrent que les enfants ayant participé à des programmes de garderie de bonne qualité ont des résultats scolaires considérablement meilleurs que les enfants du groupe témoin. Lors des années scolaires ultérieures, ces avantages diminuent : le pourcentage d'études qui constatent que le groupe expérimental jouit d'avantages importants par rapport au groupe témoin baisse.

Tout comme c'est le cas des analyses coûts-bénéfices, nous retrouvons, ici encore, deux catégories générales :

*Le coût des services de garderie.* En 1998, Cleveland et Krashinsky ont évalué à 7,9 milliards de dollars les coûts annuels totaux d'un programme national de garderie.<sup>3</sup> Cette estimation va de pair avec l'extrapolation sur l'ensemble du

**Encadré 1:** *Problèmes d'ordre méthodologique*

Le choix d'une méthodologie appropriée pour évaluer l'impact des programmes de garderie a soulevé un énorme débat. Les études d'évaluation, dont le résumé figure dans l'annexe, appartiennent à deux catégories : les expériences randomisées à petite échelle et les études sur échantillon à grande échelle. Aucune des deux n'est idéale. Le choix d'une méthodologie revient souvent au compromis entre la « validité externe » et la « validité interne » d'une étude. Ce qui suit est une brève discussion des mérites relatifs de chaque approche. (Pour une analyse approfondie dans le contexte des études sur la garde d'enfants, on pourra consulter Barnett (1995) et Currie (2001); les lecteurs trouveront également une mine de renseignements dans l'édition spéciale de Focus (1997), qui résume une conférence d'évaluation de la réforme du bien-être social).

L'avantage principal des études de contrôle randomisées par rapport aux études à grande échelle, c'est qu'elles ne souffrent pas d'un biais de sélection. Dans un cadre expérimental, les chercheurs peuvent affecter au hasard leurs sujets au groupe « expérimental » ou au groupe « témoin », évitant ainsi la possibilité qu'une différence des résultats entre les deux groupes soit attribuée erronément au traitement, lorsqu'elle devrait être attribuée à des caractéristiques non spécifiées qui ont mené des sujets en particulier à suivre un traitement (le « traitement » étant, dans le cas présent, celui de la garde d'enfants). L'absence d'un biais de sélection garantit la « validité interne » de l'étude et est souvent avancée comme argument en faveur des expériences randomisées. Les études d'échantillon à grande échelle ne comportent pas de groupe témoin aléatoire. Elles comparent plutôt le résultat moyen des personnes ayant fait l'objet du traitement par rapport au résultat moyen d'un groupe externe.

La décision de suivre le « traitement » peut bien ne pas être aléatoire. Ainsi, les parents d'enfants qui affichent des problèmes de développement sont plus susceptibles d'inscrire leurs enfants en garderie. Dans un tel cas, le groupe expérimental comportera une part disproportionnée d'enfants ayant des problèmes de développement dont le résultat moyen sera plus faible. Donc, toute comparaison avec une population témoin sous-estimera probablement les effets véritables du traitement. Mais l'inverse peut également se produire. Les parents qui estiment que leurs enfants sont particulièrement doués pourront choisir de placer leurs enfants en garderie, davantage que les autres. À condition qu'il existe une corrélation entre les parents qui affirment que leurs enfants sont doués et la réalité, l'écart entre le groupe expérimental et le groupe témoin pourrait éventuellement surestimer l'effet véritable des services de garderie.

Compte tenu de ces préoccupations, il semblerait préférable d'avoir des expériences randomisées. Malheureusement, les expériences randomisées à petite échelle manquent souvent de « validité externe ». Nous signifions par là la différence entre le contexte expérimental et le monde véritable qu'est celui de la mise en œuvre des programmes. En premier lieu, les expériences à petit échantillon jouiront d'un budget généreux par enfant qui ne peut être reproduit à l'échelle régionale ou nationale. En second lieu, il y aura des différences entre le niveau moyen de compétences professionnelles, de formation, de motivation et de dévouement entre les personnes qui participent à l'expérience et celles qui seront à l'emploi d'un programme national. Lorsque ce problème de « validité externe » est important, il aide à comprendre pourquoi les expériences randomisées produisent des taux de réussite plus élevés que les expériences à grande échelle.

... suite à la page suivante

**Encadré 1:** *Problèmes d'ordre méthodologique (suite)*

Il faut également tenir compte d'une autre forme de biais de sélection. Le même processus de sélection qui porte certains parents à refuser de participer à des programmes pilotes randomisés les portera à refuser un programme universel comparable. Par conséquent, même lorsqu'il existe un cadre idéal, soit lorsque l'expérience pilote et l'expérience à grande échelle sont dotées d'un personnel de grande qualité et dévoué, et d'un budget par sujet comparable, les avantages ne retombent pas sur tous les enfants dans la société, mais seulement sur la fraction d'enfants inscrits au programme.

Il existe une dernière source de biais de sélection qui figure dans les deux catégories d'études. Il s'agit des taux d'attrition extrêmement élevés lors des études de suivi. Il pourrait s'avérer que les enfants (ou les parents) qui veulent faire l'objet d'une entrevue de suivi sont principalement ceux qui estiment que l'expérience leur a profité. Ceux qui estiment que le programme ne les a pas aidés pourraient être moins susceptibles d'y participer. La part non suivie du groupe « expérimental » (et qui dépasse souvent les 50 %) pourrait donc fausser les résultats. Les taux d'attrition élevés sont particulièrement importants lorsqu'il s'agit d'expériences à petite échelle, où la taille réduite de l'échantillon pourrait neutraliser la validité statistique des constatations de l'étude.

Canada d'un programme équivalent au système québécois des CPE, en termes de coût par habitant. En 2005, le coût du programme québécois revenait à environ 2 milliards de dollars, dont un quart était financé par le montant de 7 \$ par enfant et par jour, et les trois quarts par les recettes provinciales (Cleveland & Krashinsky 2004, p. 5; Lefebvre 2004, p. 54; Québec 2005, p. 43). Cependant, toute évaluation de ce genre doit être interprétée avec prudence. Étant donné que les programmes de garderie constituent un service gourmand en main-d'œuvre, toute modification du ratio de fournisseurs de soins par rapport au nombre d'enfants ou du ratio de fournisseurs de soins professionnels par rapport au nombre de fournisseurs non professionnels pourra modifier considérablement les coûts.

Certains défenseurs des services de garderie demandent au Québec d'améliorer la qualité éducative de son programme, et donc d'en augmenter les coûts de main-d'œuvre. Dans une étude récente, Christa Japel et ses collègues (2005, p. 16) sont d'avis que les CPE à but non lucratif sont de meilleure qualité que les autres choix d'établissements (centres à but lucratif, CPE à domicile, services de garderie non réglementés à domicile). Mais même si l'on ne retient que les CPE à but non lucratif, seuls 35 % d'entre eux sont jugés bons. Les auteurs soulignent que pour que les services de garderie réalisent leur plein potentiel, il est important qu'ils soient de grande qualité. Par conséquent, il faudrait en rehausser les normes. À leur avis, « les bénéfices à long terme de l'investissement

3 Cleveland et Krashinsky (1998, p. 47) fondent leurs calculs des coûts sur une rémunération totale annuelle hypothétique de 36 000 \$ par éducateur ou éducatrice de la petite enfance. Dans les CPE au Québec, la rémunération horaire en 2004 variait de 14 \$ à 18 \$ environ; pour les gestionnaires, la rémunération annuelle variait de 37 000 \$ à 49 000 \$ environ (Lefebvre 2004, p. 54). On assume un coefficient de 9 fournisseurs de soins par gestionnaire, une semaine de travail de 37,5 heures, quatre semaines de vacances annuelles, un coût unitaire de main-d'œuvre au point milieu des échelles données, et des avantages sociaux qui reviennent à 20 % des coûts unitaires de main-d'œuvre. Ces hypothèses produisent un coût moyen de 36 500 \$ par employé ou employée de CPE en 2004.

dans le capital humain l'emportent de loin sur les coûts », bien qu'ils reconnaissent qu'un programme idéal « exigera un investissement important de fonds publics » (Japel et al. 2005, p. 34).

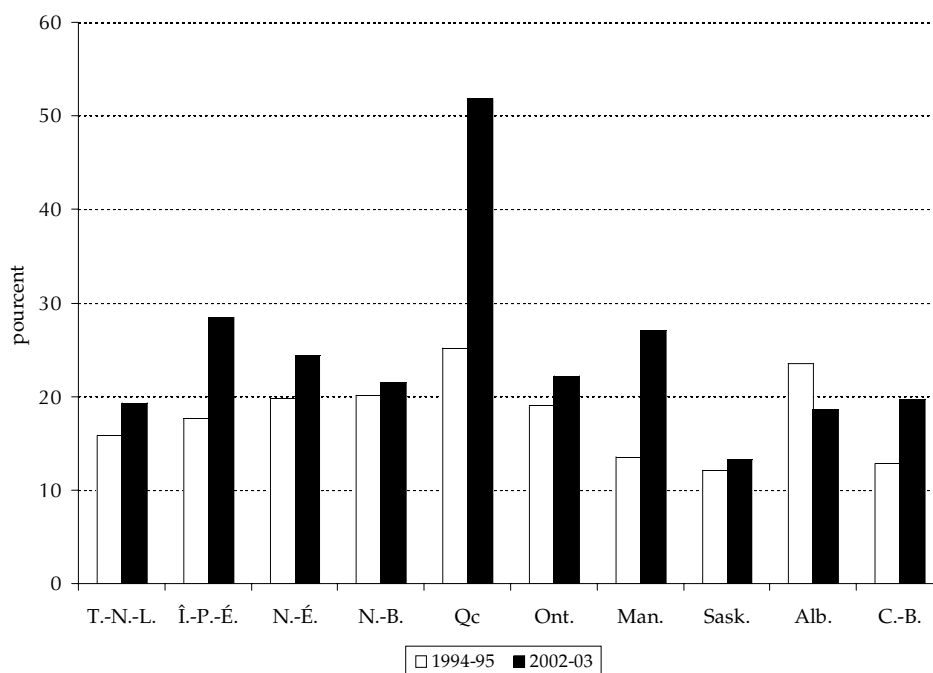
Les fournisseurs de soins spécialisés sont en droit d'exiger un salaire plus élevé que les fournisseurs de soins non diplômés, tels ceux qui n'accueillent que quelques enfants à domicile. Mais la syndicalisation des employés, comme c'est le cas des CPE au Québec, a créé une source supplémentaire de hausse des coûts. Le syndicat est effectivement devenu un monopole qui est en mesure de soutirer des salaires élevés en menaçant de paralyser tout le système. Au cours de l'été 2005, le syndicat a menacé de fermer tous les CPE en début d'année scolaire, un moment choisi pour perturber au maximum les parents. Pour éviter une telle grève, le gouvernement québécois a affecté des revenus supplémentaires aux CPE (SRC 2005).

*Tort éventuel au développement des enfants.* La plupart des études rigoureuses qui démontrent des bénéfices pour les enfants ont été menées aux États-Unis, et portent sur des programmes ciblant les enfants « à risque » en raison d'un rôle parental potentiellement faible ou de conditions sociales défavorables — enfants de famille monoparentale ou ménages à faible revenu, ou encore enfants vivant dans des quartiers « ghettos » aux écoles médiocres. Mais qu'en est-il des enfants « sans risque » des familles biparentales stables de classe moyenne ? Sont-ils également avantagés par les programmes de garderie ? Bien que bon nombre soutiennent que tel est le cas, les auteurs d'une importante étude menée récemment sur l'expérience québécoise depuis la création des CPE sont d'avis contraire.

Tout comme la décision de la Saskatchewan d'adopter un régime d'assurance-maladie au début des années 60, la décision du gouvernement québécois de mettre en œuvre un programme de garderie à l'échelle de la province est un exemple du fédéralisme qui permet un essai de politique sociale à grande échelle dans une seule province. Au début de la présente décennie, plus de la moitié des enfants québécois âgés de six mois à cinq ans étaient en garderie, un taux qui est deux fois plus élevé que toute autre province canadienne (voir le Graphique 1).

Michael Baker, Jonathan Gruber et Kevin Milligan, auteurs d'une récente évaluation de l'expérience des services de garderie au Québec, ont utilisé les données de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) pour mener une étude à grande échelle, selon laquelle les enfants québécois âgés de zéro à quatre ans représentaient le groupe expérimental, tandis que les enfants du même âge dans le reste du Canada étaient le groupe témoin. L'ELNEJ est une entreprise ambitieuse mise sur pied par Statistique Canada, qui suit des échantillons aléatoires d'enfants sur cinq « vagues »; la première a eu lieu en 1994-1995, la deuxième en 1996-1997, la troisième en 1998-1999, la quatrième en 2000-2001 et la cinquième en 2002-2003. Chaque vague comprenait environ 2 000 enfants. Ainsi que l'affirment les auteurs, « l'ensemble de données fournit des renseignements sur un éventail généreux de services de garderie, tout en suivant le développement des enfants, les évaluations des parents et des enseignants, les notes obtenues et le niveau des classes » (Baker et al. 2005, p. 19).

**Graphique 1:** Proportion d'enfants âgés de six mois à cinq ans en garderie selon la province, 1994-95 et 2002-03



Source: Bushnik (2006)

Les auteurs ont établi que le lancement des CPE a produit la hausse attendue de participation des mères de famille à la population active. Ce qui a soulevé une controverse est leur conclusion à l'égard des effets psychologiques sur les enfants :

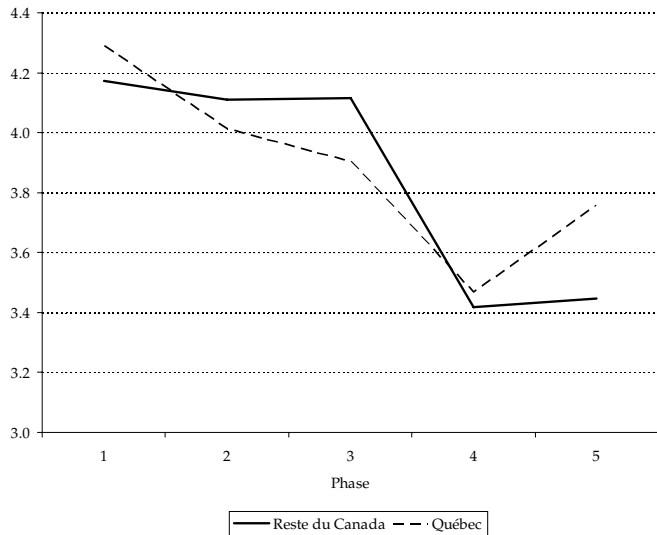
Nous avons trouvé des signes cohérents et soutenus des effets *négatifs* [l'accent est mis dans le texte original] du changement de politique sur les résultats des enfants, sur l'éducation des enfants et sur les parents.

L'impact sur les enfants est négatif à l'égard d'un éventail de mesures signalées par les parents, notamment l'hyperactivité, le manque d'attention, l'agressivité, les habiletés motrices et les aptitudes sociales, l'état de santé de l'enfant et les maladies. L'interaction parentale avec les enfants est pire selon toutes les dimensions mesurées et il y a des signes de détérioration de la santé des parents et d'une diminution de la qualité des relations parentales. Il s'agit de mesures subjectives, mais la cohérence des résultats semble suggérer qu'un accès accru aux services de garderie est néfaste pour ces enfants (et du moins selon certains attributs, pour ces parents) (Baker et al. 2005, p. 4.)

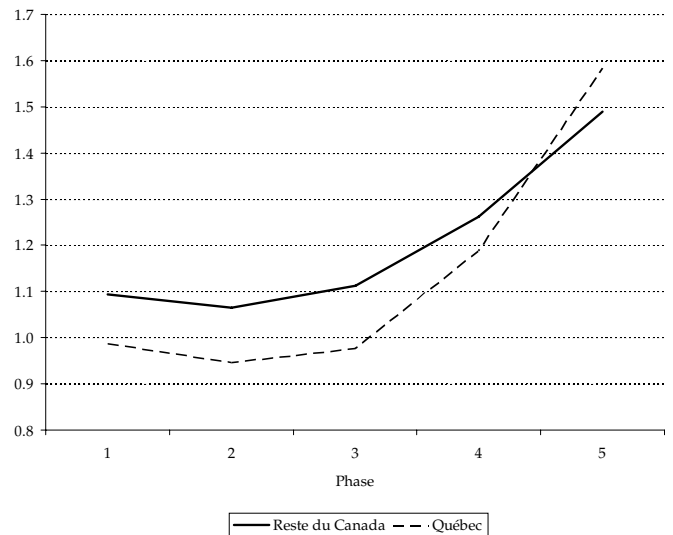
Le Graphique 2 donne un échantillon de ces résultats. Il montre les résultats de plusieurs indicateurs au Québec et dans le reste du Canada sur plusieurs phases de l'ELNEJ. L'hyperactivité a baissé de la première à la cinquième phase, mais ce, moins au Québec qu'ailleurs. Alors que les enfants québécois souffraient moins d'anxiété que les enfants du reste du Canada lors des phases qui ont précédé le

**Graphique 2:** Indicateurs sélectionnés pour les enfants au Québec et dans le reste du Canada, par "phase" de l'Enquête nationale longitudinale sur les enfants et les jeunes

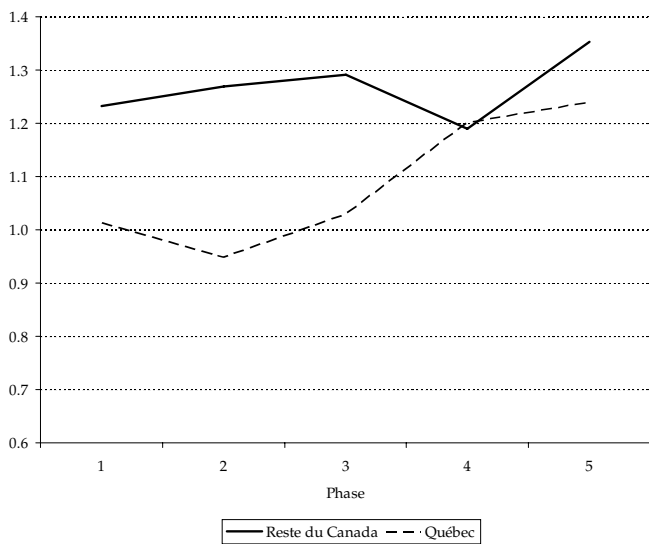
Note regroupée d'hyperactivité, enfants de 2 à 4 ans



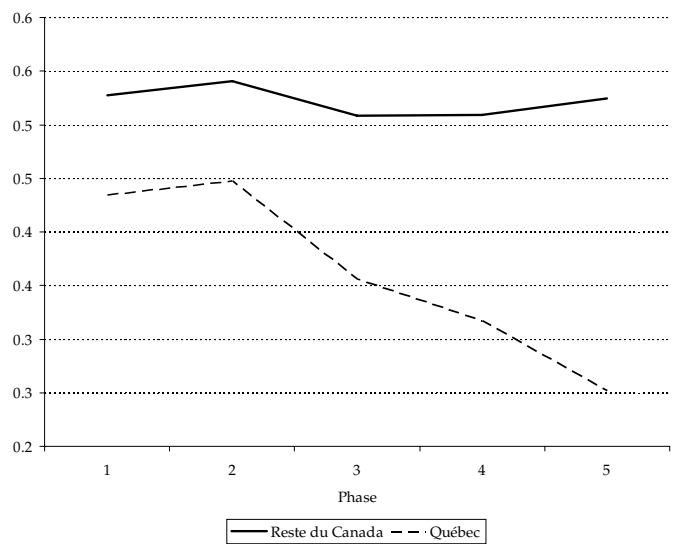
Note regroupée d'anxiété, enfants de 2 à 4 ans



Note regroupée d'agressivité, enfants de 2 à 4 ans



Enfants qui n'ont jamais d'infection nasale ou de la gorge, de 0 à 2 ans



Source: Baker et al. (2005)

Note: La phase 1 de l'Enquête a été réalisée en 1994-95, la phase 2 en 1996-97, la phase 3 en 1998-99, la phase 4 en 2000-2001 et la phase 5 en 2002-03.

programme des CPE, ce n'était plus le cas en 2002-2003. Les enfants québécois montraient moins d'agressivité que les enfants du reste du pays, mais l'écart s'est rétréci de la première à la cinquième phase du sondage. Finalement, la fréquentation accrue des garderies par les enfants québécois semble avoir entraîné beaucoup d'infections du nez et de la gorge.

Les auteurs reconnaissent qu'il y a des interprétations « plus bénignes » de leurs données. Ils suggèrent qu'ils ont peut-être documenté des problèmes d'adaptation à court terme, et des impacts qui se dissiperont avec le temps, une fois que les parents et les fournisseurs de soins se seront adaptés. Certains des résultats négatifs semblent marginaux : étant donné qu'il y a davantage d'enfants en milieu de garderie, il n'est pas surprenant qu'il y ait un nombre accru d'infections. Il n'est pas certain qu'il s'agit ici d'un coût. Les enfants québécois ne font qu'acquérir de l'immunité contre les maladies infantiles à un âge plus précoce que les enfants d'ailleurs.

En évaluant ces résultats, ce qu'il faut surtout retenir est le fait que l'analyse concerne des enfants de familles biparentales. Les auteurs ont exclu les enfants de familles monoparentales car, avant le lancement des CPE en 1997, les allocations québécoises versées à ces familles pour les services de garderie étaient déjà bien plus généreuses qu'ailleurs au Canada et par conséquent, le lancement des services de garderie à « sept dollars par jour » (cinq dollars à l'origine) ne représentait pas un changement de politique majeur.

### *Problèmes de répartition*

Tout programme universel de services de garderie financés par l'État entraîne une redistribution du revenu quelque peu arbitraire. Dans la mesure où les services sont financés à même les recettes fiscales générales, les familles paient proportionnellement à leur revenu familial. Ceux et celles qui n'utilisent pas les services ne reçoivent aucun avantage correspondant. Par conséquent, un programme financé par les impôts réduit leur revenu net d'impôt. Ce groupe englobe ceux qui n'ont pas d'enfants, les familles qui accordent la préférence au parentage à domicile et ceux qui ont une famille élargie. Dans de tels cas — comme les familles de nombreuses communautés d'immigrants — les parents participent à la population active, mais confient leurs enfants aux soins des grands-parents ou d'autres parents proches.

Un autre problème que posent les programmes supposément universels comme celui du Québec, c'est qu'ils ne sont pas universels. La participation n'est pas obligatoire comme l'est, par exemple, la fréquentation scolaire du jardin d'enfants à la 12e année. Donc, même si l'offre de places subventionnées suffit à la demande, une minorité importante de parents n'auront pas recours à ce service. Pour ce qui est du Québec, la demande dépasse l'offre au prix courant et il y a donc une liste d'attente.

Plusieurs analystes ont documenté le fait que les familles nanties ont su mieux se débrouiller pour avoir accès aux places offertes que les familles moins nanties. En 2001, Lefebvre (2004) a établi que chez les familles dont le revenu annuel dépassait 60 000 \$, près de trois enfants d'âge préscolaire sur 10 occupaient des places subventionnées; chez les familles dont le revenu annuel était inférieur à 40

000 \$, seul un enfant sur 10 occupait une place subventionnée. Christa Japel et ses collègues (2005, p. 27-29) signalent un problème similaire d'accès des familles démunies. Ils utilisent un indice de statut socioéconomique qui dépend du niveau d'instruction, du prestige du métier et du revenu familial. Les familles qui se servent des garderies jouissent d'un statut moyen plus important que les familles qui ne s'en servent pas; cette disparité persiste chez les enfants de toutes les tranches d'âge, de six mois à cinq mois. Chez les familles qui utilisaient les services de garderie, les familles au statut supérieur à la médiane étaient relativement plus susceptibles que les familles au statut inférieur à la médiane d'avoir des enfants dans des garderies cotées de bonnes à excellentes. Une grande disparité existe chez ceux qui utilisent des services de garderie jugés inadéquats. La part de familles au statut supérieur à la médiane ne représentait que la moitié des familles au statut inférieur à la médiane utilisant ces mêmes services de garderie.

### *Services de garderie : ciblés ou universels ?*

Bien qu'aucune étude d'une innovation aussi compliquée que les services de garderie ne peut prétendre faire autorité, les résultats de Baker et de ses collègues sont néanmoins importants. Leur étude a évalué ce qui est de loin la plus importante expérience en services de garderie universels au Canada; elle a été menée selon une méthodologie rigoureuse, à l'aide d'un excellent ensemble de données. Tout au moins, leurs résultats devraient soulever un doute à savoir si, pour les familles biparentales, les avantages d'un programme national de garderie l'emportent sur les coûts, tant financiers que psychologiques.

D'autre part, de nombreuses études menées sur plusieurs dizaines d'années ont documenté les avantages éducatifs des programmes de garderie ciblés pour les enfants des familles « à risque ». Même là, les attentes devraient être modestes. Un bon programme de garderie pour enfants d'âge préscolaire ne suffit pas à garantir que les enfants « à risque » réussiront à terminer leurs études secondaires, à éviter la grossesse chez les adolescentes ou à se distancer du milieu de la criminalité.

Dans son enquête sur les programmes de garderie aux États-Unis, Steven Barnett a généralisé ces conclusions pour établir à quel moment les enfants seront susceptibles d'en tirer profit. Il conclut que les bénéfices sont fonction de « l'écart » entre la qualité du service de garderie et la vie à la maison. Lorsque « l'écart » est insignifiant ou négatif, les bénéfices nets sont susceptibles d'être insignifiants ou négatifs :

Les bénéfices de ces programmes semblent découler de différents types de programmes et d'un éventail de différents groupes d'enfants. En fait, le meilleur indicateur de l'envergure des effets d'un programme pourrait bien être l'écart entre le programme et le domicile en tant que milieux d'apprentissage, plutôt que l'appartenance de l'enfant à un groupe particulier. Donc, les effets attendus pourraient être plus importants chez les plus défavorisés, bien qu'il n'y ait pas de preuve que les effets significatifs cessent lorsque la famille d'un enfant se hisse au-dessus du seuil de pauvreté. En fait, il y aurait même une suggestion, à l'autre extrémité de l'éventail de revenu, que les enfants de familles très aisées pourraient

bien être défavorisés par un service de garderie dont la qualité est inférieure à celle du milieu familial. (Barnett 1995, p. 43.)

La société Rand a publié une autre enquête d'évaluation des programmes qui a produit une conclusion similaire sur l'importance de « l'écart » entre le milieu de la garderie et celui du domicile (Karoly et al. 1998). Ainsi, le Prenatal and Early Infant Program à Elmira (New York) comptait 400 familles défavorisées. Chacune d'entre elles recevait des visites à domicile par des infirmières qui, en outre de fournir des conseils sur les soins et le rôle parental, ont mis les familles en contact avec d'autres services sociaux. L'évaluation séparait les familles à risque élevé (les familles monoparentales et au statut particulièrement bas) des familles à faible risque (les autres). Dans le premier groupe, les bénéfices moyens par enfant revenaient à environ quatre fois le montant des coûts. Dans le deuxième groupe, les bénéfices par enfant étaient inférieurs au montant des coûts.<sup>4</sup>

### *Recommandations et conclusion*

Selon notre interprétation des données, Ottawa ne devrait pas user de son pouvoir de dépenser pour inciter les provinces à lancer des programmes de garderie universels en suivant les lignes directrices du budget 2005. De plus, d'après l'expérience québécoise, un programme universel ne parviendra probablement pas à cibler correctement les enfants dits « à risque ». Par ailleurs, les programmes qui ciblent les familles défavorisées produiront presque certainement d'importants bénéfices.

En conclusion, nous proposons trois recommandations d'une nature plus précise.

#### Première recommandation

Les provinces devraient veiller à ce que les catégories ciblées de familles susceptibles d'être désavantagées pour préparer les enfants aux études, du jardin d'enfants à la 12e année, aient accès à des programmes de garderie de qualité raisonnable.

La plupart des analystes anti-pauvreté aux États-Unis, au Royaume Uni et, dans une moindre mesure, au Canada, sont arrivés à la conclusion que l'effet du modèle de comportement d'un parent qui travaille est important pour réduire la pauvreté intergénérationnelle, même dans le cas des parents célibataires qui ont des enfants d'âge préscolaire. Lorsque ces parents sont tenus de travailler pour être en mesure de recevoir des allocations, ils ont besoin de services de garderie. Dans son étude des programmes de travail obligatoire aux États-Unis, Janet Currie (2001, p. 231) a produit la conclusion suivante : « On pourra penser de la société [américaine] qu'elle s'est engagée auprès des mères démunies à assumer des

4 Le montant est actualisé à l'aide d'un taux de 4 % et les avantages sont restreints à ceux qui étaient dévolus au gouvernement. Le facteur le plus important était le taux d'emploi plus élevé des parents. Cela a mené à d'importantes réductions des prestations d'aide sociale et à des impôts plus élevés à l'emploi. Comme autre avantage important, figurait une diminution des frais judiciaires en raison d'une baisse du comportement criminel projeté chez les enfants ciblés.

services de garderie, même s'ils sont de qualité médiocre, à condition qu'elles travaillent. » Le Canada a conclu une entente similaire, moyennant d'importantes différences d'un programme provincial à un autre.

### Deuxième recommandation

Les services de garderie devraient être situés dans des quartiers comportant un taux élevé de familles « à risque », celles dont les enfants sont les plus susceptibles d'en profiter. Plutôt que des frais universels fixes par enfant, les frais devraient varier en fonction du revenu.

Il est difficile de bien cibler. Une des façons d'y parvenir est de choisir l'emplacement des services. En les établissant dans des quartiers à faible revenu, les parents à faible revenu y auront meilleur accès. Le revenu familial est un moyen de ciblage simple au plan administratif, mais dont on abuse souvent. Pour concilier avec le problème des taux d'imposition réels déjà élevés, la récupération fiscale des subventions aux frais devrait probablement se produire à partir du moment où le revenu familial annuel atteint 30 000 \$.<sup>5</sup>

### Troisième recommandation

Les familles admissibles aux allocations de garde d'enfants devraient avoir le choix entre les centres subventionnés par l'État, les garderies accréditées exploitées par des organismes de bienfaisance, religieux ou sans but lucratif, et les sociétés à but lucratif autorisées.

Pour que les garderies produisent des résultats positifs, une réglementation régissant la qualité s'impose. De plus, le choix est une caractéristique souhaitable, à condition que les garderies soient conformes aux règlements. Cette disposition du choix parental repose sur plusieurs raisons. Les familles qui ont des liens étroits avec les communautés locales, ethniques ou d'immigrants seront plus susceptibles de faire confiance à une garderie qui adopte un cadre culturel familier pour leurs enfants. Certaines garderies offrent des services qui répondent davantage aux exigences des familles dont les horaires de travail sont atypiques ou de celles qui sont établies dans des emplacements géographiques éloignés. Les frais de ces garderies pourraient être partagés avec le secteur privé grâce à des dons de bienfaisance. Finalement, en offrant des choix, on favorise une concurrence saine et on réduit au minimum le risque d'une perturbation déstabilisante à l'échelle du système tout entier, comme celle à laquelle les parents québécois ont été confrontés en 2005.

---

5 Ottawa et les provinces ont prévu des allocations généreuses ciblées sur les familles à faible revenu ayant des enfants. Dans la tranche du revenu familial de 20 000 à 35 000 \$, il existe une récupération énergétique de ces allocations. Cela crée un obstacle important aux revenus marginaux. La plus récente estimation du taux d'imposition réel (= taux d'imposition sur le revenu + taux de récupération des allocations ciblées) dans cette tranche est de plus de 50 % dans le cas d'un parent célibataire ayant un enfant (Canada 2006, p. 71). Pour une famille ayant deux enfants, le taux d'imposition réel est d'environ 10 points de pourcentage de plus.

**Annexe:** *Sommaire des résultats des projets d'évaluation des garderies menés aux États-Unis*

**Tableau A1:** Résultats des projets d'évaluation à grande échelle

Nom du projet	Âge de participation au moment du dernier suivi	Résultats scolaires	Problèmes d'ordre méthodologique
Child-Parent Center (1965-1977)	Arrivée : de 3 à 4 ans Départ : 9 ans Dernier suivi : après études secondaires	E > T* pour les tests de rendement en 2e année E = T pour les tests de rendement en 8e année E > T* pour les finissants de l'école secondaire	Tests administrés par l'école.
Child-Parent Center (1983-85)	Arrivée : de 3 à 4 ans Départ : 9 ans Dernier suivi : 7e année	E > T* pour les tests de rendement du jardin d'enfants à la 7e année E < T* pour l'éducation de l'enfance en difficulté E < T* pour le redoublement E < T* pour le taux de décrochage scolaire à 20 ans E < T* pour le taux de délinquance et de criminalité	Tests administrés par l'école.
ETS Longitudinal Study of Head Start (1969-1970, 1970-1971)	Arrivée : de 4 à 5 ans Départ : de 5 à 6 ans Dernier suivi : 3e année	E > T* pour les tests de rendement en 1re année E = T pour les tests de rendement en 2e et en 3e année	Taux d'attrition élevé.
Head Start Family and Child Experience Survey (1997-1998)	Arrivée : de 3 à 4 ans Départ : de 5 à 6 ans Dernier suivi : 6e année	E > T* pour les tests de rendement en 6e année	
NLSCM Head Start (1979-1989)	Arrivée : de 3 à 5 ans Départ : de 5 à 6 ans Dernier suivi : l'année varie	E > T* pour les tests de rendement (Blancs et Hispaniques seulement) E > T* pour le redoublement E > T* (Blancs et Hispaniques seulement) E > T* pour les taux d'immunisation E = T pour la taille de l'enfant en fonction de l'âge	
PSID Head Start	Arrivée : de 3 à 4 ans Départ : varie selon le programme Dernier suivi : âge adulte (30 ans et moins)	E = T pour le redoublement E > T* pour les finissants de l'école secondaire (Blancs seulement). E = T pour la grossesse chez les adolescentes E = T pour la dépendance du bien-être social E < T* pour le nombre d'arrestations (Noirs seulement) E > T* pour l'éducation supérieure (Blancs seulement).	
Cincinnati Title I Preschool (1969-1970, 1970-1971)	Arrivée : de 4 à 5 ans Départ : 6 ans Dernier suivi : 8e année	E > T* pour les tests de rendement en 1re, en 5e et en 8e année E = T pour l'éducation de l'enfance en difficulté en 8e année E = T pour le redoublement en 8e année	Tests administrés par l'école.

Tableau A1: Résultats des projets d'évaluation à grande échelle (suite ...)

Nom du projet	Âge de participation au moment du dernier suivi	Résultats scolaires	Problèmes d'ordre méthodologique
Maryland Extended Elementary Pre-K (1977-1980)	Arrivée : 4 ans Départ : 5 ans Dernier suivi : 8e année	E > T* pour les tests de rendement en 3e, en 5e et en 8e année E < T* pour l'éducation de l'enfance en difficulté en 8e année E < T* pour le redoublement en 8e année	Taux d'attrition élevé. Tests administrés par l'école.
New York State Experimental Prekindergarten (1975-1976)	Arrivée : de 3 à 4 ans Départ : 5 ans Dernier suivi : 3e année	E > T* pour les tests de rendement au jardin d'enfants E = T pour les tests de rendement en 1re année E = T pour l'éducation de l'enfance en difficulté en 8e année E < T* pour le redoublement en 8e année	Taux d'attrition élevé.
Detroit Head Start and Title I Preschool (1972-1973)	Arrivée : 4 ans Départ : 5 ans Dernier suivi : 4e année	E > T* pour les tests de rendement en 4e année	Tests administrés par l'école. Taille d'échantillon inconnue.
D.C. Public Schools and Head Start (1986-1987)	Arrivée : 4 ans Départ : 5 ans Dernier suivi : 4e et 5e année	E > T* pour les tests de rendement de la 3e à la 5e année E = T pour l'éducation de l'enfance en difficulté en 4e année E = T pour le redoublement en 4e année	Taux d'attrition élevé.
Florida Learn to Learn and Head Start (1986-1987)	Arrivée : 4 ans Départ : 5 ans Dernier suivi : 6e année	E = T pour les tests de rendement en 6e année E = T pour l'éducation de l'enfance en difficulté E = T pour le redoublement	
Philadelphia School District Get Set and Head Start (1969-1970; 1970-1971)	Arrivée : 4 ans Départ : 5 ans Dernier suivi : de la 4e à la 8e année (selon la cohorte)	E = T pour les tests de rendement de la 4e à la 8e année E > T* pour le redoublement	Taux d'attrition élevé. Tests administrés par l'école.
Seattle DISTAR and Head Start (1970-1971)	Arrivée : 4 ans Départ : 5 ans Dernier suivi : 6e et 8e année	E > T pour les tests de rendement en 6e et en 8e année	Taux d'attrition élevé. Tests administrés par l'école.
Cincinnati Head Start (1968-1969)	Arrivée : 4 ans Départ : 5 ans Dernier suivi : 3e année	TE = T pour les tests de rendement en 3e année	
Detroit Head Start (1969-1970)	Arrivée : 4 ans Départ : 5 ans Dernier suivi : 4e année	E > T* pour les tests de rendement en 4e année	Tests administrés par l'école.
Hartford Head Start (1965-1966)	Arrivée : 4 ans Départ : 5 ans Dernier suivi : 6e année	E > T* pour les tests de rendement en 6e année E = T pour l'éducation de l'enfance en difficulté E < T* pour le redoublement	Taux d'attrition élevé. Tests administrés par l'école.

Tableau A1: Résultats des projets d'évaluation à grande échelle (suite ...)

Nom du projet	Âge de participation au moment du dernier suivi	Résultats scolaires	Problèmes d'ordre méthodologique
Kanawha County, West Virginia Head Start (1973-1974)	Arrivée : 4 ans Départ : 5 ans Dernier suivi : 3e année	E = T pour les tests de rendement en 3e année	Tests administrés par l'école.
Montgomery County Maryland Head Start (1970-1971; 1974-1975, 1978-1979)	Arrivée : 4 ans Départ : 5 ans Dernier suivi : 11e année	E > T* pour les tests de rendement en 11e année E < T pour les tests de rendement pour les années autres que la 11e année	Taux d'attrition élevé. Tests administrés par l'école.
New Haven Head Start (1968-1969)	Arrivée : 4 ans Départ : 5 ans Dernier suivi : 3e année	E > T* pour les tests de rendement en 1re année E = T pour les tests de rendement en 3e année E < T pour le redoublement	Taux d'attrition élevé.
Pennsylvania Head Start (1986-1987)	Arrivée : de 3 à 5 ans Départ : de 5 à 6 ans Dernier suivi : 3e année	E > T pour les tests de rendement en 2e et en 3e année	
Rome, Georgia Head Start (1966)	Arrivée : 5 ans Départ : 6 ans Dernier suivi : après études secondaires	E > T* pour les tests de rendement en 5e année E = T pour les tests de rendement en 6e année et après E < T* pour l'éducation de l'enfance en difficulté E = T pour le redoublement en 6e année et après E < T* pour l'éducation de l'enfance en difficulté E = T pour le redoublement	Tests administrés par l'école.
Westinghouse National Evaluation of Head Start (1965-1966)	Arrivée : de 4 à 5 ans Départ : de 5 à 6 ans Dernier suivi : de la 1re à la 3e année	E > T* pour les tests de rendement en 1re année E = T pour les tests de rendement en 2e et en 3e année	

Source: Adaptation de Barnett (1995) et Currie (2001).

Note: Le groupe expérimental est représenté par la lettre E et le groupe témoin par la lettre T.

E > T\* (E < T\*) avec l'astérisque signifie que le résultat du groupe expérimental était, au sens statistique, supérieur (inférieur) au résultat du groupe témoin. Un résultat statistiquement significatif veut habituellement dire que si le programme n'avait pas d'effet réel, le résultat observé ne devrait pas se produire plus fréquemment qu'une fois toutes les 20 évaluations.

E > T (E < T) sans l'astérisque signifie que le résultat du groupe expérimental était supérieur (inférieur) au résultat du groupe témoin, mais qu'il n'était pas statistiquement significatif. E = T signifie que les résultats des deux groupes étaient similaires.

Les études des programmes à grande échelle sont délibérément déterminées et sont théoriquement sujettes à un biais de l'échantillon qui en invalide les résultats. La taille des programmes à grande échelle par rapport à la taille de la population environnante offre une certaine mesure de protection contre le biais de l'échantillon.

Tableau A2 : Résultats des projets d'évaluation à petite échelle

Nom du projet	Âge de participation au moment du dernier suivi	Résultats scolaires	Problèmes d'ordre méthodologique
Carolina Abecedarian (1972-1985)	Arrivée : de 6 semaines à 3 mois Départ : de 5 à 8 ans Dernier suivi : 15 ans (varie selon plusieurs résultats)	E > T* pour les tests de rendement à 15 ans E < T* pour l'éducation de l'enfance en difficulté à 15 ans E < T* pour le redoublement à 15 ans E < T* pour le décrochage scolaire à 21 ans E > T* pour la fréquentation postsecondaire à 21 ans E > T* pour l'emploi à 21 ans	
Huston Parent-Child Development Center (1970-1980)	Arrivée : de 1 à 3 ans Départ : de 3 à 5 ans Dernier suivi : 5e année	E > T pour les tests de rendement scolaire E = T pour l'éducation de l'enfance en difficulté de la 2e à la 5e année E = T pour le redoublement de la 2e à la 5e année	Un taux d'attrition de près de 50 % au moment du suivi.
Infant Health and Development Project	Arrivée : naissance (visites à domicile), 1 an (rarement) Départ : 3 ans Dernier suivi : 8 ans	E < T* pour les problèmes de comportement à 3 ans et à 5 ans E = T pour les problèmes de comportement à 8 ans E > T pour les tests de rendement (en maths) à 8 ans E = T pour l'éducation de l'enfance en difficulté à 8 ans E = T pour le redoublement à 8 ans	
Florida Parent Education Project (1966-1970)	Arrivée : de 3 à 24 mois Départ : 3 ans Dernier suivi : 7e année	E > T* pour la réussite (en maths) E > T* pour la réussite (en lecture) E < T* pour l'éducation de l'enfance en difficulté en 7e année E = T* pour le redoublement en 7e année	Un taux d'attrition de près de 75 % au moment du suivi. Groupes aléatoires au début, mais les groupes témoins n'étaient pas aléatoires par la suite.
Milwaukee Project (1968-1978)	Arrivée : de 3 à 6 mois Départ : 5 ans Dernier suivi : 8e année	E > T pour les tests de rendement en 6e année E = T pour l'éducation de l'enfance en difficulté E = T pour le redoublement	Les groupes expérimental et témoin ne réunissaient que 20 sujets.
Syracuse Family Development Research Program (1969-1975)	Arrivée : 6 mois Départ : 5 ans Dernier suivi : 8e année	E > T* pour les tests de rendement en 6e année E < T* pour l'éducation de l'enfance en difficulté E < T* pour le redoublement	Un taux d'attrition de près de 60 % au moment du suivi. Les résultats jumelés non randomisés ne sont valables que pour les filles.
Yale Child Welfare Research Program (1968-1974)	Arrivée : prénatal Départ : 30 mois Dernier suivi : 10 ans	E = T pour les tests de rendement en 6e année E < T pour l'éducation des garçons en difficulté E = T pour l'éducation des filles en difficulté	Les groupes expérimental et témoin ne réunissaient que 18 sujets. Non randomisés.
Curriculum Comparison Study (1965-1967)	Arrivée : 4 ans Départ : de 5 à 6 ans Dernier suivi : après études secondaires	E = T pour l'éducation de l'enfance en difficulté E = T pour le redoublement E = T pour les finissants de l'école secondaire	

Tableau A2 : Résultats des projets d'évaluation à petite échelle (suite ...)

Nom du projet	Âge de participation au moment du dernier suivi	Résultats scolaires	Problèmes d'ordre méthodologique
Early Training Project (1962-1967)	Arrivée : de 4 à 5 ans Départ : 6 ans Dernier suivi : après études secondaires	E = T pour les tests de rendement scolaire E < T* pour l'éducation de l'enfance en difficulté en 12e année E = T pour le redoublement E = T pour les finissants de l'école secondaire scolaire E < T* pour l'éducation de l'enfance en difficulté en 12e année E = T pour le redoublement E = T pour les finissants de l'école secondaire	Groupe expérimental de 44 sujets, groupe témoin de 21 sujets. Un taux d'attrition de près de 25 % au moment du suivi des deux groupes.
Experimental Variation in Head Start (1968-1969)	Arrivée : 4 ans Départ : 5 ans Dernier suivi : après études secondaires	E > T pour les tests de rendement scolaire E = T pour l'éducation de l'enfance en difficulté en 7e année E = T pour le redoublement en 7e année	Un taux d'attrition élevé pendant le traitement. Non aléatoire.
Harlem Training Project (1966-1967)	Arrivée : de 2 à 3 ans Départ : 4 ans Dernier suivi : 7e année	E > T* pour la réussite (en maths) E < T* pour la réussite (en lecture) E > T* pour le redoublement en 7e année	Non aléatoire.
High/Scope Perry Preschool Project (1962-1967)	Arrivée : de 3 à 4 ans Départ : 5 ans Dernier suivi : après études secondaires	E > T* pour les tests de rendement scolaire E > T* pour le nombre d'années d'études finies E = T pour l'éducation de l'enfance en difficulté en 12e année E = T pour le redoublement en 12e année E > T* pour les finissants de l'école secondaire E = T pour l'éducation postsecondaire à 27 ans E < T* pour le nombre d'arrestations à 27 ans E > T* pour l'emploi à 19 ans E = T pour l'emploi à 27 ans E > T* pour la rémunération mensuelle E < T* pour les prestations d'aide sociale à 27 ans	
Projet de l'Université Harvard (1964-1966)	Arrivée : 3 ans Départ : 5 ans Dernier suivi : 4e année	E = T pour le redoublement	Les groupes expérimental et témoin ne réunissaient que 20 sujets.
Institute for Developmental Studies (1963-1967)	Arrivée : 4 ans Départ : 9 ans Dernier suivi : 7e année	E = T pour l'éducation de l'enfance en difficulté E = T pour le redoublement	Un taux d'attrition de plus de 80 % au moment du suivi.

**Tableau A2 : Résultats des projets d'évaluation à petite échelle (suite ...)**

Nom du projet	Âge de participation au moment du dernier suivi	Résultats scolaires	Problèmes d'ordre méthodologique
Philadelphia Project (1963-1964)	Arrivée : 4 ans Départ : 5 ans Dernier suivi : après études secondaires	E = T pour les tests de rendement scolaire E = T pour l'éducation de l'enfance en difficulté E = T pour le redoublement	Non aléatoire.
Verbal interaction Project (1967-1972)	Arrivée : de 2 à 3 ans Départ : 4 ans Dernier suivi : 7e année	E > T* pour les tests de rendement scolaire E > T* pour l'éducation de l'enfance en difficulté en 7e année E = T pour le redoublement en 7e année	

Source: Adaptation de Barnett (1995) et Currie (2001).

Note: Le groupe expérimental est représenté par la lettre E et le groupe témoin par la lettre T.

E > T\* (E < T\*) avec l'astérisque signifie que le résultat du groupe expérimental était, au sens statistique, supérieur (inférieur) au résultat du groupe témoin. Un résultat statistiquement significatif veut habituellement dire que si le programme n'avait pas d'effet réel, le résultat observé ne devrait pas se produire plus fréquemment qu'une fois toutes les 20 évaluations.

E > T (E < T) sans l'astérisque signifie que le résultat du groupe expérimental était supérieur (inférieur) au résultat du groupe témoin, mais qu'il n'était pas statistiquement significatif. E = T signifie que les résultats des deux groupes étaient similaires.

---

## Références

- Baker, M., J. Gruber et K. Milligan. 2005. « Universal Childcare, Maternal Labor Supply and Family Well-Being », document de travail 11832, Cambridge (MA), National Bureau of Economic Research. Disponible en ligne à : <http://www.nber.org/papers/w11832>
- Barnett, W.S. 1995. « Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes », *The Future of Children (Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs)*, vol. 5, no 3.
- Bushnik, T. 2006. *La garde des enfants au Canada*, Série de documents de recherche sur les enfants et les jeunes, no 89-599-MIF au catalogue — no 003, Ottawa, Statistique Canada.
- Canada. 2005. *Plan budgétaire*. Disponible en ligne à : <http://www.fin.gc.ca>
- . 2006. *Plan budgétaire*. Disponible en ligne à : <http://www.fin.gc.ca>
- Carneiro, P. et J. Heckman. 2003. *Human Capital Policy*, National Bureau of Economic Research, document de travail 9495.
- Chicoine, J.F. et N. Collard. 2006. *Le Bébé et l'eau du bain : comment la garderie change la vie de vos enfants*, Montréal, Québec-Amérique.
- Cleveland, G. et M. Krashinsky. 1998. « The Benefits and Costs of Good Childcare, The Economic Rationale for Public Investment in Young Children — a Policy Study », Childcare Resource and Research Unit, Centre for Urban and Community Studies, Université de Toronto. Disponible en ligne à : <http://www.childcarecanada.org/pubs/other/benefits/>
- . 2004. *Financing Early Learning and Childcare in Canada*, document de travail préparé pour la Conférence nationale sur les politiques et les priorités des services de garde au Canada organisée par le Conseil canadien de développement social. Disponible en ligne à : <http://www.ccsd.ca/pubs/2004/cc/cleveland-krashinsky.pdf>
- Parti conservateur du Canada. 2006. *Changeons pour vrai*, programme électoral fédéral 2006. Disponible en ligne à : <http://www.conservative.ca/media/20060113-Platform-f.pdf>
- Currie, J. 2001. « Early Childhood Education Programs », *The Journal of Economic Perspectives*, vol. 15, no 2, p. 213-238.
- Doherty, G., M. Friendly, et J. Beach. 2003. *OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Canadian Background Report*. Disponible en ligne à : <http://www.sdc.gc.ca/en/cs/sp/sdc/socpol/publications/reports/2004-002623/page01.shtml>
- Focus. 1997. *Evaluating comprehensive welfare reforms : An overview*, Summary of conference on welfare reform evaluation, Institute for Research on Poverty, Université du Wisconsin à Madison, no 183. Disponible en ligne à : <http://www.irp.wisc.edu/publications/focus/pdfs/foc183.pdf>
- Haveman, R., et B. Wolfe. 1995. « The Determinants of Children's Attainments : A Review of Methods and findings », *Journal of Economic Literature*, vol. 33, p. 1829-1878.
- Japel, C., R. Tremblay et S. Côté. 2005. « La qualité, ça compte : Résultats de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde », *Choix*, vol. 11, no 5, Montréal, Institut de recherche en politiques publiques. Disponible en ligne à : <http://www.irpp.org>
- Karoly, L., P. Greenwood, S. Everingham, J. Houbé, M. Kilburn, C. Rydell, M. Sanders, J. Chiesa, 1998. *Investing in Our Children: What We Know and Don't Know About the Costs and Benefits of Early Childhood Interventions*, Santa Monica, Rand Corporation. Disponible en ligne à : <http://www.rand.org/publications/MR/MR898/>
- Lefebvre, P. 2004. « Quebec's Innovative Early Childhood Education and Care Policy and its Weaknesses », *Options politiques*, mars, p. 52-57.
- McCain, M., et F. Mustard. 1999. *Comment mettre fin au « véritable » exode des cerveaux : Étude sur la petite enfance*, Toronto, gouvernement de l'Ontario.
- PricewaterhouseCoopers. 2003. *Universal Childcare Provision in the UK - Towards a Cost-Benefit Analysis*. Disponible en ligne à : [http://www.pwcglobal.com/uk/eng/about/ind/gov/PwC\\_UCC\\_Report-Aug\\_03.pdf](http://www.pwcglobal.com/uk/eng/about/ind/gov/PwC_UCC_Report-Aug_03.pdf)
-

Québec. 2005. *Le Rapport annuel de gestion 2004-2005*, Québec, ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine.

Société Radio-Canada. 2005. *Pas de grève dans les CPE la semaine prochaine*, 26 août. Disponible en ligne à : <http://www.radio-canada.ca/regions/Quebec/nouvelles/200508/26/009-cpegreve.shtml>

---

## *L'Institut C.D. Howe*

L'Institut C.D. Howe est un organisme national non partisan et sans but lucratif qui a pour objectif d'améliorer le niveau de vie des Canadiens en favorisant des politiques économiques et sociales judicieuses.

L'Institut encourage l'application d'une recherche et d'une analyse indépendantes aux principaux dossiers économiques et sociaux qui influent sur la qualité de vie des Canadiens aux quatre coins du pays. Il adopte un point de vue mondial tout en tenant compte des répercussions des facteurs internationaux sur le Canada et en appliquant les idées d'autres pays aux débats sur les politiques publiques canadiennes. Les recommandations de principe des publications de l'Institut se fondent sur une recherche de qualité menée par des spécialistes de renom et qui fait l'objet d'un processus d'examen rigoureux par des pairs. L'Institut communique clairement l'analyse et les recommandations issues de ces travaux au grand public, aux médias, aux universitaires, aux spécialistes et aux décideurs.

Le président du conseil de l'Institut est Tim Hearn; William Robson est président-directeur général.

## *Série d'études sur l'éducation*

L'objectif général de la série d'études sur l'éducation est d'aider les décideurs du domaine de l'éducation et d'attirer l'attention des médias et du public en produisant une série d'analyses de haute qualité au sujet des politiques publiques sur l'éducation.

## *Autres études dans cette série*

- |               |                                                                                                                                                                                  |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mai 2006      | Guillemette, Yvan. <i>The Case for Income-Contingent Repayment of Student Loans</i> . Commentaire 233.                                                                           |
| Février 2006  | Pakravan, Payam. <i>The Future Is Not What It Used to Be: Re-examining Provincial Postsecondary Funding Mechanisms in Canada</i> . Commentaire 227.                              |
| Décembre 2005 | Oreopoulos, Philip. <i>Stay in School: New Lessons on the Benefits of Raising the Legal School-Leaving Age</i> . 24 pp. Commentaire 223.                                         |
| Novembre 2005 | Chant, John. <i>How We Pay Professors and Why It Matters</i> . 28 pp. Commentaire 221.                                                                                           |
| Octobre 2005  | Laidler, David E.W. <i>Redirecting Rae: Some Proposals for Postsecondary Education in Ontario</i> . 12 pp. Backgrounder 92.                                                      |
| Octobre 2005  | Collins, Kirk A. and James B. Davies. <i>Carrots &amp; Sticks: The Effect of Recent Spending and Tax Changes on the Incentive to Attend University</i> . 22 pp. Commentaire 220. |
| Octobre 2005  | Auld, Doug. <i>Selling Postsecondary Education: The Role of Private Vocational and Career Colleges</i> . 26 pp. Commentaire 219.                                                 |
| Octobre 2005  | Coulombe, Serge and Jean-François Tremblay. <i>Public Investment in Skills: Are Canadian Governments Doing Enough?</i> 22 pp. Commentaire 217.                                   |
| Août 2005     | Guillemette, Yvan. <i>School Class Size: Smaller Isn't Better</i> . 20 pp. Commentaire 215.                                                                                      |
| Mars 2005     | Johnson, David. <i>Signposts of Success: Interpreting Ontario's Elementary School Test Scores</i> . 243 pp. Policy Study 40.                                                     |
| Janvier 2005  | Guillemette, Yvan. <i>School Enrolment Is Down; Spending Is Up. What's Wrong With This Picture?</i> e-brief.                                                                     |

**Institut C.D. Howe**  
67, rue Yonge Suite 300  
Toronto, Ontario  
M5E 1J8