

Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais



# Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais

## Rapport régional – 2008

Agence de la santé
et des services sociaux
de Montréal
Québec

Rapport régional – 2008




Québec



# Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais

## Rapport régional – 2008



Une publication de la

**Direction de santé publique**
**Agence de la santé et des services sociaux de Montréal**

1301, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H2L 1M3
Téléphone : 514-528-2400
http://www.santepub-mtl.qc.ca

*Dans cette publication, l'emploi du masculin pour désigner les personnes n'a d'autre fin que d'alléger le texte.*

© Direction de santé publique
Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2008)

Dépôt légal :
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada

ISBN : 978-2-89494-629-9 (version imprimée)
978-2-89494-630-5 (version PDF)

**Prix : 35$**

# Réalisation du rapport régional

### COORDINATION
Nathalie Goulet
Sylvie Lavoie

### RÉDACTION
Laurence Boucheron
Danielle Durand
Nathalie Goulet
Isabelle Laurin
Sylvie Lavoie

### CONTRIBUTION SPÉCIALE
Maryam Bazargani
Danielle Blanchard
Marie-Martine Fortier
Michel Fournier
Danielle Guay
Marthe Laurin

### COLLABORATION ET RELECTURE
Sadoune Aït Kaci Azzou
Irma Clapperton
Martine Comeau
Nicole Desjardins
Michel Désy
Danielle Fortin
Lise Grenier
Marie-José Legault
Yolande Marchand
Monique Messier
Hélène Riberdy
Francine Trickey
Ramana Zanfongnon

### RÉVISION LINGUISTIQUE
Solange Lapierre

### CARTOGRAPHIE
Maryam Bazargani

### GRAPHISME ET INFOGRAPHIE
Paul Cloutier

### COMITÉ DE DIFFUSION
Nathalie Goulet
François Lamy
Yves Laplante
Yolande Marchand
Jean-Luc Moisan
Jo Anne Simard
Francine Trickey

# Réalisation de l'enquête *En route pour l'école!*

### COORDINATION
Nathalie Goulet

### ÉQUIPE PROJET
Sadoune Aït Kaci Azzou
Laurence Boucheron
Martine Comeau
Danielle Durand
Isabelle Laurin
Hélène Van Nieuwenhuyse

### COMITÉ D'ORIENTATION
Nathalie Goulet
Danielle Guay
Sylvie Lavoie

### COLLABORATEURS
Michel Fournier
Lise Grenier
Nicole Perreault

### RÉALISATION DE LA COLLECTE DES DONNÉES
Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (CHU Ste-Justine)

### SAISIE DES DONNÉES
Offord Center for Child Studies, Hamilton (On)

### COMITÉ SCIENTIFIQUE
Nathalie Goulet, coordonnatrice, Direction de santé publique de l'Agence de santé et des services sociaux

Danielle Guay, Direction de santé publique de l'Agence de santé et des services sociaux

Mireille Jetté, Fondation Lucie et André Chagnon

Pierre Lapointe, Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (CHU Ste-Justine)

Sylvie Lavoie, Direction de santé publique de l'Agence de santé et des services sociaux

Louise Phaneuf, projet Comprendre la petite enfance, Centre 1, 2, 3 GO!


### REMERCIEMENTS
Cette enquête a été réalisée grâce à la contribution financière de la Fondation Lucie et André Chagnon et à la collaboration des partenaires suivants :

- Commission scolaire English-Montréal
- Commission scolaire Lester-B.-Pearson
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
- Commission scolaire de Montréal
- Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île
- Centre 1, 2, 3 GO!
- Développement social Canada

Nous tenons à remercier les cinq commissions scolaires pour leur appui et leur précieuse collaboration. De même, nous remercions les directeurs et enseignants des écoles participantes, sans qui cette enquête n'aurait pas été possible.

Merci aussi à Ashley Gaskin et Eric Duku (Offord Center for Child Studies), ainsi qu'à Clyde Hertzman et Joanne Schroeder (University of British Columbia). Finalement, un merci tout spécial à Félix (5 ans) et Jeanne (6 ans) pour le logo *En route pour l'école !*

# Mot du directeur

Montréal se démarque du reste du Québec non seulement par le nombre d'enfants résidant sur son territoire, mais aussi par les caractéristiques démographiques et socioéconomiques de sa population. En effet, en 2006, Montréal compte sur son territoire près de 119 000 enfants âgés de 0 à 5 ans. Le développement de ces enfants est parfois compromis par les conditions de vie des familles de même que par leur réalité socioéconomique. Ainsi, selon les données du recensement de 2001, un enfant montréalais sur cinq (20 %) vivait avec un seul de ses parents; près de deux sur cinq (38 %) vivaient sous le seuil de faible revenu et plus de la moitié (54 %) avaient au moins un de leurs parents nés à l'extérieur du Canada.

De par son mandat, la Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (DSP) se doit de bien connaître l'état de santé de la population de son territoire et d'être au fait des disparités et des inégalités sociales et de santé qui affectent cette population.

L'un des objectifs de la DSP est de promouvoir le développement et l'adaptation sociale des tout-petits tout en favorisant le soutien des parents et l'amélioration des conditions de vie des familles. C'est pourquoi, depuis plus d'une décennie, elle réalise des actions pour lutter contre la pauvreté et l'exclusion des familles vulnérables et des tout-petits. Elle soutient notamment le déploiement des *Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité* (SIPPE) sur l'île de Montréal. Ces services visent à maximiser le potentiel de santé et de bien-être des familles et à inclure la naissance et le développement des enfants dans un projet de vie porteur de réussite pour les parents. La DSP travaille aussi à consolider et à développer des interventions éducatives précoces auprès des enfants âgés de 2 à 5 ans dans certains quartiers défavorisés. Quant au programme de soutien au développement social local auquel participe la DSP, il vise à améliorer la qualité et les conditions de vie de la population en misant sur la mobilisation et la concertation de tous les acteurs du quartier. Enfin, la DSP met en place des mesures d'évaluation, de connaissance et de surveillance de l'état de santé et de bien-être de la population.

Comme les plus récents écrits le confirment, les premières années de vie des enfants sont fondamentales pour leur développement et les inégalités sociales présentes dans leur environnement posent les fondements de ce que sera leur vie d'adulte, et cela, dès la naissance. Tous les enfants ne partent pas dans la vie avec les mêmes chances. La pauvreté en place certains dans un contexte où ils ne peuvent pas se développer au même rythme que d'autres et cette réalité devient palpable au moment de l'entrée à l'école, quand tous les enfants, favorisés ou non, doivent répondre aux exigences du système scolaire.

Afin de mieux connaître les facettes du développement pour lesquelles des actions préventives s'imposent, la DSP juge nécessaire de mesurer le niveau de développement des enfants au moment de leur entrée à l'école. C'est pourquoi elle a entrepris, en collaboration avec plusieurs partenaires, une vaste enquête sur la maturité scolaire des enfants de maternelle.

Le directeur de santé publique



Richard Lessard, M.D.

# Table des matières


Abréviations . . . . . 9

Introduction . . . . . 11

Chapitre 1 Propos et perspectives sur le développement des tout-petits . . . . . 13

1.1 Pourquoi les premières expériences de vie des tout-petits sont si importantes ? . . . . . 14

1.2 Pourquoi mesurer la maturité scolaire ? . . . . . 19

Chapitre 2 Réalisation de l'enquête *En route pour l'école !* . . . . . 21

2.1 Objectifs de l'enquête . . . . . 22

2.2 Population à l'étude . . . . . 22

2.3 L'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) . . . . . 24

2.4 Diverses sources d'information . . . . . 26

2.5 Des informations colligées à partir de l'IMDPE… aux mesures de maturité scolaire . . . . . 28

2.6 L'objet principal du rapport : les enfants *vulnérables* . . . . . 31

2.7 Limites et portée des résultats de l'enquête *En route pour l'école !* . . . . . 32

Chapitre 3 Résultats de maturité scolaire pour les enfants de Montréal . . . . . 33

3.1 Score moyen par domaine de maturité scolaire . . . . . 34

3.2 Proportion d'enfants *vulnérables* par domaine de maturité scolaire . . . . . 36

3.3 Variation de la maturité scolaire selon diverses caractéristiques de l'enfant et de sa famille . . . . . 39

Chapitre 4 Portrait de la maturité scolaire pour les CSSS et les territoires de CLSC . . . . . 43

4.1 Comprendre les cartes illustrant les mesures de maturité scolaire . . . . . 44

4.2 Les enfants présentant une vulnérabilité dans au moins un domaine de maturité scolaire . . . . . 47

4.3 Regard sur le domaine Santé physique et bien-être . . . . . 50

4.4 Regard sur le domaine Compétence sociale . . . . . 54

4.5 Regard sur le domaine Maturité affective . . . . . 58

4.6 Regard sur le domaine Développement cognitif et langagier . . . . . 62

4.7 Regard sur le domaine Habiletés de communication et connaissances générales . . . . . 66

4.8 Pistes de réflexion . . . . . 70

Chapitre 5 La maturité scolaire et les conditions socioéconomiques des quartiers . . . . . 71
5.1 Le modèle d'analyse . . . . . 72
5.2 Le choix des indicateurs socioéconomiques . . . . . 73
5.3 Comment lire les cartes . . . . . 74
5.4 Maturité scolaire et immigration . . . . . 77
5.5 Maturité scolaire et santé des nouveau-nés . . . . . 80
5.6 Maturité scolaire et scolarité . . . . . 82
5.7 Maturité scolaire et revenu . . . . . 84
5.8 Pistes de réflexion . . . . . 87

Chapitre 6 Les grandes initiatives ministérielles destinées à la petite enfance . . . . . 89
6.1 Les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité (SIPPE) . . . . . 90
6.2 Les services de garde à contribution réduite pour les enfants de moins de 5 ans . . . 93
6.3 La prématernelle 4 ans . . . . . 96

Chapitre 7 L'enquête sur la maturité scolaire : un outil de mobilisation . . . . . 99
7.1 Une pluralité d'acteurs dévoués à la cause des tout-petits . . . . . 100
7.2 Une myriade de programmes et de ressources . . . . . 101
7.3 Une volonté de partage . . . . . 102
7.4 Des politiques familiales enviables . . . . . 103
7.5 Au-delà du portrait, les familles . . . . . 104

Chapitre 8 Ce qui doit être fait dans les années à venir, pour améliorer le développement des tout-petits à Montréal . . . . . 105

Conclusion . . . . . 111

Annexes . . . . . 115

Références . . . . . 121

Liste des tableaux et liste des figures . . . . . 127

Cartes de référence . . . . . 131

# Abréviations

| | |
|---|---|
| **CLSC** | Centre local de services communautaires |
| **CSSS** | Centre de santé et de services sociaux |
| **DSP** | Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal |
| **IMDPE** | Instrument de mesure du développement de la petite enfance |
| **MELS** | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport |
| **MEQ** | Ministère de l'Éducation du Québec (ancienne appellation) |
| **MESSF** | Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (ancienne appellation) |
| **MFACF** | Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine (ancienne appellation) |
| **MFA** | Ministère de la Famille et des Aînés |
| **MSSS** | Ministère de la Santé et des Services sociaux |
| **ISQ** | Institut de la statistique du Québec |
| **SIPPE** | Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité |

# Introduction

## Le développement des tout-petits : une priorité

L'importance cruciale de soutenir le développement de l'enfant dès leurs premières années de vie a été souvent soulignée au cours de la dernière décennie, en grande partie en raison des nouvelles connaissances sur le développement des tout-petits.

L'entrée à l'école est une étape capitale dans la vie des jeunes enfants, puisqu'elle marque le début de leur cheminement scolaire. C'est un moment privilégié pour évaluer et apprécier leur niveau de développement, qui influence leur capacité à profiter des apprentissages scolaires. Cette évaluation permet aussi de réfléchir aux interventions et programmes développés et mis en place auprès des enfants de 0 à 5 ans et de leur famille.

## Des actions en faveur des tout-petits au Québec et à Montréal

Pour sa part, le gouvernement québécois se préoccupe du développement des tout-petits en soutenant à la fois le développement de l'enfant et sa transition au milieu scolaire. D'ailleurs, dans son programme national de santé publique, le ministère de la Santé et des Services sociaux poursuit l'objectif d'augmenter, d'ici 2012, la proportion d'enfants âgés de 0 à 5 ans ayant un développement moteur, langagier, cognitif et social optimal. Parmi les actions à entreprendre, il préconise l'implantation des SIPPE ainsi que le soutien éducatif en milieu de garde pour les enfants vivant en contexte de vulnérabilité.

Ces interventions préventives auprès des familles vulnérables ayant des enfants âgés de 0 à 5 ans visent à favoriser l'adaptation et la réussite scolaire des enfants, le but ultime étant de favoriser l'égalité des chances pour tous les enfants.

À Montréal, de nombreuses autres interventions préventives, contribuant de près ou de loin au développement optimal des jeunes enfants et au soutien de leurs parents dans leur rôle éducatif, s'ajoutent à ces programmes ministériels. Citons, à titre d'exemples, les Initiatives 1, 2, 3 GO!, les ateliers de stimulation offerts par les centres de santé et de services sociaux (CSSS) et les organismes communautaires, les programmes éducatifs et de promotion des compétences sociales en milieu de garde ainsi que les tables de concertation mobilisées autour du soutien à la petite enfance.

## Un intérêt de santé publique

Pour la DSP, il importe de définir des indicateurs de résultats qui permettent d'évaluer les efforts de prévention investis pour soutenir le développement des tout-petits. Or, le degré de préparation des enfants à l'entrée à l'école apparaît comme un bon indicateur de la capacité de la communauté à soutenir le développement des enfants. Une mesure de la maturité scolaire devrait aider les décideurs, les gestionnaires et les professionnels à orienter les interventions ou actions à mettre en place pour soutenir le développement des enfants avant leur entrée à l'école. De plus, cette mesure peut servir à indiquer les besoins éducatifs des enfants de maternelle et ainsi contribuer à orienter les programmes de promotion des compétences cognitives, affectives et sociales en milieu scolaire.

Toutefois, à ce jour, aucune donnée ne permettait de caractériser le niveau de développement de l'ensemble des enfants montréalais à la fin de la petite enfance.

## L'enquête *En route pour l'école !*

Au printemps 2006, la DSP lance donc *En route pour l'école !*, une enquête d'envergure auprès des enseignants des 14 719 enfants fréquentant une classe de maternelle publique de l'île de Montréal. Les résultats fournissent un portrait de l'état de préparation des enfants pour l'école, c'est-à-dire la maturité scolaire, qui est une mesure reconnue de l'état de développement de l'enfant à ce moment.

Afin de bien comprendre les données sur la maturité scolaire, il importe de les situer à la fois dans le contexte des réalités socioéconomiques des quartiers et dans celui des services et ressources offerts aux jeunes enfants et à leur famille. L'utilisation conjointe du portrait de la maturité scolaire et du profil des quartiers peut servir d'instrument pour alimenter la collaboration intersectorielle qui vise à soutenir le développement du jeune enfant. En outre, ces informations sont utiles à la prise de décision, d'une part pour orienter les fonds et les ressources des programmes en petite enfance et, d'autre part, pour sensibiliser les décideurs à l'importance de soutenir l'intervention éducative précoce. Dans la mesure où l'enquête est reconduite à intervalles réguliers, il sera possible de suivre l'évolution de la maturité scolaire des enfants à Montréal.

Dans le cadre de l'enquête *En route pour l'école !*, trois types de rapports sur la maturité scolaire des enfants montréalais seront réalisés : le présent rapport, qui porte sur l'ensemble de la région de Montréal, des rapports par quartier pour les territoires des 12 CSSS et des rapports pour chacune des écoles ayant participé à l'enquête.

Mentionnons que cette enquête s'inspire de diverses expériences canadiennes, telles que celle menée depuis 1999 à Vancouver (Hertzman et al., 2002), puis dans l'ensemble de la Colombie-Britannique (Human Early Learning Partnership, 2003). Plus près de chez nous, cette mesure de la maturité scolaire a déjà été utilisée dans certains territoires de Montréal dans le cadre du projet Comprendre la petite enfance.

## Présentation du rapport régional

Le présent rapport expose tout d'abord les fondements théoriques sur lesquels est appuyée l'enquête (chapitre 1), ainsi qu'un bref survol de sa réalisation (chapitre 2).

Les données sur la maturité scolaire sont ensuite présentées (chapitres 3 et 4), puis mises en relation avec certains indicateurs socioéconomiques des territoires (chapitre 5). Nous jetons aussi un regard sur les programmes ministériels, en rapport avec le niveau de maturité scolaire des quartiers (chapitre 6).

Finalement, nous proposons un bref survol des principaux acteurs, projets, lieux de concertation et politiques de la scène montréalaise (chapitre 7), suivi d'une réflexion sur les enjeux reliés au soutien du développement des tout-petits et de leur famille (chapitre 8).

Il faut signaler que les enfants dont le niveau de développement se situe en deçà du niveau attendu pour leur âge sont au cœur du rapport régional. Ces enfants, identifiés comme étant vulnérables, sont ceux qui auront le plus de mal à profiter des apprentissages scolaires et qui seront les plus susceptibles de développer des difficultés. Il en ressort donc que c'est auprès de ces enfants que des actions doivent être menées en priorité. Pour ce faire, il est important de connaître le portrait de ces enfants, autant pour l'ensemble de Montréal que pour chacun des quartiers.

Ce rapport pose un regard neuf sur la situation des tout-petits et se veut le premier jalon d'une démarche régionale faisant appel à l'ensemble des acteurs concernés par leur développement. Le lecteur trouvera ici le portrait de la situation à la suite duquel une réflexion commune devrait prendre place entre les différents partenaires montréalais. Du fruit de ces réflexions devraient ensuite émerger des solutions et actions à mettre en oeuvre pour soutenir le développement optimal des enfants.



# Chapitre 1

# Propos et perspectives sur le développement des tout-petits

Le présent chapitre convie le lecteur à un survol des récentes études sur le développement des enfants et sur l'importance de leurs premières expériences et des conséquences de celles-ci dans leur vie d'adulte.

# 1.1 Pourquoi les premières expériences de vie des tout-petits sont si importantes ?

La compréhension du processus de développement du cerveau fait des avancées exceptionnelles depuis quelques décennies. Les recherches en neurosciences et en sciences biologiques, doublées des connaissances issues de la psychologie du développement, de l'épidémiologie développementale et de l'écologie sociale, révèlent que les premières expériences de vie des tout-petits exercent une influence marquante sur les différentes sphères de leur développement, dont le développement cognitif.[1] Ainsi, il est généralement admis que le niveau de développement de l'enfant à la fin de la petite enfance résulte en partie des différentes expériences qu'il a vécues.[2]

On conçoit aisément qu'il existe un lien entre le niveau de développement de l'enfant à la fin de la période préscolaire et sa réussite éducative, y compris son adaptation scolaire et sociale. Par ailleurs, les expériences vécues au cours de la petite enfance et le niveau de développement de l'enfant à la fin de cette période façonneront les apprentissages, les comportements et la santé tout au long de la vie adulte[3] : « les expériences prénatales et la petite enfance ont un effet plus puissant et plus durable sur la santé, le bien-être et la compétence à long terme qu'on ne l'a cru. »[4] Parmi les théories traitant de l'influence de l'environnement sur le développement des tout-petits, le modèle écologique[5] est probablement celui qui a le plus inspiré les chercheurs des sciences humaines et sociales.

## Des modèles explicatifs et interactifs

Suivant le schéma de la page suivante, on peut imaginer le tout-petit au cœur de disques structurés, chacun illustrant un aspect de l'environnement proximal et distal de l'enfant : c'est le modèle écologique, qui illustre à quel point les différentes sphères de l'environnement contribuent à influencer le devenir du tout-petit. Le modèle révèle les influences mutuelles entre les différentes sphères et, ce qui compte encore plus pour le développement de l'enfant, il montre que la famille immédiate n'est pas le seul acteur dans l'acquisition des compétences. Si les parents, père et mère, ont à eux seuls une influence marquante dans la vie de l'enfant – par des interactions chaleureuses, sensibles et engagées, générant ainsi un attachement sécurisant à la base d'un développement optimal –, d'autres acteurs jouent aussi un rôle : la famille éloignée, les amis, les voisins, le personnel des services de garde et des écoles, bref, la communauté. En outre, de manière indirecte, la culture, les politiques publiques, les institutions économiques et la société civique exercent, elles aussi, leur influence sur la vie des tout-petits. En somme, les parents investissent dès la conception pour accueillir l'enfant, le soigner, le protéger et lui transmettre des valeurs, mais des éléments liés à l'environnement influent sur les manières d'éduquer et de transmettre les valeurs.

Poussant encore plus loin la réflexion, le modèle explicatif du développement, le TEAM-ECD *(Total Environment Assessment Model of Early Child Development*[6]*)*, place l'enfant au centre des « sphères d'influence ». Ces dernières représentent les interrelations entre les

1 *McCain et Mustard, 1999; Shore, 1997.*

2 *National Research Council and Institute of Medicine, 2000; McLoyd, 1998; Zeanah et al., 1997.*

3 *McCain et al., 2007.*

4 *Hertzman, 2000.*

5 *Bronfenbrenner, 1979.*

6 *Siddiqi et al., 2007.*

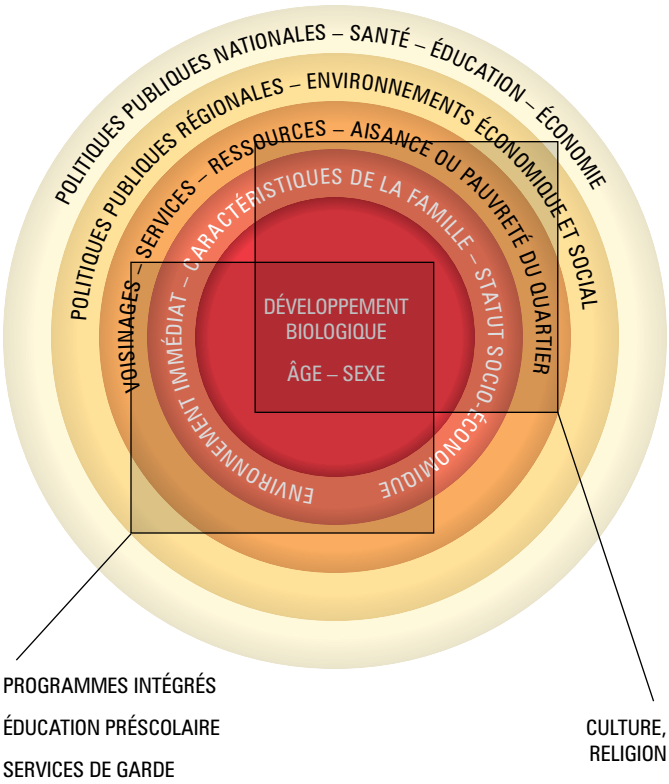
divers environnements (familial, social, culturel, économique) qui s'inscrivent dans un espace géographique : l'habitat immédiat, la communauté, le régional, le national. Ce modèle tient aussi compte des processus biologiques agissant sur le développement des tout-petits.

Et comment expliquer que les conditions de vie à la naissance et durant les premières années de vie ont un impact si grand sur la vie de l'individu ? L'effet de gradient[7] démontre la relation existant entre la santé, le développement et les ressources socioéconomiques de la famille. Ainsi, différents types de facteurs et de situations, amorcés ou vécus au cours de la petite enfance, peuvent affecter positivement ou négativement la santé, le bien-être et la compétence à l'âge adulte. Certains facteurs biologiques ou acquisitions développementales clés peuvent aussi avoir un impact déterminant sur la vie entière. Par exemple, le tout-petit qui bénéficie d'un attachement sécurisant avec l'adulte responsable de lui se montrera plus confiant à explorer son environnement par la suite. La stimulation par le jeu et la parole ainsi que des pratiques parentales efficaces sont d'autres facteurs qui s'ajoutent dans l'expérience de vie et contribuent au devenir de l'enfant. Enfin, il faut compter avec les facteurs de risque ou de protection qui, sans être déterminants en soi, peuvent affecter le milieu de vie de l'enfant selon leur degré d'accumulation, leur combinaison ou leur intensité; à son tour, ce milieu influence la santé de l'individu à l'âge adulte. Par exemple, le statut des parents détermine en grande partie le quartier de résidence de l'enfant, milieu dans lequel il puisera des valeurs et profitera ou non des réseaux sociaux et des services de qualité. On voit donc que l'effet gradient propose une vision interactive du modèle écologique pour expliquer l'impact à long terme des conditions de vie très tôt dans la vie de l'individu.

Les modèles précédents suggèrent une conception très complexe du développement des tout-petits et en relation dynamique avec leur environnement. Nous allons à présent passer en revue les multiples facteurs interreliés qui ont trait aux expériences vécues dans la petite enfance et qui ont un impact sur la maturité scolaire.

FIGURE 1.1.1

**SCHÉMA EXPLICATIF DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT[8]**




## Qu'est-ce qui influence le développement de l'enfant ?

### Des facteurs biologiques…

Les plus récentes découvertes nous apprennent que le cerveau se développe dès les premiers jours suivant la conception et que ce processus se poursuit bien après la naissance. Tout ce qui entoure le tout-petit contribue à en modeler le développement : les bruits, les couleurs, la voix des parents, bref, tout ce qui a trait à son environnement. Les premières années de vie constituent une période d'apprentissage considérable, mais sont aussi une source de grandes vulnérabilités.[9] Les expériences positives ou négatives jouent un rôle crucial dans la formation des réseaux neurologiques. On a aussi démontré que les aptitudes et

7 *Hertzman, 2000.*

8 *Figure adaptée, tirée de Siddiqi et al., 2007.*

9 *Zeanah et al., 1997; Thompson, 2001.*

les habiletés se développent selon des stades bien précis et selon l'âge du tout-petit. Par exemple, les circuits du cerveau permettant les premiers acquis en phonétique, grammaire et syntaxe se construisent dès les premières années.[10] Du point de vue langagier, des enfants exposés à deux langues dans les huit premiers mois de vie seront plus enclins à maîtriser ces langues par la suite, et ce, sans accent. Durant la période préscolaire, de trois à six ans, se développent l'attention, la compréhension des symboles et la résolution des problèmes. Tous ces acquis, qu'ils soient moteurs, cognitifs, sociaux ou affectifs sont interreliés et soutenus par le développement neurobiologique du cerveau. Quoique le processus de structuration du cerveau se poursuive, à différents niveaux, tout au long de la vie, les principales fondations se définissent lors des premières années de vie. D'où l'importance de s'intéresser aux « périodes critiques », c'est-à-dire les moments où certaines parties ou fonctions du cerveau se développent rapidement et sont sensibles aux stimuli de l'environnement.

D'autres facteurs biologiques jouent un rôle important dans les différences de développement observées chez les enfants. Par exemple, le sexe de l'enfant suscite un intérêt croissant dans nombre d'études pour expliquer certaines disparités. Certains auteurs estiment que les filles sont plus précoces que les garçons au moment de l'entrée à l'école et qu'elles possèdent davantage des habiletés requises pour l'apprentissage scolaire.[11] La génétique serait pour certains un facteur explicatif.[12] Mais ces conclusions ne semblent pas toujours significatives si l'on observe, par exemple, le développement du vocabulaire à la fin de la maternelle.[13] Néanmoins, il reste qu'un environnement riche en stimulation, soutien et affection, permet d'amoindrir la variation entre garçons et filles.

En outre, naître avec un poids insuffisant, c'est-à-dire inférieur à 2 500 grammes, ou naître prématurément sont deux facteurs de risque associés à des problèmes de santé et aux retards de développement.[14] [15] Les liens entre ces facteurs de risque et la pauvreté ont aussi été maintes fois observés.[16] Enfin, d'autres travaux[17] soulignent l'influence néfaste de lésions et de malformations génétiques (la trisomie 21, le spinabifida et le syndrome d'alcoolémie fœtale, par exemple) ainsi que de problèmes résultant d'une combinaison de facteurs génétiques et environnementaux (l'autisme, le déficit d'attention, par exemple), qui compromettent le bon développement. Enfin, la présence d'une maladie grave durant l'enfance est un facteur de risque incontestable qui peut perturber le comportement des parents à l'égard de l'enfant.[18]

## … aux facteurs de l'environnement immédiat du tout-petit

La famille immédiate et les relations qu'elle entretient avec l'enfant,[19] c'est-à-dire l'environnement proximal du tout-petit, influence son développement. La documentation scientifique, qui abonde à ce sujet, souligne les liens entre la nature du développement de l'enfant et les caractéristiques de sa famille et de son environnement physique et social. Le comportement des parents à l'égard de l'enfant, c'est-à-dire la disponibilité, la chaleur, la sensibilité que le parent insuffle dans sa relation avec l'enfant, est vraiment un facteur clé. Si, jusqu'à maintenant, la plupart des études mettent l'accent sur la mère, les pères sont de plus en plus ciblés, preuve de leur influence, peut-être différente de celle de la mère, mais combien marquante dans le développement harmonieux de l'enfant.[20]

Les avantages de nourrir les enfants exclusivement au sein durant les premiers mois de vie sont maintenant bien documentés et souvent liés au développement : l'allaitement favorise l'attachement avec la mère et un sentiment de sécurité permettant à l'enfant d'explorer son environnement avec confiance. D'autres comportements et attitudes parentales favorisant le déve-

*10 Knudsen 2004, cité dans McCain et al., 2007.*

*11 Buzhigeeva, 2005.*

*12 Durston et al., 2001, cité dans Siddiqi et al., 2007.*

*13 Desrosiers et al., 2006.*

*14 McGrath et al., 2000 et Saïgal et al., 2000, cités dans ISQ, 2001.*

*15 Farkas et Hibel, 2007.*

*16 ISQ, 2001.*

*17 Shonkoff et Marshall, 2000.*

*18 Zeanah et al., 1997.*

*19 Siddiqi et al., 2007.*

*20 Siddiqi et al., 2007.*

loppement cognitif sont aussi bien documentés, comme parler souvent à l'enfant en utilisant un vocabulaire riche et varié ou, tôt dans l'enfance, faire profiter l'enfant des activités éducatives et sportives offertes dans le quartier.

Certaines caractéristiques de la cellule familiale peuvent également affecter l'état de bien-être des parents et augmenter leur niveau de stress. La dépression maternelle,[21] l'abus de drogues et d'alcool, la violence familiale et la négligence[22] mettent en danger l'établissement d'une relation saine entre l'enfant et l'adulte. Moins documentée que celle des mères, la dépression des pères en période postnatale a un effet spécifique sur le développement des tout-petits, avec un degré accru chez les garçons.[23] Enfin, la perception des parents à l'égard de leurs propres expériences d'apprentissage dans l'enfance et la perception de leur rôle actuel en tant que transmetteurs de ces apprentissages et valeurs vient aussi influencer le développement du tout-petit.[24]

Les effets de la pauvreté des familles et de la sous-scolarisation des mères sur le développement des tout-petits ont été largement démontrés. Le faible statut socioéconomique de la famille est associé à de nombreuses conséquences sur le développement dans l'enfance.[25] Ainsi, il a été établi que le fait de grandir dans un milieu familial défavorisé, accusant un manque de ressources économiques et sociales, constitue un important facteur de risque, notamment pour le développement cognitif et langagier.[26] La sous-scolarisation des mères, soit le fait qu'elles n'aient pas un diplôme de secondaire V, est aussi associée à un degré de maturité scolaire moindre[27] [28], entre autres en ce qui a trait aux compétences langagières.[29]

Deux autres caractéristiques de la famille modèlent de façon significative le bien-être et le développement de l'enfant, soit la monoparentalité et l'immigration. Pour ce deuxième facteur, ce n'est pas tant le fait d'être immigrant qui accentue la vulnérabilité du tout-petit, mais plutôt la combinaison de facteurs liés à un parcours migratoire difficile et à un statut socioéconomique précaire. D'ailleurs, comme pour tous les autres facteurs de risque mentionnés, certains facteurs de protection entrent en jeu dans plusieurs situations et ainsi atténuent ou modulent les effets négatifs sur le bien-être de l'enfant. Ainsi, des enfants vivant dans la pauvreté économique peuvent entrer à l'école aussi bien préparés à répondre aux exigences scolaires que des enfants mieux nantis, si leur développement est au cœur des préoccupations des parents et si la famille vit dans un quartier où des services et des ressources pour la famille sont accessibles.

Voyons à présent quelques facteurs associés au développement des tout-petits dans les environnements plus éloignés que la famille.

## Des voisinages, leurs ressources et leurs caractéristiques…

Pour reprendre le proverbe africain affirmant qu'il faut un village pour élever un enfant, la communauté dans laquelle l'enfant grandit, de même que le voisinage dans lequel la famille habite, exercent tous deux une influence sur l'apprentissage, le comportement et le bien-être de l'enfant. La diversité, la proximité et l'accessibilité des services et des ressources contribuent au mieux-être des parents et des enfants. Des études font d'ailleurs le constat que les enfants issus de familles non aisées économiquement mais vivant dans des quartiers socioéconomiquement mixtes s'en sortent mieux « que les enfants de familles comparables vivant dans des quartiers défavorisés ».[30] Le fait de vivre dans un environnement de pauvreté constituant un stress pour toute la famille, la pauvreté du quartier est un prédicteur de problèmes de comportement chez les jeunes enfants, avec des effets négatifs lors de l'entrée à l'école.[31]

*21 Lovejoy et al, 2000, cité dans Snow, 2007.*
*22 McCain et al., 2007.*
*23 Ramchandani et al., 2005.*
*24 Landry et Smith, 2007.*
*25 Zeanah et al., 1997.*
*26 Farkas, 2006; Votruba-Drzal, 2003.*
*27 Lara-Cinisomo et al., 2004.*
*28 Siddiqi et al., 2007.*
*29 Desrosiers et al., 2006.*
*30 Hertzman et al., 2004.*
*31 Lara-Cinisomo, 2004.*

Plusieurs chercheurs ont étudié[32] l'influence des caractéristiques d'un quartier sur le développement de l'enfant. Certains estiment que l'enfant est influencé par ses pairs et a tendance à imiter et à se conformer aux caractéristiques des enfants du voisinage. Autrement dit, les enfants vivant dans une même communauté sont enclins à adopter les mêmes modèles de comportement, qu'ils soient positifs ou négatifs. D'autres chercheurs ont examiné la relation de l'enfant avec les adultes de son quartier. Agissant à titre de modèles, ces adultes présentent des comportements que les enfants sont susceptibles d'imiter par la suite. Tout à la fois adultes et parents, ils exercent de plus un rôle d'éducation auprès de l'ensemble des enfants d'un quartier.

Les caractéristiques socioéconomiques des quartiers témoignent bien souvent de l'étendue et de la qualité des services, des ressources et des institutions disponibles pour les résidants, par exemple : les services de garde, les ressources en santé, les écoles, les épiceries, les bibliothèques. On observe en effet que les inégalités dans les domaines de la santé et du développement des enfants[33] résultent des inégalités en matière de services et en ressources entre les quartiers bien nantis et ceux qui le sont moins.

Pour parer à ces problèmes, on a mis en place des programmes intégrés dans les communautés ; visant à la fois la santé et le développement, ils s'adressent aux enfants à risque, mais sont accessibles à tous les enfants du quartier. Des chercheurs américains qui ont examiné l'impact de ces programmes constatent que, parmi les enfants à risque, ceux qui bénéficient de ces programmes réalisent de meilleurs apprentissages que ceux n'y ayant pas accès. Une autre étude américaine[34] révèle que les enfants qui ont suivi un programme préscolaire l'année précédant l'entrée à la maternelle ont de meilleures habiletés en lecture et en mathématiques que les autres ; de plus, les écarts étant plus marqués chez les enfants vivant en contexte de vulnérabilité, on estime que les bienfaits seraient plus grands pour ce groupe. Cette étude précise que ce groupe est souvent la cible des politiques fédérales qui promeuvent l'éducation préscolaire des enfants à risque. Ces programmes d'intervention éducative précoce peuvent combler certaines lacunes que connaissent les familles vivant en contexte de pauvreté (par exemple, un environnement parfois peu stimulant). De même, la fréquentation d'un service de garde de qualité a des effets positifs sur le rendement scolaire et sur la mémoire, d'après des études menées auprès d'enfants en troisième année du primaire.[35]

Enfin, des économistes[36] qui ont évalué les bénéfices découlant des investissements dans des programmes préscolaires de qualité, destinés aux enfants vivant dans un contexte de pauvreté, concluent que la participation à ces programmes profite à long terme aux enfants. Ces derniers obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques et en lecture, de meilleures habiletés langagières et présentent moins de risques de redoubler l'année scolaire. L'analyse coûts-bénéfices de ces programmes révèle que les bénéfices dépassent largement les coûts et, qu'en fait, toute la société en sort gagnante.

## … aux politiques régionales et nationales

Nous venons d'examiner les facteurs intimement liés au tout-petit et sur lesquels les sciences se penchent pour expliquer les disparités dans le développement des enfants, depuis les facteurs biologiques jusqu'à ceux liés à la famille et au quartier. Pour obtenir un portrait complet, il reste à examiner l'impact des politiques et des décisions prises par les administrations régionales et nationales à propos de la famille, de la santé, de l'éducation, de l'emploi, etc., dans le quotidien des familles et des tout-petits.

On sait maintenant que les politiques sociales ont un effet déterminant sur le développement des tout-petits, et pas seulement celles qui concernent la santé et l'éducation. La plupart des chercheurs conviennent que les politiques touchant la croissance économique et le marché de l'emploi, par exemple, ont aussi un poids marqué dans la création de milieux de vie propices au développement optimal des tout-petits. La situation macroéconomique exerce une influence sur le revenu des parents et le contexte social en matière de choix pour le bien-être de l'enfant. En

*32 Connor et Brink, 1999.*

*33 Siddiqi et al., 2007.*

*34 Magnuson et al., 2004.*

*35 NICHD Early Child Care Research Network, 2005.*

*36 Lynch, 2004.*

outre, d'autres politiques ayant trait au transport, au logement, aux congés parentaux, ont elles aussi des effets indirects sur le développement des tout-petits.

La création de conditions favorables aux tout-petits et à leurs familles repose sur un ensemble de programmes, de services et de facteurs environnementaux, qui, s'ils ne sont pas coordonnés entre eux, risquent d'être en bout de ligne inefficaces. Ainsi, les divers paliers de gouvernement régionaux et nationaux doivent travailler ensemble et conjointement dans une perspective de développement optimal des enfants.

## 1.2 Pourquoi mesurer la maturité scolaire ?

Le développement et le bien-être des tout-petits reposent sur leurs conditions de vie et donc leurs environnements physiques et socioéconomiques. Pour mieux savoir comment vivent les enfants et leurs familles, et pour suivre leur parcours dans le temps, il est essentiel de connaître l'état du développement des enfants au moment de l'entrée à l'école. Cette donnée devrait alimenter la réflexion des différents acteurs, dans l'objectif de soutenir le développement des enfants et, par là même, la santé et le bien-être de la population. Afin de mieux connaître les facettes du développement exigeant des actions préventives adéquates, il est nécessaire de mesurer le niveau de préparation des enfants au moment de l'entrée à l'école. Or, récemment, une équipe de chercheurs (Université McMaster, Hamilton) a développé une mesure populationnelle du développement des tout-petits, l'*Instrument de mesure du développement de la petite enfance* (IMPDE).[37]

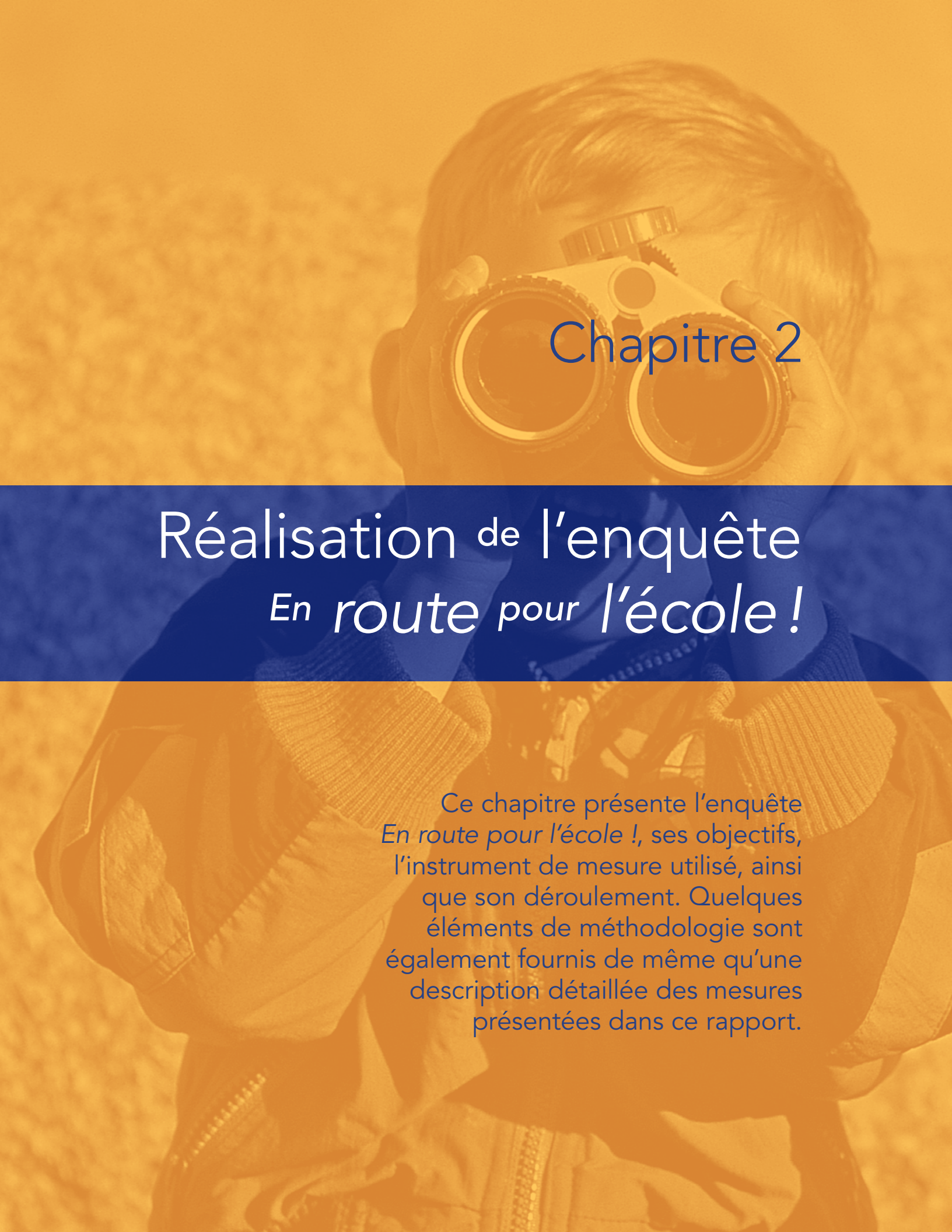
La maturité scolaire se définit comme le degré de préparation des enfants leur permettant de satisfaire les exigences de l'école. Des chercheurs ont démontré que cette mesure, prise à la maternelle, permet de prévoir jusqu'à 60 % de la variance aux tests de 3e année du primaire[38] et qu'il s'agit d'un bon indicateur de l'état de développement de l'enfant à son entrée à l'école[39] : « La proportion d'enfants qui, au moment de commencer l'école, sont déjà vulnérables dans au moins une dimension de leur développement, est un facteur très déterminant du succès que connaîtra l'école dans sa tâche d'aider les enfants à atteindre leurs compétences scolaires de base ».[40] Porte d'entrée dans le système scolaire québécois, la maternelle est le moment idéal pour mesurer les habiletés, les apprentissages, les connaissances et les expériences acquises des tout-petits avant le saut en 1re année.

*37 Janus et Offord, 2000*

*38 Rock et Stenner, 2005, cité dans McCain et al., 2007.*

*39 Doherty, 1997; Hertzman, 2005.*

*40 Hertzman et al., 2004.*



Chapitre 2

# Réalisation de l'enquête *En route pour l'école !*

Ce chapitre présente l'enquête *En route pour l'école !*, ses objectifs, l'instrument de mesure utilisé, ainsi que son déroulement. Quelques éléments de méthodologie sont également fournis de même qu'une description détaillée des mesures présentées dans ce rapport.

# 2.1 Objectifs de l'enquête

L'objectif général de l'enquête est de mieux connaître et comprendre le développement des enfants de 0 à 5 ans des différents quartiers de Montréal, dans la perspective de favoriser le mieux-être des jeunes enfants et leur réussite scolaire.

Ce premier rapport sur l'enquête *En route pour l'école !* vise les objectifs suivants :

- Fournir un portrait de la maturité scolaire des enfants de maternelle 5 ans de l'ensemble du territoire de l'île de Montréal afin de comparer la situation de Montréal avec celle d'autres grandes villes du Canada et de sensibiliser les décideurs à l'importance de soutenir la petite enfance.
- Fournir un portrait de la maturité scolaire des enfants de chaque quartier montréalais et identifier les différences entre les quartiers, de même que les facteurs environnementaux et familiaux pouvant expliquer ces différences, afin d'alimenter la réflexion et soutenir le développement d'interventions éducatives précoces dans les quartiers.
- Faciliter l'interprétation, l'appropriation et l'utilisation des résultats par les différents partenaires.

# 2.2 Population à l'étude

La population visée par l'enquête correspond à l'ensemble des élèves de maternelle 5 ans fréquentant une école publique qui résident sur le territoire de l'île de Montréal et qui ne sont pas identifiés comme étant en difficulté (selon les critères établis par les commissions scolaires). La figure 2.2.1 présente, par territoire de CLSC, la répartition des enfants visés.

Grâce à la participation des enseignants, 10 513 enfants ont été rejoints sur les 14 719 qui étaient visés. Pour l'ensemble de ces enfants, des informations sur la maturité scolaire ont été obtenues et le questionnaire rempli par l'enseignant était valide. Le taux global de participation s'élève à 71,4 %. Notons que les données sont représentatives à l'échelle des quartiers.

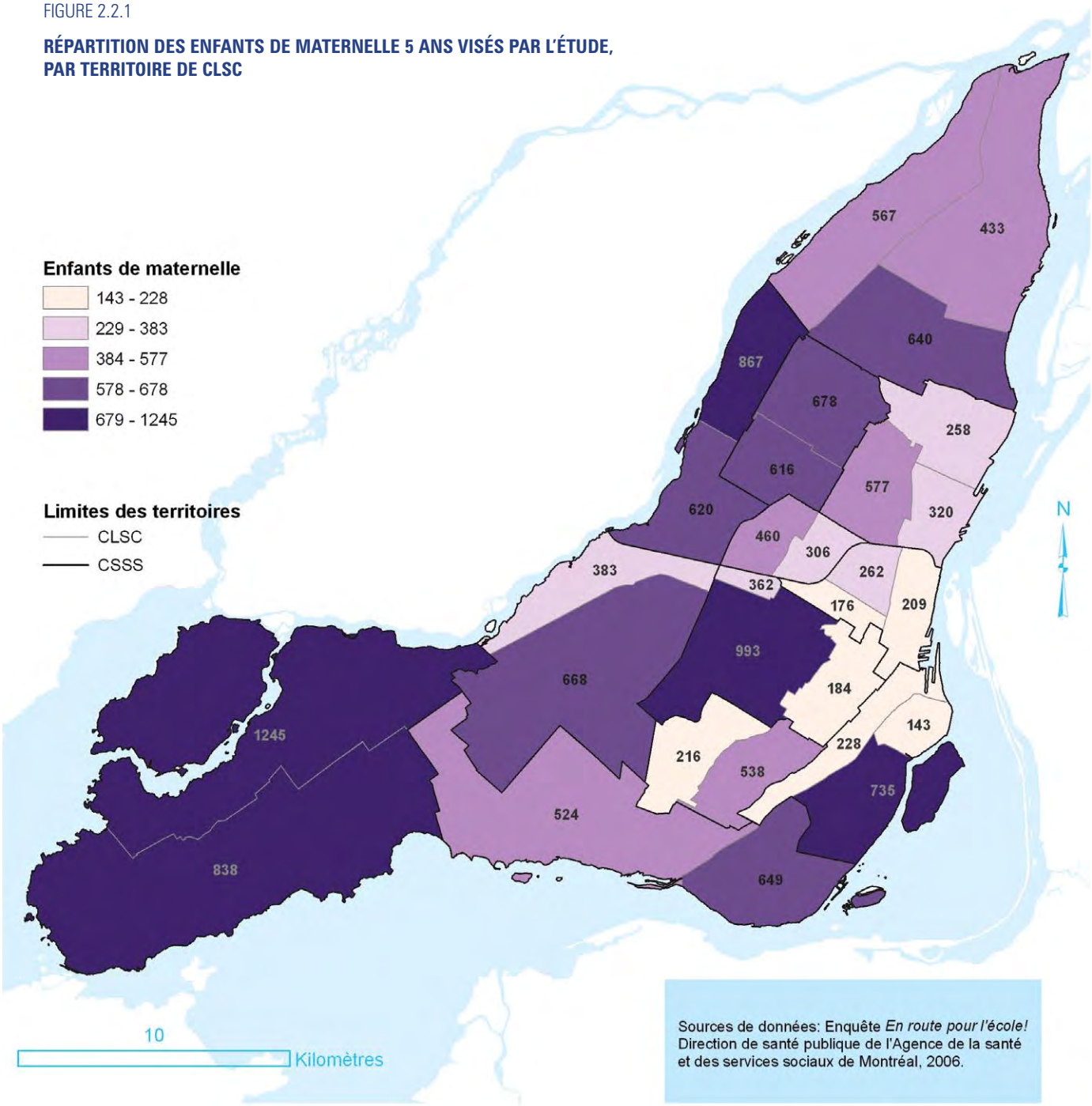
Sur les 10 513 enfants évalués, 49 % sont des filles et 51 % des garçons. Leur âge moyen au moment de la collecte des données était de 6,0 ans. Pour ce qui est du lieu de naissance, 14 % seulement sont nés à l'extérieur du Canada et 38 % sont allophones, c'est-à-dire que leur langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. La plupart (79 %) sont scolarisés dans une commission scolaire francophone et 14 % bénéficient du *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français*[41].

Il faut signaler que les enfants inscrits à la maternelle 5 ans dans les écoles privées de l'île de Montréal ne font pas partie de l'enquête, vu l'ampleur des démarches à déployer pour rejoindre ces écoles et solliciter leur participation. Selon les données diffusées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, il s'agirait de 2 707 enfants pour l'année 2005-2006. Par conséquent, en ne considérant que les enfants fréquentant les écoles publiques, le portrait obtenu dans l'enquête porte sur environ 85 % de l'ensemble des élèves de maternelle 5 ans du territoire montréalais.

41 *Ce programme s'adresse à des enfants non francophones, inscrits pour la première fois à l'enseignement en français dans une commission scolaire francophone et qui ne peuvent pas suivre un enseignement en français.*

FIGURE 2.2.1

**RÉPARTITION DES ENFANTS DE MATERNELLE 5 ANS VISÉS PAR L'ÉTUDE, PAR TERRITOIRE DE CLSC**



Certains enfants présentant des handicaps ou des difficultés sérieuses d'adaptation ou d'apprentissage ont été exclus de l'enquête. Il s'agit d'enfants identifiés comme étant en situation exceptionnelle ou ayant des besoins spéciaux, comme ceux vivant en centres d'accueil ou en centres hospitaliers, ou scolarisés à domicile, ainsi que les élèves en difficulté qui fréquentent des classes ou des écoles spéciales. Les enfants identifiés en difficulté par la commission scolaire et fréquentant une classe régulière ont aussi été exclus des analyses.

Ce choix repose d'abord sur le fait que l'instrument de mesure choisi n'est pas validé auprès de ces enfants. En second lieu, il est difficile de rejoindre ces clientèles et on peut se demander s'il est pertinent d'évaluer le niveau de développement global d'enfants dont on sait déjà qu'ils présentent des sphères de développement compromises. Enfin, tant du point de vue de la prévention que de l'intervention, les actions et les leviers d'une communauté diffèrent selon que les enfants présentent ou non des besoins spéciaux.

# 2.3 L'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)

## Un outil, cinq domaines

Pour décrire la maturité scolaire des enfants, on a eu recours à l'*Instrument de mesure du développement de la petite enfance* (IMDPE) développé par Magdalena Janus et Dan Offord du Centre Offord (Université McMaster, Hamilton)[42], d'abord mis au point en anglais, puis traduit et validé en français. Cet outil est actuellement utilisé dans de nombreuses régions du Canada ainsi que dans plusieurs pays : Australie, États-Unis, Chili, etc. L'IMDPE est un questionnaire conçu pour être rempli par l'enseignant de maternelle ou de prématernelle en se basant sur sa connaissance et ses observations de l'enfant.

L'IMDPE comprend 103 questions, divisées en échelles distinctes, qui mesurent cinq domaines de maturité scolaire. Chacun des domaines représente une sphère du développement de l'enfant qui est étroitement reliée aux autres et interdépendante. Notons que chacun des domaines aborde différents aspects du développement de l'enfant (tableau 2.3.1).

*42 Janus et Offord, 2000.*

TABLEAU 2.3.1

**DESCRIPTION SOMMAIRE DES DOMAINES ÉVALUÉS PAR L'IMDPE**

| DOMAINES | ASPECTS MESURÉS |
|---|---|
| Santé physique et bien-être | Développement physique général, motricité fine et globale, préparation physique pour entamer la journée d'école (alimentation et habillement adéquats), propreté, ponctualité, état d'éveil. |
| Compétence sociale | Habiletés sociales, confiance en soi, sens des responsabilités, respect des pairs et des adultes, respect des règles et des routines de la classe, habitudes de travail et autonomie, curiosité. |
| Maturité affective | Comportement prosocial et entraide, crainte et anxiété, comportement agressif, hyperactivité et inattention, expression des émotions. |
| Développement cognitif et langagier | Intérêt et habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques, utilisation adéquate du langage. |
| Habiletés de communication et connaissances générales | Capacité à communiquer de façon à être compris, capacité à comprendre les autres, articulation claire, connaissances générales. |

## Une mesure de groupe

L'IMDPE a été conçu afin de fournir des renseignements sur des groupes d'enfants. Bien que l'information soit colligée pour chaque enfant, les analyses s'effectuent uniquement pour un groupe d'enfants, comme les élèves d'une école, les enfants d'un quartier, d'une ville ou encore un groupe correspondant à certaines caractéristiques (par exemple, le sexe).

Soulignons que l'IMDPE ne peut être utilisé sur une base individuelle comme outil de dépistage ou de diagnostic pour identifier des enfants ayant besoin de services particuliers. C'est plutôt un outil qui permet d'évaluer les forces et les faiblesses de groupes d'enfants et d'attirer l'attention sur le niveau de risque existant chez ces groupes.

## Justification du choix de l'IMDPE

L'IMDPE est un instrument de mesure pratique et économique à utiliser, ce qui permet de rejoindre de grandes populations. En profitant de la connaissance qu'a le professeur de l'enfant, on évite les coûts rattachés à la formation d'évaluateurs externes ou encore de faire appel aux parents, ce qui s'avère plus difficile. Autre avantage, le questionnaire se remplit en peu de temps (environ 20 minutes par enfant), ce qui en facilite la passation, même à grande échelle.

L'utilisation de l'IMDPE dans plusieurs contextes a permis de démontrer qu'il s'agit d'un outil valide pour mesurer la maturité scolaire d'un groupe d'enfants de maternelle. En effet, des analyses effectuées par le Centre Offord (Université McMaster, Hamilton), à partir de nombreuses études où l'outil a été utilisé (290 000 enfants évalués depuis 1999), sont concluantes à ce chapitre. Des équipes d'Australie et de Colombie-Britannique ont aussi obtenu des résultats qui vont dans le même sens.

Plus près de nous, l'initiative Comprendre la petite enfance (CPE), menée en 1999 dans quelques quartiers de Montréal (Lapointe et Tremblay, 2000), a aussi permis de confirmer la validité de l'IMDPE pour un échantillon montréalais. Signalons en outre que des tests réalisés auprès d'enfants autochtones et immigrants ont démontré que l'outil demeure valide auprès de ces groupes.

Enfin, une analyse factorielle confirmatoire des données recueillies dans le cadre de notre enquête a fourni des résultats similaires à ceux obtenus par les initiatives précédentes. Toutes ces études viennent donc confirmer que cet outil est approprié au contexte montréalais.

# 2.4 Diverses sources d'information

D'emblée, il faut souligner qu'une attention particulière a été accordée à la qualité scientifique et éthique de l'enquête et à la confidentialité des données recueillies. Ainsi, pour juger de la qualité scientifique et éthique de l'enquête, le projet a d'abord été soumis au Comité d'éthique de la recherche de la DSP, ainsi qu'aux Comité scientifique et au Comité éthique du Centre hospitalier universitaire Sainte-Justine, partenaire du projet. L'enquête a également été soumise à la Commission d'accès à l'information du Québec, puis à l'approbation des comités de recherche des commissions scolaires.

Pour garantir la confidentialité des informations fournies par les commissions scolaires ainsi que des données recueillies dans le cadre de l'enquête, diverses mesures ont été adoptées, dont la dénominalisation des données et l'accès aux données confidentielles limité aux personnes réalisant les travaux. En outre, dans ce rapport, comme dans les publications à venir, des mesures empêchent l'identification des enseignants ayant participé à l'enquête ainsi que des enfants sur qui portent les résultats.

## Données sur la maturité scolaire

### La collecte des données

La collecte des données de l'enquête *En route pour l'école !* a exigé la participation de nombreux partenaires, dont la précieuse collaboration des cinq commissions scolaires (CS) montréalaises, soit la CS English-Montréal, la CS Lester-B.-Pearson, la CS Marguerite-Bourgeoys, la CS de Montréal et la CS de la Pointe-de-l'Île.

La collecte des données auprès des enseignants de quatre des commissions scolaires (CS de Montréal, CS Marguerite-Bourgeoys, CS English-Montréal, CS Lester-B.-Pearson) a été menée au printemps 2006 par la Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. À cette époque, la CS de la Pointe-de-l'île participait au projet Comprendre la petite enfance (CPE)[43], mené par le Centre 1,2,3 GO!. Tout comme dans l'enquête *En route pour l'école !*, les enseignants de maternelle de cette commission scolaire devaient évaluer les enfants de leur classe à l'aide de l'IMDPE. Afin d'avoir accès aux données recueillies dans le cadre de ce projet, nous avons conclu une entente avec Développement social Canada (l'organisme subventionnaire), le Centre 1,2,3 GO! et la CS de la Pointe-de-l'île.

Notre enquête s'est déroulée entre février et avril, soit dans la seconde partie de l'année scolaire, ce qui assure à l'enseignant une bonne connaissance des enfants de sa classe. Un guide[44] destiné aux enseignants expliquait la façon de remplir l'IMDPE et précisait certaines questions. En outre, un soutien téléphonique était disponible tout au long de la collecte afin de répondre à leurs questions.

43 *Projet de Développement social Canada.*

44 *La version originale du guide, développée par le Centre Offord (Université McMaster, Hamilton) a été adaptée au contexte québécois. De même, sa présentation a été revue afin d'en faciliter la consultation.*

Notons que la collecte des données a été réalisée par le Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP) du Centre hospitalier universitaire Sainte-Justine, compte tenu de l'expérience acquise par ce groupe dans le cadre du projet CPE.[45] Une étroite collaboration a également été établie avec le Centre 1,2,3 GO! afin d'assurer la cohérence entre le projet CPE et l'enquête *En route pour l'école !* De cette façon, il a été convenu d'un processus et d'outils communs pour la collecte des données.

### La saisie des questionnaires

La saisie des questionnaires a été confiée au Centre Offord (Université McMaster, Hamilton), vu leur expertise. C'est en effet cet organisme qui est chargé de la saisie de l'IMDPE pour l'ensemble des projets CPE à l'échelle du Canada.

### Le traitement et l'analyse des données

La base de données constituée à partir de l'IMDPE a fait l'objet de multiples vérifications afin d'assurer la validité des données. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un échantillon, mais d'un recensement des enfants fréquentant une classe de maternelle, les données ont été pondérées. Cette étape du traitement des données permet de tenir compte de la non-réponse et d'augmenter la précision des estimations obtenues, ce qui assure une bonne représentativité des données recueillies, et ce, même à une très petite échelle territoriale.

Les données sur la maturité scolaire ainsi que certaines informations sur les caractéristiques des enfants et de leurs parents ont été compilées dans un même fichier. Les données ont également été agrégées par territoire (CSSS, CLSC, voisinage[46]), les enfants étant regroupés selon leur lieu de résidence.

## Informations complémentaires portant sur les enfants et leurs parents

Un fichier contenant des informations sur les enfants inscrits à la maternelle 5 ans a été constitué à partir des fichiers clientèles de chacune des cinq commissions scolaires. Ce fichier contient le nom des enfants ainsi que certaines caractéristiques des enfants et de leurs parents, comme la date de naissance de l'enfant, son lieu de résidence, la scolarité des parents. Il s'agit en fait des données recueillies auprès des parents au moment de l'inscription de leur enfant à l'école. Les fichiers clientèles obtenus des commissions scolaires ont d'abord permis d'identifier les élèves et les enseignants sollicités pour l'enquête. Les informations concernant le lieu de résidence de l'enfant ont permis de regrouper les enfants selon leur lieu de résidence. Les autres données contenues dans les fichiers clientèles ont également servi lors de l'analyse pour mettre en relation les données sur la maturité scolaire avec certaines caractéristiques des enfants et de leur famille, comme l'âge des enfants et la scolarité des parents.[47]

## Données socioéconomiques des quartiers

Pour les différents quartiers de Montréal (territoires de CLSC), le portrait de la maturité scolaire des enfants a été mis en relation avec des indicateurs sociodémographiques. Les caractéristiques sociales, démographiques et économiques de la population de chacun des quartiers ont été tirées des données du recensement de 2001 (Statistique Canada), ainsi que du fichier des naissances (MSSS). Ces données ont trait à la santé du nouveau-né, à l'immigration, à la scolarité et au revenu de la population vivant dans les quartiers.

*45 Le GRIP est associé depuis plus de trois ans aux initiatives Comprendre la petite enfance à Montréal.*

*46 Unité territoriale plus petite que les territoires de CLSC, correspondant aux quartiers sociologiques de Montréal.*

*47 Pour les croisements de variables, seules les différences significatives au seuil de $p < 0,01$ sont rapportées.*

# 2.5 Des informations colligées à partir de l'IMDPE… aux mesures de maturité scolaire

## Un score pour chaque enfant

Les informations colligées à l'aide de l'IMDPE permettent d'attribuer à un enfant un score pour chaque domaine de maturité scolaire. Ce score peut varier de 0 à 10 et, plus le score est faible, plus l'enfant présente des difficultés dans ce domaine.

### Déterminer si un enfant est vulnérable, fragile ou prêt

Considérant les scores de maturité scolaire attribués à chaque enfant, il est utile de distinguer les enfants dont le niveau de développement est en deçà du niveau attendu de ceux dont le développement atteint le niveau attendu.

Pour l'IMDPE, il n'existe pas de critère théorique permettant d'effectuer une telle classification. Le critère utilisé est plutôt constitué de seuils établis à partir de la distribution d'un échantillon de référence, comme le montre la figure 2.5.1.

## L'échantillon de référence

L'échantillon de référence choisi est l'échantillon normatif canadien *(Gold standard)*, constitué de plus de 115 000 enfants de maternelle. Cet échantillon est représentatif des enfants de maternelle à l'échelle du Canada.

Les seuils établis à partir de cet échantillon de référence sont spécifiques à chaque domaine de maturité scolaire et sont calculés par catégories d'âge et de sexe. Ces caractéristiques sont essentielles puisque le niveau de développement et les attentes envers les jeunes enfants diffèrent grandement selon leur âge et leur sexe.

Ainsi, le seuil fixé pour un garçon de 5 ans 5 mois ne sera pas le même que pour un garçon de 5 ans 11 mois.

FIGURE 2.5.1

**DISTRIBUTION DES ENFANTS *VULNÉRABLES*, *FRAGILES* ET *PRÊTS* DE L'ÉCHANTILLON NORMATIF CANADIEN**




## Définitions

**Un enfant *vulnérable* :** Un enfant est considéré *vulnérable* dans un domaine de maturité scolaire si son score pour ce domaine est égal ou inférieur au 10e percentile de la distribution de l'échantillon de référence. Les enfants vulnérables présentent moins de compétences que les autres dans le domaine évalué. Leur niveau de développement se situe en deçà de ce qui est attendu pour un enfant du même âge et de même sexe.

**Un enfant *fragile* :** Un enfant est considéré *fragile* dans un domaine de maturité scolaire si son score pour ce domaine se situe entre le 10e et le 25e percentile de la distribution de l'échantillon de référence.

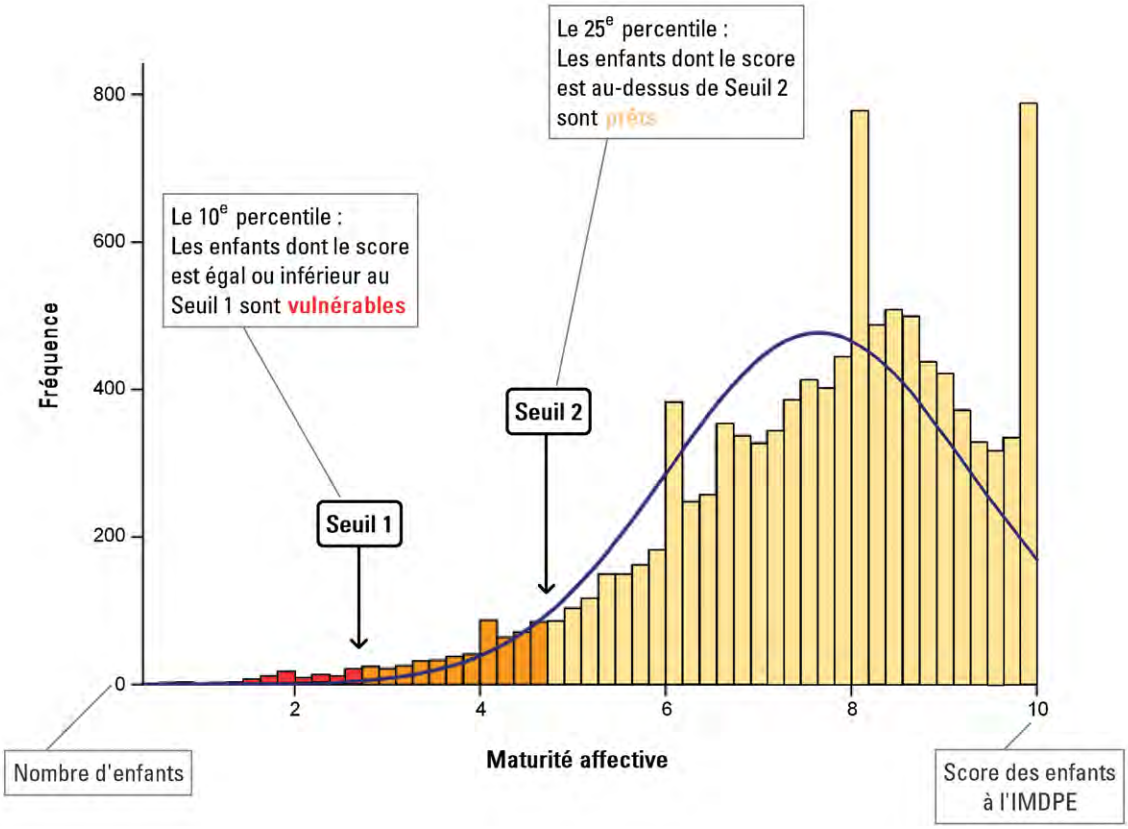
**Un enfant *prêt* :** Un enfant est considéré prêt pour l'école dans un domaine de maturité scolaire si son score pour ce domaine se situe au-dessus du 25e percentile de la distribution de l'échantillon de référence. Les enfants prêts démontrent plus de compétences que les enfants *vulnérables* et *fragiles* dans le domaine évalué. Ils présentent le niveau de développement attendu pour les enfants de leur âge et de leur sexe.

La figure 2.5.2 présente, à titre d'exemple, la distribution des scores des enfants de l'enquête dans le domaine MATURITÉ AFFECTIVE. Le seuil 1 (établi au 10e percentile) fixe le seuil en deçà duquel les enfants sont considérés comme *vulnérables* et le seuil 2 (établi au 25e percentile) fixe le seuil au-delà duquel les enfants sont considérés *prêts* pour l'école. Entre ces deux seuils, se situe une zone intermédiaire dans laquelle les enfants sont considérés *fragiles*.

Il importe de souligner que tous les enfants sont susceptibles de passer d'une catégorie à une autre. Ainsi, selon leurs caractéristiques, leur environnement et les circonstances entourant leur développement, il est possible que le parcours de certains s'en trouve modifié. Les enfants considérés *fragiles* sont ceux qui sont le plus susceptibles de glisser dans une autre catégorie : exposés à des changements positifs, ils pourraient devenir *prêts* mais, sans ces changements ou en présence de facteurs de risque additionnels, ils pourraient devenir *vulnérables*.

FIGURE 2.5.2

**LES SEUILS UTILISÉS POUR DÉTERMINER SI UN ENFANT EST *VULNÉRABLE*, *FRAGILE* OU *PRÊT***



# Des mesures pour un groupe d'enfants

Même si l'IMDPE permet de calculer un score pour chaque enfant, rappelons qu'il n'est pas conçu pour être utilisé sur une base individuelle. Les résultats de l'IMDPE sont toujours rapportés pour un groupe d'enfants (une école, un quartier, l'ensemble de Montréal). Ainsi, à partir des scores de maturité scolaire attribués à chaque enfant, les mesures suivantes sont calculées pour des groupes d'enfants.

Mesure 1

## Le score moyen des enfants du groupe

Il s'agit de la valeur moyenne des scores obtenus par les enfants du groupe. Un score moyen plus élevé traduit un plus haut degré de préparation des enfants de ce groupe pour commencer l'école.

Le score moyen est calculé pour chaque domaine de maturité scolaire.

Mesure 2

## La proportion d'enfants *vulnérables* dans le groupe

Il s'agit du pourcentage d'enfants du groupe dont le score se situe sous le seuil de vulnérabilité (10$^{e}$ percentile de l'échantillon de référence). Une plus grande proportion d'enfants *vulnérables* indique que les enfants du groupe sont plus à risque d'éprouver des difficultés.

La proportion d'enfants *vulnérables* est évaluée pour chaque domaine de maturité scolaire. On peut également évaluer la proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine de maturité scolaire (un ou plusieurs domaines).

# 2.6 L'objet principal du rapport : les enfants *vulnérables*

## Qu'est ce qu'un enfant *vulnérable* ?

### La vulnérabilité

L'IMDPE permet de déterminer si un enfant présente une vulnérabilité pour chacun des domaines de maturité scolaire. Cependant, si l'on veut décrire la vulnérabilité, il faut savoir qu'il n'existe pas de définition précise, ni de portrait type de ce qu'est un enfant *vulnérable*.

On identifie un enfant *vulnérable* lorsque son score dans l'un des domaines de maturité scolaire se situe sous le 10e rang centile de l'échantillon normatif canadien, qui prend en considération le sexe et l'âge de l'enfant. Il serait toutefois intéressant de présenter le portrait type d'un enfant *vulnérable*. De telles descriptions aideraient à la compréhension, en donnant une image plus précise de ce qu'est un enfant *vulnérable*.

Pour déterminer s'il existe des portraits type d'enfants *vulnérables*, les profils de réponses aux questions ont été analysés. Malheureusement, peu d'enfants partagent les mêmes caractéristiques, aussi il n'est pas possible de donner une définition précise de la vulnérabilité, ni d'illustrer les caractéristiques d'un enfant *vulnérable*. En fait, il y a presque autant de profils de vulnérabilité qu'il y a d'enfants *vulnérables*. Il demeure que les enfants *vulnérables* sont ceux qui réussissent le moins bien parmi un groupe d'enfants de leur âge et de leur sexe.

### Exemples de vulnérabilité

Il est possible de proposer des exemples de vulnérabilité par domaine (tableau 2.6.1). Il est important de savoir qu'un enfant peut être *vulnérable* sans présenter tous ces comportements. À l'inverse, il est possible qu'un enfant *vulnérable* présente l'ensemble de ces comportements de façon fréquente. En résumé, chaque enfant *vulnérable* présente son propre profil.

TABLEAU 2.6.1

**EXEMPLES DE VULNÉRABILITÉ**

| DOMAINE | |
|---|---|
| Santé physique et bien-être | Il s'agit d'enfants qui présentent des lacunes au point de vue de leur bien-être, de leur développement physique et de leurs habiletés motrices. Par exemple, ils peuvent arriver à l'école trop fatigués, manquer de coordination ou avoir de la difficulté à tenir un crayon. |
| Compétence sociale | Il s'agit d'enfants qui présentent de faibles habiletés sociales et des difficultés à s'entendre avec leurs pairs. Ils éprouvent parfois des difficultés à observer les règles et les routines scolaires, et à respecter les adultes, les enfants et la propriété des autres. Ces enfants manquent parfois de confiance, d'autonomie et s'ajustent difficilement aux changements. |
| Maturité affective | Il s'agit d'enfants qui démontrent de façon régulière ou occasionnelle des problèmes de comportement ou des difficultés dans l'expression des émotions. Par exemple, ils peuvent être désobéissants, agressifs, impulsifs, facilement distraits ou manifester souvent de la peur ou de l'anxiété. |
| Développement cognitif et langagier | Il s'agit d'enfants qui peuvent avoir des difficultés dans l'acquisition des préalables à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques. Par exemple, ils manifestent peu d'intérêt envers les livres, sont incapables d'associer des sons à des lettres et ne comprennent pas toujours les notions de temps (par exemple : aujourd'hui, soir, été). |
| Habiletés de communication et connaissances générales | Il s'agit d'enfants qui éprouvent parfois des difficultés à maîtriser la langue d'enseignement, à comprendre et à se faire comprendre des enfants comme des adultes. Certains ont peu de connaissances générales. |

# 2.7 Limites et portée des résultats de l'enquête *En route pour l'école !*

## Limites de l'enquête

En premier lieu, il faut rappeler que l'Enquête ne porte pas sur tous les enfants de 5 ans résidant sur l'île de Montréal. En effets les données portent sur les enfants fréquentant des maternelles publiques, et non privées, et que les enfants en difficulté ne font pas partie des analyses.

Il faut également préciser que, bien que l'IMDPE présente l'avantage d'être un outil d'observation continue rempli par l'enseignant qui possède une bonne connaissance des enfants de sa classe, il demeure que ses réponses sont basées sur ses perceptions. Ainsi, deux enseignants pourraient évaluer différemment un même enfant, selon leurs propres observations.

Finalement, l'enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais offre un portrait des enfants lors de leur entrée dans le système scolaire. Les résultats se limitent donc à une description de la maturité scolaire. Il n'est pas possible, de par la nature de l'enquête, de fournir un modèle explicatif, ni de proposer avec certitude des solutions pour améliorer le portrait obtenu.

## Portée des résultats

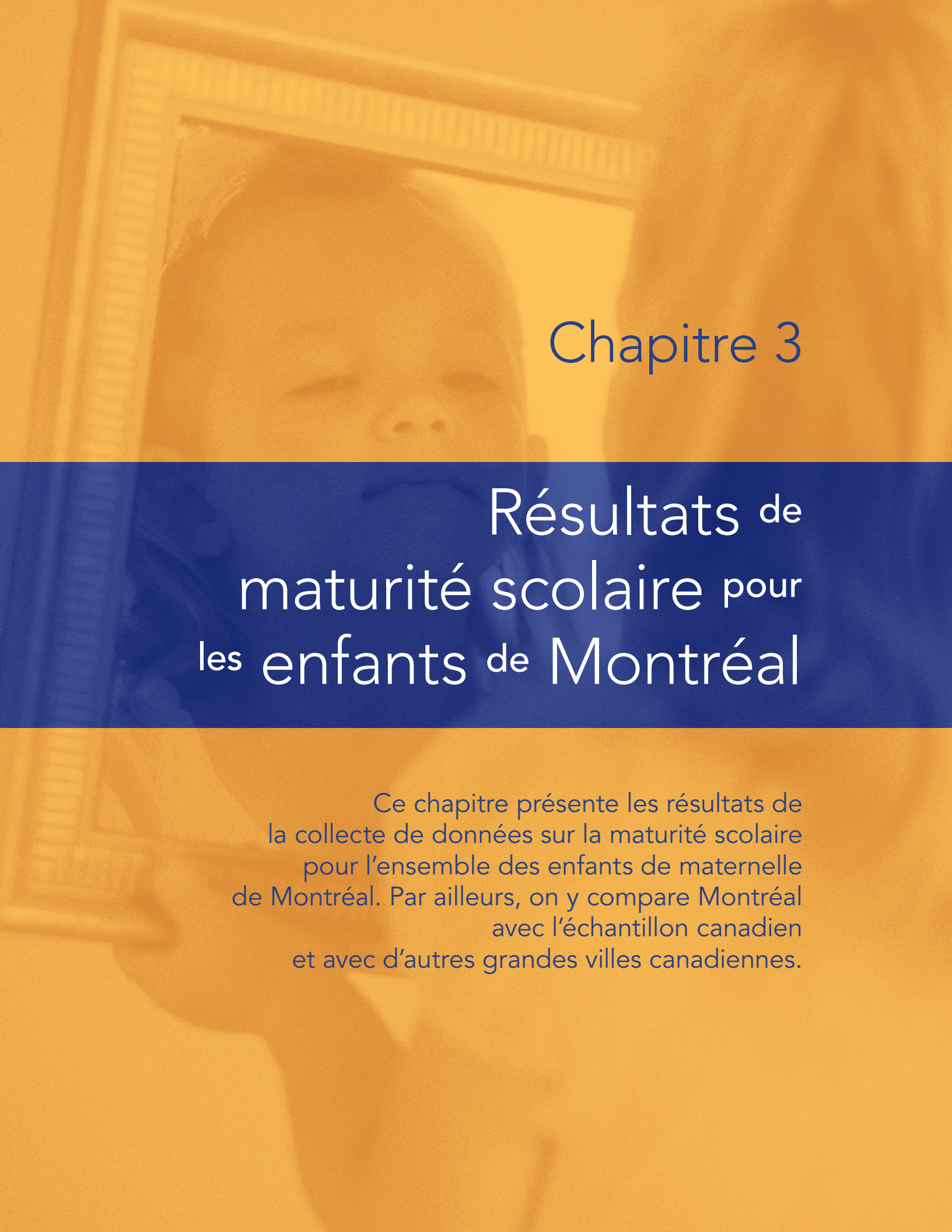
Les résultats présentés dans ce rapport sont les premières données produites à l'échelle montréalaise qui permettent de caractériser le niveau de développement de l'ensemble des enfants, à la fin de la petite enfance. Il s'agit d'une enquête d'envergure qui innove autant par ses résultats que par la volonté de la DSP de faciliter l'utilisation et l'appropriation des données par les différents partenaires.

Une telle enquête permet également au directeur de santé publique de remplir une partie de son mandat légal, soit de connaître l'état de santé de la population et de l'en informer. En effet, la maturité scolaire étant reconnue comme indicateur de bien-être des tout-petits, le portrait dressé permet de poser pour la toute première fois un regard sur la situation des enfants montréalais.

En outre, le choix d'un outil comme l'IMDPE, qui est largement utilisé dans le cadre d'autres initiatives, de même que la référence à la norme canadienne permettant de comparer les enfants montréalais avec l'ensemble des enfants canadiens ainsi qu'avec les enfants vivant dans d'autres grandes métropoles, apporte des données tout à fait nouvelles.

Enfin, puisque les résultats de cette enquête sont représentatifs non seulement de l'ensemble des enfants montréalais, mais aussi de chacun des territoires de CSSS, de CLSC et des Voisinages, les différents portraits dressés devraient aider les décideurs, les gestionnaires et les professionnels à orienter les interventions ou actions à réaliser pour soutenir le développement des enfants avant l'entrée à l'école. En fait, le portrait de la maturité des enfants montréalais constitue un outil de planification précieux pour les communautés qui travaillent à soutenir le développement des tout-petits.

Ajoutons que la production des données pour chacune des écoles constitue un outil supplémentaire fourni aux directions d'écoles et aux commissions scolaires pour mieux cibler les interventions qui permettront d'améliorer les compétences des enfants débutant leur cheminement scolaire. Notons que le rapport régional permet à chacune des écoles de situer la maturité scolaire des enfants de son établissement par rapport à la situation des enfants de l'ensemble du quartier (territoiore de CLSC).



# Chapitre 3

# Résultats de maturité scolaire pour les enfants de Montréal

Ce chapitre présente les résultats de la collecte de données sur la maturité scolaire pour l'ensemble des enfants de maternelle de Montréal. Par ailleurs, on y compare Montréal avec l'échantillon canadien et avec d'autres grandes villes canadiennes.

# 3.1 Score moyen par domaine de maturité scolaire

## Premiers résultats : les moyennes montréalaises

Le tableau 3.1.1 révèle les moyennes obtenues dans chacun des cinq domaines de maturité scolaire pour l'ensemble des enfants de Montréal. Ces moyennes, calculées à partir des résultats bruts (échelles variant de 0 à 10), prennent tout leur sens lorsqu'elles sont comparées à celles d'autres groupes d'enfants évalués par le même instrument.

À titre indicatif, le tableau présente également les écarts-types pour chacun des domaines de maturité scolaire. Quand l'écart-type est faible, il existe peu de différence entre les enfants évalués, tandis que s'il est élevé, la variation dans les scores est plus grande. On voit ici qu'il existe peu d'écart entre les scores des enfants de maternelle dans le domaine Santé physique et bien-être (une majorité d'enfants ayant des résultats entre 7,7 et 10), alors que les écarts les plus marqués s'observent en Habiletés de communication et connaissances générales (les résultats de la majorité des enfants variant de 5,6 à 10).

## Comparaisons entre Montréal, l'échantillon canadien et d'autres grandes villes canadiennes

### Montréal comparé à l'échantillon normatif canadien

En comparant les scores moyens des élèves de maternelle 5 ans de Montréal avec ceux de l'échantillon normatif canadien (figure 3.1.1), on remarque que les élèves de Montréal obtiennent des scores moins élevés pour chacun des domaines de maturité scolaire. Compte tenu de la taille des échantillons comparés, même un très petit écart permet de conclure qu'il existe une différence significative.

Les domaines Maturité affective et Développement cognitif et langagier sont ceux où les écarts sont les plus marqués. Ceci signifie qu'à Montréal, c'est dans ces deux domaines que les enfants obtiennent les résultats les plus faibles, comparativement à l'échantillon normatif canadien.

Notons que l'âge des enfants montréalais et celui des enfants canadiens différaient au moment de l'évaluation de la maturité scolaire. À Montréal, comme l'évaluation a eu lieu plus tard dans l'année, les enfants étaient d'environ 3 mois

TABLEAU 3.1.1

**MOYENNES MONTRÉALAISES ET ÉCART-TYPE POUR LES CINQ DOMAINES DE MATURITÉ SCOLAIRE**

| DOMAINE | MOYENNE | ÉCART-TYPE |
|---|---|---|
| Santé physique et bien-être | 9,0 | 1,3 |
| Compétence sociale | 8,3 | 1,8 |
| Maturité affective | 7,7 | 1,6 |
| Développement cognitif et langagier | 8,0 | 1,9 |
| Habiletés de communication et connaissances générales | 8,1 | 2,5 |

plus âgés que ceux de l'échantillon normatif. De ce fait, on présume que l'écart entre les résultats de Montréal et ceux de l'échantillon normatif pourrait être encore plus grand.

## Montréal comparé à Toronto et à Vancouver

En comparant Montréal à Toronto (figure 3.1.2), on s'aperçoit que les résultats diffèrent dans plusieurs domaines de maturité scolaire. D'une part, les enfants montréalais obtiennent de meilleurs scores dans les domaines Santé physique et bien-être et Communication et connaissances générales. À l'inverse, ce sont les enfants de Toronto qui enregistrent de meilleurs résultats dans les domaines Maturité affective et Développement cognitif et langagier.

De plus, si l'on compare les scores moyens de Montréal avec ceux de Vancouver, la tendance est claire et constante : Montréal obtient des résultats supérieurs, et ce, pour l'ensemble des domaines. L'écart le plus prononcé a trait au domaine Communication et connaissances générales, où les scores moyens sont de 8,1 pour Montréal, comparé à 6,5 pour Vancouver.

FIGURE 3.1.1

**COMPARAISON DES SCORES MOYENS PAR DOMAINE, POUR MONTRÉAL ET L'ÉCHANTILLON NORMATIF CANADIEN**

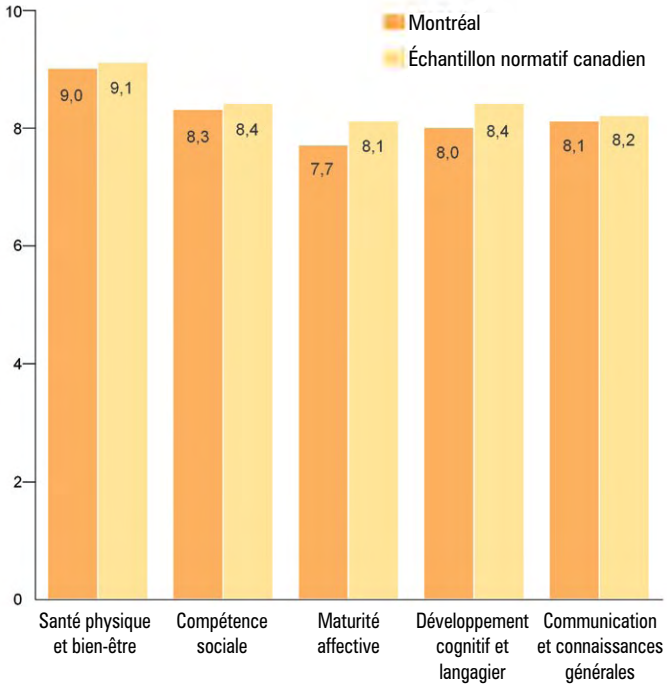
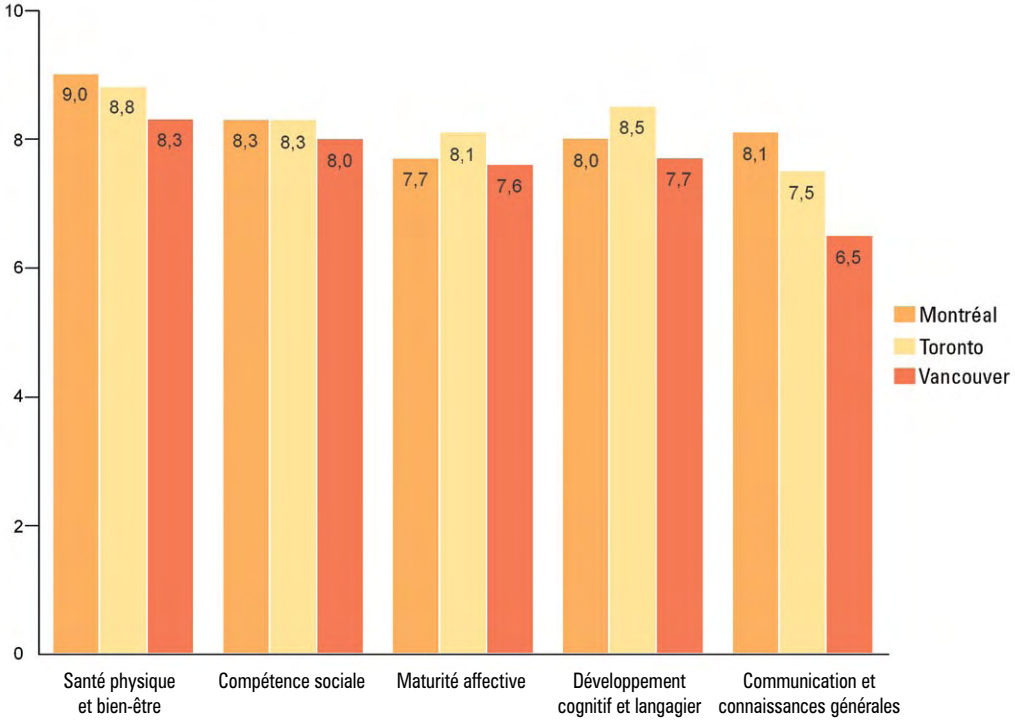



FIGURE 3.1.2

**COMPARAISON DES SCORES MOYENS PAR DOMAINE, POUR MONTRÉAL, TORONTO ET VANCOUVER**



### Ce qui contribue à expliquer les différences observées

Si l'on veut mieux comprendre les différences de maturité scolaire entre Montréal et l'échantillon normatif canadien, ou encore, entre Montréal et d'autres grandes villes comme Toronto et Vancouver, certains facteurs proposent une part d'explication.

D'abord, le processus d'enquête peut influencer, positivement ou négativement, les scores moyens des enfants d'une population donnée. Le choix de la population visée peut être différent et par conséquent modifier les résultats, par exemple selon que l'on inclut ou que l'on exclut les enfants des écoles privées ou des écoles à vocation particulière. Ensuite, le moment de la collecte des données peut différer : par exemple, plus l'enquête se réalise tard dans l'année, plus les scores moyens devraient être élevés, les enfants étant âgés de quelques mois de plus.

Tel que discuté au chapitre 1, on sait que les caractéristiques démographiques ou socioéconomiques d'une population peuvent également contribuer à expliquer une partie des résultats de maturité scolaire, puisque ces caractéristiques ont des effets marquants sur le développement des enfants. Ainsi, le revenu, la scolarité, l'immigration récente, entre autres, sont des réalités qui influencent, de près ou de loin, la maturité scolaire. Bien que deux villes puissent présenter des similitudes à certains égards, il demeure que des écarts sur le plan des caractéristiques socioéconomiques sont toujours possibles.

Enfin, les investissements collectifs visant à favoriser le développement des jeunes enfants et le soutien à la famille influencent aussi les résultats de maturité scolaire. Par investissements, on entend le choix qu'une société fait de prioriser la petite enfance et de miser sur des ressources, des services ainsi que des politiques familiales avantageuses. Concrètement, il peut s'agir de l'accès à des services de garde de qualité, à des programmes soutenant les familles en situation de vulnérabilité, à des transferts gouvernementaux pour la famille, etc.

# 3.2 Proportion d'enfants *vulnérables* par domaine de maturité scolaire

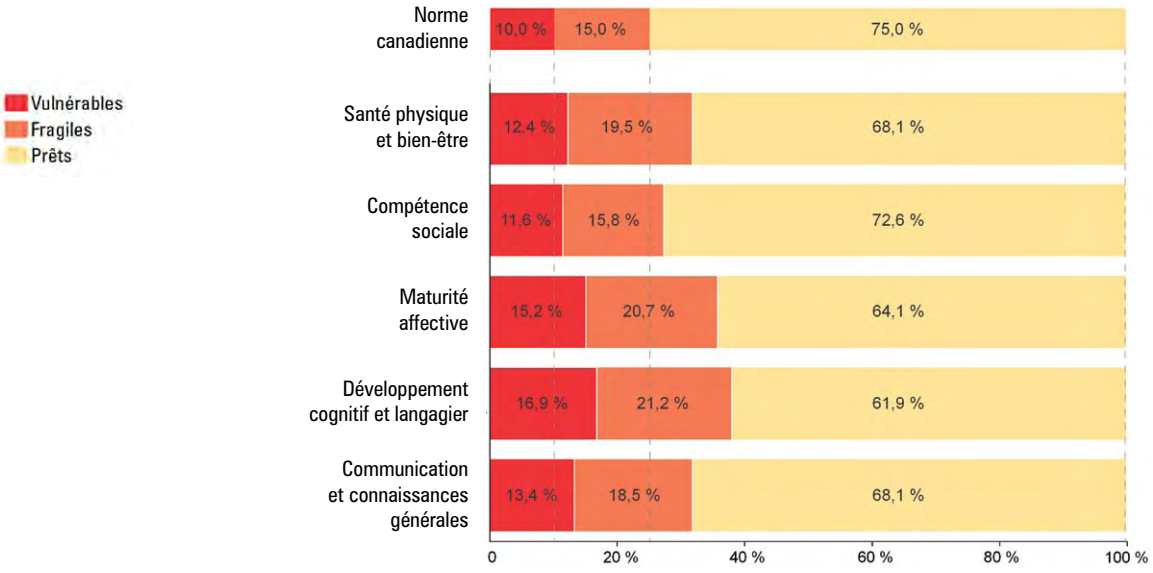
## Les enfants vulnérables, fragiles et prêts

Rappelons que le critère utilisé pour déterminer si un enfant est *vulnérable*, *fragile* ou *prêt* est défini à partir de l'échantillon normatif canadien. Ainsi, pour chaque domaine de maturité scolaire, les enfants de l'échantillon normatif canadien se distribuent comme suit : 10 % d'enfants *vulnérables*, 15 % d'enfants *fragiles* et 75 % d'enfants *prêts*. Dans la mesure où les enfants montréalais se comparent à ceux de l'échantillon normatif canadien, la distribution attendue serait la même, et ce, pour chacun des domaines de maturité scolaire.

Comme l'illustre la figure 3.2.1, on constate qu'à Montréal, c'est le domaine Compétence sociale qui présente la plus faible proportion d'enfants *vulnérables* (12 %), se situant très près de la norme canadienne (10 %). À l'inverse, on observe le plus grand nombre d'enfants *vulnérables* (17 %) dans le domaine Développement cognitif et langagier. C'est donc dans cette

FIGURE 3.2.1

**PROPORTION D'ENFANTS *VULNÉRABLES*, *FRAGILES* ET *PRÊTS* PAR DOMAINE DE MATURITÉ SCOLAIRE, POUR MONTRÉAL**




sphère de développement que Montréal compte le plus grand nombre d'enfants ayant besoin de soutien. De même, dans les domaines MATURITÉ AFFECTIVE et HABILETÉS DE COMMUNICATION ET CONNAISSANCES GÉNÉRALES, la proportion d'enfants en difficulté est élevée, avec respectivement 15 % et 13 % d'enfants *vulnérables*.

La figure 3.2.1 illustre également, à titre informatif, la proportion d'enfants *fragiles*. Ces enfants, bien que se situant à la limite de la vulnérabilité, ne sont pas considérés comme présentant des difficultés importantes. Rappelons que, dans ce rapport, l'accent sera mis sur les enfants *vulnérables* parce que c'est auprès de ces enfants qu'il faut d'abord intervenir.

## La mesure globale de maturité scolaire : les enfants *vulnérables* dans au moins un domaine

Après avoir présenté la proportion d'enfants *vulnérables* dans chacun des domaines de maturité scolaire, examinons la mesure globale, qui sert à déterminer l'ensemble des enfants présentant une vulnérabilité, dans au moins un domaine, peu importe lequel.

On constate donc qu'à Montréal le pourcentage d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine atteint près de 35 %, alors que 65 % des enfants ne présentent aucune vulnérabilité. C'est donc un peu plus de 5 000 enfants de Montréal qui affichent une vulnérabilité dans au moins un domaine de maturité scolaire.

**À Montréal, c'est 34,6 % des enfants qui présentent au moins une vulnérabilité, ce qui correspond à 5 087 enfants de maternelle.**

## Les enfants *vulnérables* dans 1, 2, 3, 4 ou 5 domaines

La figure 3.2.2 illustre la proportion d'enfants sans aucune vulnérabilité ainsi que les proportions d'enfants *vulnérables* dans 1, 2, 3, 4, ou 5 domaines. Des 35 % d'enfants qui sont *vulnérables* dans au moins un domaine, environ la moitié (16 %) affiche une vulnérabilité dans un seul domaine. Enfin, ce sont 2 % des enfants qui présentent une vulnérabilité dans les cinq domaines.

## Combinaisons fréquentes des domaines de maturité scolaire

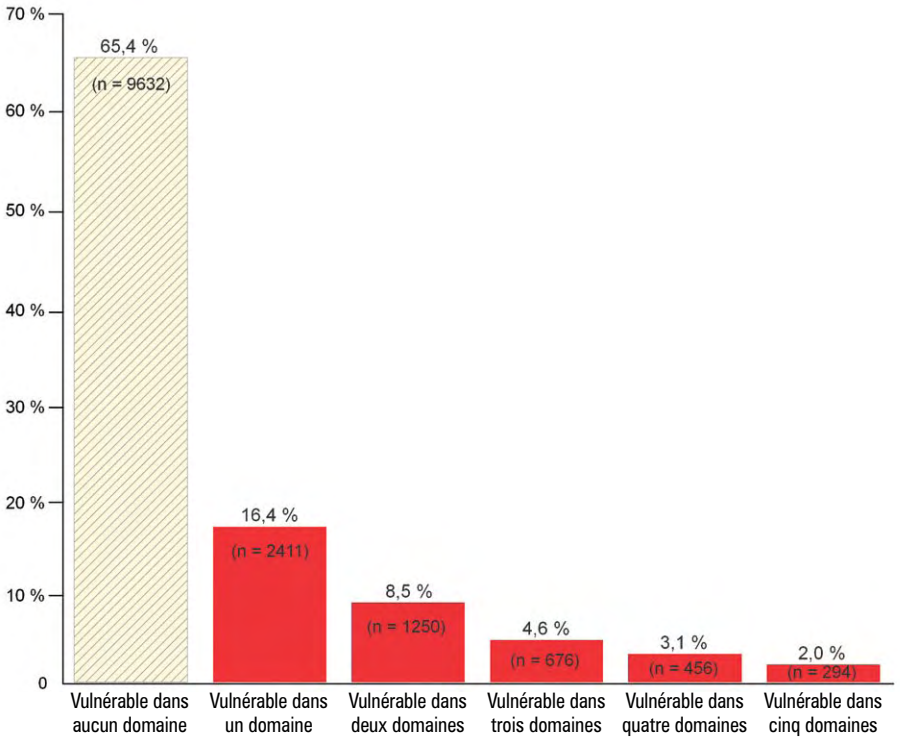
Pour les enfants qui affichent de multiples vulnérabilités, il semble utile d'analyser les combinaisons des domaines de maturité scolaire les plus fréquentes. Ces enfants, *vulnérables* dans 2, 3, 4 ou 5 domaines, constituent 18 % des enfants évalués.

On observe ainsi qu'un enfant *vulnérable* dans le domaine Compétence Sociale l'est fréquemment dans le domaine Maturité Affective. Compte tenu de l'interdépendance du développement social et affectif des tout-petits, il n'est toutefois pas surprenant que ces domaines soient très associés.

Les domaines Développement cognitif et langagier, et Habiletés de communication et connaissances générales sont eux aussi fréquemment associés. Ce résultat s'explique aisément puisque ces deux domaines ont en commun le développement du langage des enfants, qui se traduit par la capacité à bien s'exprimer et à bien communiquer.

FIGURE 3.2.2

**DISTRIBUTION DES ENFANTS *VULNÉRABLES*, POUR MONTRÉAL**



# 3.3 Variation de la maturité scolaire selon diverses caractéristiques de l'enfant et de sa famille

Après avoir considéré la maturité scolaire de l'ensemble des enfants montréalais, il apparaît utile de connaître les éléments qui sont associés à leur maturité scolaire. Sachant que plusieurs caractéristiques propres à l'enfant et à sa famille influencent fortement le développement de l'enfant, l'analyse de ces caractéristiques aiderait à mieux comprendre les résultats de maturité scolaire. Dans le cadre de l'enquête, grâce à l'IMDPE et aux données fournies par les commissions scolaires, certaines caractéristiques mesurées pour chacun des enfants étaient disponibles. Il a donc été possible d'examiner la variation de la maturité scolaire en fonction de ces caractéristiques.

Toutefois, les données accessibles lors de la réalisation de l'enquête était très limitées. Par exemple, on sait que le style parental, les pratiques éducatives et le revenu de la famille ont une influence certaine sur le développement de l'enfant, mais ces informations n'étaient pas disponibles par enfant et n'ont donc pu faire l'objet d'analyses.

Cette section présente les liens observés entre la maturité scolaire et les caractéristiques individuelles disponibles. Notons que tous les résultats présentés sont statistiquement significatifs.

## Maturité scolaire et âge des enfants

L'âge est le facteur principal qui module le niveau de développement de l'enfant et lui permet de tirer pleinement profit des apprentissages scolaires proposés par l'école. On s'attend donc à ce qu'un enfant plus âgé ait un niveau de développement plus élevé et obtienne donc un meilleur score de maturité scolaire.

Afin de mesurer les différences de maturité scolaire selon l'âge des enfants, ceux-ci ont été répartis en sept classes d'âge (par tranches de 3 mois) selon l'âge des enfants au moment de la collecte. Après analyse des résultats, trois groupes se distinguent : les enfants en âge de fréquenter la maternelle (entre 5 ans 5 mois et 6 ans 7 mois), les enfants ayant commencé l'école plus tôt qu'attendu (âgés de moins de 5 ans 5 mois) et les enfants en retard scolaire (âgés de plus de 6 ans 7 mois).

### Les enfants en âge de fréquenter la maternelle

Comme on s'y attendait, chez les enfants qui sont en âge de fréquenter une classe de maternelle, on observe une augmentation graduelle de leur score de maturité scolaire associée à leur âge (figure 3.3.1). Ainsi, les enfants les plus âgés de ce groupe enregistrent les meilleurs résultats, alors que les plus jeunes obtiennent des scores moyens plus faibles.

### Les enfants les plus jeunes

Les enfants âgés de moins de 5 ans 5 mois au moment de l'évaluation affichent des résultats élevés, même s'ils sont les plus jeunes de leur groupe. Ces résultats s'expliquent par le fait que ces enfants ont nécessairement bénéficié d'une dérogation scolaire pour fréquenter la maternelle plus tôt que prévu. Cela signifie que ces enfants se démarquaient par un niveau de développement élevé dans les sphères cognitive, sociale et affective. Il est donc normal qu'ils obtiennent de meilleurs scores malgré leur jeune âge.

### Les enfants les plus âgés

Les enfants âgés de plus de 6 ans et 8 mois au moment de l'évaluation sont ceux chez qui une problématique particulière a fait en sorte qu'ils ont, soit doublé la maternelle, soit fait leur entrée une année plus tard que prévu. Il est donc probable que leur niveau de développement soit inférieur à ce qui est attendu pour leur âge. Ceci pourrait expliquer qu'ils affichent les résultats les plus faibles, même s'ils sont plus âgés.

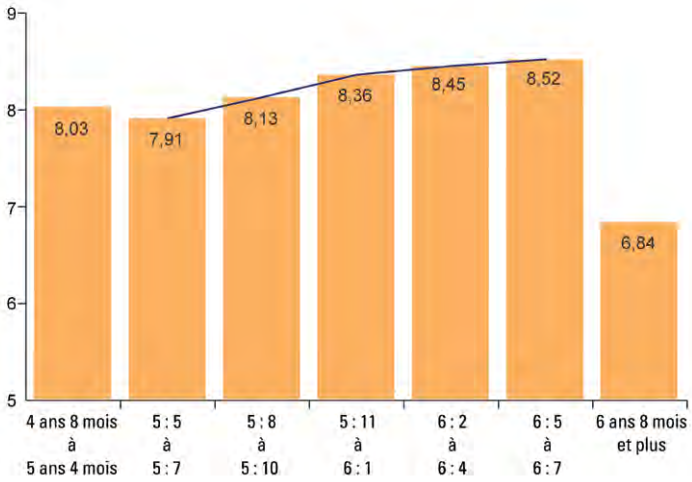
Notons que cette association, entre l'âge et les résultats de maturité scolaire, se vérifie dans chacun des cinq domaines. Cette tendance est illustrée dans la figure 3.3.1 pour le domaine Compétence sociale.

#### Maturité scolaire et âge des enfants

Chez les enfants en âge de fréquenter la maternelle, plus ils sont âgés, meilleurs sont leurs résultats de maturité scolaire.

FIGURE 3.3.1

**SCORE MOYEN DES ENFANTS DANS LE DOMAINE COMPÉTENCE SOCIALE, SELON LEUR ÂGE**




## Maturité scolaire et sexe des enfants

Le développement des enfants varie aussi selon le sexe. À âge égal, les filles enregistrent en moyenne des résultats légèrement supérieurs aux garçons.

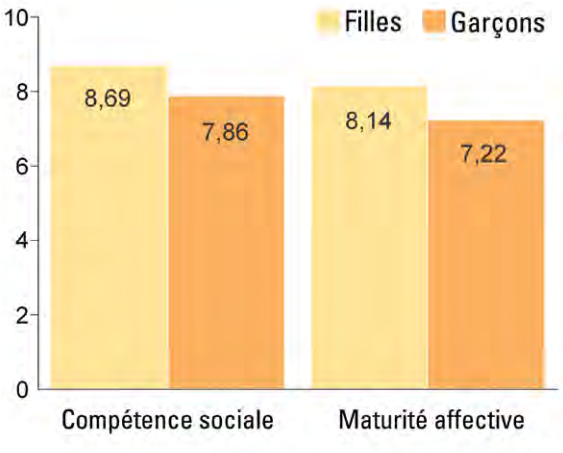
Les résultats obtenus dans le cadre de cette enquête confirment que les filles, en moyenne, affichent des meilleurs scores de maturité scolaire que les garçons, et ce, dans les cinq domaines. Les plus grandes différences s'observent dans les domaines Maturité affective et Compétence sociale, comme l'illustre la figure 3.3.2.

#### Maturité scolaire et sexe des enfants

Les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons dans les cinq domaines de maturité scolaire.

FIGURE 3.3.2

**SCORE MOYEN DES ENFANTS DANS LE DOMAINE MATURITÉ AFFECTIVE, SELON LEUR SEXE**



# Maturité scolaire et caractéristiques ethnoculturelles

Les enfants immigrants, de par leur parcours migratoire et leur histoire de vie, peuvent arriver à l'école différemment préparés des autres enfants, avec leurs forces et leurs faiblesses. Afin de voir précisément dans quels domaines de maturité scolaire s'inscrivent ces différences, des analyses prenant en considération des variables liées à l'immigration ont été réalisées.

Les enfants dont la langue maternelle et la langue parlée à la maison n'est ni le français ni l'anglais, de même que les enfants admis au *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français*[48] affichent des résultats plus faibles dans deux domaines de maturité scolaire – Développement cognitif et langagier et Connaissances générales et habiletés de communication – , ce qui est attendu, puisque ces deux domaines évaluent en partie la maîtrise de la langue (figure 3.3.3).

Il est intéressant de constater que la même tendance s'observe pour deux autres variables, le lieu de naissance de l'enfant (Canada/hors Canada) et celui des parents (Canada/hors Canada). Cependant, l'écart entre les scores moyens est plus faible que pour les variables précédentes, tel qu'illustré dans la figure 3.3.4. Cette différence peut s'expliquer en partie par le fait qu'une proportion des enfants immigrants, selon leur pays d'origine, maîtrise la langue d'enseignement.

## Maturité scolaire et caractéristiques ethnoculturelles

L'ensemble des variables ethnoculturelles est en relation avec les deux domaines de maturité scolaire concernant la langue et la communication, c'est-à-dire Développement cognitif et langagier et Connaissances générales et habiletés de communication.

FIGURE 3.3.3

**SCORE MOYEN DES ENFANTS DANS LES DOMAINES DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET LANGAGIER, ET HABILETÉS DE COMMUNICATION ET CONNAISSANCES GÉNÉRALES, SELON LEUR ADMISSION AU PROGRAMME D'ACCUEIL**

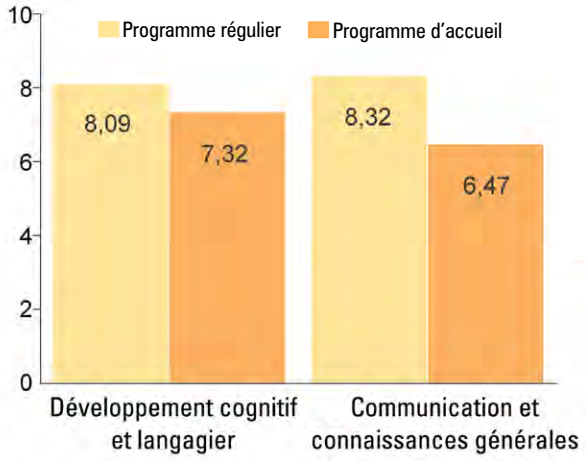
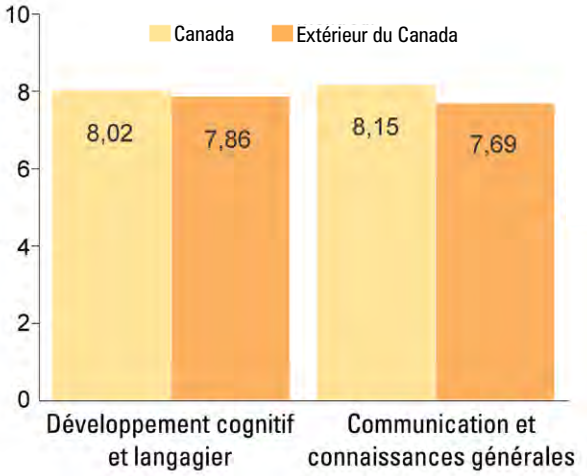



FIGURE 3.3.4

**SCORE MOYEN DES ENFANTS DANS LES DOMAINES DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET LANGAGIER, ET HABILETÉS DE COMMUNICATION ET CONNAISSANCES GÉNÉRALES, SELON LEUR LIEU DE NAISSANCE**




48 *Ce programme s'adresse à des enfants non francophones, inscrits pour la première fois à l'enseignement en français dans une commission scolaire francophone et qui ne peuvent pas suivre un enseignement en français.*

# Maturité scolaire et scolarité des parents

Puisque l'on sait que l'environnement familial et les caractéristiques des parents et de la famille influencent de façon marquée le développement de l'enfant, il aurait été pertinent d'évaluer les liens entre ces facteurs et la maturité scolaire. Cependant, dans le cadre de cette enquête, la scolarité des parents est la seule caractéristique de la famille accessible (outre les caractéristiques ethnoculturelles). En effet, en général, la scolarité des parents, surtout celle de la mère, favorise le développement optimal de l'enfant.

Les analyses effectuées démontrent une association significative entre la scolarité de la mère ou du père et le score de maturité scolaire de l'enfant, et ce, dans chacun des domaines. Soulignons que la scolarité du père n'a que rarement été mise en relation avec le niveau de développement des enfants, or, dans la présente enquête, elle semble autant liée que celle de la mère à ce facteur. On voit donc que, plus le niveau scolaire de la mère ou du père est élevé, meilleurs sont les résultats de maturité scolaire.

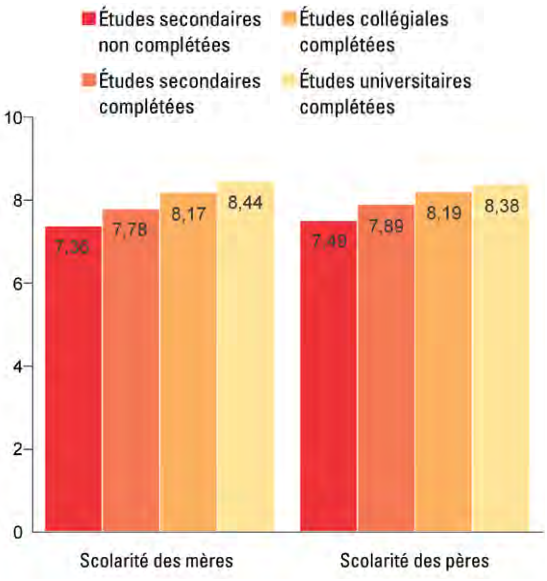
À titre d'exemple, la figure 3.3.5 illustre les scores de maturité scolaire dans les domaines Santé physique et bien-être, et Développement cognitif et langagier selon la scolarité de la mère et du père.

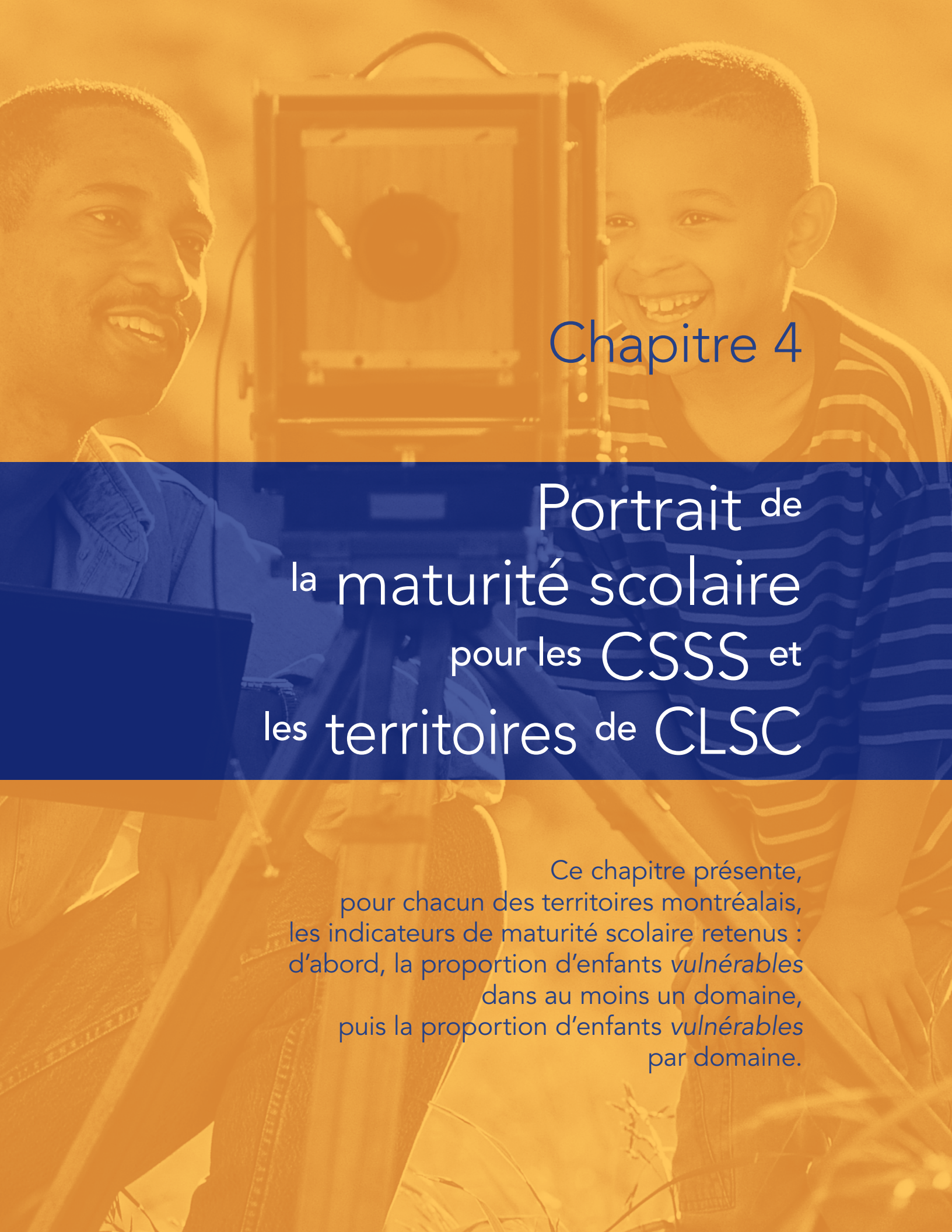
## Maturité scolaire et scolarité des parents

**La scolarité des parents est significativement associée au score moyen des enfants, et ce, dans tous les domaines de maturité scolaire. Plus les parents sont scolarisés, meilleurs sont les scores moyens des enfants.**

FIGURE 3.3.5

**SCORE MOYEN DES ENFANTS DANS LE DOMAINE DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET LANGAGIER, SELON LA SCOLARITÉ DES PARENTS**





# Chapitre 4

# Portrait de la maturité scolaire pour les CSSS et les territoires de CLSC

Ce chapitre présente,
pour chacun des territoires montréalais,
les indicateurs de maturité scolaire retenus :
d'abord, la proportion d'enfants *vulnérables*
dans au moins un domaine,
puis la proportion d'enfants *vulnérables*
par domaine.

# 4.1 Comprendre les cartes illustrant les mesures de maturité scolaire

La plupart des politiques sociales visent ultimement à avoir un effet positif sur les expériences vécues par les individus. Conséquemment, les législations et les programmes mis en place par les gouvernements doivent prendre en compte le plus grand nombre de situations possible. En fait, les actions menées par les décideurs sont plutôt basées sur des indicateurs mesurés à l'échelle des communautés, des quartiers. C'est pourquoi les données de maturité scolaire, agrégées par quartier, fournissent des données populationnelles sur le bien-être des tout-petits, qui seront fort utiles aux décideurs.

## La maturité scolaire par CSSS

Pour chacun des indicateurs de maturité scolaire, les données agrégées par territoire de CSSS sont présentées à l'aide d'un histogramme. La comparaison permet d'identifier les territoires où les proportions d'enfants *vulnérables* sont les plus faibles et ceux où elles sont les plus élevées. L'histogramme permet de comparer les CSSS entre eux, ainsi que de positionner chacun de ces territoires par rapport à l'ensemble de l'île de Montréal.

## La maturité scolaire par territoire de CLSC

### Les cartes

Pour bien représenter les résultats de maturité scolaire agrégés par territoire de CLSC, nous avons choisi de recourir à des cartes géographiques. En plus d'offrir un support visuel intéressant et accessible, les cartes illustrent bien la variation de maturité scolaire entre les différents territoires et indiquent aussi comment se situent les territoires adjacents.

### Comment sont déterminées les catégories

Les territoires de CLSC sont classés en cinq catégories (quintiles), ce qui permet de situer chaque territoire par rapport aux autres. Signalons que ces quintiles, propres à chaque domaine, tiennent compte du nombre variable d'enfants de chaque territoire. Les cinq catégories sont représentées en cinq couleurs sur les cartes, allant du rouge foncé au jaune pâle.

La couleur rouge foncé identifie les **territoires à haut risque**, c'est-à-dire ceux qui comptent la plus grande proportion d'enfants *vulnérables*. À l'opposé, la couleur jaune pâle identifie les **territoires à faible risque**, c'est-à-dire ceux qui comptent la plus faible proportion d'enfants *vulnérables*.

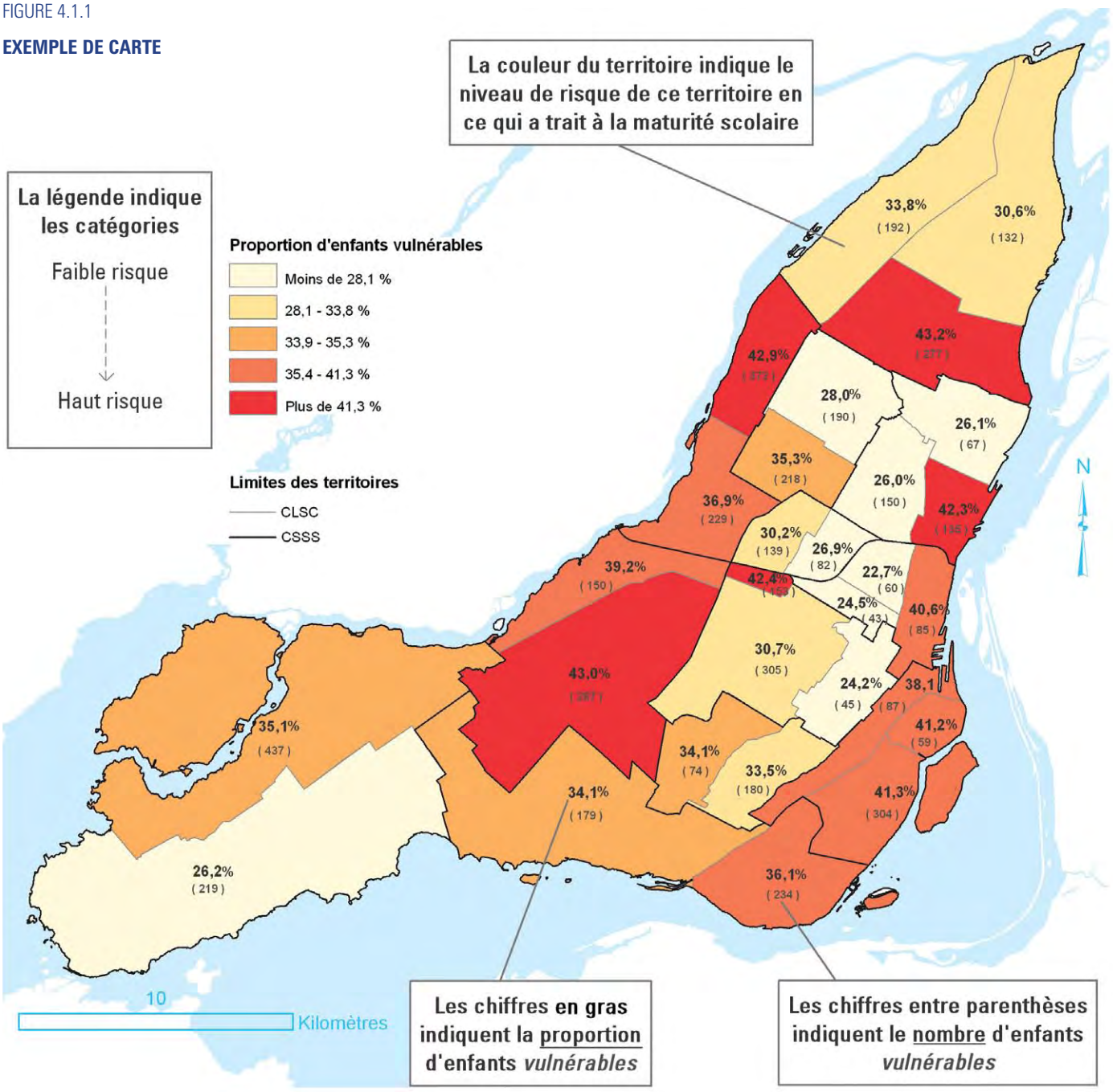
Il faut noter que cette classification permet de comparer les territoires entre eux. Il est actuellement impossible d'établir à partir de quelle proportion une situation est réellement problématique. Ainsi, bien que certains territoires aient une faible proportion d'enfants *vulnérables* par rapport aux autres territoires, il est possible que cette proportion témoigne tout de même d'une situation préoccupante.

## Comment lire les cartes ?

La carte suivante est donnée à titre d'exemple, avec les informations que l'on trouvera sur les cartes du chapitre.

FIGURE 4.1.1

**EXEMPLE DE CARTE**




## En bref...

Les cartes doivent faire l'objet d'une lecture attentive et d'une certaine familiarisation afin d'avoir une bonne compréhension des différentes réalités des territoires montréalais.

# Sur quoi nous renseigne la proportion et le nombre d'enfants vulnérables ?

## La proportion détermine le niveau de risque d'un territoire

La proportion donne une mesure relative de l'importance du problème dans un territoire. Elle renseigne sur la situation au sein du milieu de vie et indique si une proportion inquiétante d'enfants est *vulnérable*.

## Le nombre précise l'ampleur

Le nombre indique dans quels territoires par rapport à l'ensemble de Montréal on compte le plus d'enfants *vulnérables*. Notons que les territoires affichant une faible proportion peuvent tout de même présenter un grand nombre d'enfants *vulnérables*.

## Des indicateurs complémentaires

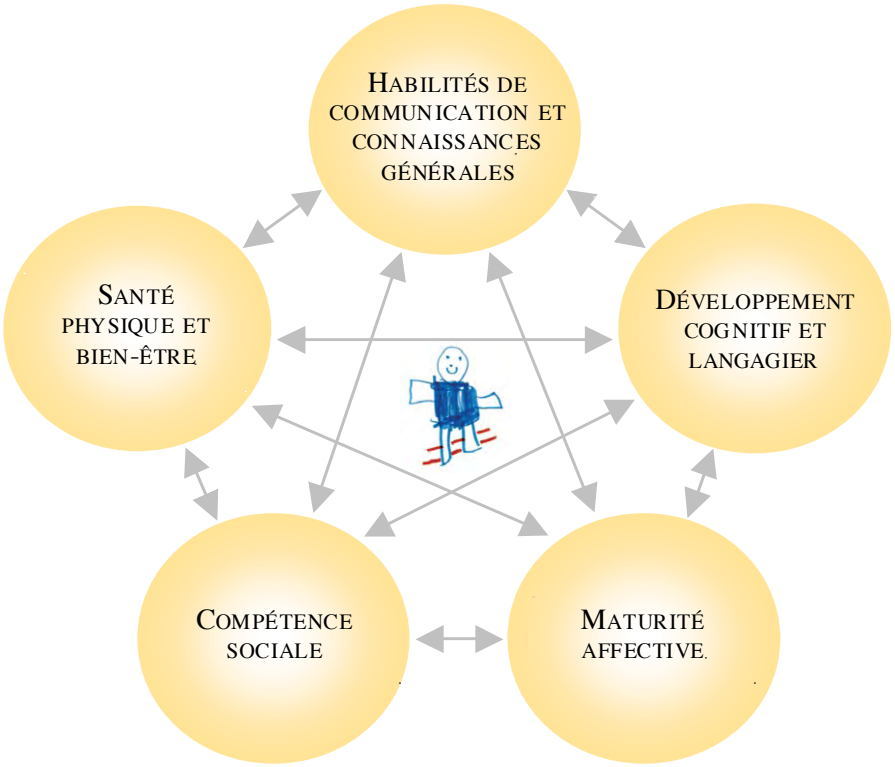
Comme le nombre total d'enfants en âge de fréquenter la maternelle varie beaucoup d'un territoire à l'autre, il est important de prendre en considération les deux indicateurs. Par exemple, pour déterminer le genre d'intervention à privilégier dans un territoire, il faut tenir compte de la proportion d'enfants vulnérables. À l'inverse, pour estimer les ressources nécessaires, il faut plutôt examiner le nombre d'enfants en cause.

### Un exemple

| | NOMBRE TOTAL D'ENFANTS | NOMBRE D'ENFANTS *VULNÉRABLES* | PROPORTION D'ENFANTS *VULNÉRABLES* |
|---|---|---|---|
| TERRITOIRE A | 100 | 25 | 25 % |
| TERRITOIRE B | 1000 | 100 | 10 % |

Le territoire A est celui qui présente la situation la plus problématique, puisque les enfants qui y résident affichent un risque plus élevé de présenter une vulnérabilité (25 %). En intervenant dans ce territoire plutôt que sur le territoire B, on agirait auprès de la population la plus à risque, mais sur moins d'enfants (25). En contrepartie, l'intervention dans le territoire B permettrait d'agir auprès de plus d'enfants (100), mais auprès d'une population moins à risque de présenter une vulnérabilité (10 %).

# 4.2 Les enfants présentant une vulnérabilité dans au moins un domaine de maturité scolaire




La présente section porte sur les enfants *vulnérables* dans au moins un domaine de maturité scolaire, peu importe lequel. Pour cette mesure, l'ensemble des enfants qui sont *vulnérables* dans 1, 2, 3, 4 ou 5 domaines sont regroupés afin de déterminer pour chacun des territoires la proportion totale d'enfants *vulnérables*.

Cette mesure globale de la maturité scolaire prend en considération l'ensemble des sphères de développement évaluées par l'IMDPE. Notons que le développement de l'enfant est un processus global et intégré : autrement dit, chacune des sphères de développement est étroitement reliée aux autres, puisqu'elles s'influencent et dépendent les unes des autres, comme le démontre la figure suivante. De manière générale, le niveau de développement des enfants de maternelle s'effectue selon une séquence plus ou moins établie, mais à un rythme différent, selon les caractéristiques de chaque enfant et de son environnement.

## La mesure globale

**S'il est particulièrement intéressant pour orienter l'intervention dans un territoire de connaître le niveau de risque dans chacun des domaines de maturité scolaire, la proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine révèle le degré de risque global des territoires en ce qui a trait au niveau de développement des enfants.**

# Portrait par CSSS

L'analyse des résultats par CSSS révèle quels territoires affichent les proportions les plus élevées d'enfants *vulnérables*. En examinant la vulnérabilité dans au moins un domaine de la maturité scolaire, on constate que le CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent présente la proportion la plus élevée d'enfants *vulnérables* (41,6 %).

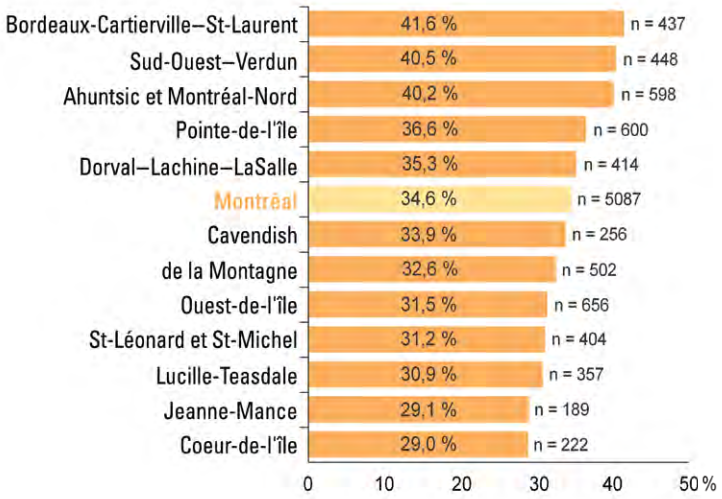
Cependant, les proportions des CSSS du Sud-Ouest–Verdun (40,5 %) et d'Ahuntsic et Montréal-Nord (40,2 %) sont très près de celle observée pour celui de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent. Dans ces trois territoires, les risques sont donc élevés que les enfants soient *vulnérables* dans au moins un domaine de la maturité scolaire.

Par ailleurs, les CSSS du Cœur-de-l'Île et Jeanne-Mance présentent les plus faibles proportions d'enfants *vulnérables* (29,0 % et 29,1 % respectivement) parmi les territoires de CSSS.

Il est important de souligner que les CSSS de l'Ouest-de-l'Île et de la Montagne, malgré des proportions d'enfants *vulnérables* inférieures à la valeur de Montréal (31,5 % et 32,6 % respectivement), présentent toutefois des nombres élevés d'enfants *vulnérables*.

FIGURE 4.2.1

**PROPORTION D'ENFANTS *VULNÉRABLES* DANS AU MOINS UN DOMAINE DE MATURITÉ SCOLAIRE, PAR CSSS**




# Portrait par territoire de CLSC

La carte de la page suivante présente le portrait des enfants montréalais ayant une difficulté dans au moins un domaine de maturité scolaire, selon le territoire de CLSC. La proportion d'enfants *vulnérables* par territoire varie de 22,7 % à 43,2 %.

## Quels sont les territoires à haut risque ?

Les territoires les plus à risque sont ceux où la proportion d'enfants *vulnérables* est supérieure à 41,3 % dans au moins un domaine de maturité scolaire. Ce sont des territoires, illustrés en rouge sur la carte, où les enfants présentent le plus fort risque d'éprouver des difficultés dans au moins un domaine.

Les proportions les plus élevées d'enfants *vulnérables* sont observées dans les territoires des CLSC de Mercier-Est/Anjou (43,2 %), de Saint-Laurent (43,0 %) et de Montréal-Nord (42,9 %). Ces territoires sont suivis de près par ceux des CLSC de Parc-Extension (42,4 %) et de Hochelaga-Maisonneuve (42,3 %), eux aussi des territoires à haut risque.

## Quels sont les territoires à faible risque ?

On considère un quartier comme étant à faible risque si la proportion d'enfants *vulnérables* est inférieure à 28,1 %. Ces quartiers, illustrés en jaune pâle, sont ceux où les risques sont faibles que les enfants présentent une vulnérabilité dans au moins un domaine de maturité scolaire.

Le CLSC du Plateau Mont-Royal est le territoire où les enfants affichent le plus faible risque (22,7 %) d'éprouver des difficultés à l'égard de la mesure globale de maturité scolaire.

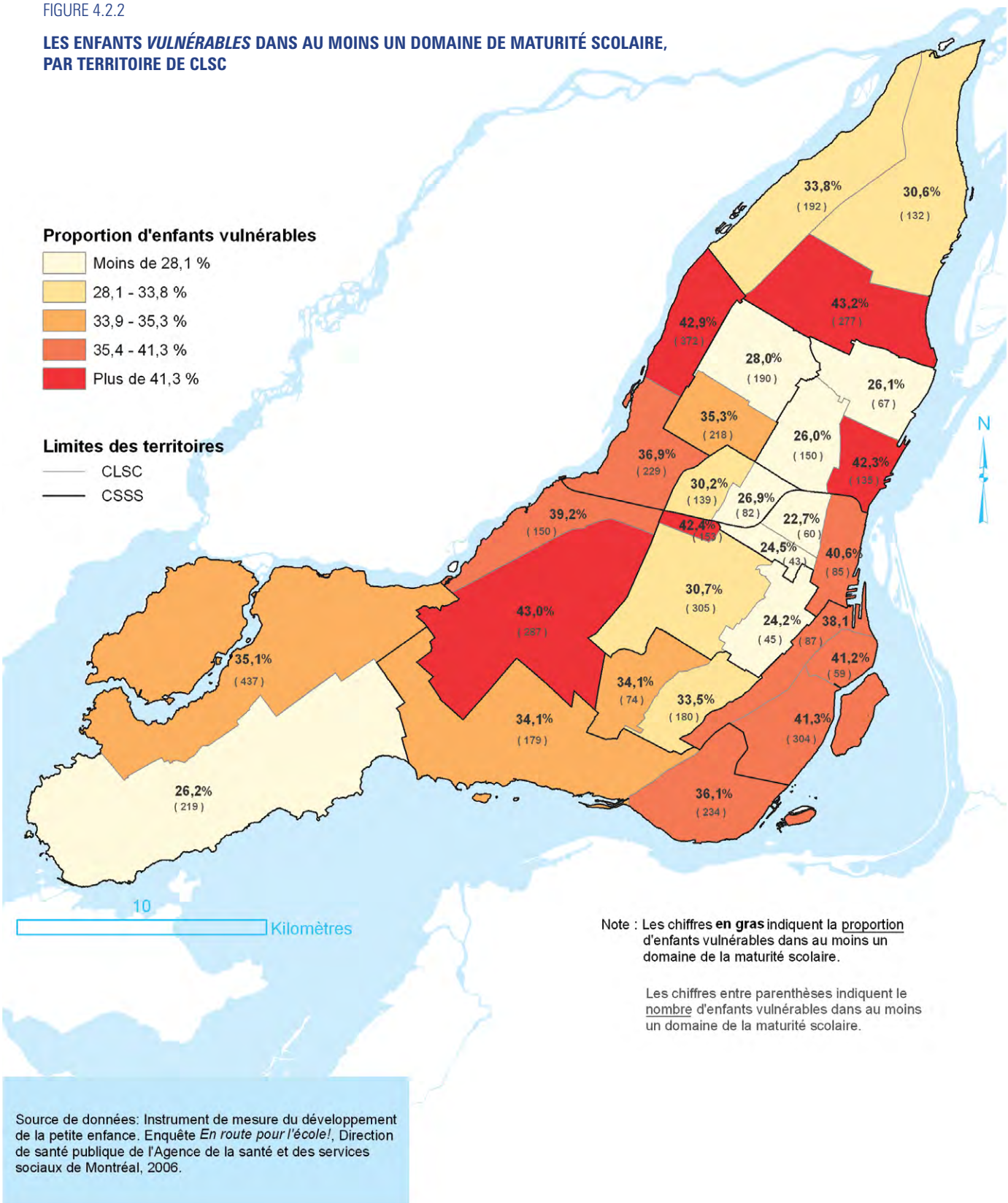
## Autres constats

Les territoires où la proportion d'enfants *vulnérables* se situe entre 35,4 % et 41,3 % sont des territoires présentant une proportion d'enfants *vulnérables* relativement élevée. Ces territoires, illustrés en saumon, méritent eux aussi une attention particulière.

Il faut aussi souligner que le CLSC de Pierrefonds, malgré une proportion d'enfants *vulnérables* comparable à la moyenne (35,1 %), est le territoire qui compte le plus grand nombre d'enfants *vulnérables* à Montréal.

FIGURE 4.2.2

**LES ENFANTS *VULNÉRABLES* DANS AU MOINS UN DOMAINE DE MATURITÉ SCOLAIRE, PAR TERRITOIRE DE CLSC**




Note : Les chiffres **en gras** indiquent la proportion d'enfants vulnérables dans au moins un domaine de la maturité scolaire.

Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'enfants vulnérables dans au moins un domaine de la maturité scolaire.

Source de données: Instrument de mesure du développement de la petite enfance. Enquête *En route pour l'école!*, Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2006.

# 4.3 Regard sur le domaine Santé physique et bien-être

## Ce qu'on entend par Santé physique et bien-être

### La définition du domaine

Le domaine Santé physique et bien-être, tel qu'évalué par l'IMDPE, porte sur le développement physique général, la motricité fine et globale, la préparation physique pour entamer la journée d'école (alimentation et habillement adéquats), la propreté, la ponctualité et l'état d'éveil. Notons que ce domaine n'évalue par les problèmes de santé de l'enfant (par exemple : asthme, allergie, anémie).

### Les trois composantes du domaine

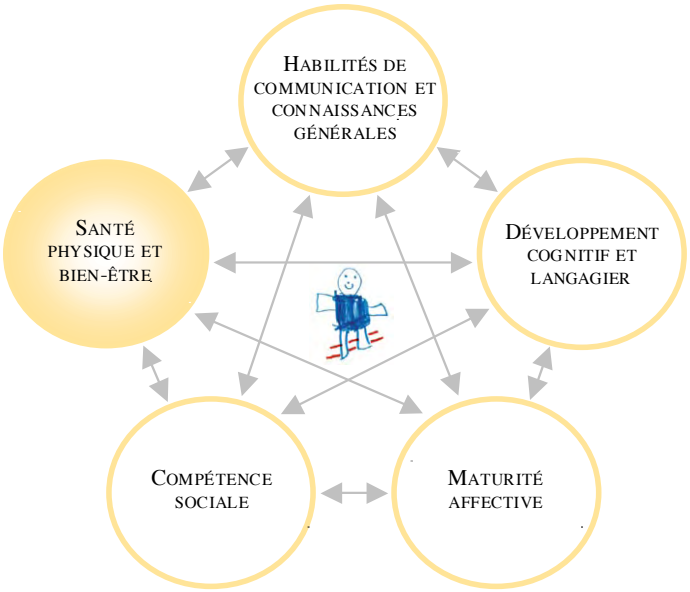
La *préparation physique et le bien-être*, tels que mesurés par l'IMDPE, ne dépendent pas du comportement ou des capacités de l'enfant, mais plutôt de ses parents et des conditions de vie de la famille. Ici, on évalue la ponctualité, l'habillement et l'alimentation.

*L'autonomie fonctionnelle* est évaluée en fonction de comportements observables, présents ou non. Par exemple, l'enfant est-il autonome en matière de propreté ? manifeste-t-il une préférence établie pour la main droite ou la main gauche ? arrive-t-il à se déplacer sans trébucher ?

Enfin, l'état du développement physique d'un enfant est déterminé par le niveau de son développement moteur, incluant la *motricité globale et la motricité fine*. Ici, on observe si l'enfant arrive à monter et descendre les escaliers, s'il a de la facilité à manipuler des objets, comme un crayon, une craie ou une paire de ciseaux.

### L'importance du développement physique et du bien-être

L'état du développement physique d'un enfant de même que son bien-être sont des éléments à la base même de son développement, puisqu'ils




ont un effet sur sa capacité à entrer en interaction avec les autres et à apprendre et à bénéficier des stimuli présents dans son environnement physique et social. Par exemple, si un enfant ne mange que rarement à sa faim, on sait que cela a un impact sur ses apprentissages, ses relations sociales, sa maturité affective, bref, sur l'ensemble des autres sphères de son développement.

L'aspect moteur du développement physique est particulièrement important pour le développement cognitif, car c'est par le contact avec son environnement, y compris le matériel auquel il a accès, que l'enfant construit et structure sa compréhension du monde.

### Niveau de développement des enfants de maternelle

L'émergence de l'organisation spatiale et temporelle permet à l'enfant d'être plus conscient du monde qui l'entoure. Cette nouvelle compréhension fait en sorte que le tout-petit a davantage besoin d'explorer son environnement et de développer son autonomie.

À cet âge, la latéralisation est généralement acquise, ce qui signifie que l'enfant passe d'une utilisation indifférenciée à une préférence établie pour l'un des deux côtés du corps. Cette étape permet à l'enfant de mieux développer sa dextérité et d'affiner ses mouvements.

Sur le plan des habiletés motrices, à la fin de la petite enfance, l'enfant acquiert une plus grande force musculaire, ce qui l'amène à avoir davantage besoin de bouger. La motricité fine de l'enfant se développe elle aussi de plus en plus. Ainsi, la dextérité manuelle et la coordination oculo-manuelle lui permettent d'être plus précis dans ses mouvements, ce qui est préalable aux apprentissages à venir, comme l'écriture.

## Portrait par CSSS

Parmi les douze territoires de CSSS, quatre présentent des proportions d'enfants vulnérables de plus de 15 %, soit 1,5 fois plus élevées que la norme canadienne. Au sommet de la distribution, le CSSS du Sud-Ouest–Verdun présente la proportion la plus élevée d'enfants vulnérables (16,8 %) dans le domaine Santé physique et bien-être. Cette valeur est deux fois plus élevée que celle du CSSS du Cœur-de-l'Île, qui présente la proportion la plus faible d'enfants *vulnérables* (8,3 %) dans ce domaine.

Rappelons que les territoires affichant les proportions les plus élevées d'enfants *vulnérables* ne sont pas toujours ceux comptant les plus grands nombres d'enfants *vulnérables*. Le CSSS de l'Ouest-de-l'Île, malgré sa proportion d'enfants *vulnérables* plus faible que la valeur montréalaise (10,7 %), présente un nombre élevé d'enfants *vulnérables* comparativement aux autres territoires de CSSS.

FIGURE 4.3.1

**PROPORTION D'ENFANTS *VULNÉRABLES* DANS LE DOMAINE SANTÉ PHYSIQUE ET BIEN-ÊTRE, PAR CSSS**

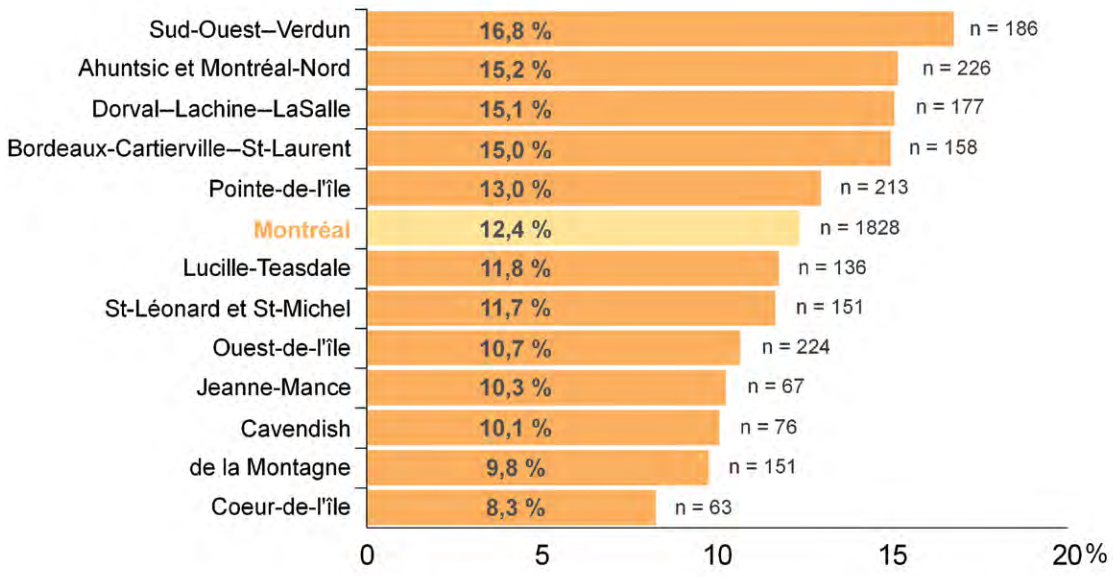
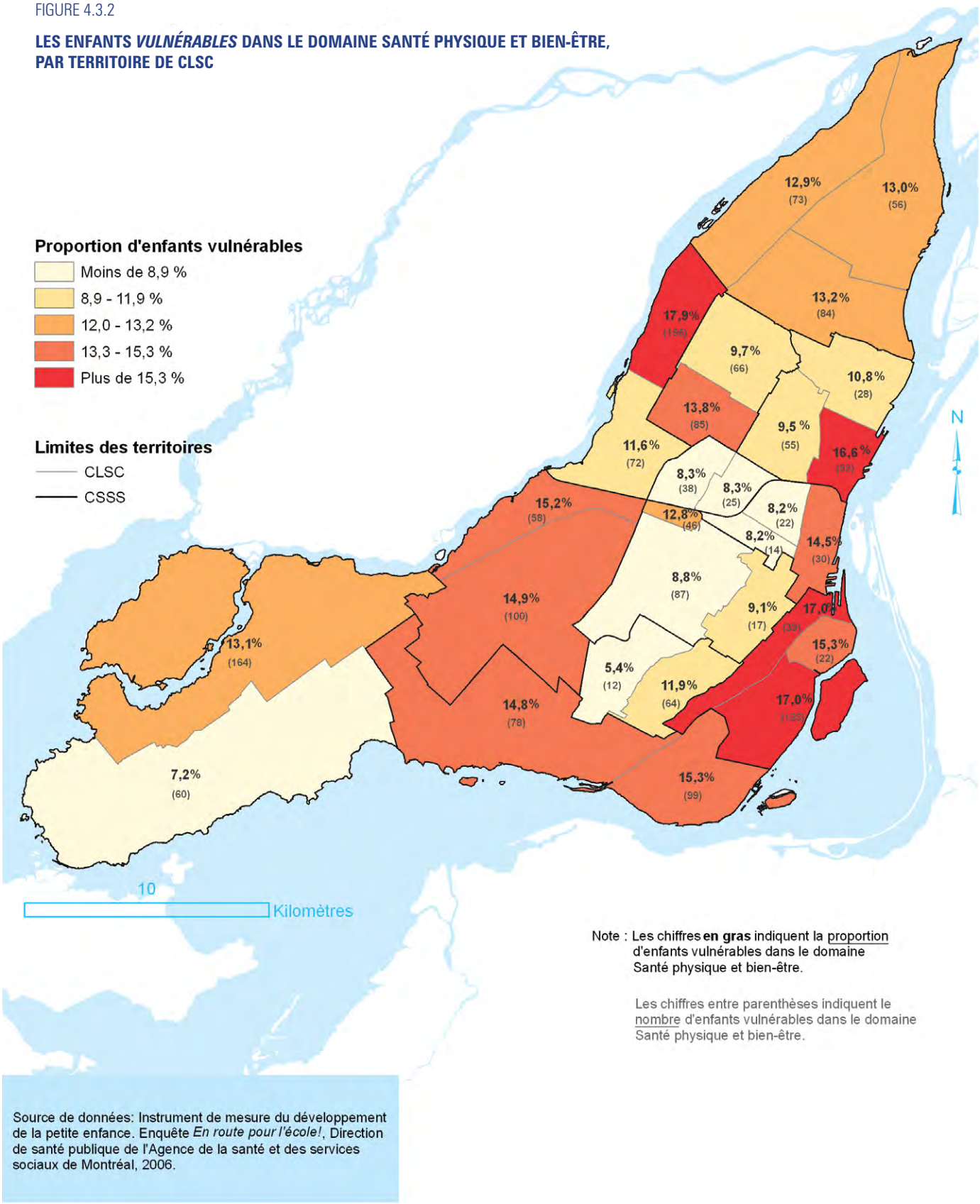


FIGURE 4.3.2

**LES ENFANTS *VULNÉRABLES* DANS LE DOMAINE SANTÉ PHYSIQUE ET BIEN-ÊTRE, PAR TERRITOIRE DE CLSC**




Note : Les chiffres **en gras** indiquent la proportion d'enfants vulnérables dans le domaine Santé physique et bien-être.

Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'enfants vulnérables dans le domaine Santé physique et bien-être.

Source de données: Instrument de mesure du développement de la petite enfance. Enquête *En route pour l'école!*, Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2006.

# Portrait par territoire de CLSC

La carte de la page suivante présente le portrait des enfants montréalais ayant une vulnérabilité dans le domaine Santé physique et bien-être, selon le territoire de CLSC. Notons que la proportion d'enfants vulnérables par territoire varie considérablement (de 5,4 % à 17,9 %).

## Quels sont les territoires à haut risque ?

Les territoires les plus à risque sont ceux où la proportion d'enfants vulnérables dans le domaine Santé physique et bien-être est supérieure à 15,3 %. Ces territoires, illustrés en rouge sur la carte, indiquent qu'il existe un risque élevé que les enfants de ces territoires présentent une vulnérabilité dans ce domaine.

Pour sa part, le CLSC de Montréal-Nord affiche à la fois la proportion la plus forte d'enfants vulnérables (17,9 %) et un nombre très élevé d'enfants vulnérables. Soulignons que les CLSC de Verdun, de Saint-Henri et de Hochelaga-Maisonneuve affichent eux aussi des proportions similaires d'enfants présentant des difficultés dans ce domaine et sont donc aussi des territoires à haut risque.

## Quels sont les territoires à faible risque ?

Lorsque la proportion d'enfants vulnérables dans un quartier est inférieure à 8,9 %, ce dernier est considéré à faible risque. Dans ces territoires, il existe moins de risques que les enfants soient vulnérables dans ce domaine. Ils sont illustrés en jaune pâle sur la carte.

Le CLSC René-Cassin est le territoire comptant le moins d'enfants vulnérables et où les enfants présentent le plus faible risque d'éprouver des difficultés dans ce domaine (5,4 %).

## Autres constats

Les territoires où la proportion d'enfants vulnérables se situe entre 13,3 % et 15,3 % sont illustrés en saumon sur la carte. Ces territoires présentent une proportion d'enfants vulnérables relativement élevée et méritent eux aussi une attention particulière.

Il faut souligner que le CLSC de Pierrefonds, malgré sa proportion d'enfants vulnérables relativement faible (13,1 %), est le territoire qui compte le nombre le plus élevé d'enfants vulnérables à Montréal.

# 4.4 Regard sur le domaine Compétence sociale

## Ce qu'on entend par Compétence sociale

### La définition du domaine

Le domaine Compétence sociale, tel qu'évalué par l'IMDPE, porte sur les habiletés sociales, la confiance en soi, le sens des responsabilités, le respect des pairs et des adultes, le respect des règles et des routines de la classe, les habitudes de travail, l'autonomie et la curiosité.

### Les quatre composantes du domaine

Par *habiletés sociales*, on entend la capacité qu'a l'enfant d'entrer en relation avec ses pairs, de s'entendre, de coopérer et d'interagir avec eux. En outre, on évalue la confiance en soi, qui permet à l'enfant de développer des habiletés sociales propres à son âge.

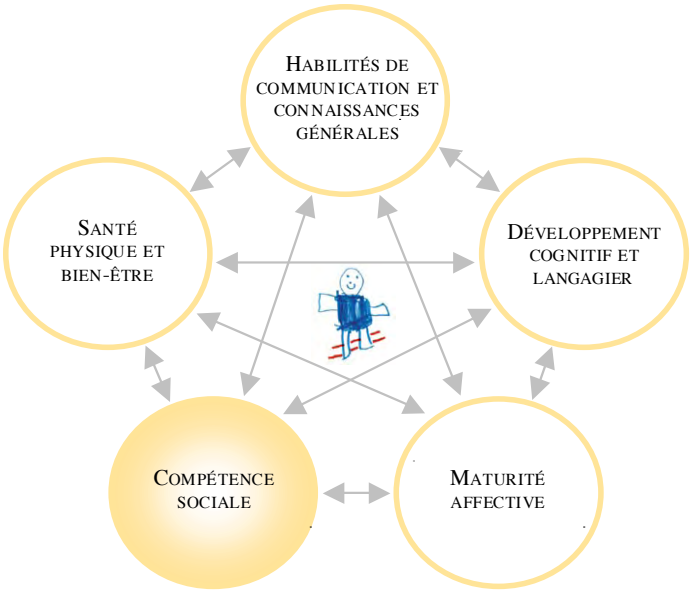
Pour mesurer le *sens des responsabilités* d'un enfant, l'enseignant évalue si l'enfant accepte la responsabilité de ses actes, par exemple s'il prend soin du matériel mis à sa disposition. Il évalue aussi si l'enfant fait preuve d'autocontrôle. Enfin, le *respect* a trait à la fois au respect de la propriété des autres et au respect envers les pairs et les adultes.

Pour déterminer si l'enfant possède des *habitudes de travail* appropriées pour son âge, on se demandera s'il écoute attentivement, s'il suit les consignes simples, s'il travaille de façon autonome, etc.

Enfin, la *curiosité* est évaluée en se questionnant sur la disposition de l'enfant à jouer avec du matériel nouveau, ainsi que sur la curiosité qu'il manifeste de façon générale.

### L'importance de la compétence sociale

Les premières relations sociales sont souvent à la base des relations futures, l'enfant établissant dès ce jeune âge ses propres façons d'établir des relations et d'assumer un rôle précis dans un groupe. À cet âge, les relations avec les autres contribuent aussi à l'établissement de l'estime de soi.




Le développement de la compétence sociale dépend grandement des autres sphères. Un développement langagier adéquat, par exemple, est souvent nécessaire à l'établissement des relations sociales, car le langage est un élément central de la communication avec les autres. La maturité affective aussi joue sur les relations sociales de l'enfant. En effet, un enfant qui présente une difficulté sur le plan affectif aura du mal à agir de façon adéquate et, de là, à établir des relations harmonieuses avec ses pairs.

### Niveau de développement des enfants de maternelle

À la fin de la petite enfance, la socialisation des enfants occupe une place importante dans leur vie. C'est un moment privilégié où ils établissent des relations avec leurs pairs, s'organisant dorénavant en petits groupes de 3-4 enfants. À partir de cet âge, les tout-petits apprécient les jeux de groupe et choisissent leurs amis.

Un changement cognitif important permet maintenant aux enfants d'entrevoir la perception et le point de vue de l'autre, ainsi que de prendre conscience des autres en relations (pairs et adultes). Ces éléments nouveaux permettent aux enfants de coopérer plus facilement et de résoudre de plus en plus adéquatement les conflits avec leurs pairs.

Socialement, les règles établies sont très importantes pour les tout-petits. L'enfant a encore un peu de difficulté à prendre en considération les différents éléments qui pourraient nuancer son jugement. De fait, les enfants de cet âge ont tendance à intégrer et à suivre les règles ou consignes de façon rigide.

## Portrait par CSSS

Le CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent présente la proportion la plus élevée d'enfants *vulnérables* (14,7 %), suivi de près par les territoires du Sud-Ouest–Verdun et d'Ahuntsic et Montréal-Nord, où les proportions avoisinent 14 % d'enfants *vulnérables* dans le domaine Compétence sociale. Rappelons que, dans la norme canadienne, c'est 10 % des enfants qui sont identifiés comme *vulnérables*.

Le territoire de CSSS du Cœur-de-l'Île est un territoire à faible risque où la proportion d'enfants *vulnérables* est la plus faible (8,8 %) parmi les territoires de CSSS.

D'autre part, bien que le CSSS de l'Ouest-de-l'Île affiche une proportion d'enfants *vulnérables* relativement faible (10,7 %), il compte le plus grand nombre d'enfants *vulnérables* dans ce domaine.

FIGURE 4.4.1

**PROPORTION D'ENFANTS *VULNÉRABLES* DANS LE DOMAINE COMPÉTENCE SOCIALE, PAR CSSS**

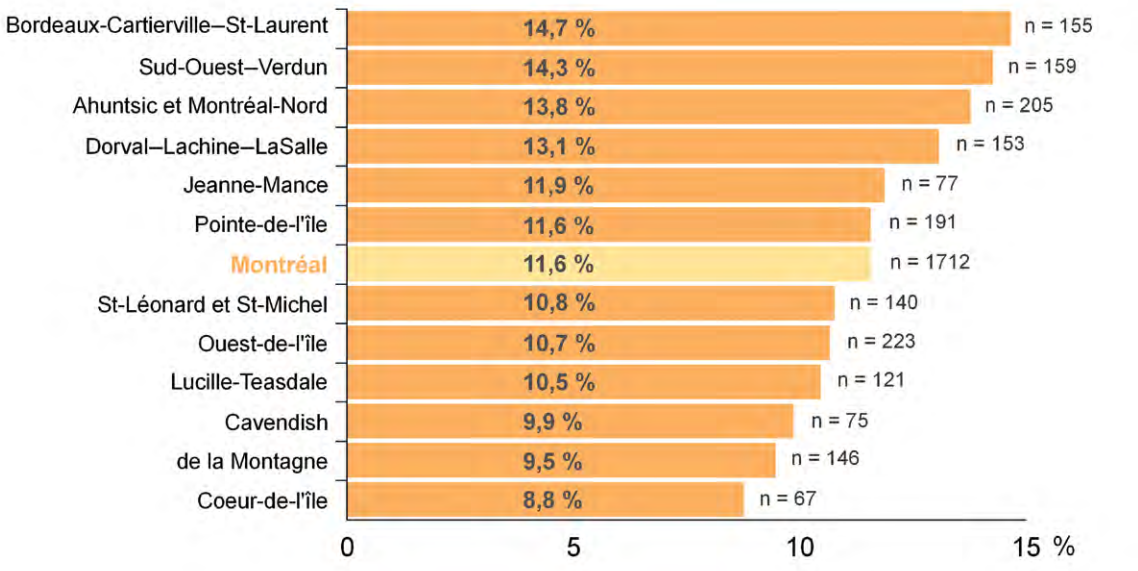
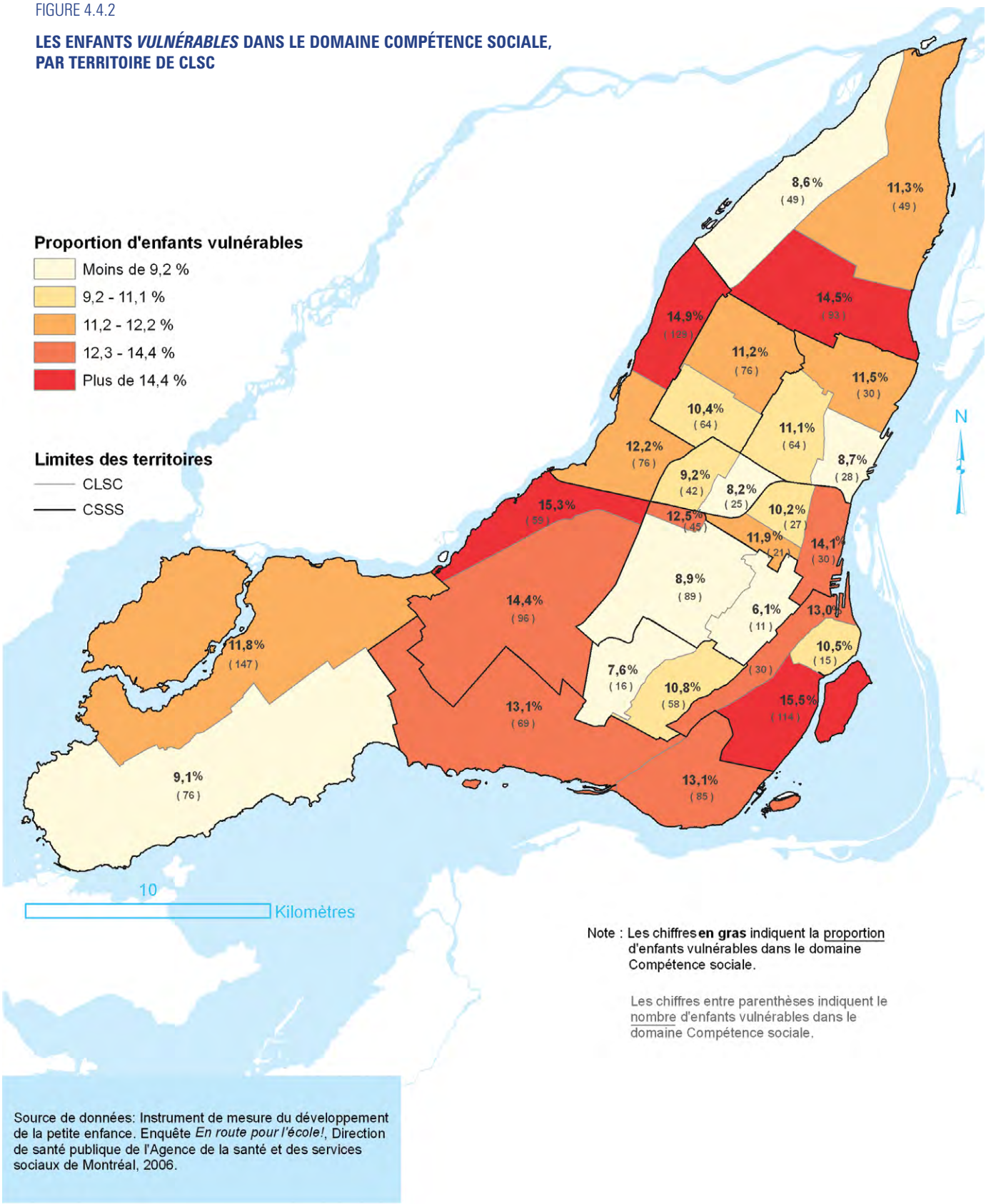


FIGURE 4.4.2

**LES ENFANTS *VULNÉRABLES* DANS LE DOMAINE COMPÉTENCE SOCIALE, PAR TERRITOIRE DE CLSC**




Note : Les chiffres **en gras** indiquent la proportion d'enfants vulnérables dans le domaine Compétence sociale.

Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'enfants vulnérables dans le domaine Compétence sociale.

Source de données: Instrument de mesure du développement de la petite enfance. Enquête *En route pour l'école!*, Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2006.

# Portrait par territoire de CLSC

La carte de la page suivante présente le portrait des enfants montréalais ayant une difficulté dans le domaine Compétence sociale. La proportion d'enfants *vulnérables* varie de 6,1 % à 15,5 % selon le territoire de CLSC.

## Quels sont les territoires à haut risque ?

Les territoires à haut risque sont ceux où la proportion d'enfants *vulnérables* dans ce domaine est supérieure à 14,4 %. Dans ces territoires, illustrés en rouge sur la carte, le risque est élevé que les enfants présentent une vulnérabilité dans ce domaine

Les CLSC de Verdun (15,5 %), de Bordeaux-Cartierville (15,3 %), de Montréal-Nord (14,5 %) et de Mercier-Est/Anjou (14,5 %) affichent des proportions similaires d'enfants *vulnérables* et sont considérés comme étant les territoires à haut risque dans ce domaine.

## Quels sont les territoires à faible risque ?

Les territoires les moins à risque sont ceux où la proportion d'enfants *vulnérables* est inférieure à 9,2 %. Dans ces territoires, illustrés en jaune pâle sur la carte, les risques sont faibles que les enfants éprouvent des difficultés en ce qui a trait à ce domaine.

Le CLSC Métro est le territoire où les enfants ont le plus faible risque de présenter une difficulté dans ce domaine (6,1 %). En outre, ce territoire compte un nombre très faible d'enfants *vulnérables*.

## Autres constats

Les territoires où la proportion d'enfants *vulnérables* se situe entre 12,3 % et 14,4 % sont des territoires présentant une proportion d'enfants *vulnérables* relativement élevée. Ces territoires, illustrés en saumon sur la carte, sont eux aussi à surveiller.

Il est important de noter que le CLSC Pierrefonds, malgré une proportion d'enfants *vulnérables* dans la moyenne (11,8 %), compte le plus grand nombre d'enfants *vulnérables* à Montréal.

# 4.5 Regard sur le domaine MATURITÉ AFFECTIVE

## Ce qu'on entend par MATURITÉ AFFECTIVE

### La définition du domaine

Le domaine MATURITÉ AFFECTIVE, tel que mesuré par l'IMDPE, porte sur les comportements prosociaux et l'entraide, la crainte et l'anxiété, les comportements agressifs, l'hyperactivité et l'inattention, ainsi que sur l'expression des émotions.

### Les quatre composantes du domaine

Le *comportement prosocial et l'entraide* se traduisent chez l'enfant par une empathie envers ses camarades de classe : il console, propose son aide et s'assure du bien-être des autres.

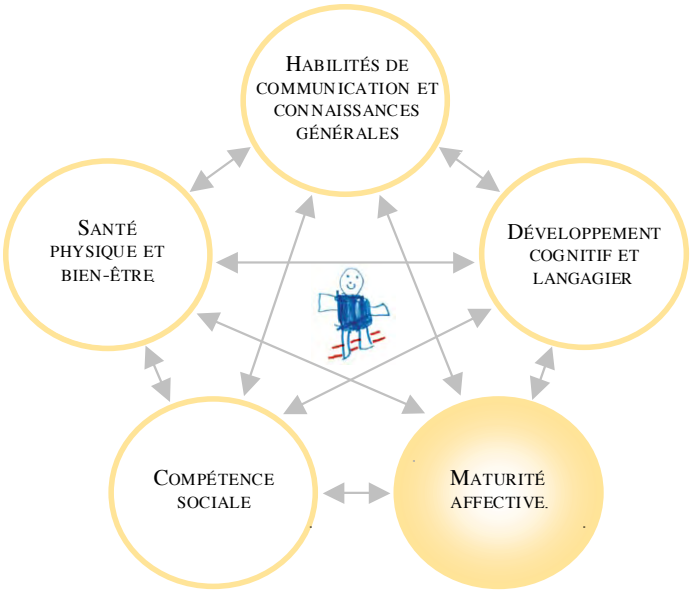
La *crainte et l'anxiété* ont trait à des états affectifs qui peuvent se manifester lorsque l'enfant se sépare de ses parents. L'enfant peut aussi sembler inquiet, triste, nerveux, timide ou encore être incapable de prendre des décisions.

Pour juger d'un *comportement agressif*, l'enseignant doit indiquer s'il arrive à l'enfant de se battre ou d'être brutal avec ses camarades, ou encore s'il fait des crises de colère ou s'il est désobéissant.

Enfin, *l'hyperactivité et l'inattention* se manifestent lorsque l'enfant est inattentif, agité, facilement distrait ou impulsif. Par exemple, il peut avoir de la difficulté à attendre son tour dans un jeu ou à s'engager dans une activité.

### L'importance du développement affectif

Le développement affectif du tout-petit est étroitement lié aux expériences vécues dès la naissance, par exemple la qualité de l'attachement établi avec sa mère, l'accès à un environnement sécurisant. La maturité affective de l'enfant influence aussi grandement la trajectoire de vie




de l'individu, puisque les états affectifs et les comportements manifestés en bas âge persistent souvent longtemps.

La maturité affective influence étroitement le cours du développement des autres sphères. Par exemple, lorsqu'un enfant manifeste souvent des comportements de crainte ou d'anxiété, il pourrait avoir tendance à se retirer du groupe, ou encore son comportement pourrait faire en sorte que ses pairs l'isolent.

À l'inverse, la maturité affective peut être le reflet d'une difficulté présente dans un autre domaine de développement. Par exemple, si un enfant affiche une difficulté dans le domaine langagier, il peut être frustré de cette situation, ce qui peut l'amener à manifester certains comportements agressifs.

### Niveau de développement des enfants de maternelle

Les enfants de cet âge sont à une étape où ils développent leur propre identité et où ils doivent trouver l'équilibre entre prendre des initiatives et respecter ce que l'entourage attend d'eux. C'est une période charnière dans l'établissement de la personnalité, alors que l'enfant tente de mieux définir ce qui le distingue.

## Portrait par CSSS

Précisons d'emblée que l'ensemble des territoires de CSSS présente des proportions d'enfants vulnérables plus élevées que la norme canadienne. C'est donc dire qu'une proportion particulièrement inquiétante d'enfants est vulnérable dans le domaine MATURITÉ AFFECTIVE à Montréal. Les territoires des CSSS du Sud-Ouest–Verdun (20,2 %), de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent (18,5 %) et d'Ahuntsic et Montréal-Nord (16,8 %) se distinguent cependant par leurs proportions encore plus élevées.

Par ailleurs, les CSSS de la Montagne, Cavendish et de l'Ouest-de-l'île affichent les proportions d'enfants *vulnérables* les moins élevés à Montréal, avec des valeurs tout près de 13 %. Ces territoires sont considérés comme ceux où les risques sont les plus faibles que les enfants soient *vulnérables* dans ce domaine.

Les CSSS de l'Ouest-de-l'Île et de la Montagne, malgré leurs proportions relativement faibles d'enfants *vulnérables* (13,5 % et 13,1 % respectivement) sont des territoires où l'on compte tout de même un nombre élevé d'enfants *vulnérables*.

FIGURE 4.5.1

**PROPORTION D'ENFANTS *VULNÉRABLES* DANS LE DOMAINE MATURITÉ AFFECTIVE, PAR CSSS**

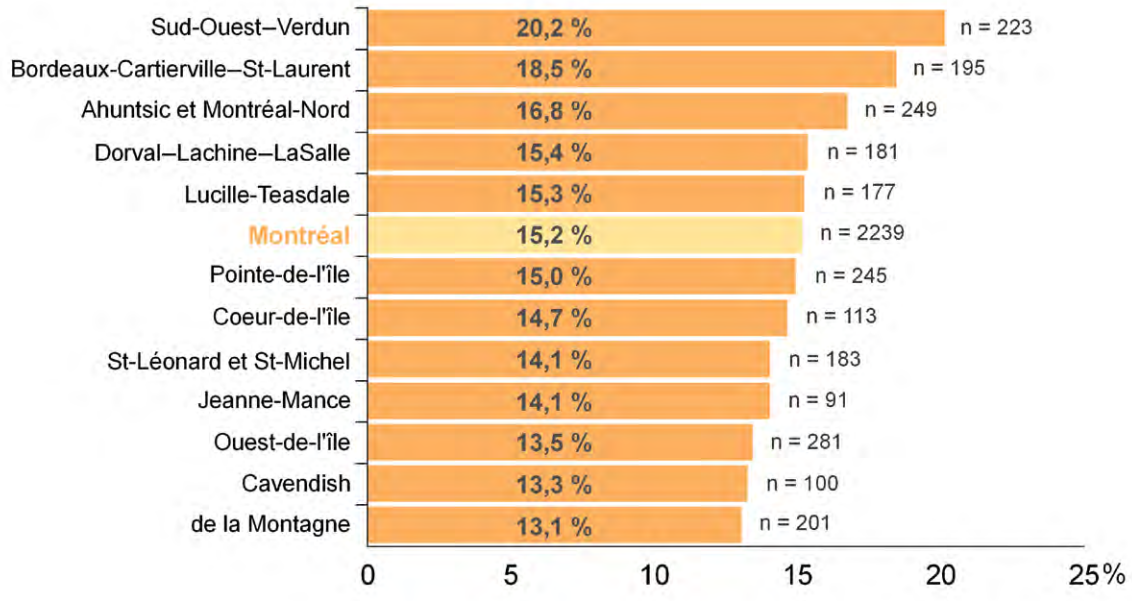
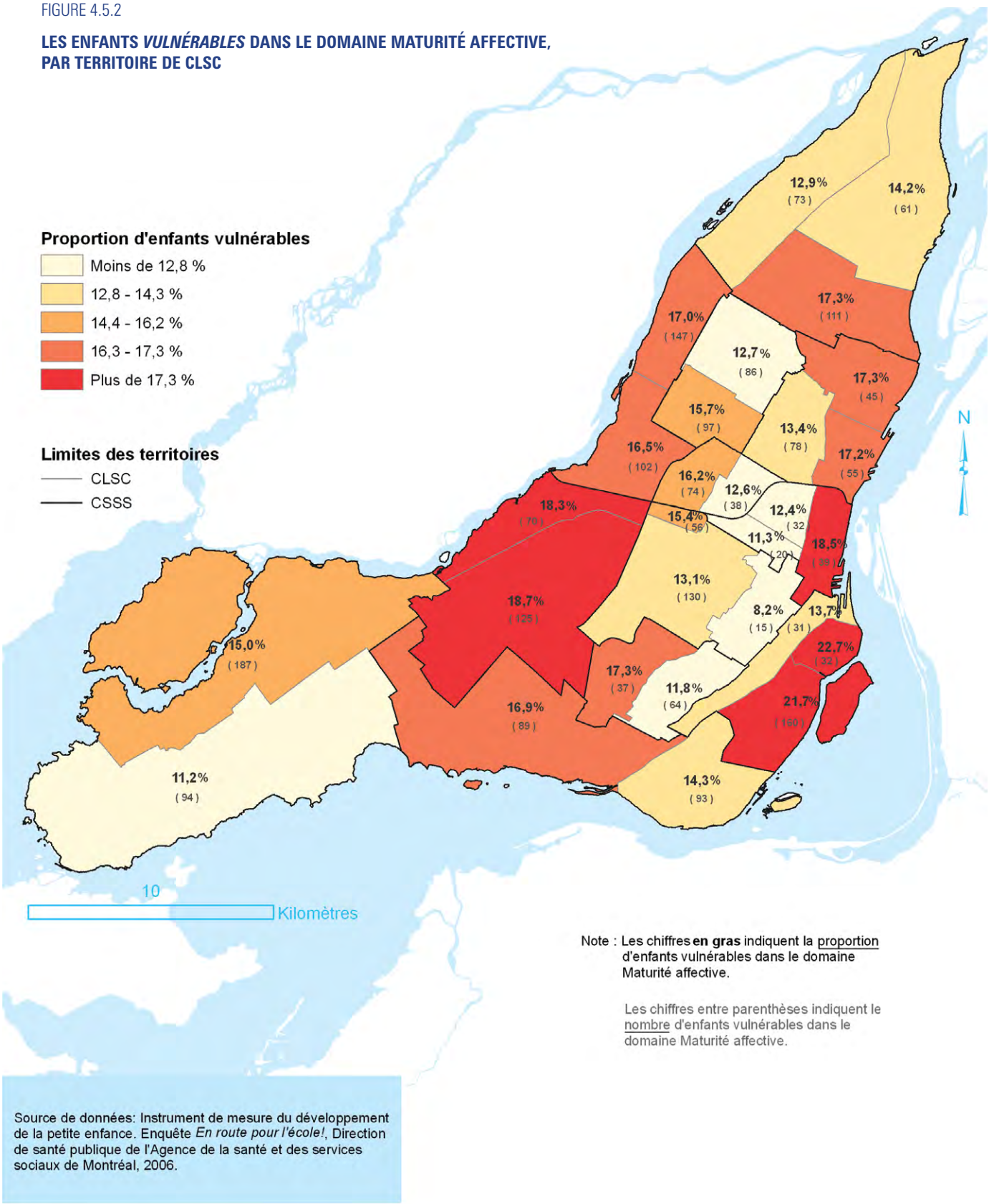


FIGURE 4.5.2

**LES ENFANTS *VULNÉRABLES* DANS LE DOMAINE MATURITÉ AFFECTIVE, PAR TERRITOIRE DE CLSC**




Note : Les chiffres **en gras** indiquent la proportion d'enfants vulnérables dans le domaine Maturité affective.

Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'enfants vulnérables dans le domaine Maturité affective.

Source de données: Instrument de mesure du développement de la petite enfance. Enquête *En route pour l'école!*, Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2006.

# Portrait par territoire de CLSC

La carte de la page suivante présente le portrait des enfants montréalais ayant une vulnérabilité dans le domaine MATURITÉ AFFECTIVE. La proportion d'enfants *vulnérables* y varie de 8,2 % à 22,7 % selon le territoire de CLSC.

## Quels sont les territoires à haut risque ?

Les territoires les plus à risque sont ceux où la proportion d'enfants *vulnérables* dans ce domaine est supérieure à 17,3 %. Il existe alors un risque élevé que les enfants de ces territoires présentent une vulnérabilité. Ces territoires sont illustrés en rouge sur la carte.

Ce sont les territoires de la Clinique communautaire de Pointe Saint-Charles et du CLSC de Verdun qui affichent les proportions les plus élevées d'enfants *vulnérables* (22,7 % et 21,7 % respectivement). Les CLSC de Saint-Laurent, des Faubourgs et de Bordeaux-Cartierville présentent des proportions d'enfants *vulnérables* élevées et sont eux aussi des territoires à haut risque.

## Quels sont les territoires à faible risque ?

Un territoire est considéré moins à risque si la proportion d'enfants *vulnérables* est inférieure à 12,8 %. Ces territoires, illustrés en jaune pâle sur la carte, sont des quartiers où le risque est plus faible que les enfants présentent une vulnérabilité dans ce domaine. Dans ce cas, le CLSC Métro est le territoire affichant le plus faible risque (8,2 %) ; de plus, il compte très peu d'enfants *vulnérables*.

## Autres constats

Les territoires où la proportion d'enfants *vulnérables* se situe entre 16,3 % et 17,3 % sont des territoires présentant une proportion élevée d'enfants *vulnérables* et qui méritent donc une attention particulière. Ces territoires sont illustrés en saumon sur la carte.

Rappelons en outre que le CLSC de Pierrefonds est le territoire comptant le nombre d'enfants *vulnérables* le plus élevé à Montréal dans ce domaine.

# 4.6 Regard sur le domaine Développement cognitif et langagier

## Ce qu'on entend par Développement cognitif et langagier

### La définition du domaine

Le domaine Développement cognitif et langagier, tel que mesuré par l'IMDPE, porte sur l'intérêt et les habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques, ainsi que sur l'utilisation adéquate du langage.

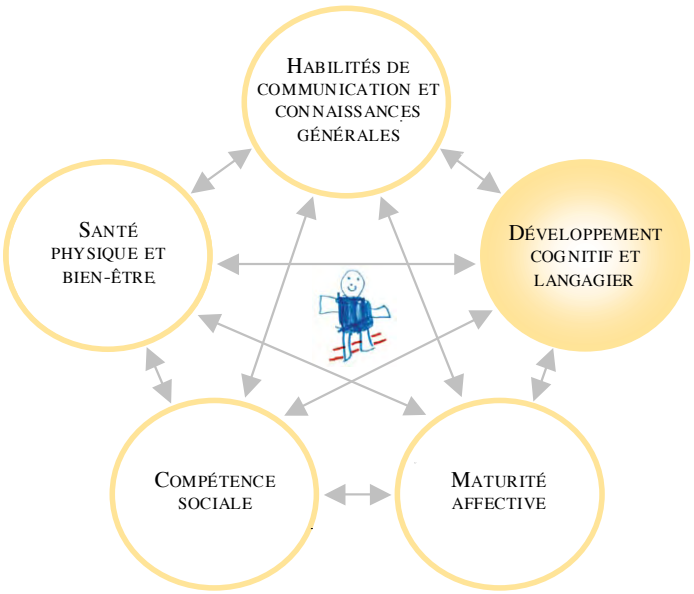
### Les quatre composantes du domaine

La *littératie* de base évalue les notions de base en lecture et en écriture : l'enfant sait manipuler un livre, il identifie quelques lettres de l'alphabet, il sait relier des sons à des lettres. Il est en mesure de participer à des activités de lecture en groupe. Il sait tenir un crayon, comprend le sens de l'écriture et sait écrire son prénom.

Pour évaluer *l'intérêt pour la littératie / la numératie, mémoire*, l'enseignant indique si l'enfant manifeste un intérêt pour le livre et la lecture, si l'enfant se souvient facilement des choses et s'il s'intéresse aux mathématiques et aux jeux de nombres.

La composante *littératie avancée*, la troisième composante, s'intéresse aux capacités plus poussées dont fait preuve l'enfant en lecture et en écriture. Il est capable de lire des mots simples ou complexes, des phrases simples, il manifeste le désir d'écrire et il écrit des mots ou des phrases simples.

Enfin, la dernière composante du domaine, la *numératie de base*, apprécie l'aptitude de l'enfant à trier, classer des objets selon une caractéristique commune (forme, couleur, etc.). L'enfant sait compter jusqu'à 20 et reconnaît les nombres de 1 à 10. Il distingue les formes géométriques et comprend les notions de temps (par exemple, aujourd'hui, hier, l'été, le soir).




### L'importance du développement cognitif et langagier

Le développement cognitif est sans contredit une sphère d'une importance capitale, puisqu'il définit en grande partie le niveau de développement des autres sphères. Par exemple, un enfant qui présente un retard à cet égard en ressentira certainement les effets dans de nombreux autres aspects de son développement, comme le langage et la communication, les interactions sociales, le niveau affectif, etc. On sait par ailleurs que le niveau de développement cognitif à la fin de la petite enfance est étroitement lié au niveau cognitif par la suite. C'est-à-dire qu'un individu se situant dans la moyenne à cet âge le demeurera vraisemblablement à l'adolescence puis à l'âge adulte.

Le langage, lui aussi un aspect capital du développement, est lié à d'autres sphères, comme la communication et le développement social. Par exemple, un enfant ayant des difficultés à cet égard aura un obstacle important à franchir pour établir des relations sociales satisfaisantes.

### Niveau de développement des enfants de maternelle

Sur le plan cognitif, les enfants de cet âge en sont à une période où de nombreux changements surviennent. Cette période se caractérise surtout par l'importance du jeu symbolique, l'imitation et l'intégration des rôles joués par les adultes ainsi que la capacité de voir et comprendre le point de vue de l'autre.

Le développement du langage est, encore à cet âge et jusqu'à 6 ans, en plein essor. L'enfant apprend en général de 5 à 8 nouveaux mots par jour, augmentant ainsi sa capacité de s'exprimer et sa compréhension.

## Portrait par CSSS

Remarquons d'emblée que l'ensemble des territoires de CSSS présente des proportions d'enfants vulnérables plus élevées que la norme canadienne. C'est donc dire qu'une proportion particulièrement inquiétante d'enfants est *vulnérable* dans le domaine Développement cognitif et langagier à Montréal. Les CSSS d'Ahuntsic et Montréal-Nord et de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent présentent les proportions les plus élevées d'enfants *vulnérables* (23,4 % et 22,7 % respectivement). À l'opposé, c'est le CSSS de l'Ouest-de-l'Île qui affiche la proportion la plus faible d'enfants *vulnérables* (13,0 %).

Il est intéressant de noter que le CSSS de l'Ouest-de-l'Île, malgré sa proportion d'enfants *vulnérables* relativement faible (13,0 %), se situe parmi les territoires où l'on compte le plus grand nombre d'enfants *vulnérables* dans ce domaine.

FIGURE 4.6.1

**PROPORTION D'ENFANTS *VULNÉRABLES* DANS LE DOMAINE DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET LANGAGIER, PAR CSSS**

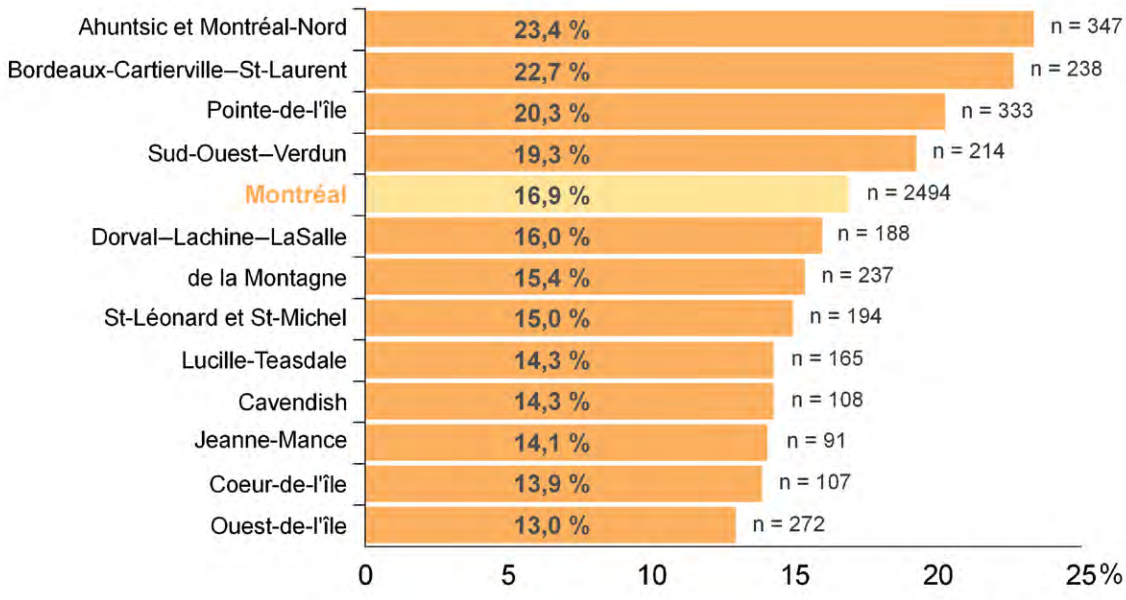
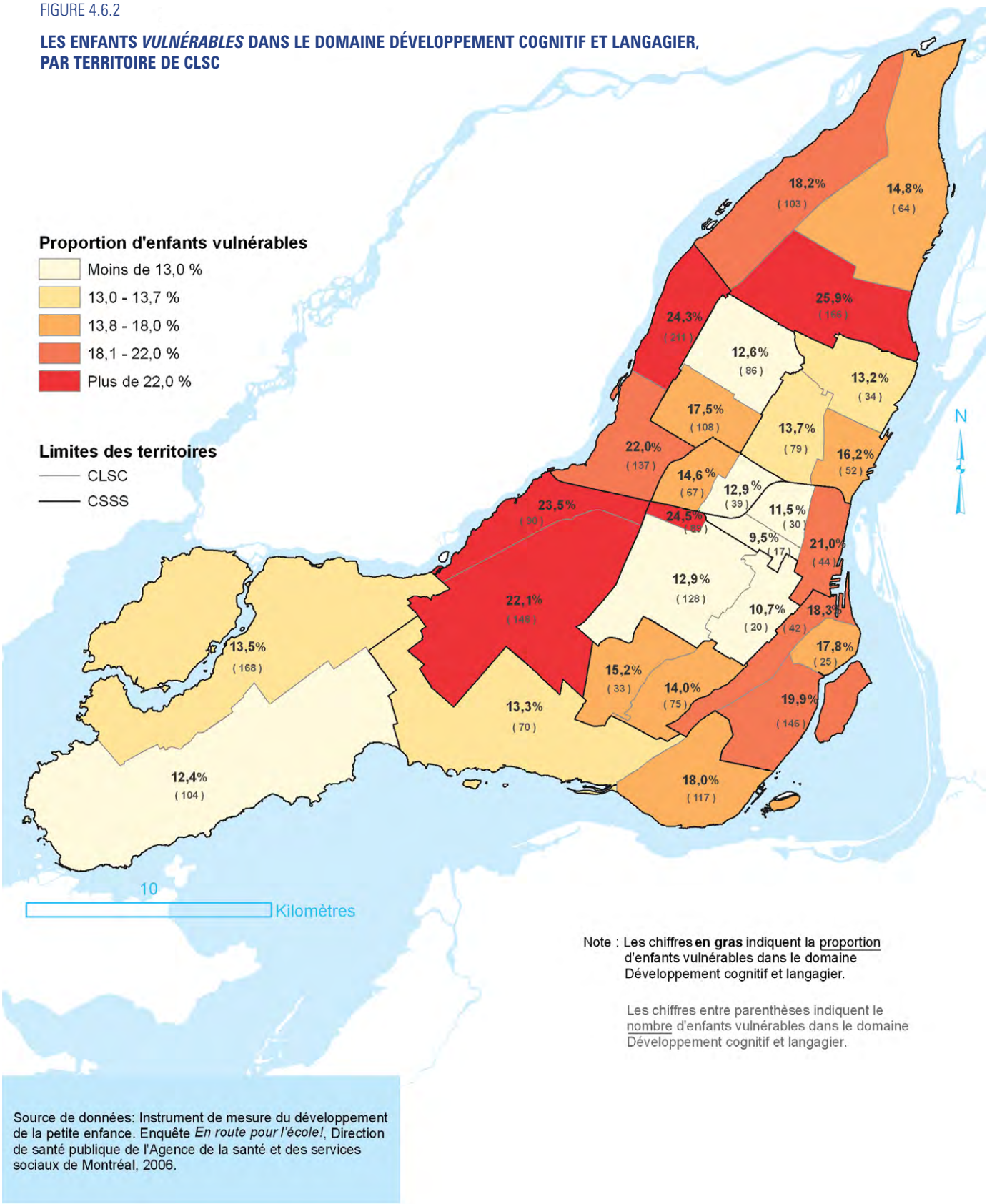


FIGURE 4.6.2

**LES ENFANTS *VULNÉRABLES* DANS LE DOMAINE DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET LANGAGIER, PAR TERRITOIRE DE CLSC**




Note : Les chiffres **en gras** indiquent la proportion d'enfants vulnérables dans le domaine Développement cognitif et langagier.

Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'enfants vulnérables dans le domaine Développement cognitif et langagier.

Source de données: Instrument de mesure du développement de la petite enfance. Enquête *En route pour l'école!*, Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2006.

# Portrait par territoire de CLSC

La carte de la page suivante présente le portrait des enfants montréalais ayant une difficulté dans le domaine Développement cognitif et langagier. La proportion d'enfants *vulnérables* varie de 9,5 % à 25,9 % selon le territoire de CLSC.

## Quels sont les territoires à haut risque ?

On considère un quartier comme étant à haut risque dans ce domaine si la proportion d'enfants *vulnérables* est supérieure à 22,0 %. Il existe alors un risque élevé que les enfants de ces territoires, illustrés en rouge sur la carte, éprouvent des difficultés à cet égard.

Il est important de noter que le CLSC de Mercier-Est/Anjou présente la proportion la plus élevée d'enfants *vulnérables* (25,9 %), de même qu'un nombre d'enfants *vulnérables* relativement élevé. Les CLSC de Parc-Extension, de Montréal-Nord, de Bordeaux-Cartierville et de Saint-Laurent sont eux aussi des territoires à haut risque dans ce domaine.

## Quels sont les territoires à faible risque ?

Les territoires les moins à risque sont ceux où la proportion d'enfants *vulnérables* est inférieure à 13,0 %. Illustrés en jaune pâle sur la carte, ce sont les territoires où le risque est le plus faible que les enfants présentent une vulnérabilité dans ce domaine.

Le CLSC Saint-Louis-du-Parc est le territoire où les enfants ont le plus faible risque de présenter une vulnérabilité dans ce domaine (9,5 %). Il affiche également un nombre très faible d'enfants *vulnérables*.

## Autres constats

Les territoires de CLSC où la proportion d'enfants *vulnérables* se situe entre 18,1 % et 22,0 % comptent une proportion d'enfants *vulnérables* relativement élevée. Illustrés en saumon sur la carte, ils méritent une attention particulière.

# 4.7 Regard sur le domaine Habiletés de communication et connaissances générales

## Ce qu'on entend par Habiletés de communication et connaissances générales

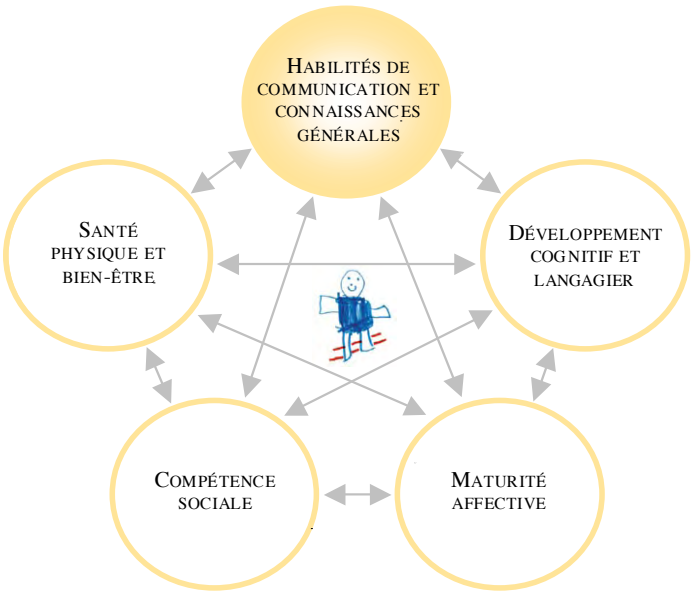
### La définition du domaine

Le domaine Habiletés de communication et connaissances générales, tel que mesuré par l'IMDPE, porte sur la capacité de communiquer de façon à être compris, de comprendre les autres et d'articuler clairement, ainsi que sur les connaissances générales.

### L'unique composante du domaine

Ce domaine évalue les habiletés de l'enfant à utiliser efficacement le langage parlé. Par exemple, l'enfant démontre des capacités à raconter une histoire, à participer à un jeu faisant appel à de l'imagination. Il sait communiquer ses besoins et comprend ce qu'on lui dit au premier abord. Il articule bien sans confondre les sons et les mots. Enfin, il répond à des questions qui nécessitent une connaissance du monde qui l'entoure (par exemple : la pomme est un fruit, un chien aboie).

Il est important de souligner que les enfants immigrants, selon leur origine et leur parcours migratoire, peuvent éprouver des difficultés dans ce domaine lors de leur entrée à l'école. Ces difficultés sont en général dues davantage au choc culturel et à l'adaptation à d'une nouvelle culture qu'à des problèmes développementaux. Par exemple, un enfant récemment arrivé n'aura peut-être pas une connaissance approfondie du monde qui l'entoure, surtout si ce monde répond à des critères nord-américains, comme l'alternance des saisons ou la connaissance des fruits et légumes locaux. Ces difficultés sont généralement temporaires et se résorbent rapidement.




### L'importance de la communication et des connaissances générales

La communication est un élément central et privilégié qui permet à l'enfant d'établir des relations sociales, de construire son identité et d'être stimulé sur le plan cognitif. La communication est d'une importance capitale dans de nombreux aspects du développement global de l'enfant.

Mentionnons que la communication dépend aussi d'autres éléments du développement, comme l'émergence du langage et le développement cognitif. Le niveau affectif et les relations sociales jouent également un rôle puisque, par exemple, un enfant trop réservé, qui n'a que peu d'interactions avec ses pairs, n'aura pas l'occasion de développer ses habiletés de communication de façon optimale.

### Niveau de développement des enfants de maternelle

La capacité de communication des enfants est généralement en plein essor à la fin de la petite enfance. Leur capacité de conversation augmente de façon marquée, puisque le développement cognitif de l'enfant lui permet maintenant de parler de ce qui n'est pas présent, ainsi que d'éléments réels ou imaginaires.

## Portrait par territoire de CSSS

On peut facilement identifier le CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent comme le territoire ayant la proportion la plus élevée d'enfants *vulnérables* (18,2 %) dans le domaine Habiletés de communication et connaissances générales. Dans ce territoire, le risque est deux fois plus élevé que les enfants présentent une vulnérabilité dans ce domaine que dans le territoire Jeanne-Mance, celui où ce risque est le plus faible (9,1 %). Notons que le CSSS du Cœur-de-l'Île (9,6 %) présente une proportion similaire à celle du CSSS Jeanne-Mance.

Il faut aussi souligner que le CSSS de l'Ouest-de-l'Île compte le nombre d'enfants *vulnérables* le plus élevé à Montréal, alors que la proportion d'enfants *vulnérables* se situe tout près de la moyenne (14,1 %).

FIGURE 4.7.1

**PROPORTION D'ENFANTS *VULNÉRABLES* DANS LE DOMAINE HABILETÉS DE COMMUNICATION ET CONNAISSANCES GÉNÉRALES, PAR CSSS**

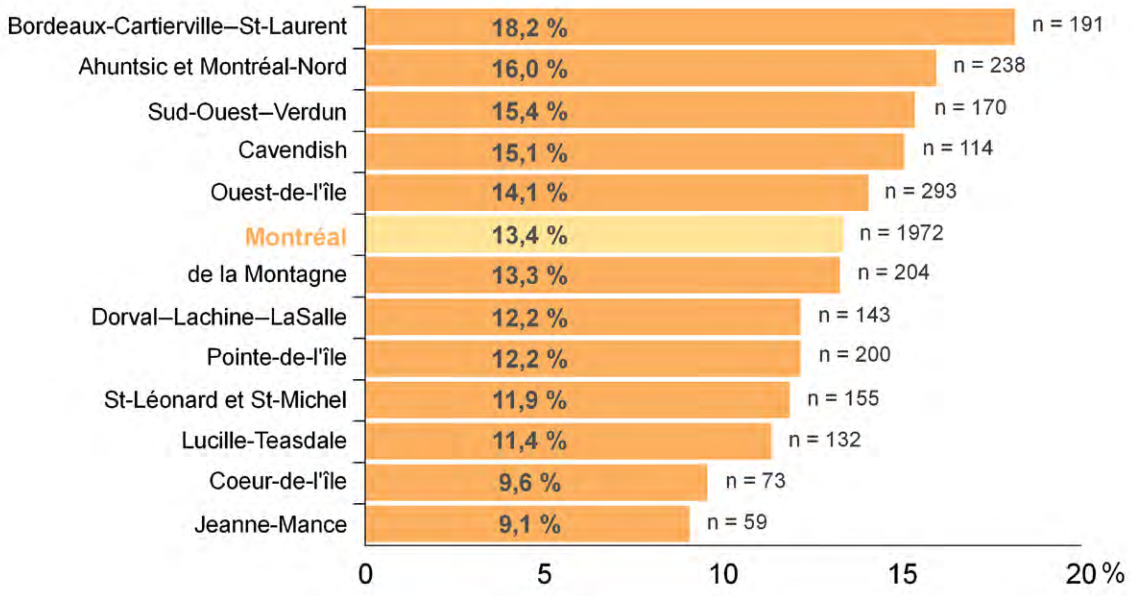
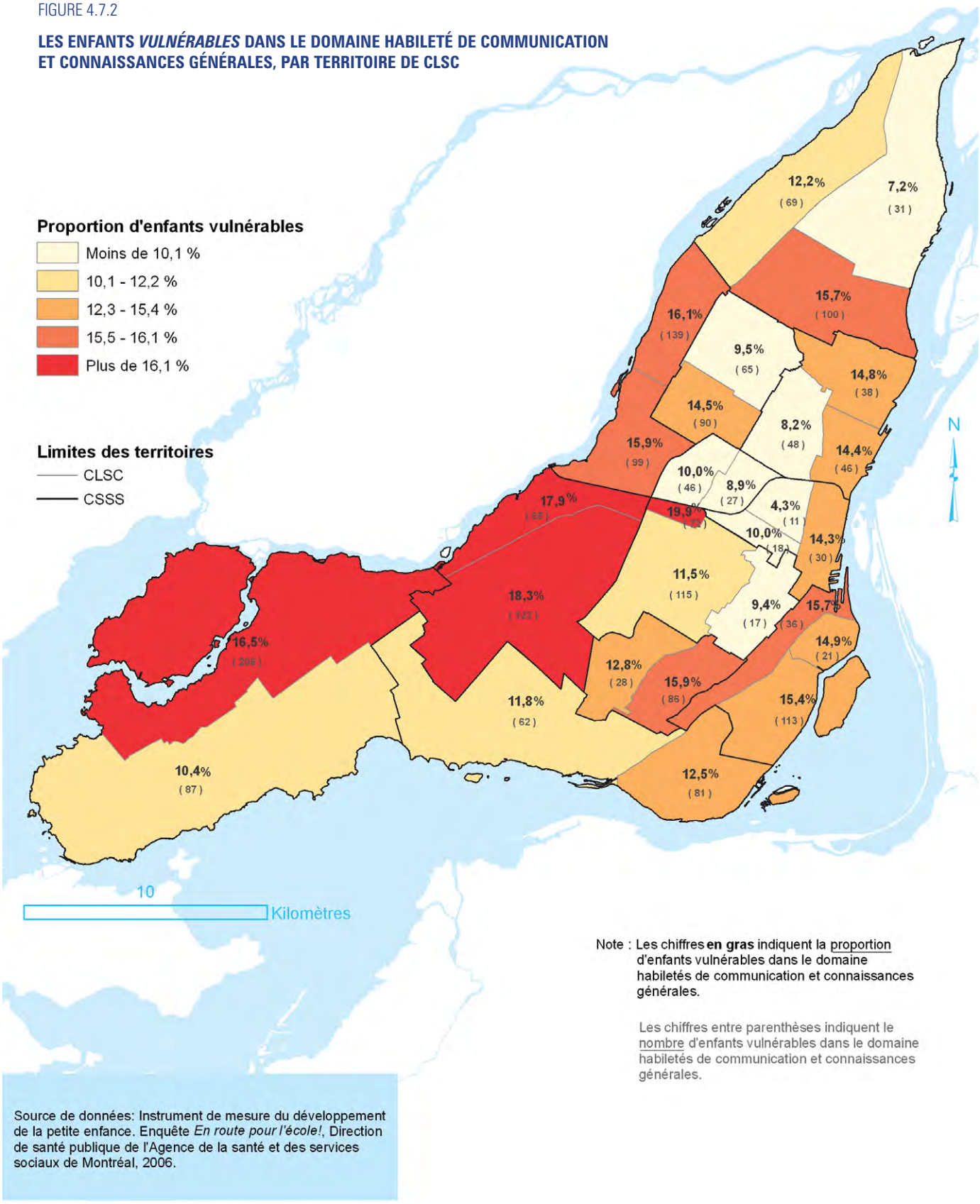


FIGURE 4.7.2

**LES ENFANTS *VULNÉRABLES* DANS LE DOMAINE HABILETÉ DE COMMUNICATION ET CONNAISSANCES GÉNÉRALES, PAR TERRITOIRE DE CLSC**




Note : Les chiffres **en gras** indiquent la proportion d'enfants vulnérables dans le domaine habiletés de communication et connaissances générales.

Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'enfants vulnérables dans le domaine habiletés de communication et connaissances générales.

Source de données: Instrument de mesure du développement de la petite enfance. Enquête *En route pour l'école!*, Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2006.

# Portrait par territoire de CLSC

La carte de la page suivante présente le portrait des enfants montréalais ayant une vulnérabilité dans le domaine HABILETÉS DE COMMUNICATION ET CONNAISSANCES GÉNÉRALES, selon le territoire de CLSC. La proportion d'enfants *vulnérables* par territoire varie de façon marquée, le territoire affichant la proportion la plus faible (4,3 %) ayant une valeur quatre fois inférieure à celle du territoire où la proportion est la plus élevée (19,9 %).

## Quels sont les territoires à haut risque ?

Les territoires les plus à risque sont ceux où la proportion d'enfants *vulnérables* dans ce domaine est supérieure à 16,1 %. Dans ces territoires, illustrés en rouge sur la carte, il existe un risque élevé que les enfants présentent une vulnérabilité dans ce domaine.

C'est le CLSC de Parc-Extension qui présente la proportion la plus élevée d'enfants *vulnérables* (19,9 %). De plus, on constate que les CLSC de Saint-Laurent, de Bordeaux-Cartierville et de Pierrefonds sont eux aussi des territoires à haut risque.

## Quels sont les territoires à faible risque ?

Les territoires les moins à risque sont ceux où la proportion d'enfants *vulnérables* est inférieure à 10,1 %. Ce sont des quartiers où le risque est le plus faible que les enfants présentent une vulnérabilité dans ce domaine. Ces territoires sont illustrés en jaune pâle sur la carte.

Dans ce domaine de maturité scolaire, le CLSC du Plateau Mont-Royal se démarque par son niveau très faible de risque (4,3 %) ; de plus, il compte très peu d'enfants *vulnérables*.

## Autres constats

Les territoires où la proportion d'enfants *vulnérables* se situe entre 15,5 % et 16,1 % présentent une proportion d'enfants *vulnérables* relativement élevée. Ces territoires, illustrés en saumon sur la carte, méritent une attention particulière.

# 4.8 Pistes de réflexion

La comparaison entre les territoires, selon le domaine de maturité scolaire, révèle quels sont les territoires de CSSS et de CLSC à haut risque et à faible risque sur le plan de la maturité scolaire. Cependant, pour un territoire donné, une analyse transversale serait pertinente, notamment pour orienter l'intervention locale. Ces analyses seront réalisées dans les rapports par CSSS qui suivront la parution du rapport régional.



# Chapitre 5

# La maturité scolaire et les conditions socioéconomiques des quartiers

Le présent chapitre a pour objectif de susciter la réflexion sur le lien entre les conditions socioéconomiques des individus d'un quartier et les différences de maturité scolaire observées entre les quartiers. On reconnaît en effet que plusieurs facteurs propres à l'environnement des tout-petits modulent de façon significative leur développement.

Les données de maturité scolaire présentées ici ont trait à la proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine, cette mesure donnant une vision globale du niveau de maturité scolaire des enfants dans le quartier.

# 5.1 Le modèle d'analyse

## Les différentes sphères de l'environnement des tout-petits

Reprenons le modèle écologique présenté au chapitre 1 pour illustrer l'influence mutuelle des différentes sphères de l'environnement des tout-petits sur le développement de leurs compétences.

- **L'enfant** a ses propres caractéristiques.
- **La famille et l'environnement familial** ont une influence marquante dans la vie de l'enfant, de même que les autres milieux de vie immédiats de celui-ci (par exemple, le service de garde).
- **La communauté**, soit les amis, les voisins ainsi que les écoles et les parcs du quartier.
- **Les politiques publiques et les institutions** agissent de façon indirecte sur le développement des tout-petits.

## Les analyses écologiques

Le modèle d'analyse écologique permet d'examiner les résultats de maturité scolaire des enfants d'un quartier donné en les mettant en relation avec les caractéristiques socioéconomiques de la population de ce quartier, comme le niveau de scolarité de la population, le revenu moyen et le taux de chômage.

Ce modèle tient compte des informations agrégées, chaque quartier devenant une unité d'observation. Les mesures agrégées des caractéristiques de la population sont mises en relation avec les données agrégées de maturité scolaire de façon à dégager les associations les plus significatives.

Les analyses écologiques sont d'un grand intérêt pour les communautés qui cherchent à mettre en oeuvre des actions pour soutenir le développement des tout-petits. D'une part, parce que ces analyses peuvent être cartographiées, ce qui facilite l'appropriation des résultats par les communautés. D'autre part, parce qu'en mettant en relation la maturité scolaire avec des données sur la population, elles fournissent des pistes de réflexion qui peuvent aider à comprendre les écarts observés entre les quartiers.

Bien que les analyses écologiques présentent un grand intérêt, les associations observées doivent être interprétées avec prudence. À cet égard, il faut porter attention aux éléments suivants :

- Les relations observées à l'échelle d'un quartier ne peuvent être appliquées aux individus. Un tel glissement serait basé sur l'hypothèse que la population du quartier est homogène, ce qui n'est pas nécessairement le cas. Il s'agit d'un problème d'inférence et non de mesure. S'il est pertinent d'examiner les relations entre différentes données agrégées à l'échelle d'un quartier, les observations tirées de ces analyses doivent être interprétées pour l'ensemble du quartier et non pour des individus.
- Les analyses écologiques ne fournissent pas un modèle explicatif des différences de maturité scolaire sur le plan individuel. Elles ne mesurent pas non plus uniquement l'effet de la communauté sur l'enfant, mais traduisent plutôt l'effet combiné des caractéristiques de l'enfant, de sa famille et de sa communauté.
- Les relations observées mettent en évidence certains facteurs de risque. Il ne faut pas oublier que ceux-ci sont rarement isolés, plusieurs étant souvent associés. Donc, en examinant chaque facteur isolément, il est difficile d'avoir un portrait global et de rendre compte de la complexité des liens entre eux.
- Une association entre deux facteurs ne signifie pas d'emblée qu'il existe une relation causale (de cause à effet) entre eux. À titre d'exemple, chez les enfants d'âge scolaire, la taille des souliers est fortement associée aux habiletés de lecture. Apprendre des nouveaux mots ne faisant évidemment pas grandir les pieds, c'est qu'un troisième facteur est en jeu, soit l'âge de l'enfant.

# 5.2 Le choix des indicateurs socioéconomiques

Notons d'abord que le nombre d'indicateurs socioéconomiques retenus a été restreint de façon à faciliter la lecture et la compréhension de notre analyse. Il aurait été possible de présenter plusieurs dizaines d'indicateurs, mais les constats régionaux auraient été difficiles à établir. Un portrait plus détaillé des caractéristiques de la population figurera toutefois dans les publications portant sur les quartiers de façon à fournir aux acteurs locaux suffisamment d'éléments pour comprendre la situation des enfants de leur quartier.

Une première sélection des indicateurs socioéconomiques a d'abord été faite sur la base de considérations théoriques. Le chapitre 1 cite plusieurs études scientifiques qui rendent compte des facteurs déterminants pour le développement des tout-petits et fournit une bonne synthèse du modèle théorique sur lequel s'appuie l'enquête. Certains éléments du chapitre 1 sont résumés ici dans l'objectif de justifier le choix des indicateurs.

La disponibilité des données populationnelles pour Montréal et ses quartiers a également influencé le choix des indicateurs. En effet, divers facteurs déterminants pour le développement des tout-petits n'ont pu être considérés du fait que les données n'étaient pas disponibles, notamment la persistance de la pauvreté, la cohésion et l'entraide dans la communauté, la sécurité dans le quartier, etc. Ainsi, outre les données de maturité scolaire recueillies dans la présente enquête, les principales sources de données consultées sont les fichiers du recensement 2001 de Statistique Canada[49] et les fichiers des naissances fournis par le ministère de la Santé et des Services sociaux.

Enfin, une analyse des corrélations écologiques entre les données de maturité scolaire agrégées par quartiers et les divers indicateurs disponibles a permis de fixer le choix d'un ensemble d'indicateurs qui étaient fortement corrélés avec la maturité scolaire des quartiers.

## Indicateurs socioéconomiques retenus

### Immigration

- Proportion d'immigrants récents
- Proportion de la population dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais

### Santé du nouveau-né

- Proportion de nouveau-nés de faible poids

### Scolarité

- Proportion de la population de 20 ans et plus sans diplôme d'études secondaires

### Revenu

- Proportion de la population vivant sous le seuil de faible revenu
- Revenu moyen des familles

*49 Les données du recensement de 2006 n'étaient pas disponibles au moment de la publication de ce rapport.*

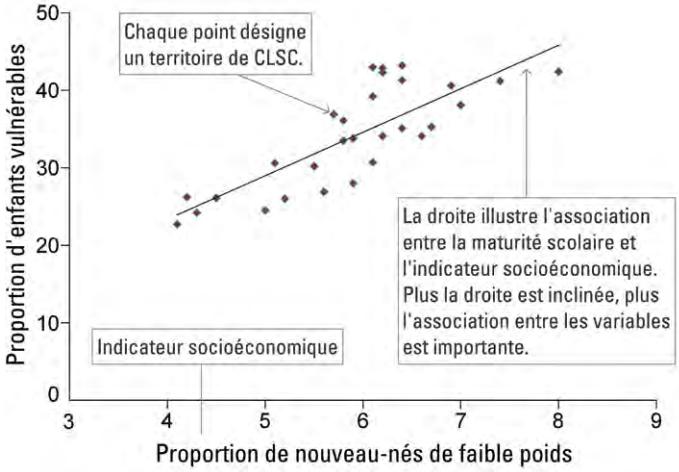
# 5.3 Comment lire les cartes

## Ce que présente le diagramme de dispersion

Le diagramme de dispersion présente la proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine en fonction d'un indicateur socioéconomique donné. Il illustre l'association entre ces deux variables et permet de mieux voir la tendance qui se dégage à l'échelle des territoires de CLSC.

FIGURE 5.3.1

**EXEMPLE DE DIAGRAMME**

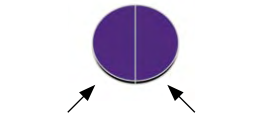



## Ce que présente la carte

Les cartes de ce chapitre mettent en relation la maturité scolaire des territoires de CLSC et certaines informations sur la population de chacun des quartiers. À titre d'exemple, la figure 5.3.2 présente les différentes informations qui figurent sur les cartes du chapitre.



INDICATEUR SOCIOÉCONOMIQUE

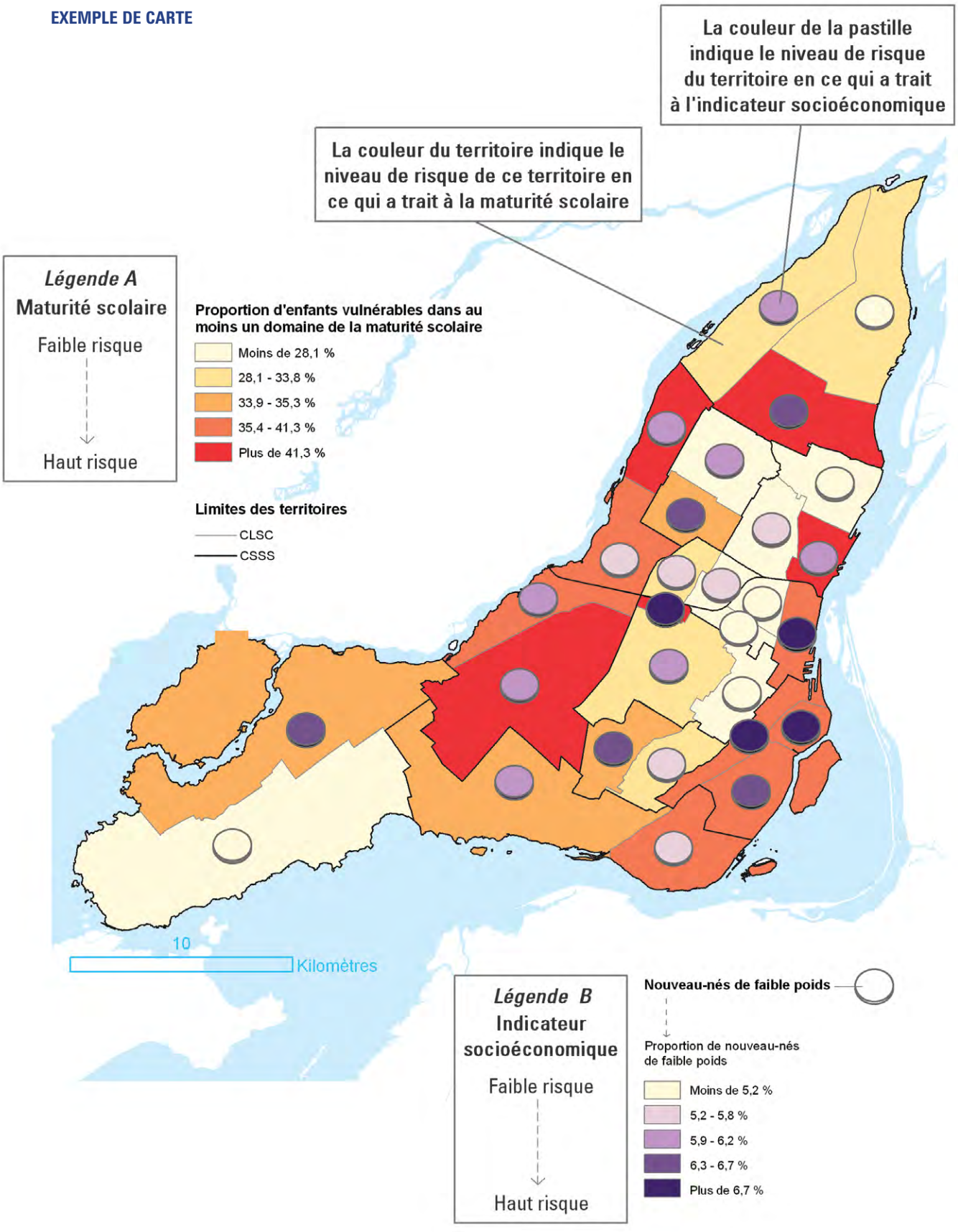



Sur les cartes, les territoires de CLSC sont colorés suivant la proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine de maturité scolaire. Les territoires sont classés en cinq catégories, allant de la couleur rouge foncé au jaune pâle. Le rouge foncé correspond aux territoires à **haut risque**, c'est-à-dire ceux où la proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine est la plus grande. À l'inverse, le jaune pâle correspond aux territoires à **faible risque**, autrement dit ceux où la proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine est la plus faible.

Les données socioéconomiques pour un territoire de CLSC sont représentées par des pastilles, colorées suivant le niveau de risque de l'indicateur. Les territoires sont classés en cinq catégories, allant de la couleur mauve foncé au jaune pâle. Le mauve foncé indique les territoires à **haut risque** et le jaune pâle les territoires à **faible risque**. Tout comme pour les mesures de maturité scolaire, cette classification sépare les territoires en quintiles. Notons que, selon les cartes, un seul indicateur peut être présenté, ou deux s'il s'agit d'indicateurs de même nature.

FIGURE 5.3.2

**EXEMPLE DE CARTE**



# Les questions à se poser

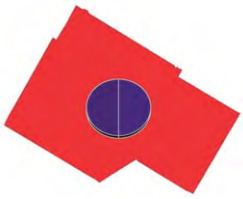
À partir des informations représentées sur une carte, on peut se poser les questions suivantes :

- Est-ce que les quartiers à haut risque à l'égard des caractéristiques socioéconomiques présentent aussi un haut risque en termes de maturité scolaire ?
- À l'inverse, les quartiers à faible risque à l'égard des conditions socioéconomiques sont-ils à faible risque sur le plan de la maturité scolaire des enfants ?
- Y a-t-il des quartiers qui présentent des résultats surprenants, dans la mesure où les caractéristiques socioéconomiques défavorables laisseraient croire que les enfants présentent une plus grande vulnérabilité à leur entrée à l'école, alors que les résultats de maturité scolaire montrent une toute autre réalité ?

Les exemples ci-après donnent un aperçu de différentes situations que l'on peut voir à l'examen des cartes, certaines situations semblant congruentes alors que d'autres surprennent.

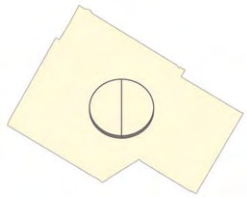
## Des résultats attendus

Les conditions socioéconomiques présentent un **haut risque** et la maturité scolaire un **haut risque**.



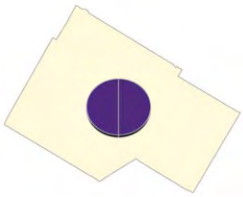
ou

Les conditions socioéconomiques présentent un **faible risque** et la maturité scolaire un **faible risque**.



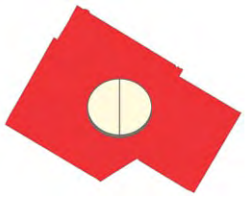
## Des résultats surprenants

Les conditions socioéconomiques présentent un **haut risque** et la maturité scolaire un **faible risque**.



ou

Les conditions socioéconomiques présentent un **faible risque** et la maturité scolaire un **haut risque**.



# 5.4 Maturité scolaire et immigration

Pour les personnes immigrantes, l'intégration sociale et économique est souvent difficile, et cela l'est encore plus chez les nouveaux arrivants. Ces derniers font face à de nombreuses barrières lorsqu'ils sont à la recherche d'un emploi et qu'ils doivent s'ajuster à la culture, à la langue et aux différentes structures du pays d'adoption. De plus, la capacité de parler la langue officielle du pays d'adoption joue un rôle clé pour traverser avec succès les multiples transitions qu'exige l'installation dans le nouveau pays et pour avoir un meilleur accès aux biens et services.

Il en va de même pour les enfants qui immigrent avec leurs parents. En effet, un grand nombre d'entre eux ne sont pas en mesure de parler la langue officielle lorsqu'ils arrivent au pays, ce qui rend plus difficile leur intégration dans le système scolaire.

### Proportion d'immigrants récents

Un quartier à haut risque pour cet indicateur signifie qu'un pourcentage élevé de la population du quartier a immigré au Canada au cours des cinq dernières années.

### Proportion de la population dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais

Un quartier à haut risque pour cet indicateur signifie qu'un pourcentage élevé de la population du quartier a une langue maternelle autre que le français ou l'anglais.

## Les résultats

La figure 5.4.1 illustre la relation entre la maturité scolaire et la langue maternelle. Pour l'ensemble des territoires de CLSC, il semble difficile d'établir une concordance claire entre ces deux facteurs. Le même constat s'impose pour l'indicateur immigration récente. Ainsi, la proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine de maturité scolaire n'augmente pas systématiquement en fonction de la proportion de personnes récemment immigrées ou dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

Par contre, les indicateurs relatifs à l'immigration sont associés aux domaines Développement cognitif et langagier et Connaissances générales et habiletés de communication. En effet, on observe que les territoires qui présentent une forte proportion de personnes récemment immigrées ou dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais comptent généralement davantage d'enfants *vulnérables* dans ces domaines.

FIGURE 5.4.1

**PROPORTION D'ENFANTS *VULNÉRABLES* DANS AU MOINS UN DOMAINE DE MATURITÉ SCOLAIRE, SELON LA PROPORTION DE LA POPULATION DONT LA LANGUE MATERNELLE N'EST NI LE FRANÇAIS NI L'ANGLAIS**

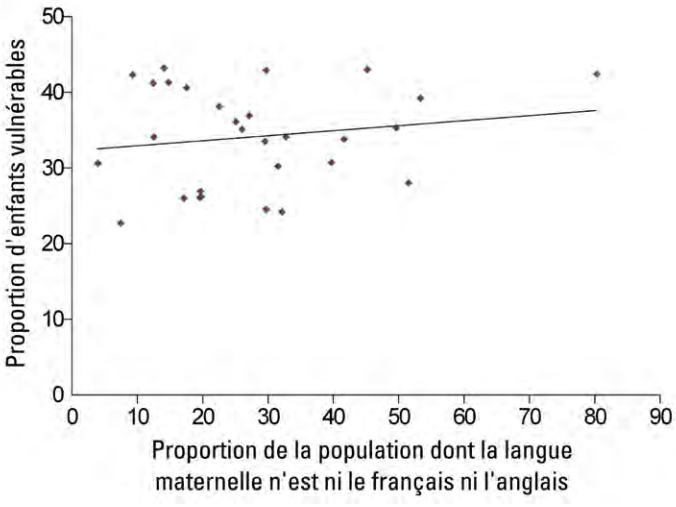
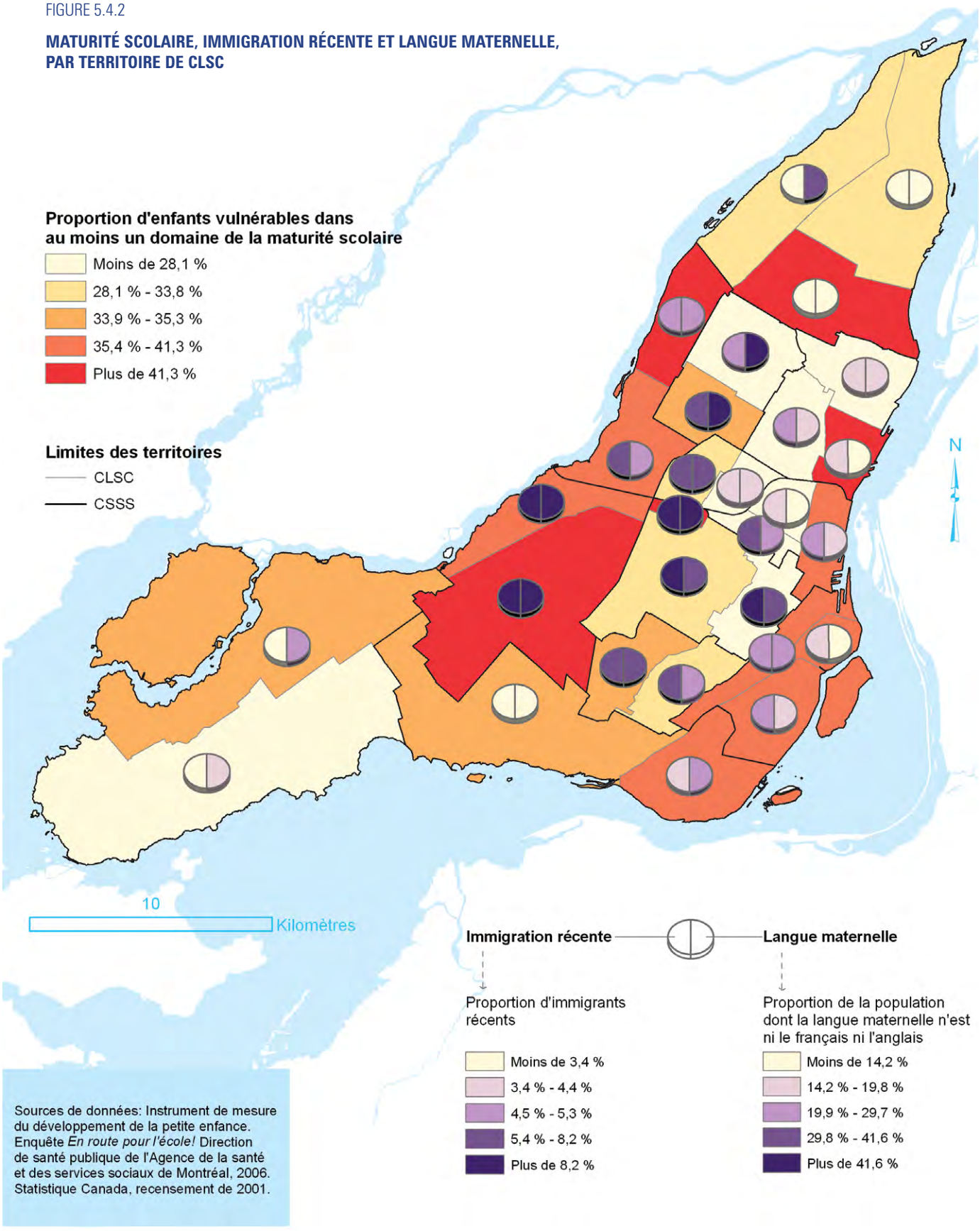


FIGURE 5.4.2

**MATURITÉ SCOLAIRE, IMMIGRATION RÉCENTE ET LANGUE MATERNELLE, PAR TERRITOIRE DE CLSC**




Sources de données: Instrument de mesure du développement de la petite enfance. Enquête *En route pour l'école!* Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2006. Statistique Canada, recensement de 2001.

## Des résultats spécifiques aux territoires

Les territoires représentés sur la carte traduisent une grande diversité de situations, comme en témoignent ces quelques exemples.

Certains territoires présentent des proportions d'enfants *vulnérables* en rapport avec les variables d'immigration. C'est le cas des territoires des CLSC de Parc-Extension et de Saint-Laurent, qui comptent une forte proportion de personnes récemment immigrées et dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, ainsi qu'une forte proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine de maturité scolaire.

D'autres territoires affichent des résultats à l'opposé des précédents, c'est-à-dire que les variables liées à l'immigration ne sont pas en relation avec la proportion d'enfants *vulnérables*. Ainsi, pour les territoires des CLSC Métro et de Saint-Léonard, les indicateurs traduisent l'importance du phénomène de l'immigration, mais le niveau de risque pour la maturité scolaire observé y est faible.

Ces quelques exemples traduisent une multiplicité de situations. Leur interprétation exigerait une connaissance des territoires qui se situe au-delà de ce que révèlent les indicateurs considérés en matière d'immigration. Pour comprendre le portrait de la maturité scolaire, un portrait plus complet des caractéristiques de la population de ces territoires serait nécessaire.

# 5.5 Maturité scolaire et santé des nouveau-nés

Le fait de venir au monde avec un petit poids présente des défis pour le tout-petit qui amorce son long processus de développement. D'emblée, ces bébés courent plus de risques de développer des problèmes neurologiques et d'éprouver de multiples difficultés, par exemple, sur le plan physique, du langage ou dans l'apprentissage de la lecture.

### Proportion de nouveau-nés de faible poids

**Un quartier à haut risque pour cet indicateur signifie qu'une grande proportion de nouveau-nés dans le quartier présente un poids inférieur à 2 500 g.**

## Les résultats

La figure 5.5.1 présente la proportion d'enfants *vulnérables* en fonction de la proportion de nouveau-nés de faible poids pour chacun des territoires de CLSC. Une association entre ces deux facteurs ressort clairement : un plus haut risque à l'égard du premier facteur est associé à un plus haut risque à l'égard du second dans le quartier.

### Des résultats attendus

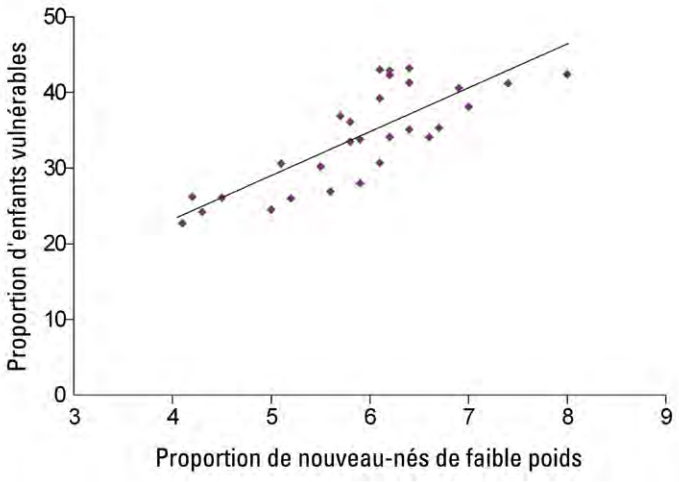
La carte suivante illustre elle aussi cette association : deux territoires attirent particulièrement l'attention, les CLSC de Parc-Extension et de Mercier-Est/Anjou. Ils affichent une grande proportion de nouveau-nés de faible poids et figurent parmi les territoires présentant la plus grande proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine de maturité scolaire. Parallèlement, d'autres territoires présentent un faible risque à l'égard de ces deux problématiques, soit les CLSC du Lac-Saint-Louis, Olivier-Guimond, Métro, St-Louis-du-Parc et du Plateau Mont-Royal.

### Des résultats surprenants

Dans certains territoires, les résultats sont moins concordants. Par exemple, les CLSC de Hochelaga-Maisonneuve, de Montréal-Nord et de Saint-Laurent présentent des proportions de nouveau-nés de faible poids qui se situent dans la moyenne montréalaise. On s'attendrait donc à y trouver des proportions d'enfants *vulnérables* modérées, mais les données révèlent plutôt un niveau élevé de risque sur le plan de la maturité scolaire.

FIGURE 5.5.1

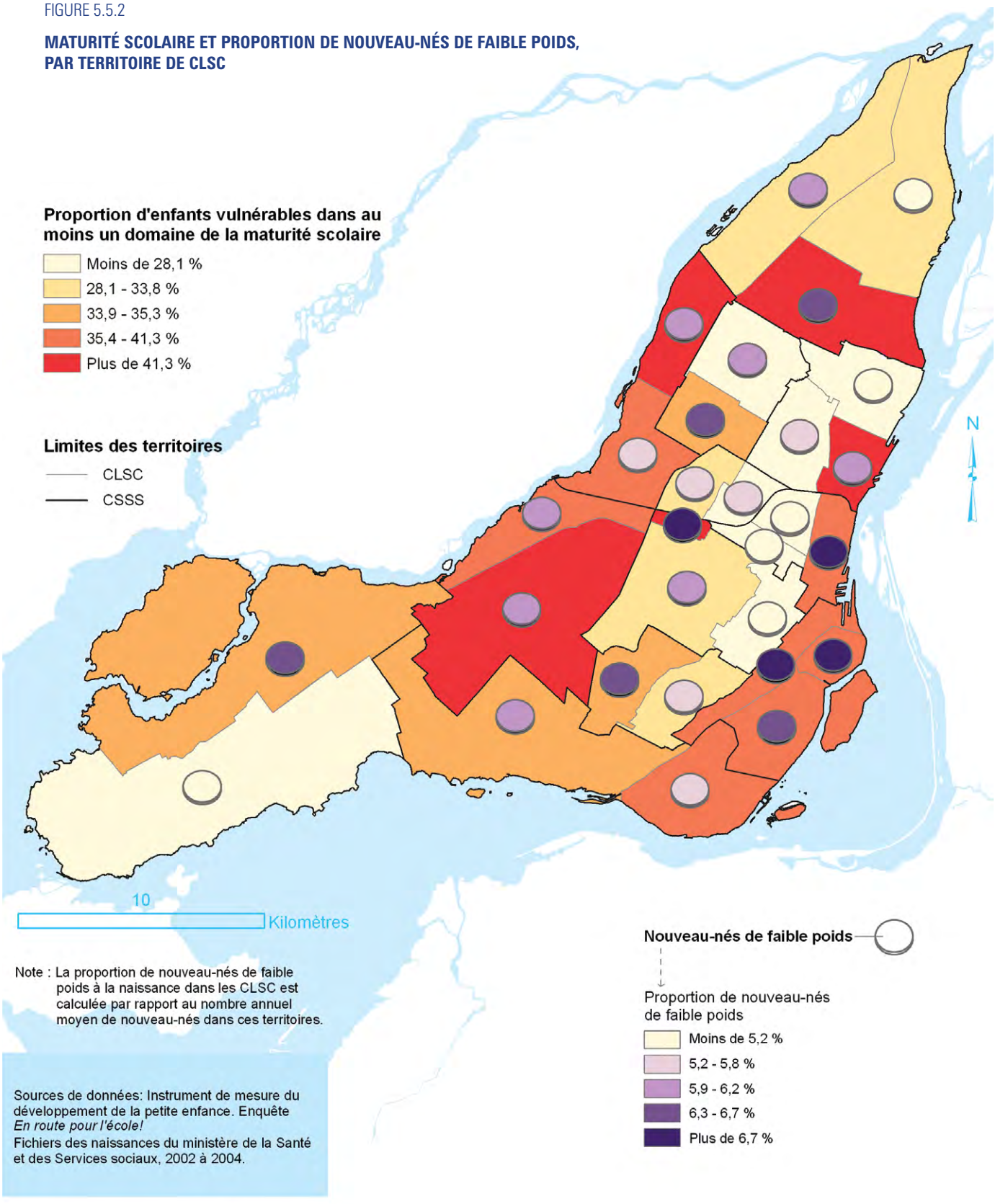
**PROPORTION D'ENFANTS *VULNÉRABLES* DANS AU MOINS UN DOMAINE DE LA MATURITÉ SCOLAIRE, SELON LA PROPORTION DE NOUVEAU-NÉS DE FAIBLE POIDS**




Il faut toutefois remarquer que la proportion des nouveau-nés de faible poids et celle des enfants *vulnérables* sur le plan de la maturité scolaire sont deux caractéristiques qui ne se situent jamais à l'extrême opposé l'une de l'autre dans un même territoire de CLSC. Ainsi, il n'y a aucun cas où une très forte proportion de nouveau-nés de faible poids serait associée à une très faible proportion d'enfants *vulnérables* et vice versa.

FIGURE 5.5.2

**MATURITÉ SCOLAIRE ET PROPORTION DE NOUVEAU-NÉS DE FAIBLE POIDS, PAR TERRITOIRE DE CLSC**




Note : La proportion de nouveau-nés de faible poids à la naissance dans les CLSC est calculée par rapport au nombre annuel moyen de nouveau-nés dans ces territoires.

Sources de données: Instrument de mesure du développement de la petite enfance. Enquête *En route pour l'école!*
Fichiers des naissances du ministère de la Santé et des Services sociaux, 2002 à 2004.

# 5.6 Maturité scolaire et scolarité

Le niveau de scolarité des individus d'une communauté est fortement lié à la vulnérabilité des enfants. D'une part, les parents ayant un niveau de scolarité élevé ont tendance à avoir des pratiques éducatives adaptées et positives, ce qui favorise le développement global de l'enfant, par exemple sur le plan du langage. D'autre part, les parents ayant un niveau élevé de scolarité présentent moins de risques de vivre dans la pauvreté et plus de probabilités d'avoir un emploi, ce qui influence divers aspects de l'environnement familial de l'enfant. En outre, les parents scolarisés servent de modèle positif pour leurs propres enfants et ceux de la communauté.

### Proportion de la population de 20 ans et plus sans diplôme d'études secondaires

**Un quartier à haut risque pour cet indicateur signifie qu'un pourcentage élevé de la population de 20 ans et plus du quartier n'a pas obtenu un diplôme d'études secondaires.**

## Les résultats

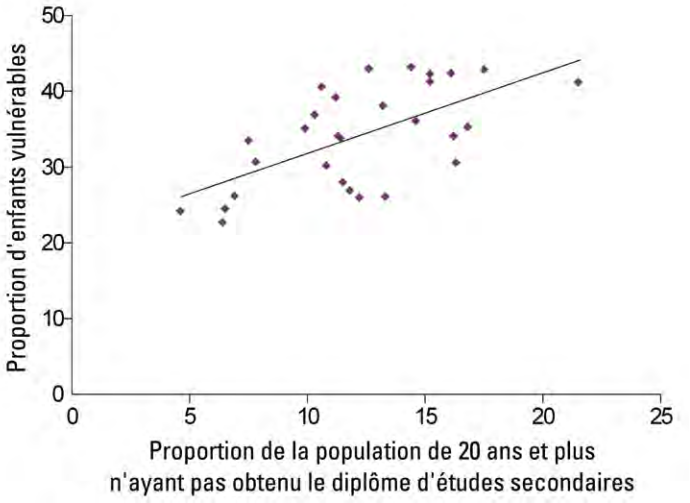
La figure 5.6.1 illustre la relation entre la proportion d'adultes n'ayant pas obtenu un diplôme d'études secondaires et celle des enfants *vulnérables*, pour chacun des territoires de CLSC. Les données révèlent une forte association entre ces facteurs et indiquent que le risque que les enfants soient *vulnérables* est généralement plus élevé dans les territoires où une plus grande proportion d'adultes n'ont pas terminé leur secondaire V.

### Des résultats attendus

Plusieurs territoires représentés sur la carte témoignent de l'association entre le niveau de scolarisation des adultes et la maturité scolaire des enfants. Ainsi, les CLSC de Montréal-Nord, de Parc-Extension, de Hochelaga-Maisonneuve et de Mercier-Est/Anjou ainsi que le territoire de la Clinique communautaire de Pointe Saint-Charles affichent un risque élevé, tant sur le plan de la scolarisation des adultes que de la maturité scolaire. À l'inverse, les CLSC du Lac Saint-Louis, Métro, Saint-Louis-du-Parc et du Plateau Mont-Royal présentent un très faible risque relativement à ces deux facteurs.

FIGURE 5.6.1

**PROPORTION D'ENFANTS *VULNÉRABLES* DANS AU MOINS UN DOMAINE DE MATURITÉ SCOLAIRE, SELON LA PROPORTION DE LA POPULATION DE 20 ANS ET PLUS N'AYANT PAS OBTENU LE DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES**



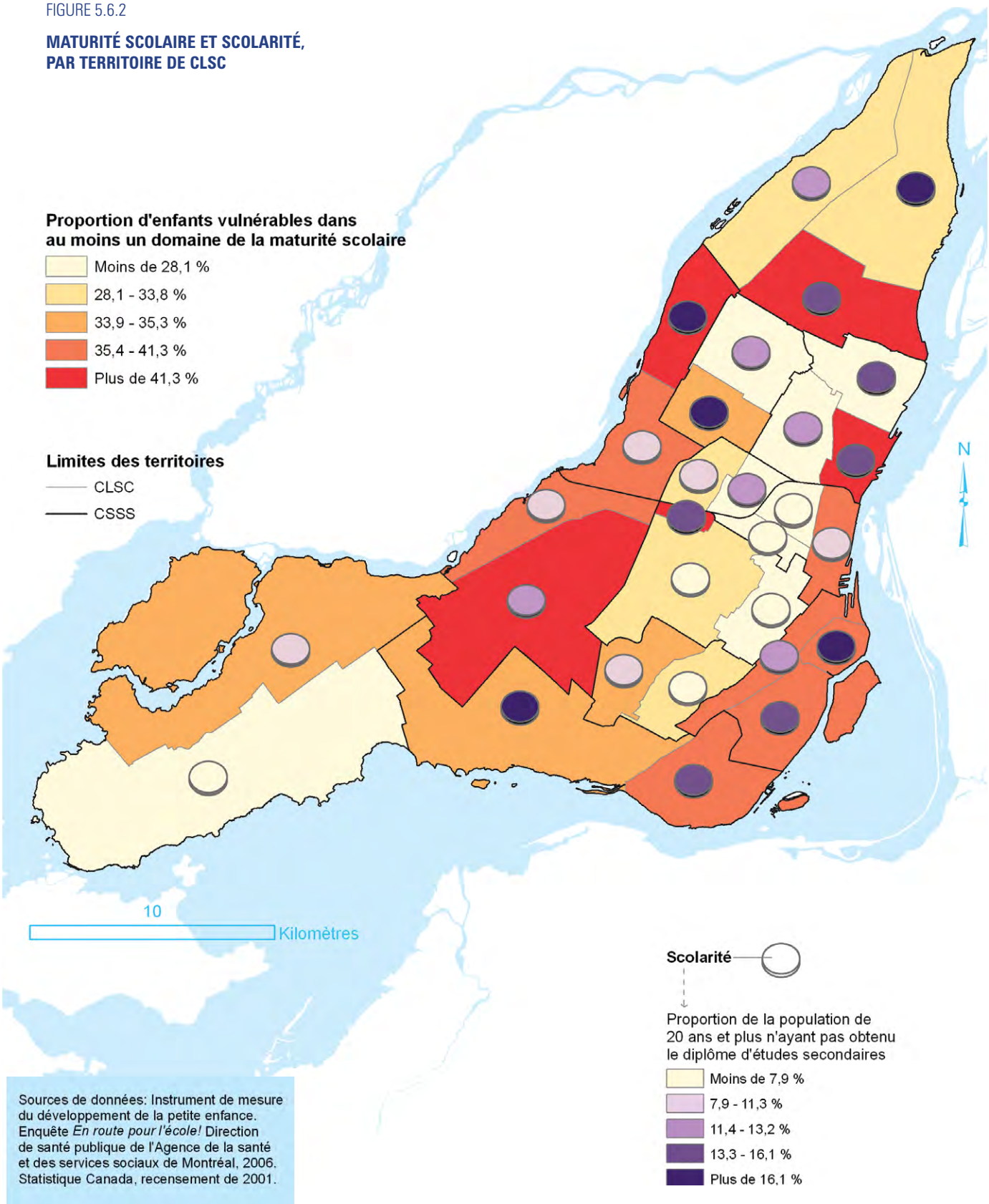

### Des résultats surprenants

Certains territoires affichent toutefois des résultats différents, comme les CLSC Olivier-Guimond et de Pointe-aux-Trembles/Montréal-Est, qui comptent une forte proportion d'adultes ne possédant pas un diplôme d'études secondaires, mais qui présentent une faible proportion d'enfants *vulnérables*. Il en est de même pour les CLSC de Saint-Michel, de Dorval-Lachine. Ces résultats suggèrent que d'autres facteurs influencent positivement le développement des enfants dans ces territoires.

D'autres résultats, tout aussi surprenants, traduisent la situation inverse. Ainsi, les CLSC des Faubourgs, de Bordeaux-Cartierville, d'Ahuntsic et de Saint-Laurent présentent un faible risque en ce qui concerne la scolarisation des adultes, mais un risque élevé sur le plan de la maturité scolaire. Ces résultats invitent à explorer d'autres pistes d'explication pour comprendre la problématique de la vulnérabilité dans ces territoires.

FIGURE 5.6.2

**MATURITÉ SCOLAIRE ET SCOLARITÉ, PAR TERRITOIRE DE CLSC**




Sources de données: Instrument de mesure du développement de la petite enfance. Enquête *En route pour l'école!* Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2006. Statistique Canada, recensement de 2001.

# 5.7 Maturité scolaire et revenu

Un des principaux facteurs de risque qui entrave le développement optimal des enfants est sans contredit la défavorisation du milieu familial, c'est-à-dire un manque de ressources, autant économiques que sociales. En effet, les familles qui vivent dans la pauvreté sont souvent privées d'interactions avec les réseaux sociaux en raison d'un processus d'isolement et d'exclusion. Les quartiers accusant une grande défavorisation peuvent en outre être surpeuplés, présenter des niveaux de sécurité inférieurs, un environnement physique moins désirable, etc.

Par ailleurs, le revenu des parents de certains de ces enfants dépend exclusivement des prestations du Programme d'assistance-emploi[50] pour répondre tant bien que mal aux besoins essentiels de leur famille. Pour ces familles, le fait de recevoir ces prestations signifie non seulement connaître la précarité du logement et de la nourriture, avec toutes les difficultés d'ordre personnel et social qui s'ensuivent, mais aussi vivre de l'isolement et parfois de la discrimination.

Il ne faut pas négliger non plus l'influence de la communauté sur le développement de l'enfant. L'enfant est influencé par ses pairs qu'il cherchera à imiter. Il aura tendance à se conformer aux modèles de comportement que lui offre son environnement, qu'ils soient positifs ou négatifs.

### Proportion de la population vivant sous le seuil de faible revenu

Un quartier à haut risque pour cet indicateur signifie qu'un pourcentage élevé de la population du quartier a un revenu inférieur au seuil de faible revenu.

### Revenu moyen

Un quartier à haut risque pour cet indicateur signifie que le revenu moyen des familles du quartier est faible.

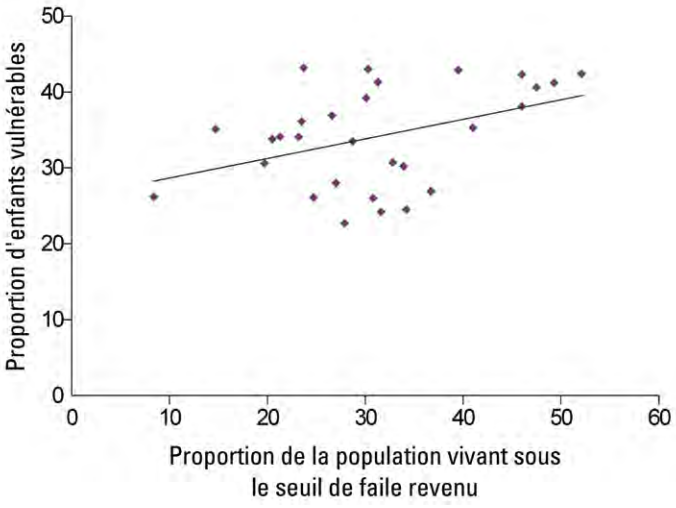
## Les résultats

À l'échelle des territoires de CLSC, il existe une relation claire entre la maturité scolaire et les deux indicateurs relatifs au revenu. De manière générale, la figure 5.7.1 démontre que la proportion d'enfants *vulnérables* sur le plan de la maturité scolaire augmente avec la proportion de personnes vivant sous le seuil de faible revenu. Il en est de même lorsque le revenu moyen des familles diminue.

Soulignons que les deux indicateurs touchant le revenu sont interreliés et traduisent en général une réalité plus ou moins avantageuse dans un territoire. Ainsi, une forte proportion de personnes sous le seuil de faible revenu et un revenu moyen peu élevé des familles sont très souvent des caractéristiques concomitantes.

FIGURE 5.7.1

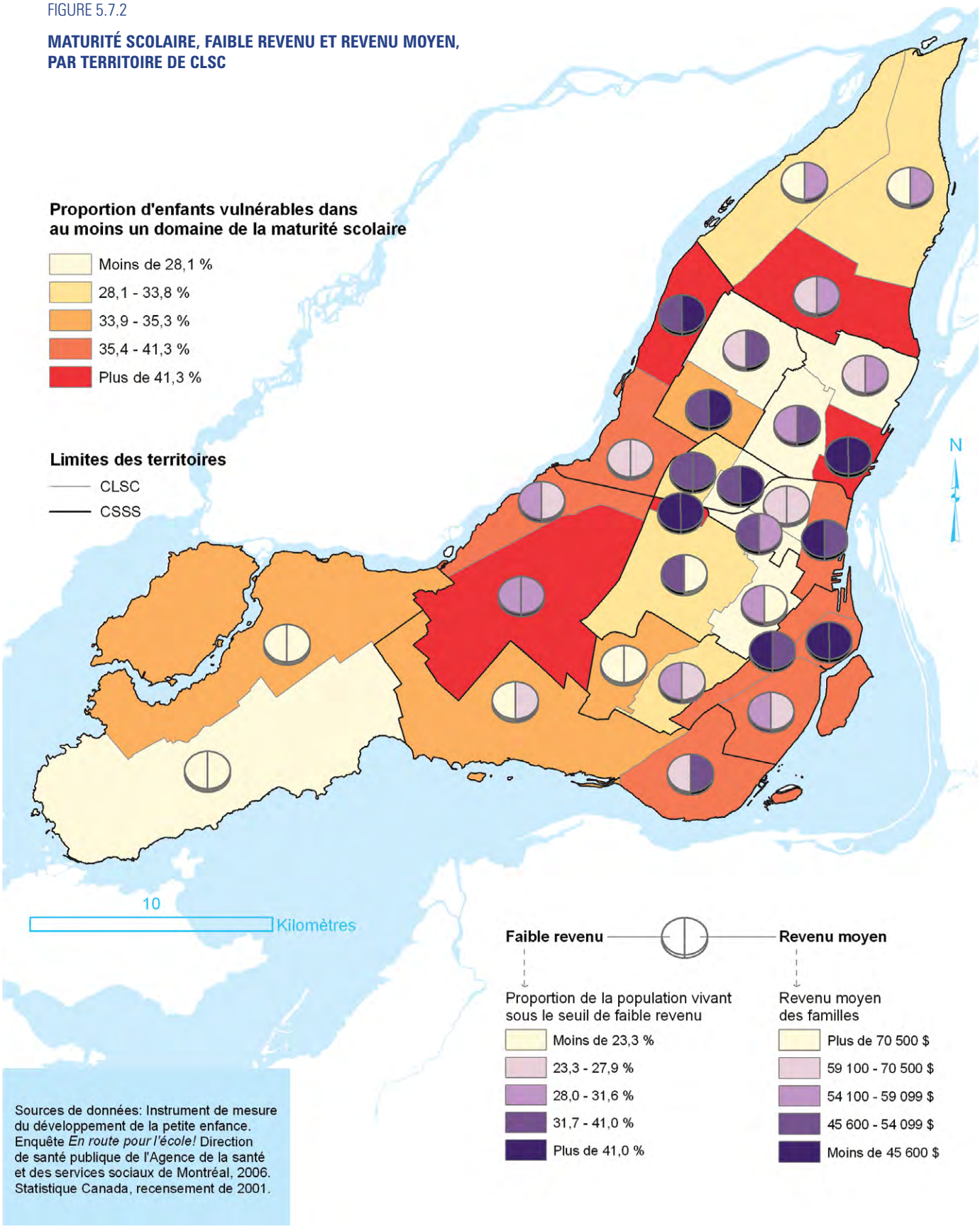
**PROPORTION D'ENFANTS *VULNÉRABLES* DANS AU MOINS UN DOMAINE DE MATURITÉ SCOLAIRE, SELON LA PROPORTION DE PERSONNES VIVANT SOUS LE SEUIL DE FAIBLE REVENU**




*50 Aide sociale.*

FIGURE 5.7.2

**MATURITÉ SCOLAIRE, FAIBLE REVENU ET REVENU MOYEN, PAR TERRITOIRE DE CLSC**




Sources de données: Instrument de mesure du développement de la petite enfance. Enquête *En route pour l'école!* Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2006. Statistique Canada, recensement de 2001.

## Des résultats attendus

Plusieurs territoires de CLSC présentent un risque élevé pour ce qui est des conditions économiques et de la maturité scolaire des enfants. Les CLSC de Saint-Henri, des Faubourgs, de Hochelaga-Maisonneuve, de Parc-Extension et de Montréal-Nord, ainsi que le territoire de la Clinique communautaire de Pointe Saint-Charles, connaissent une telle situation. À l'opposé, les CLSC du Lac-Saint-Louis et du Plateau Mont-Royal affichent un faible risque à ces égards.

## Des résultats surprenants

Alors que, dans certains quartiers, des conditions économiques peu favorables laisseraient prévoir une grande vulnérabilité des enfants sur le plan de la maturité scolaire, les résultats observés traduisent une autre réalité. C'est notamment le cas du CLSC de La Petite-Patrie, qui tout en présentant une proportion relativement forte de personnes vivant sous le seuil de faible revenu et un revenu moyen des familles peu élevé présente une faible proportion d'enfants *vulnérables*. Les CLSC Saint-Louis-du-Parc, de Villeray, de Rosemont et de Saint-Michel comptent eux aussi une proportion d'enfants *vulnérables* plus faible que celle à laquelle on pourrait s'attendre sur la base des seuls indicateurs économiques. Ces données suggèrent que d'autres éléments peuvent agir comme facteurs de protection.

Au contraire, d'autres résultats surprennent puisque la proportion d'enfants *vulnérables* semble élevée vu les conditions économiques relativement favorables. Les CLSC René-Cassin, de Pierrefonds, de Saint-Laurent, d'Ahuntsic et de Mercier-Est/Anjou illustrent cette situation. Pour ces territoires, d'autres facteurs pourraient permettre de mieux comprendre la situation des enfants sur le plan de la maturité scolaire.

## Autres constats

Dans certains territoires, les deux indicateurs économiques semblent discordants. Par exemple, le CLSC de Côte-des-Neiges affiche un revenu moyen des familles parmi les plus élevés à Montréal, mais compte parallèlement une forte proportion de personnes vivant sous le seuil de faible revenu. Cette situation traduit des disparités de revenu marquées dans ce territoire. La proportion d'enfants *vulnérables* y est peu élevée dans l'ensemble, mais il serait pertinent d'examiner la situation pour des unités territoriales plus petites, de façon à identifier les zones précises qui pourraient afficher une plus grande vulnérabilité des enfants.

# 5.8 Pistes de réflexion

Les relations observées entre la maturité scolaire et certaines conditions socioéconomiques des quartiers ont mis en évidence l'influence potentielle de certains facteurs de risque. Il ne faut pas oublier toutefois que les facteurs de risque sont rarement isolés, plusieurs étant souvent associés. En examinant chacun des facteurs isolément, il est difficile de tracer un portrait global de la situation d'un quartier et de rendre compte de la complexité des liens entre les facteurs. Comme pour le portrait de la maturité scolaire exposé au chapitre précédent, une analyse transversale des différentes cartes permettrait de préciser ce portrait. Par exemple, il pourrait être pertinent, pour chacun des quartiers où la proportion d'enfants *vulnérables* est élevée, de cerner les indicateurs qui sont les plus liés à la maturité scolaire.

Les analyses présentées dans ce chapitre portent sur les enfants *vulnérables* dans au moins un domaine. Elles donnent une vision globale des liens existants entre la maturité solaire et des facteurs de risque. Des analyses plus spécifiques pour les différents domaines de maturité scolaire pourraient cependant faire ressortir des associations plus marquées et permettre de mieux comprendre les réalités des différents quartiers.

Finalement, puisque les indicateurs présentés dans ce chapitre sont limités, le portrait qu'une communauté peut dresser des caractéristiques de sa population relativement à la maturité scolaire ne peut être complet. De nombreux autres éléments, qui n'ont pas été abordés ici, peuvent contribuer à mieux comprendre la situation des enfants. Les indicateurs examinés peuvent donc servir de point de départ à une réflexion plus approfondie qu'une communauté doit faire sur la maturité scolaire de ses enfants.

# Chapitre 6

# Les grandes initiatives ministérielles destinées à la petite enfance

Le présent chapitre expose les principaux projets d'intervention destinés à la petite enfance mis sur pied par les trois ministères qui, historiquement, se sont dotés de politiques familiales. Ces projets donnent lieu à des services ou à des programmes visant directement à mieux soutenir le développement de l'enfant. On pourra vérifier dans les pages qui suivent si les quartiers qui comportent le plus d'enfants *vulnérables* à l'égard de la maturité scolaire sont bien desservis par ces projets ministériels. Les observations faites ici ne permettent pas d'établir des liens de cause à effet, mais soulèvent des hypothèses qui pourraient alimenter la réflexion.

# 6.1 Les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité (SIPPE)

Les SIPPE sont une initiative du ministère de la Santé et des Services sociaux, qui est déployée depuis 2004 dans tous les territoires de CSSS du Québec et que le gouvernement s'est engagé à soutenir jusqu'en 2012.

Voici les buts recherchés : 1) maximiser le potentiel de santé et de bien-être des mères, des pères, des bébés à naître et des enfants de 0 à 5 ans qui sont dans une situation qui les rend vulnérables ; et 2) inclure la naissance et le développement des enfants dans un projet de vie porteur de réussite pour les parents, tout en renforçant le pouvoir d'agir des personnes et des communautés.

Les SIPPE comptent deux composantes : l'accompagnement des familles à domicile, par une intervenante privilégiée, de la période prénatale jusqu'à ce que l'enfant ait 5 ans, puis le soutien à la création d'environnements favorables. Cette deuxième composante consiste à privilégier le renforcement de « l'empowerment » collectif, c'est-à-dire reconnaître le potentiel des familles à agir sur leur environnement et la nécessité de le faire avec la communauté, c'est-à-dire avec les partenaires du milieu.

Les familles accompagnées par les SIPPE sont choisies en fonction des critères suivants :

- Les jeunes femmes enceintes, dont la date d'accouchement est prévue avant leur 20e anniversaire et les mères âgées de moins de 20 ans au moment de leur inscription aux services ainsi que les pères et leurs enfants de 0 à 5 ans.
- Les femmes enceintes et les mères âgées de 20 ans et plus, les pères ainsi que leurs enfants de 0 à 5 ans qui vivent en contexte d'extrême pauvreté (mères n'ayant pas terminé leur secondaire V et vivant sous le seuil de faible revenu).
- Les familles d'immigration récente (moins de 5 ans) qui cumulent plusieurs facteurs de vulnérabilité liés à leur parcours migratoire.

Les SIPPE sont implantés dans tous les territoires et les budgets accordés sont calculés sur une base populationnelle, en fonction de la proportion d'enfants vivant en contexte de vulnérabilité, selon ces critères.

## Comment lire la carte

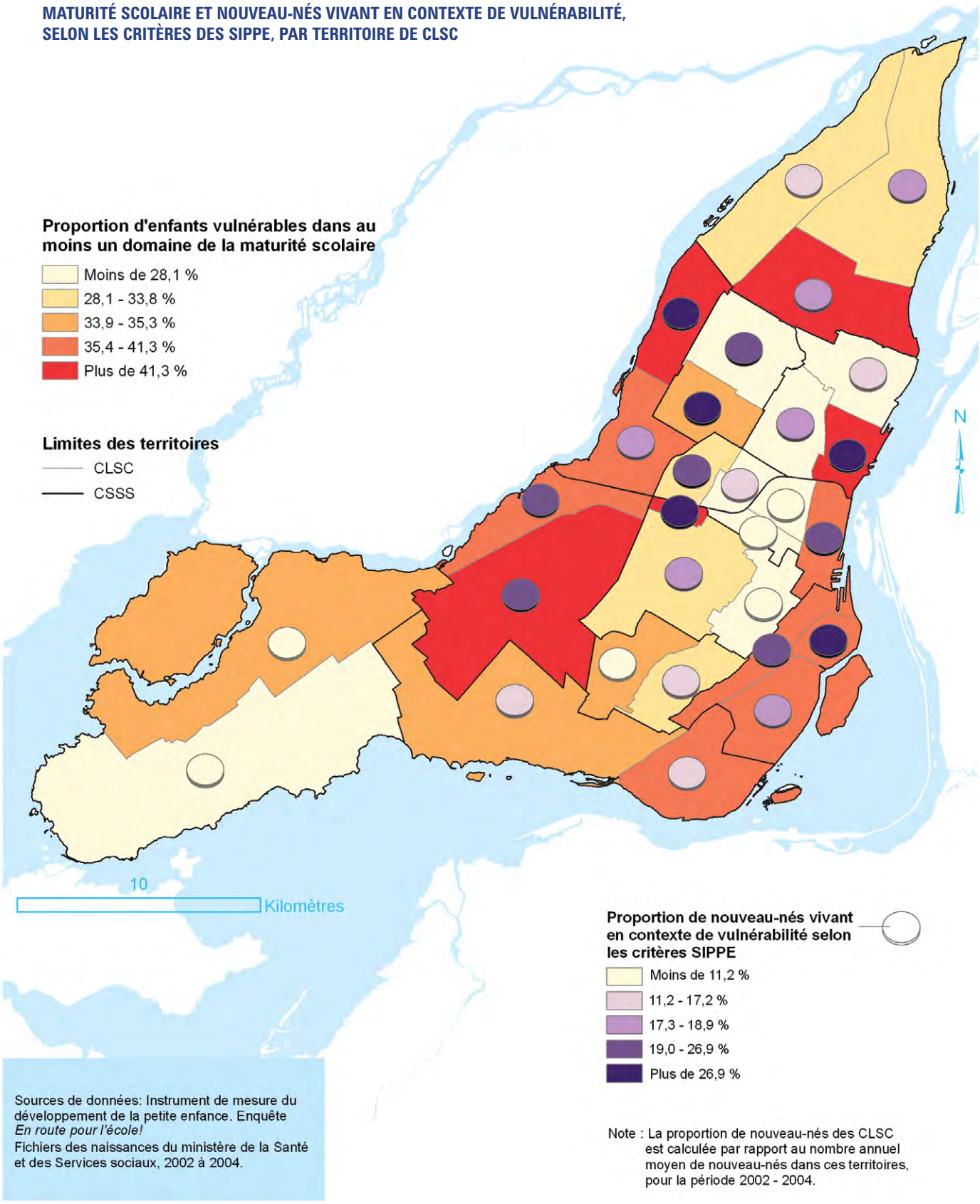
La carte suivante présente la maturité scolaire en relation avec la proportion de nouveau-nés en contexte de vulnérabilité selon les critères des SIPPE, par territoire de CLSC. Notons que cet indicateur a trait aux familles visées par les SIPPE et non aux familles suivies.

Comme dans les chapitres précédents, les territoires de CLSC de la carte sont colorés suivant la proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine de maturité scolaire. Les territoires sont classés en cinq catégories, allant du rouge foncé au jaune pâle. Le rouge foncé correspond aux territoires à **haut risque**, c'est-à-dire ceux affichant la plus grande proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine. À l'inverse, le jaune pâle correspond aux territoires à **faible risque**, autrement dit ceux qui comptent la plus faible proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine.

Les pastilles colorées indiquent la proportion d'enfants vivant en contexte de vulnérabilité selon les critères des SIPPE. Les territoires sont ici encore classés en cinq catégories, allant du mauve foncé au jaune pâle. Le mauve foncé indique les territoires qui affichent une grande proportion d'enfants vivant en contexte de vulnérabilité, et le jaune pâle ceux qui en comptent une faible proportion.

FIGURE 6.1.1

**MATURITÉ SCOLAIRE ET NOUVEAU-NÉS VIVANT EN CONTEXTE DE VULNÉRABILITÉ, SELON LES CRITÈRES DES SIPPE, PAR TERRITOIRE DE CLSC**




Sources de données: Instrument de mesure du développement de la petite enfance. Enquête *En route pour l'école!*
Fichiers des naissances du ministère de la Santé et des Services sociaux, 2002 à 2004.

Note : La proportion de nouveau-nés des CLSC est calculée par rapport au nombre annuel moyen de nouveau-nés dans ces territoires, pour la période 2002 - 2004.

## Commentaires sur la carte

À la lecture de la carte, on constate que les territoires où les enfants sont les plus à risque à l'égard de la maturité scolaire correspondent à ceux comptant une plus grande proportion d'enfants vivant en contexte de vulnérabilité. On parle ici des CLSC de Montréal-Nord, de Parc-Extension et de Hochelaga-Maisonneuve.

Deux territoires de CLSC font figure d'exception. D'abord, celui de Saint-Léonard qui affiche une importante proportion d'enfants vivant en contexte de vulnérabilité, mais peu d'enfants à risque sur le plan de la maturité scolaire. À l'inverse, le CLSC de Mercier-Est/Anjou semble un territoire à risque, cependant, selon les critères SIPPE, il se situe dans la moyenne en termes de proportion d'enfants vivant en contexte de vulnérabilité. Dans le premier cas, il y a lieu de s'interroger sur ce qui fait que des enfants qu'on croirait à risque, vu qu'ils vivent dans un territoire très investi par les SIPPE, réussissent bien sur le plan de la maturité scolaire. Dans l'autre cas, on peut se demander pourquoi une grande proportion d'enfants réussit moins bien, alors que ce territoire n'est pas considéré à haut risque selon les critères des SIPPE ?

# 6.2 Les services de garde à contribution réduite pour les enfants de moins de 5 ans

Au Québec, une politique du ministère de la Famille et des Aînés mise en place en 1997 rend admissibles tous les enfants de moins de 5 ans aux services de garde à contribution réduite. Ces services éducatifs sont offerts par les centres de la petite enfance (CPE), les services de garde en milieu familial, ainsi que les garderies à but lucratif ayant conclu une entente à cet effet avec le Ministère. Une contribution de 7 $ par jour et par enfant est demandée aux parents qui choisissent ces services de garde.

Les enfants fréquentant les services de garde bénéficient d'un programme éducatif basé sur l'apprentissage par le jeu, qui constitue un élément central pour soutenir le développement global de l'enfant. Le ministère de la Famille et des Aînés a publié cette année une vaste mise à jour de son programme éducatif présentant les objectifs principaux des services de garde, soit[51] :

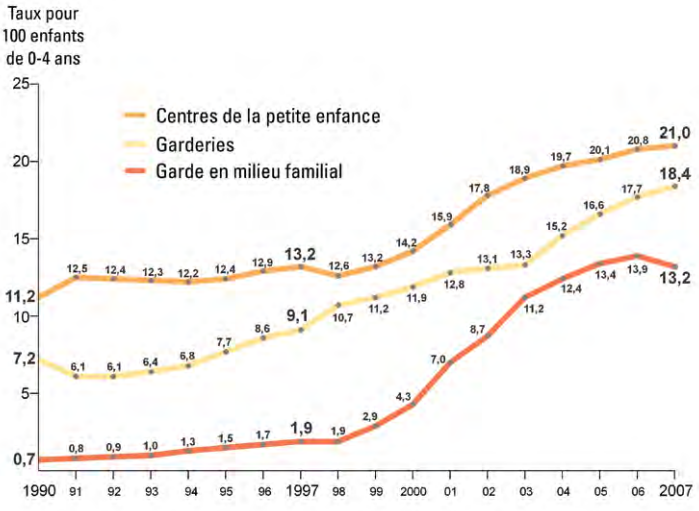
- Accueillir les enfants et répondre à leurs besoins ;
- Assurer le bien-être, la santé et la sécurité des enfants ;
- Favoriser l'égalité des chances ;
- Contribuer à la socialisation des enfants ;
- Apporter un appui aux parents ;
- Faciliter l'entrée de l'enfant à l'école.

Pour sa part, le programme éducatif vise quatre objectifs : « assurer aux enfants des services de garde éducatifs de qualité, servir d'outil de référence à toute personne travaillant dans le milieu des services de garde, promouvoir une plus grande cohérence entre ces divers milieux et, enfin, favoriser la continuité de l'ensemble des interventions faites auprès de la famille et de la petite enfance. »[52]

Depuis l'entrée en vigueur de la contribution réduite (1997), le nombre de places s'est accru de façon accélérée, surtout la garde en milieu familial, comme en témoigne le graphique suivant.

FIGURE 6.2.1

**TAUX DE PLACES DISPONIBLES EN SERVICES DE GARDE POUR LES ENFANTS DE 0-4 ANS SELON LE TYPE DE SERVICES, MONTRÉAL, 1990 À 2007**[53]




Le taux de places disponibles en services de garde à contribution réduite pour les enfants de 0-4 ans à Montréal en 2007 est de 52,6 %. Le taux provincial en 2007 est de 53,4 %.

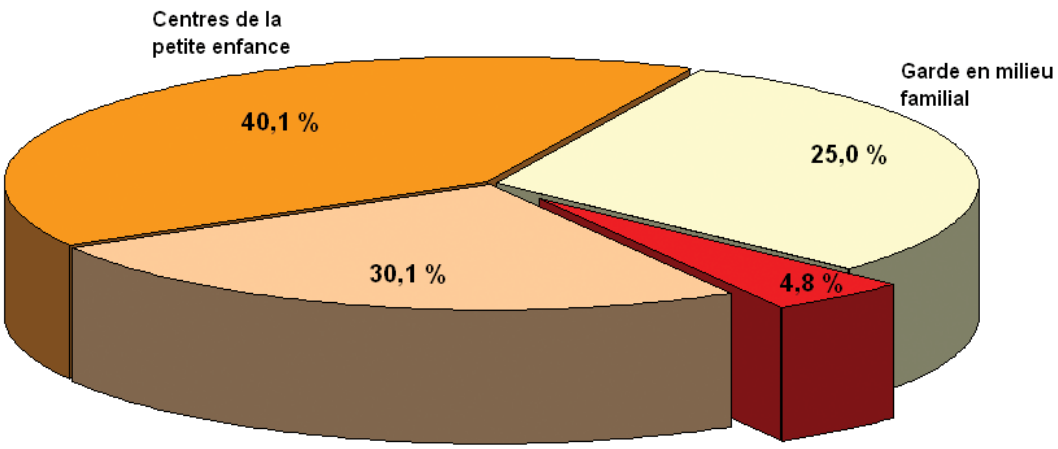
51 *MFA, 2007.*

52 *MFA, 2007, p. 7.*

53 *Le taux est calculé selon le nombre de places disponibles, en fonction du nombre d'enfants 0-4 ans dans la population. Malgré qu'une majorité d'enfants fréquente les services de garde jusqu'à 5 ans (moment de l'entrée en maternelle), cette tranche d'âge n'est pas incluse et compense pour le fait que la majorité des enfants de moins d'un an ne fréquentent pas les services de garde.*

FIGURE 6.2.2

**PLACES DISPONIBLES DANS LES SERVICES DE GARDE POUR LES ENFANTS DE 0-4 ANS SELON LE TYPE DE SERVICES, MONTRÉAL, 2006**




Source: Ministère de la Famille et des Aînés, 2006.

La figure 6.2.2 illustre la répartition des places disponibles en services de garde à Montréal, selon leur type : on constate que plus de 95 % des places disponibles en services de garde sont des places à contribution réduite.

## Comment lire la carte

La carte suivante indique le taux de places disponibles dans les services de garde subventionnés pour chacun des territoires. Ces données n'étant pas disponibles par CLSC, elles sont présentées par CSSS. Les territoires sont classés en trois catégories, allant de la couleur mauve foncé au mauve pâle. Le mauve foncé indique les territoires qui affichent un taux élevé de places, et le mauve pâle les territoires ayant un faible taux de places.

## Commentaires sur la carte

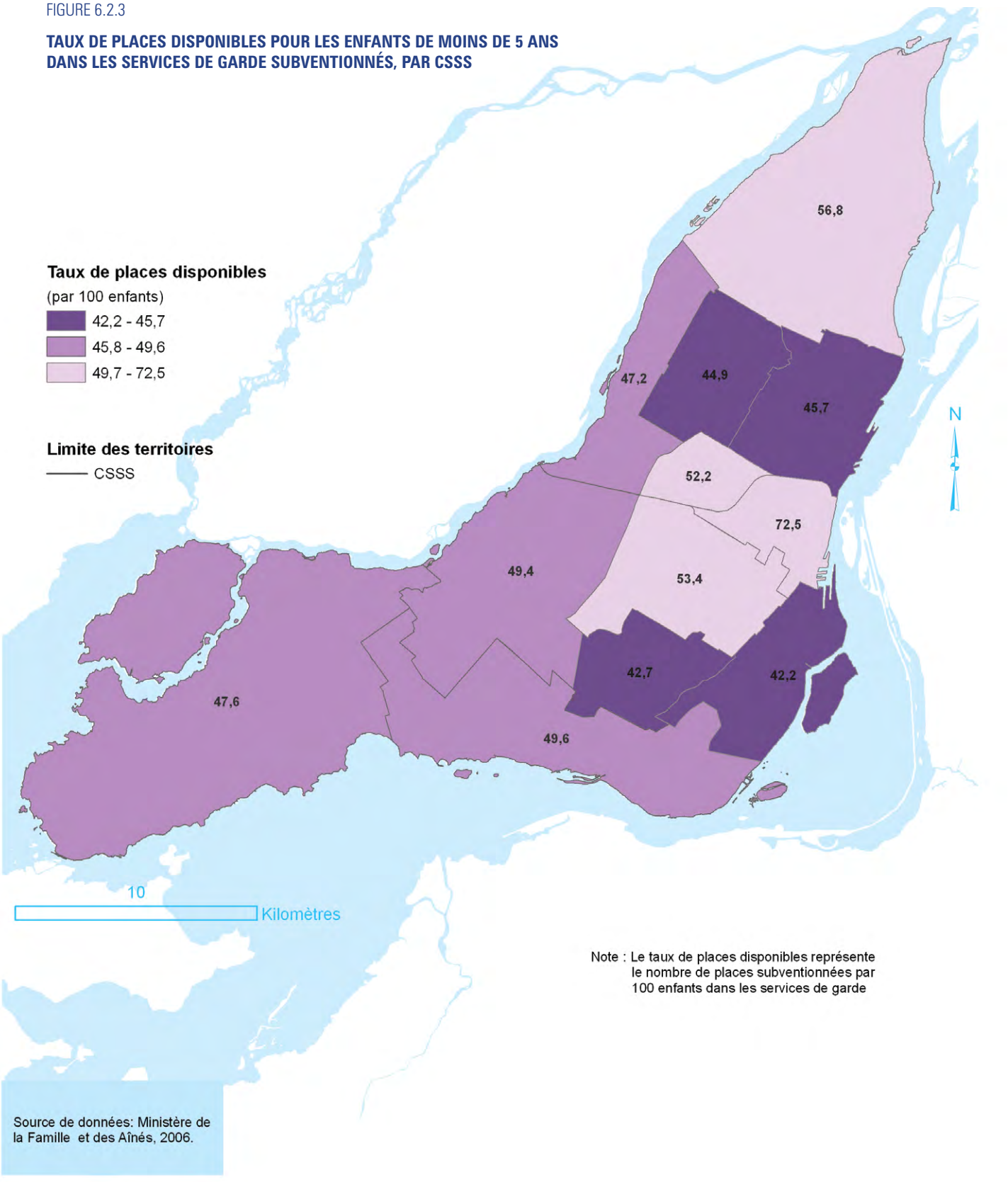
Il est intéressant de remarquer, avant même d'examiner le lien entre les taux de places disponibles et la maturité scolaire, que pour les 2/3 des territoires de CSSS, le taux de places disponibles est en deçà de 50 %. C'est donc dire que, dans ces territoires, moins d'un enfant sur deux a accès à une place à 7 $ en CPE, en milieu familial ou en garderie.

À l'examen de la carte, on remarque que le CSSS du Sud-Ouest–Verdun est celui où le taux de places disponibles est le plus bas. C'est aussi un CSSS qui compte une forte proportion d'enfants *vulnérables* sur le plan de la maturité scolaire (40,5 %). À l'inverse, le CSSS Jeanne-Mance est celui qui offre le taux de places disponibles le plus élevé, soit près de 3 places pour 4 enfants ; ce territoire affiche aussi une moins grande proportion d'enfants *vulnérables* (29,1 %).

Il s'agit d'un résultat intéressant, mais il faut garder en tête que les enfants qui fréquentent un service de garde dans un territoire n'y résident pas nécessairement. En effet, les parents ont le choix du milieu de garde où ils inscrivent leur enfant et celui-ci peut être déterminé en fonction de leur lieu de travail, par exemple, plutôt qu'en fonction de leur lieu de résidence.

FIGURE 6.2.3

**TAUX DE PLACES DISPONIBLES POUR LES ENFANTS DE MOINS DE 5 ANS DANS LES SERVICES DE GARDE SUBVENTIONNÉS, PAR CSSS**




Note : Le taux de places disponibles représente le nombre de places subventionnées par 100 enfants dans les services de garde

Source de données: Ministère de la Famille et des Aînés, 2006.

# 6.3 La prématernelle 4 ans

Depuis 1997, une politique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport permet aux enfants résidant dans un quartier défavorisé de fréquenter le milieu scolaire dès l'âge de 4 ans. Cette initiative, communément appelée la prématernelle, se veut un programme d'intervention éducative précoce pour soutenir les enfants issus de milieux défavorisés. Notons toutefois que l'ensemble des enfants du quartier peuvent fréquenter la prématernelle, puisque l'admission dans le système scolaire ne se fait pas en fonction de la défavorisation, mais en fonction du lieu de résidence des familles.

« Le mandat de l'éducation préscolaire est triple : faire de la maternelle un rite de passage qui donne le goût de l'école; favoriser le développement global de l'enfant en le motivant à exploiter l'ensemble de ses potentialités; et jeter les bases de la scolarisation, notamment sur le plan social et cognitif, qui l'inciteront à continuer à apprendre tout au long de sa vie. »[54]

## Comment lire la carte

La carte suivante présente les écoles primaires publiques de Montréal, suivant leur indice de défavorisation[55]. Chaque cercle représente une école et la couleur indique son niveau de défavorisation. La taille des cercles varie en fonction des effectifs scolaires. Enfin, l'anneau gris désigne les écoles qui offrent le programme de prématernelle 4 ans.

**En raison de l'objectif du programme de prématernelle 4 ans, on pourrait s'attendre à ce que tous les points rouges soient entourés de gris.**

## Commentaires sur la carte

En observant la carte, on s'aperçoit que dans plusieurs territoires où les enfants sont moins à risque sur le plan de la maturité scolaire[56] (CLSC de Rosemont, de Villeray, de La Petite-Patrie, du Plateau Mont-Royal, Saint-Louis-du-Parc et de Notre-Dame-de-Grâce/Montréal-Ouest), certaines écoles non défavorisées offrent le programme de prématernelle. À l'inverse, dans certains territoires où les enfants sont particulièrement à risque sur le plan de la maturité scolaire, comme les territoires des CLSC de Saint-Laurent et de Parc-Extension (43,0 % et 42,4 % d'enfants *vulnérables* respectivement), des écoles très défavorisées n'offrent pas la prématernelle 4 ans.

Enfin, dans le territoire du CLSC de Mercier-Est/Anjou, où les enfants sont très à risque sur le plan de la maturité scolaire (43,2 % d'enfants *vulnérables*), on compte une majorité d'écoles défavorisées. Par conséquent, elles n'offrent pas la prématernelle 4 ans. On peut cependant se demander si ces enfants ne pourraient pas bénéficier de programmes d'intervention éducative précoce comme la prématernelle.

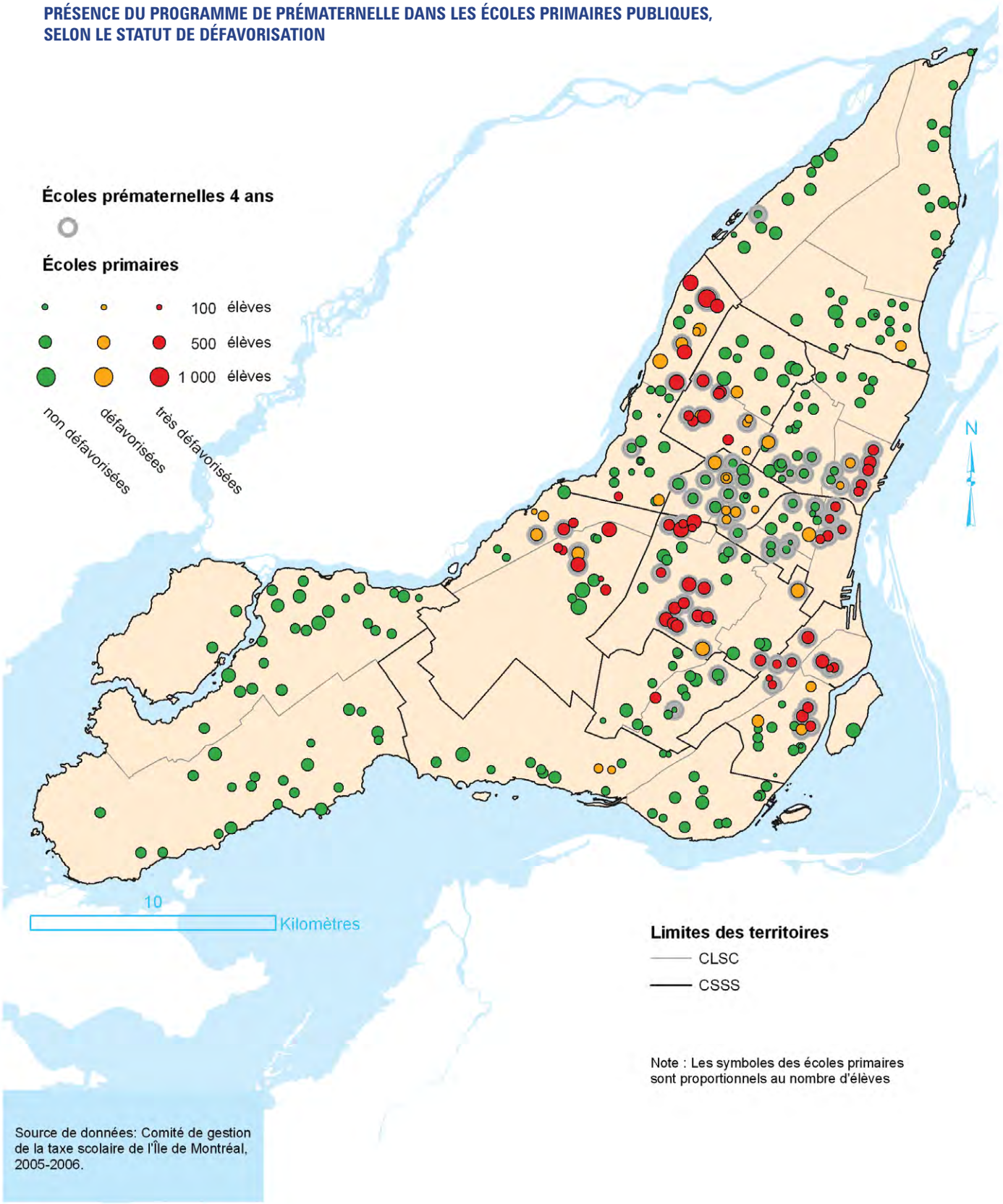
54 *MEQ, 2006, p. 52.*

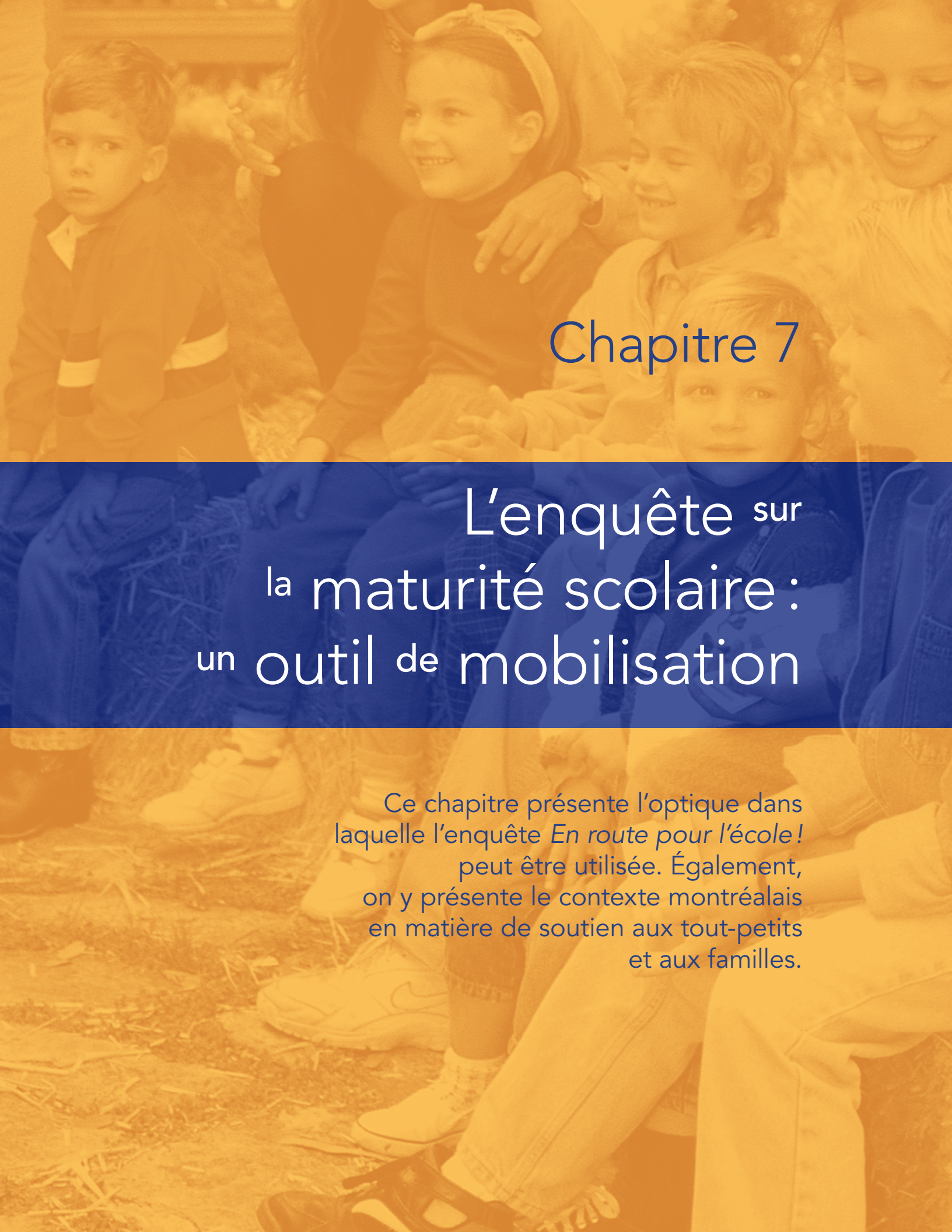
55 *Indice établi par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.*

56 *cf. figure 4.2.3, p. 61.*

FIGURE 6.3.1

**PRÉSENCE DU PROGRAMME DE PRÉMATERNELLE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES, SELON LE STATUT DE DÉFAVORISATION**





# Chapitre 7

# L'enquête sur la maturité scolaire : un outil de mobilisation

Ce chapitre présente l'optique dans laquelle l'enquête *En route pour l'école !* peut être utilisée. Également, on y présente le contexte montréalais en matière de soutien aux tout-petits et aux familles.

Le présent rapport régional se veut un outil de planification pour les intervenants et décideurs. Il permet d'observer les variations de la maturité scolaire en fonction de certaines caractéristiques des enfants et de leurs parents, ainsi que de la communauté d'appartenance.

Pour donner sens à nos résultats et entreprendre des actions, il sera impératif d'examiner quelles ressources sont disponibles pour les familles et les enfants à Montréal. Une telle perspective permettra d'observer dans quelle mesure les communautés sont « outillées » pour promouvoir et soutenir le développement de l'enfant dans toutes ses sphères. Il est également important de connaître les principaux acteurs régionaux et locaux qui travaillent à la mobilisation des communautés et au développement des tout-petits, et de voir comment ces partenaires se concertent pour prendre les décisions à l'égard de l'avenir de nos tout-petits. Il va sans dire que cette réflexion n'a de sens que si on la situe dans le contexte politique actuel, tant au niveau régional que provincial.

Dans ce contexte, le présent rapport doit être perçu comme le premier jalon d'une démarche de réflexion à poursuivre en partenariat avec tous les acteurs-clés, locaux et régionaux, voués à la cause des tout-petits et de leur famille.

## 7.1 Une pluralité d'acteurs dévoués à la cause des tout-petits

Au cours des 15 dernières années, l'investissement du gouvernement du Québec à l'égard de la petite enfance, de la naissance à 5 ans, a été capital. Le gouvernement s'est doté de politiques sociales visant la promotion/prévention, en ciblant particulièrement le milieu des services de garde, le milieu scolaire et celui de la santé. C'est pourquoi nous observons une multiplicité d'acteurs de différentes sphères impliquées dans le soutien du développement de l'enfant.

Au palier provincial, le ministère de la Santé et des Services sociaux, le ministère de la Famille et des Aînés, ainsi que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, offrent des programmes qui visent le développement de l'enfant. Les initiatives majeures sont les *Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité* (SIPPE), les services de garde à l'enfance et les maternelles 4 ans.

Sur la scène régionale, on compte en outre les Directions de ces trois différents ministères, de la Ville de Montréal, des regroupements d'organismes communautaires, sans oublier des partenaires privés. Enfin, au palier local, s'ajoutent d'autres partenaires qui viennent compléter le tableau.

# 7.2 Une myriade de programmes et de ressources

Cet engagement gouvernemental, régional et local à l'égard des tout-petits se traduit, bien évidemment, en services et programmes multiples offerts aux familles dans les différentes communautés. Aussi, en dresser le portrait exigerait un travail de longue haleine. Plusieurs des programmes créés par le gouvernement ou d'autres instances sont renommés dans les communautés et prennent une couleur locale qui tient compte des autres programmes et ressources en place. En outre, une même initiative locale peut relever de plusieurs bailleurs de fonds et être associée à plus d'un programme ministériel. À l'inverse, un programme ministériel comme les SIPPE peut être à l'origine de plusieurs initiatives locales, liées autant à l'intervention auprès des familles qu'à des actions de nature plus environnementale (logement, transport). La tendance actuelle étant de favoriser le travail en partenariat et la concertation dans les communautés, il devient par conséquent difficile d'associer des initiatives locales à des programmes ministériels. À l'inverse, décrire tous les programmes ministériels sans information sur la forme que ceux-ci prennent dans les communautés serait un exercice peu utile dans une perspective visant à favoriser la mobilisation des communautés autour des tout-petits.

Par ailleurs, le simple inventaire des services et programmes d'une communauté n'est pas suffisant pour poser un diagnostic, à savoir si celle-ci est « outillée » pour promouvoir et soutenir le développement de l'enfant. S'ajoute à l'exercice l'impératif de poser un regard critique en fonction de plusieurs dimensions, l'accessibilité par exemple. L'accessibilité à un service ou à un programme porte sur de multiples aspects, comme la langue dans laquelle il est offert, la disponibilité du transport pour s'y rendre, les heures d'ouverture et la connaissance de l'existence de la ressource par le milieu. C'est pour cette raison qu'il appartient à chaque communauté de dresser le portrait de ses programmes et services et de poser son propre diagnostic, à savoir si elle est bien outillée pour répondre aux besoins de ses enfants et familles et favoriser leur bien-être. Une première étape de ce diagnostic pourrait s'inspirer de la cartographie montréalaise des principaux programmes ministériels (voir chapitre 6).

# 7.3 Une volonté de partage

## Au palier régional

La pluralité des partenaires présents sur la scène régionale donne lieu à une multitude d'instances de concertation, formées de partenaires venant d'horizons multiples et dont la mission est de proposer une vision large et commune des enjeux régionaux touchant les tout-petits.

La DSP est partenaire de deux instances de concertation où se réunissent les principaux acteurs régionaux (publics, privés et communautaires). L'un de ces comités, le *Comité technique sur la mobilisation des communautés et le développement des tout-petits* vise le partage des savoirs et des expériences, de même que l'harmonisation des pratiques. Ce comité, piloté par le Centre 1, 2, 3 GO !, vise à proposer des interventions qui soient cohérentes les unes avec les autres.

Le second comité, le *Comité famille de la Conférence régionale des élus de Montréal*, a pour sa part la mission de promouvoir une vision régionale concertée en matière de famille. Il se donne l'objectif de valoriser les familles et de les reconnaître ainsi que d'améliorer leurs conditions de vie.

## Au palier local

Tout comme au palier régional, les partenaires locaux sont très actifs et organisés : on compte ainsi 30 instances de concertation appelées *Tables de quartier*, qui regroupent les partenaires des différents réseaux, certaines existant depuis plus de 20 ans. Chacune de ces instances intervient dans un territoire délimité correspondant à l'un des quartiers sociologiques de Montréal. De par sa structure et son organisation, chaque *Table de quartier* a une bonne connaissance de son territoire du point de vue des problématiques, des besoins, des ressources et des services existants. Elle rassemble tant les intervenants communautaires, associatifs et institutionnels, que les citoyens. Ces tables reçoivent un soutien financier conjoint de la Ville de Montréal, de Centraide et de la DSP pour le développement social local.

Par ailleurs, la plupart des communautés locales comptent aussi des concertations dites « sectorielles », ou tables thématiques réunissant les principaux partenaires locaux. Il existe des tables de concertation jeunesse, des tables enfance-famille, des tables en sécurité alimentaire, etc. Ces tables sont présentes dans tous les quartiers de Montréal et, tout en fonctionnant parfois de façon autonome, elles demeurent bien souvent affiliées à la *Table de quartier* et collaborent à ses travaux. Le territoire de ces tables correspond le plus souvent aux territoires de CLSC. Les actions de ces tables, par exemple dans le cas d'une table enfance-famille, visent d'abord à mobiliser et regrouper les acteurs et les organismes oeuvrant auprès des enfants, autour d'enjeux liés à la famille. Ces tables participent en outre à la mise en œuvre de programmes ou de projets en promotion/prévention. Par exemple, plusieurs sont très impliquées dans la réalisation des SIPPE.

Ce bref regard sur les concertations locales permet de constater que les communautés locales montréalaises sont mobilisées autour des besoins des enfants et des familles.

# 7.4 Des politiques familiales enviables

La politicologue Jenson écrivait au début des années 2000 : « Il suffit de passer en revue les dépenses sociales les plus populaires - et politiquement les plus légitimes - au Canada, pour constater que les enfants sont au cœur des mesures. [...] Dans tous les cas, on cherche à préparer les enfants de la génération montante à prendre leur place dans la société comme des adultes responsables. »[57]

Quelques années plus tard, Mme Jenson faisait le constat que le gouvernement canadien ne semblait pas investir suffisamment pour actualiser l'orientation qu'il s'était donnée en matière de politiques sociales à l'enfance. Le Canada est loin derrière parmi les pays de l'OCDE en ce qui concerne l'offre universelle de services et d'éducation préscolaire.[58]

Le Québec fait bande à part avec sa politique de services de garde universels à l'enfance qu'il a mise en place en 1997. Au moment où les provinces diminuaient leurs subventions aux milieux de garde, le gouvernement québécois avait pour sa part choisi d'investir 1,5 milliard dans un système universel, de qualité et à vocation éducative.[59] Selon les résultats d'une étude canadienne effectuée en 2004 sur la comparaison interprovinciale des services de garde régis pour les enfants de 0 à 12 ans, le Québec offrait à lui seul près de la moitié des places en services de garde « régies » disponibles au Canada (il s'agit des services de garde faisant l'objet d'une convention avec le gouvernement). Les subventions versées par le gouvernement du Québec étaient nettement plus élevées que celles de chacune des provinces canadiennes.[60]

Ce n'est pas seulement dans le contexte des services de garde que le Québec fait figure de leader au sein du Canada. L'appui financier aux parents est plus généreux et les familles québécoises bénéficient d'avantages qui n'ont pas d'équivalent dans les autres provinces. Le soutien financier aux enfants constitue la prestation la plus généreuse offerte directement aux parents, par rapport à l'ensemble des autres provinces canadiennes.[61]

Enfin, au palier régional, la Ville de Montréal vient tout juste de se doter d'une politique familiale. Trois axes sont ciblés, soit l'habitation, le transport et la sécurité publique. Il sera intéressant de suivre la concrétisation de cette politique et la mise en place de mesures concrètes pour les familles.

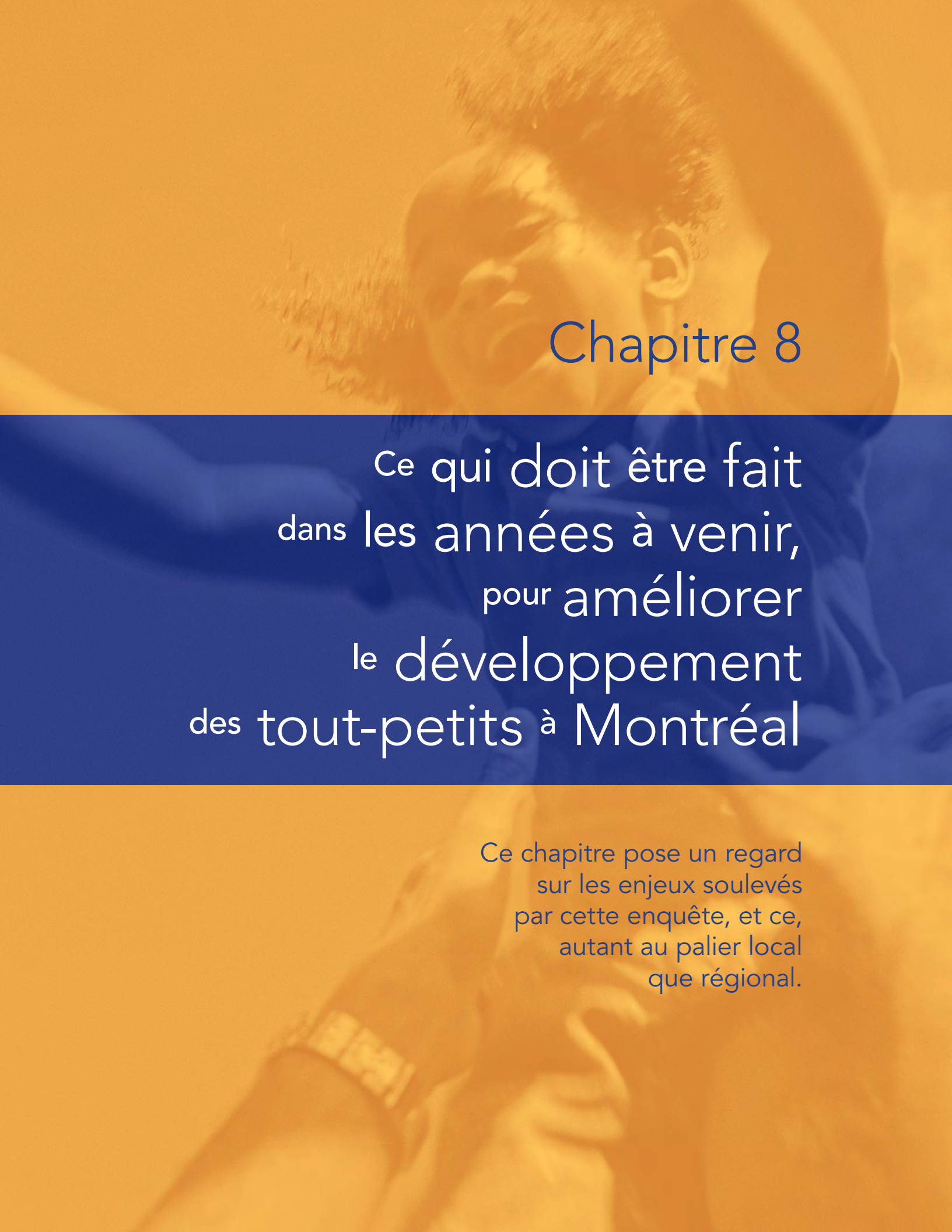
*57 Jenson, 2000, p. 44.*
*58 Jenson, 2006.*
*59 Jensen, 2006.*
*60 MFACF, 2007a.*
*61 MFACF, 2007a.*

# 7.5 Au-delà du portrait, les familles

Ce survol sur les programmes et services, les concertations régionales et locales ainsi que les politiques familiales offre un portrait très positif des efforts consacrés à la cause des tout-petits. Il faut cependant être conscient qu'il s'agit d'un portrait des structures mises en place, mais qui n'informe pas sur la réalité concrète des familles. À cet égard, plusieurs questions se posent :

- Est-ce que les familles reçoivent les services dont elles ont besoin ?
- Ont-elles recours aux services qui leur sont proposés ?
- Quelles sont les raisons pour lesquelles elles ont recours ou pas aux services ?
- Les politiques familiales, si enviables soient-elles par rapport à celles d'autres provinces, apportent-elles des bénéfices à toutes les familles ?
- Les programmes mis en place par le gouvernement rejoignent-ils les clientèles visées ?
- Les familles qui adhèrent à ces programmes le font-elles pour les objectifs que le programme recherche ou pour d'autres considérations qui nous échappent ?

Ce sont ces questionnements et les enjeux qui les sous-tendent, ainsi que d'autres questions encore, qu'il est souhaitable que les différents acteurs montréalais abordent en concertation, dans le cadre de cette démarche d'enquête.



# Chapitre 8

# Ce qui doit être fait dans les années à venir, pour améliorer le développement des tout-petits à Montréal

Ce chapitre pose un regard sur les enjeux soulevés par cette enquête, et ce, autant au palier local que régional.

Tous s'entendent pour dire que le développement des tout-petits est crucial, qu'il doit être soutenu par la famille, par les organismes fréquentés par l'enfant, par la communauté et par l'État. Comme ce rapport le démontre, le gouvernement du Québec a massivement investi dans la petite enfance au cours des 15 dernières années, cet engagement se traduisant en de multiples services et programmes offerts aux familles dans les différentes communautés. C'est dire qu'il se fait déjà beaucoup de choses sur la scène québécoise à l'égard des tout-petits, beaucoup plus qu'à l'échelle canadienne. D'ailleurs, bien que Montréal obtienne des résultats plus faibles que le Canada dans son ensemble, il demeure que les enfants montréalais se situent relativement bien en comparaison à ceux de métropoles comme Toronto ou Vancouver.

Mais, malgré les investissements massifs de l'État et une mobilisation considérable autour des jeunes enfants et des familles, plusieurs territoires montréalais présentent des proportions élevées d'enfants *vulnérables* en ce qui a trait à la maturité scolaire. En outre, certains territoires, sans présenter des proportions élevées, méritent une attention particulière vu le grand nombre d'enfants *vulnérables* qui y résident. Devant ces observations, la question qui vient spontanément à l'esprit est la suivante : *Que faire dans les années à venir pour améliorer le portrait de Montréal et de ses quartiers ?*

À ce stade de l'enquête, il apparaît difficile d'établir avec certitude dans quels territoires il faut prioriser l'intervention et quel type d'intervention devrait être privilégié. Il faut donc examiner de plus près la situation de ces enfants, déclarés *vulnérables*, ainsi que les quartiers dans lesquels ils résident. Notons d'abord que les difficultés éprouvées par les enfants dans certains domaines de maturité scolaire peuvent être interprétées différemment d'un quartier à l'autre. Pensons, par exemple, au domaine Développement cognitif et langagier : les enfants d'un quartier vulnérables à cet égard peuvent l'être parce qu'ils présentent des retards de développement du langage, mais, dans un autre quartier, cette vulnérabilité pourrait être liée à la méconnaissance de la langue d'usage à l'école, dues à une immigration récente, ce qui n'est pas considéré comme un retard de développement. De la même façon, la vulnérabilité dans le domaine Santé physique et bien-être peut être liée aux conditions de vie difficiles de la famille (un enfant qui arrive à l'école affamé, vêtu inadéquatement, etc.) ou encore être liée aux retards de développement physique de l'enfant. En ce qui a trait à la connaissance des quartiers, il est sans nul doute possible d'affirmer, à titre illustratif, que la réalité diffère entre les quartiers de Parc-Extension, de Mercier-Est/Anjou ou de Pierrefonds. Par exemple, on peut s'interroger sur l'offre de services dans le quartier, sur la distance qu'ont à parcourir les familles pour avoir accès à ces services, sur la disponibilité d'interprètes pour les familles immigrantes et sur le contexte socioéconomique qui caractérise ces quartiers et ses conséquences.

Par ailleurs, il faut s'intéresser autant à la réalité des territoires où les enfants obtiennent de bons résultats, qu'à celle des territoires où une grande proportion d'enfants sont *vulnérables*. En effet, il ne faut pas exclure que, si les enfants réussissent bien, le territoire ne soit pas « à risque » de compter des enfants *vulnérables*. Il peut s'agir d'un territoire où les interventions et programmes ont un effet de protection. Par conséquent, il faudrait : 1) analyser ces situations afin d'en tirer des constats et 2) assurer la continuité des interventions en n'excluant pas ces territoires de ceux qui sont priorisés pour l'intervention.

Devant la complexité et la multiplicité des situations dans l'île, il est évident que l'interprétation des résultats de cette enquête appartient à la fois aux familles qui vivent dans ces territoires, aux intervenants qui y oeuvrent, aux enseignants qui y travaillent, aux partenaires qui y investissent et à tous ceux qui se concertent pour le bien-être des enfants. Nous avons démontré dans ce rapport que certaines caractéristiques des enfants et de leur famille, ainsi que certains indicateurs socioéconomiques, sont liées à la maturité scolaire, mais il est évident qu'ils n'expliquent pas à eux seuls ces résultats. En outre, les informations citées concernant les principales actions ministérielles par territoire ne représentent qu'une infime partie de tous les efforts déployés pour intervenir auprès des tout-petits. Dans l'objectif de bien outiller les territoires qui réfléchissent à la manière d'améliorer le portrait de leur communauté, des rapports par quartier seront publiés pour chacun des 12 territoires de CSSS.

## Les rapports par CSSS : pour mieux outiller les acteurs locaux

Bien que les communautés locales utilisent habituellement des données par CLSC, on reconnaît généralement que la représentation des données à ce niveau peut « cacher » des disparités importantes. Pour y pallier, les données sur la maturité scolaire par quartier seront présentées sur la base d'un découpage territorial significatif pour la communauté. On pourra ainsi mieux connaître les caractéristiques de la population et, ainsi, soutenir la planification et l'organisation des ressources au niveau local.

Pour en arriver à une telle division du territoire montréalais, une consultation d'intervenants clés et de diverses sources d'informations écrites a préalablement été effectuée. Le territoire de chaque CLSC a été divisé en plus petits territoires sociologiques, appelés voisinages. L'annexe 1 présente la carte des territoires de CLSC de Montréal à partir de laquelle sont extraits, à titre d'exemple, le territoire du CLSC de Côte-des-Neiges et ses voisinages.

Ensuite, l'annexe 2 présente la carte des 101 voisinages de Montréal, qui seront au cœur des rapports par quartier, et l'annexe 3, qui offre une carte sur la proportion d'enfants affichant une vulnérabilité dans au moins un domaine, peu importe lequel. En comparant cette carte avec la figure 4.2.3, on constate, au sein d'un même territoire de CLSC, des variations remarquables de cette mesure de maturité scolaire.

## Enjeux pour les familles et les communautés de Montréal

En complément à la réflexion au sein des communautés, il nous semble capital d'interpeller les différents acteurs de la scène régionale et provinciale, ceux qui sont près des lieux de décision, à propos de certains enjeux qui nous apparaissent liés au bien-être des tout-petits, de leurs familles et des communautés.

### Les services de garde à 7 $

Dans un bilan publié récemment[62], le gouvernement fait l'éloge de son système de services de garde universels à l'enfance. En effet, ce système est très populaire auprès des citoyens et de nombreuses études indiquent que les services de garde de qualité ont des effets bénéfiques sur tous les enfants, particulièrement ceux de familles à faible revenu[63]. Mais comment expliquer qu'en 2007, dix ans après le début de l'instauration du système de garde à 7 $, le taux de places disponibles à Montréal soit en deçà de 50 % dans deux territoires de CSSS sur trois ? Et les familles à faible revenu, celles pour qui la fréquentation est particulièrement bénéfique, ont-elles un accès équitable à ces places ?

Parmi les familles interrogées dans une enquête réalisée en 2006[64], 88 % des familles utilisatrices de ces services étaient biparentales, et près de la moitié des familles avaient un revenu familial annuel de 60 000 $ ou plus. Ces données laissent entrevoir une faible représentation des familles à faible revenu dans les services de garde.

Les statistiques vont en effet dans ce sens. Dans son bilan 2003-2006, le gouvernement estime à 11 500 le nombre d'enfants issus de familles prestataires de l'assistance-emploi accueillis dans les services de garde au Québec[65]. Or, en 2005, le gouvernement estimait à 45 149 le nombre d'enfants de 0 à 5 ans issus de ces familles à l'échelle du Québec.[66] Quoique ces données ne proviennent pas de la même source et n'aient pas trait à la même année, l'écart est suffisamment grand pour révéler que les enfants de familles prestataires de l'assistance-emploi fréquentent peu les services de garde.

Est-ce que ces éléments permettent de conclure que les familles défavorisées n'ont pas accès aux services de garde ? Rien pour l'instant n'autorise à le faire. Est-ce que ces familles veulent se prévaloir

62 *MFACF, 2007a.*

63 *Cleveland, 2007.*

64 *ISQ, 2006 – Effectuée auprès de 14 389 familles, cette enquête présente un portrait actuel des réalités et des préférences des familles en matière de services de garde, et ce, en fonction des particularités régionales et de la situation de travail des parents.*

65 *MFACF, 2007b.*

66 *MESS, 2005 – Données provenant du cédérom accompagnant la publication.*

de ce service et, si oui, se sentent-elles désavantagées dans leur accessibilité par rapport aux familles plus aisées ? Si elles ne veulent pas s'en prévaloir, quelles en sont les raisons ? Préfèrent-elles garder leurs enfants à la maison ? Ont-elles la capacité d'assumer les coûts liés à la garde ?

On peut aussi relever le fait que les enfants qui fréquentent les services de garde à 7 $ doivent, en majorité, être inscrits à temps plein. Est-ce que cette exigence convient aux familles, défavorisées ou non, dont le parent est à la maison ou occupe un travail dont l'horaire est non usuel ? Est-ce que d'autres types de garde, offrant plus de souplesse, sont privilégiés par ces familles ? Dans une analyse de la politique québécoise des services de garde, Vaillancourt affirmait en 2002 que le principal défi pour les CPE dans les années à venir était « de rester en lien avec la communauté et branchés sur les besoins des parents tout en conservant leur couleur locale »[67]. Cinq ans ont passé. Où en sommes-nous à l'heure actuelle face à cette volonté d'être en écho aux réalités des familles et des quartiers ?

Par ailleurs, un autre enjeu majeur mérite notre attention, soit la qualité des services. Lorsque l'on parle des effets bénéfiques des services de garde sur les enfants, on ne manque jamais de spécifier que ce sont des services de « qualité » qui ont un effet positif sur le développement de l'enfant. On précise aussi que c'est chez les enfants âgés de 2 à 5 ans que cet effet est le plus bénéfique, et surtout chez les enfants vivant en contexte de pauvreté[68]. Or, en 2003, l'enquête Grandir en qualité[69], lancée par le MESSF, révélait que les services de garde dans l'ensemble du réseau québécois (CPE, garde en milieu familial et garderie) pour les enfants d'âge préscolaire étaient qualifiés de *passables*. En s'appuyant sur cette même enquête, le ministère de la Santé et des Services sociaux, dans son troisième rapport national sur l'état de santé de la population du Québec[70], attire l'attention sur le fait qu'un faible taux de chômage dans un quartier va de pair avec une plus grande qualité des installations préscolaires, des garderies pour enfants d'âge préscolaire et des garderies pour les poupons. En outre, lorsque la proportion de la population en emploi d'un quartier est supérieure à 55 %, les services offerts aux poupons sont évalués plus favorablement. Sachant que les effets associés à la fréquentation des services de garde de qualité sont plus bénéfiques pour les enfants défavorisés, sachant aussi qu'on retrouve davantage d'enfants défavorisés dans des quartiers où le taux de chômage est élevé, comment explique-t-on que ces services de qualité soient concentrés dans les quartiers plus favorisés ? Est-ce que ces inégalités dans la qualité des services offerts touchent nos enfants montréalais ?

## Les prématernelles

Depuis 1997, en vertu de la Loi sur l'instruction publique, les enfants qui vivent dans un milieu défavorisé ont la possibilité de fréquenter la prématernelle dès l'âge de 4 ans. Un dossier d'enquête paru en 2005 dans un quotidien montréalais[71] dénonçait les difficultés d'accès des enfants pauvres aux prématernelles. Une entrevue menée auprès du MELS révélait alors qu'aucune classe de prématernelle 4 ans n'avait été créée depuis l'avènement de la Politique familiale en 1997. À la suite de cette sortie médiatique, le ministre de l'Éducation de l'époque avait déclaré qu'il se pencherait sur le financement des maternelles 4 ans. Ce dossier a-t-il évolué ? Les données du MELS de l'année scolaire 2006-2007[72] montrent que, parmi les 60 écoles très défavorisées de l'île de Montréal, 16 n'offrent pas la maternelle 4 ans. Pourtant, plusieurs arguments militent en faveur d'une meilleure accessibilité des maternelles 4 ans pour les familles défavorisées. À l'époque où la maternelle, non obligatoire, était passée de temps partiel à temps plein, le taux de participation avait progressé de 87 % à 98 %[73]. En 2003, en Ontario, la plupart des commissions scolaires offraient la prématernelle aux 4 ans à demi-temps et le taux de fréquentation avoisinait 90 %. Nous sommes conscients que ces données ne concernent pas uniquement les familles défavorisées, mais on peut néanmoins penser qu'elles traduisent l'intérêt des familles envers cette option.

67 *Vaillancourt, 2002, p. 26.*
68 *Cleveland, 2007.*
69 *ISQ, 2004.*
70 *MSSS, 2007.*
71 Journal de Montréal, *31 janvier 2005.*
72 *Selon les données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.*
73 *Lefebvre, 2003.*

## Les inégalités sociales

La volonté de lutter contre la pauvreté, plus précisément contre les inégalités sociales, est à la base même des programmes mis de l'avant par l'État. Un récent rapport sur la pauvreté des enfants et des familles au Canada[74] précise que le Québec est la seule province où le taux de pauvreté a diminué depuis 1997, phénomène en partie attribué aux différentes mesures mises en place par l'État pour soutenir financièrement les familles.

Mais ces mesures permettent-elles réellement de réduire les inégalités sociales ? Certains sont d'avis que ce sont ces inégalités, plus que la pauvreté elle-même, qui placent les enfants dans des contextes où ils ne peuvent pas se développer au même rythme que d'autres enfants parce qu'ils n'ont pas accès aux mêmes ressources. Ce sont aussi ces inégalités qui fragmentent les liens entre les classes sociales et brisent la solidarité au sein des communautés[75]. Elles isolent, voire ghettoïsent les enfants défavorisés, les privant de l'apport positif de la mixité des liens sociaux.

Si le revenu des plus pauvres augmente en même temps que celui des plus riches, le problème des inégalités sociales demeure entier. Le revenu moyen des 10 % de familles canadiennes les plus pauvres avec enfants a augmenté au cours des 11 dernières années de 1 184 $. En comparaison, le revenu moyen des 10 % de familles canadiennes les plus riches avec enfants a augmenté de 71 559 $[76]. Ces constats soulèvent des questions. Nos programmes touchent-ils les familles qui sont le plus dans le besoin ? Répondent-ils aux besoins exprimés par celles-ci et sont-ils respectueux de leurs valeurs éducatives ? Permettent-ils aux familles d'améliorer leur sort et d'accéder à des conditions de vie meilleures qui leur confèrent une autonomie financière et la possibilité de faire leurs propres choix et d'exercer leurs droits ? Autrement dit, de sortir de la pauvreté ? Peut-on avoir l'espoir que nos politiques familiales permettront un jour d'atteindre l'objectif que le Québec s'est donné pour 2013, dans le cadre de sa loi visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale, soit de faire du Québec l'une des nations industrialisées qui comptent le moins de personnes en situation de pauvreté ?[77]

## La concertation

Il a été démontré que l'amélioration de la qualité et des conditions de vie des populations commande des stratégies qu'il faut mener simultanément sur les plans social, économique et environnemental dans la communauté, ce qui exige une bonne complémentarité des actions. Beaucoup d'efforts sont déjà déployés dans ce sens, comme en témoignent les nombreuses structures de concertation existantes. Cependant, cela n'est pas sans poser des défis. Certains partenaires qui sont à même de mieux représenter les intérêts des familles, parce qu'ils ont une grande proximité avec elles, comptent très peu de ressources, comme c'est le cas des organismes communautaires. Ceux-ci veulent bien s'inscrire dans la foulée du mouvement de concertation actuel, mais cet engagement exigeant n'est probablement pas sans conséquences sur les services offerts aux familles. Certains de ces organismes ont peine à suivre la cadence de la concertation. On peut imaginer qu'ils sont confrontés à un dilemme, celui d'investir dans la concertation au détriment du temps accordé au soutien direct aux familles, en espérant que cet investissement puisse rejaillir à long terme sur le bien-être des familles. Parmi les autres défis que pose la concertation, on cherche à mieux arrimer les actions dans la communauté (les actions conjointes sur des enjeux communs, la continuité entre projets et actions s'adressant à différents groupes d'âge, etc.). On pense ici à l'arrimage entre les SIPPE, les services de garde, les maternelles 4 ans, *Québec en forme*[78], le *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés*[79], ainsi qu'avec les actions en sécurité alimentaire, en environnement, en violence, en toxicomanie, etc., qui ont un impact certain sur le développement de l'enfant.

Vouloir réunir autour d'une même table tous les partenaires qui oeuvrent au bien-être des enfants et des familles peut rendre la concertation

74 *Campagne 2000, 2006.*

75 *Nakhaie et al., 2007.*

76 *Campagne 2000, 2006.*

77 *Collectif pour un Québec sans pauvreté, 2007.*

78 *Ressources développées par la Fondation André et Lucie Chagnon http://www.quebecenforme.org/*

79 *MEQ, 2003.*

assez laborieuse. Est-ce que la complémentarité, la cohérence et la convergence des actions recherchées dans l'exercice de concertation se fait dans le respect des missions de chacun et la reconnaissance de la spécificité des approches ? Wacquant[80] soulève une question à cet égard : cette synergie entre partenaires est certes désirable en principe, mais les rapports entre les acteurs ne sont pas égaux, laisse-t-il sous-entendre. Pour lui, toute la question est de savoir lequel des partenaires impose sa logique, son langage, ses critères d'action, son horizon temporel et ses objectifs. Au-delà de cette question du partage de pouvoir, se pose celle de la place des familles au sein de ces structures. Sont-elles présentes, représentatives, influentes ? Enfin, est-ce que cette recherche de complémentarité, de cohérence et de convergence des actions se reflète dans les services que ces familles reçoivent ?

## Intervenir en amont

Les interventions préconisées au cours des dernières années pour agir auprès des tout-petits optaient plus souvent pour l'approche comportementale, axée sur des déterminants individuels. La tendance a aussi été d'intervenir auprès de populations à risque, c'est-à-dire surtout les familles défavorisées. Ces approches ont eu pour effet d'amoindrir la portée du contexte social et économique en vue d'expliquer les disparités observées dans le développement des enfants. En fait, ce n'est pas qu'on ne lui reconnaît pas de l'importance, mais celle-ci s'est peu traduite en actions concrètes. Il y a ici tout un défi.

Dans l'optique de ce rapport, c'est-à-dire pour susciter une réflexion au sein des partenaires voués à la cause des tout-petits, il semble incontournable de remettre en cause les contraintes structurelles liées au bien-être des enfants et des familles. Cet intérêt passe forcément par l'examen de la structure sociale, c'est-à-dire « la manière dont la société est organisée, incluant les normes, les ressources, les politiques publiques et les pratiques institutionnelles »[81]. Certains promoteurs de la santé, qui reconnaissent l'importance des déterminants sociaux de la santé, sont en faveur d'une approche politique pour faire progresser les projets concernant les inégalités en matière de santé[82]. Une telle approche, transposée dans le contexte qui est le nôtre, reconnaîtrait que les décisions gouvernementales créent les conditions favorables au développement des tout-petits[83]. On se place ainsi dans une intervention en « amont » qui vise, par le biais des politiques publiques, l'ensemble des enfants et des familles[84].

*80 Wacquant, 2004.*

*81 Frohlich et Poland, 2006.*

*82 Raphael, 2006.*

*83 Raphael, 2006.*

*84 Frohlich et Poland, 2006.*



# Conclusion

Au printemps 2006, la DSP a lancé une enquête d'envergure auprès des enseignants des 14 719 enfants fréquentant une classe de maternelle publique dans l'île de Montréal, *En route pour l'école !* On cherchait ainsi à dresser un portrait de l'état de préparation des enfants pour l'école, c'est-à-dire de leur maturité scolaire, une mesure reconnue de l'état de développement de l'enfant. Il s'agit d'une étude novatrice car, jusque-là, on ne disposait d'aucune donnée pour caractériser le niveau de développement des enfants à la fin de la petite enfance, une période charnière du cheminement scolaire à venir.

En 2003, le ministère de la Santé et des Services sociaux s'est fixé l'objectif d'augmenter d'ici 2012 la proportion d'enfants âgés de 0 à 5 ans ayant un développement optimal sur le plan moteur, langagier, cognitif et social. Dans l'objectif de favoriser l'égalité des chances, une panoplie d'interventions auprès des familles vulnérables ayant de jeunes enfants sont à l'œuvre depuis plusieurs années à l'échelle provinciale ainsi qu'à l'échelle de la Ville, des écoles, des CSSS et des CLSC. Citons, à titre d'exemple, les SIPPE, les services de garde à 7 $, les Initiatives 1, 2, 3 GO! ainsi que nombre d'interventions du milieu communautaire à l'échelle des quartiers.

Le présent rapport comporte des cartes illustrant différentes facettes de la maturité scolaire, soit Santé physique et bien-être, Compétence sociale, Maturité affective, Développement cognitif et langagier, Habiletés de communication et connaissances générales. L'enquête permet de déterminer si un enfant présente une vulnérabilité dans chacun de ces domaines. En outre, elle permet de comparer Montréal à d'autres grandes villes canadiennes. Elle révèle aussi les différences entre les quartiers et examine certains facteurs explicatifs.

On constate ainsi que l'ensemble des enfants montréalais se situent sous la moyenne canadienne, en particulier dans les domaines Maturité affective et Développement cognitif et langagier. Paradoxalement, Montréal obtient de résultats supérieurs à ceux de Vancouver dans tous les domaines et dans deux domaines par rapport à Toronto – Santé physique et bien-être et Habiletés de communication et connaissances générales.

Dans trois domaines en particulier, les résultats réclament de l'attention. En effet, si, dans le domaine Compétence sociale, Montréal se situe très près de la norme canadienne (88 % d'enfants non vulnérables), à l'inverse, le domaine Développement cognitif et langagier est celui qui comporte le plus grand nombre d'enfants *vulnérables* (17 %) avec les domaines Maturité affective et Habiletés de communication et connaissances générales (respectivement 15 % et 13 % d'enfants *vulnérables*). Il faut aussi souligner le pourcentage très élevé d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine (près de 35 %), ce qui signifie qu'un peu plus de 5 000 enfants sont dans cette situation.

On constate que dans cinq territoires de CLSC la proportion d'enfants *vulnérables* est supérieure à 42 %. Il s'agit des territoires de Mercier-Est/Anjou, de Saint-Laurent, de Montréal-Nord, de Parc-Extension et de Hochelaga-Maisonneuve. À l'inverse, c'est le territoire du CLSC du Plateau Mont-Royal qui se situe le mieux, avec la plus faible proportion d'enfants affichant un risque d'éprouver des difficultés à l'égard de la maturité scolaire. Notons que des analyses plus fines, examinant notamment les divers voisinages qui forment un quartier, figureront dans les rapports par quartier, pour chaque CSSS et chaque école participante, qui seront publiés au cours de 2008. Déjà, grâce aux cartes illustrant les liens entre la maturité scolaire et divers indicateurs socio-économiques et des ressources, on peut se faire une meilleure idée des facteurs pouvant expliquer les situations mises en lumière par l'enquête.

L'enquête a donc permis de dresser le portrait de la situation des tout-petits à Montréal. Puisque ce rapport se veut un outil de mobilisation, il est souhaitable qu'une réflexion commune prenne ensuite place entre tous les partenaires interpellés. Il est même impératif que ces réflexions donnent lieu à des solutions et des actions à mettre en oeuvre pour soutenir le développement optimal des enfants parce que, malgré des politiques familiales favorables, tant à l'échelle du Québec qu'à celle de Montréal, pour de nombreux enfants les besoins sont encore criants.



# Annexes

ANNEXE 1

## UN NOUVEAU DÉCOUPAGE TERRITORIAL À MONTRÉAL : LES VOISINAGES




Sources de données: Enquête *En route pour l'école!*, Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2006.

ANNEXE 2

## LES VOISINAGES DE MONTRÉAL

### CSSS Ouest-de-l'ile

| | |
|---|---|
| **CLSC Lac-St-Louis** | |
| 60111 | Kirkland |
| 60112 | Pointe-Claire Nord |
| 60113 | Pointe-Claire Sud |
| 60114 | Beaconsfield |
| 60115 | Baie d'Urfé |
| 60116 | Ste-Anne-de-Bellevue/Senneville |
| **CLSC Pierrefonds** | |
| 60121 | Île Bizard |
| 60122 | Pierrefonds Centre-Nord |
| 60123 | Pierrefonds Centre-Sud |
| 60124 | Roxboro |
| 60125 | Cloverdale/À ma Baie |
| 60126 | Dollard-des-Ormeaux Est |
| 60127 | Dollard-des-Ormeaux Ouest |
| 60128 | Pierrefonds Ouest |
| 60129 | Ste-Geneviève |

### CSSS Dorval-Lachine-LaSalle

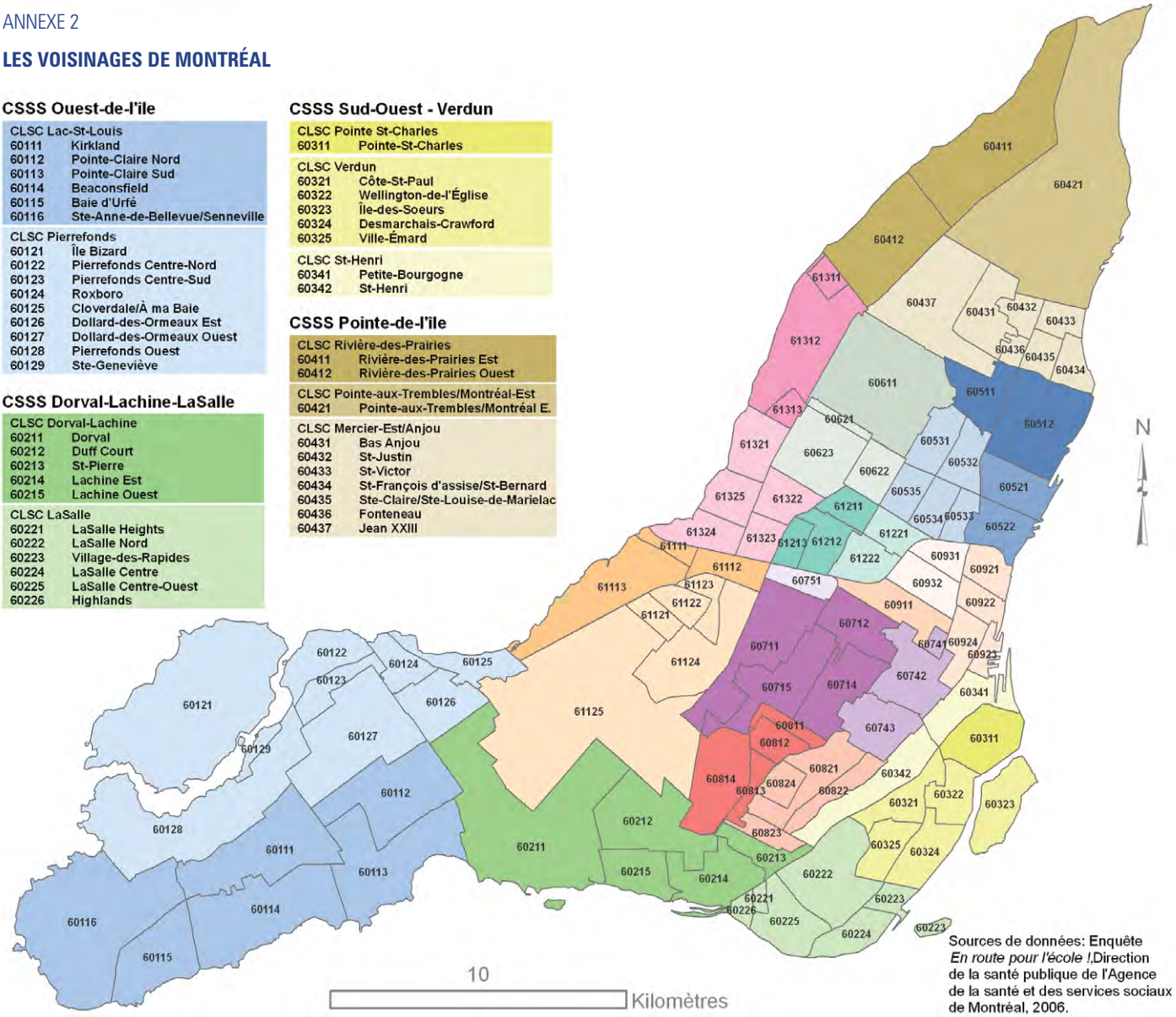
| | |
|---|---|
| **CLSC Dorval-Lachine** | |
| 60211 | Dorval |
| 60212 | Duff Court |
| 60213 | St-Pierre |
| 60214 | Lachine Est |
| 60215 | Lachine Ouest |
| **CLSC LaSalle** | |
| 60221 | LaSalle Heights |
| 60222 | LaSalle Nord |
| 60223 | Village-des-Rapides |
| 60224 | LaSalle Centre |
| 60225 | LaSalle Centre-Ouest |
| 60226 | Highlands |

### CSSS Sud-Ouest - Verdun

| | |
|---|---|
| **CLSC Pointe St-Charles** | |
| 60311 | Pointe-St-Charles |
| **CLSC Verdun** | |
| 60321 | Côte-St-Paul |
| 60322 | Wellington-de-l'Église |
| 60323 | Île-des-Soeurs |
| 60324 | Desmarchais-Crawford |
| 60325 | Ville-Émard |
| **CLSC St-Henri** | |
| 60341 | Petite-Bourgogne |
| 60342 | St-Henri |

### CSSS Pointe-de-l'ile

| | |
|---|---|
| **CLSC Rivière-des-Prairies** | |
| 60411 | Rivière-des-Prairies Est |
| 60412 | Rivière-des-Prairies Ouest |
| **CLSC Pointe-aux-Trembles/Montréal-Est** | |
| 60421 | Pointe-aux-Trembles/Montréal E. |
| **CLSC Mercier-Est/Anjou** | |
| 60431 | Bas Anjou |
| 60432 | St-Justin |
| 60433 | St-Victor |
| 60434 | St-François d'assise/St-Bernard |
| 60435 | Ste-Claire/Ste-Louise-de-Marielac |
| 60436 | Fonteneau |
| 60437 | Jean XXIII |




Sources de données: Enquête *En route pour l'école !*,Direction de la santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2006.

### CSSS Lucille-Teasdale

| | |
|---|---|
| **CLSC Olivier-Guimond** | |
| 60511 | Olivier-Guimond Nord |
| 60512 | Olivier-Guimond Sud |
| **CLSC Hochelaga-Maisonneuve** | |
| 60521 | Hochelaga-Maisonneuve Est |
| 60522 | Hochelaga-Maisonneuve Ouest |
| **CLSC Rosemont** | |
| 60531 | Nouveau Rosemont |
| 60532 | Cité-Jardin |
| 60533 | Angus |
| 60534 | Vieux-Rosemont |
| 60535 | Rosemont Nord |

### CSSS de la Montagne

| | |
|---|---|
| **CLSC Côte-des-Neiges** | |
| 60711 | Mont-Royal |
| 60712 | Outremont |
| 60714 | Plamondon Sud |
| 60715 | Plamondon |
| **CLSC Métro** | |
| 60741 | Métro est |
| 60742 | Métro Centre |
| 60743 | Westmount |
| **CLSC Parc-Extension** | |
| 60751 | Parc-Extension |

### CSSS Jeanne-Mance

| | |
|---|---|
| **CLSC St-Louis-du-Parc** | |
| 60911 | St-Louis-du-Parc |
| **CLSC Faubourgs** | |
| 60921 | Ste-Marie |
| 60922 | St-Jacques |
| 60923 | Vieux-Montréal |
| 60924 | Faubourgs St-Laurent |
| **CLSC Plateau Mont-Royal** | |
| 60931 | Plateau Est |
| 60932 | Plateau Ouest |

### CSSS Coeur de l'ile

| | |
|---|---|
| **CLSC Villeray** | |
| 61211 | Villeray Est |
| 61212 | Villeray Centre |
| 61213 | Villeray Nord |
| **CLSC La Petite Patrie** | |
| 61221 | Petite-Patrie Est |
| 61222 | Petite-Patrie Ouest |

### CSSS St-Léonard et St-Michel

| | |
|---|---|
| **CLSC St-Léonard** | |
| 60611 | St-Léonard |
| **CLSC St-Michel** | |
| 60621 | St-Michel Est |
| 60622 | St-Michel Sud |
| 60623 | St-Michel Ouest |

### CSSS Cavendish

| | |
|---|---|
| **CLSC René-Cassin** | |
| 60811 | Snowdon Ouest |
| 60812 | Hampstead |
| 60813 | Côte-St-Luc Sud |
| 60814 | Côte-St-Luc Nord |
| **CLSC NDG/Montréal-Ouest** | |
| 60821 | Notre-Dame-de-Grâces |
| 60822 | St-Raymond/West Haven |
| 60823 | Montréal-Ouest |
| 60824 | Walkley |

### CSSS Bordeaux-Cartieville - St-Laurent

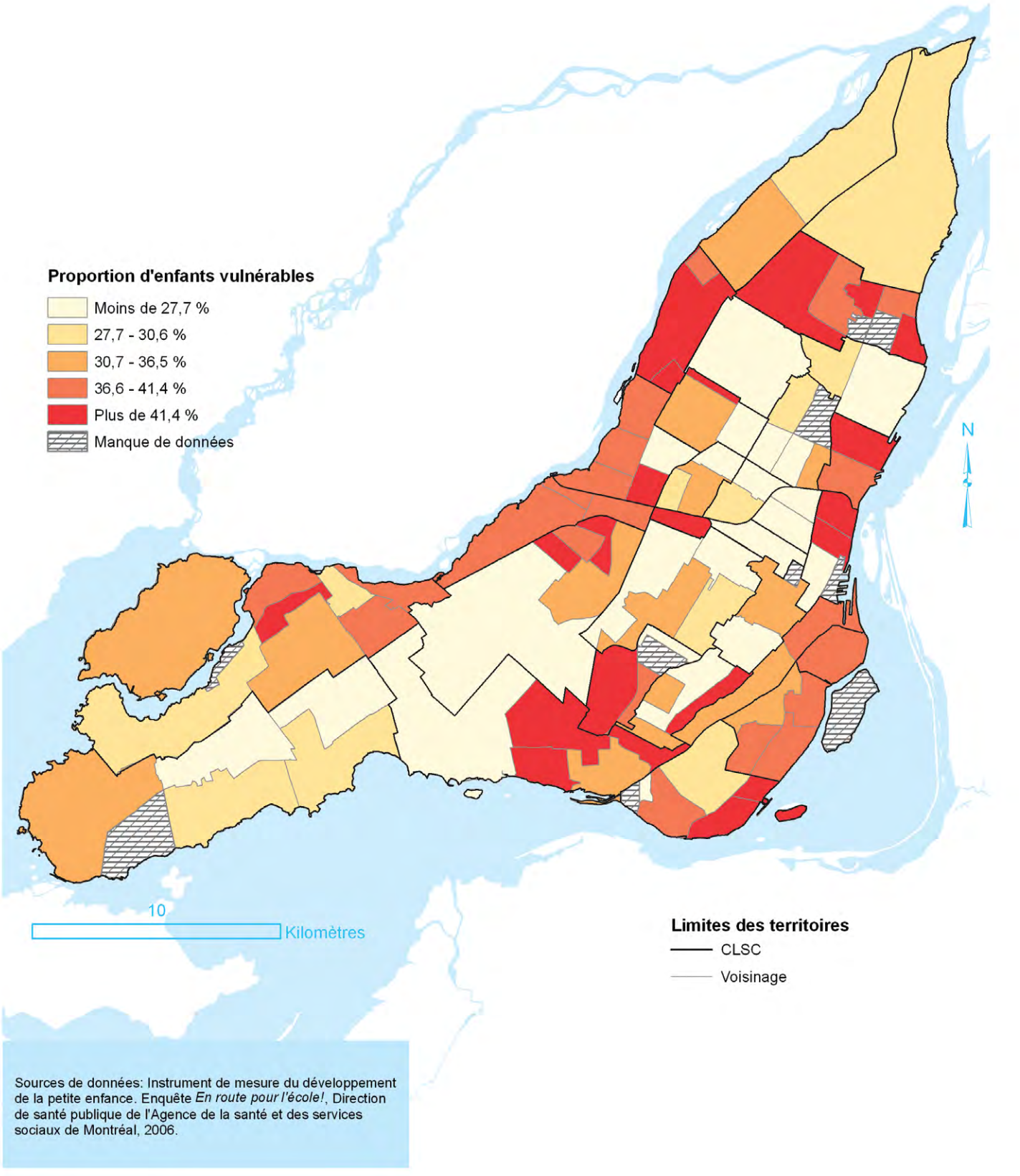
| | |
|---|---|
| **CLSC Bordeaux-Cartierville** | |
| 61111 | Ahuntsic |
| 61112 | St-Sulpice |
| 61113 | Bordeaux-Cartierville |
| **CLSC St-Laurent** | |
| 61121 | Norgate |
| 61122 | Dutrisac |
| 61123 | Chameran |
| 61124 | Métropolitaine |
| 61125 | Cavendish |

### CSSS Ahuntsic et Montréal-Nord

| | |
|---|---|
| **CLSC Montréal-Nord** | |
| 61311 | Montréal-Nord Nord-Est |
| 61312 | Montréal-Nord Centre |
| 61313 | Montréal-Nord Sud-Ouest |
| **CLSC Ahuntsic** | |
| 61321 | Sault-au-Récollet |
| 61322 | St-Sulpice Est |
| 61323 | St-Sulpice Ouest |
| 61324 | Ahuntsic Nord-Ouest |
| 61325 | Ahuntsic Centre-Nord |

ANNEXE 3

## LES ENFANTS *VULNÉRABLES* DANS AU MOINS UN DOMAINE DE MATURITÉ SCOLAIRE, PAR VOISINAGE




Sources de données: Instrument de mesure du développement de la petite enfance. Enquête *En route pour l'école!*, Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2006.



# Références

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design, Cambridge (MA), Harvard University Press.

Buzhigeeva, M. I. (2005). « Gender Characteristics of Children in the Primary Stage of Instruction », *Russian Education and Society*, 46 (4), p. 76-87.

Campagne 2000 (2006). *Oh Canada ! Trop d'enfants pauvres et depuis trop longtemps… Rapport 2006 sur la pauvreté des enfants et des familles au Canada*. Document accessible sur Internet : www.campaign2000.ca/rc/rc06/06_C2000NationalReportCardFR.pdf

Cleveland, G. (2007). *Bénéfices et coûts des centres de la petite enfance du Québec*. Communication présentée au congrès de l'ACFAS (Trois-Rivières, 7-11 mai 2007).

Collectif pour un Québec sans pauvreté (2007). « Pas d'éclipse pour la loi », *La soupe aux cailloux*, 262, p. 2.

Desrosiers, H. et A. Ducharme (2006). « Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle », Institut de la statistique du Québec, Québec, vol. 4, fascicule 1, octobre 2006.

Connor, S. et S. Brink (1999). *Comprendre la petite enfance. L'influence de la collectivité sur le développement de l'enfant*, Hull (QC), Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherche appliquée.

Desrosiers, H. et A. Ducharme (2006). « Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle », dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010)*, vol. 4, fascicule 1, Québec (QC), Institut de la Statistique du Québec.

Doherty, G. (1997). *De la conception à six ans : les fondements de la préparation à l'école*, Ottawa (ON), Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherché appliquée.

Farkas, G. et J. Hibel (2007). « Being unready for school : factors affecting risk and resilience », *Disparities in School Readiness. How families contribute to transitions into school*, A. Booth et A. C. Crouter (éd.), New York (NY), Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-30.

Farkas, G. (2006). « How Educational Inequality Develops » *National Poverty Center Working Paper Series*, 06-09.

Hertzman, C., McLean, S. A., Kohen, D., Dunn, J., Evans, T. et J. Smit-Alex (2004). *Le développement de la petite enfance à Vancouver*, Projet de recherche sur les politiques, vol. 6, no 4, Gouvernement du Canada.

Hertzman, C. (2000). « À la défense d'une stratégie de développement des jeunes enfants », *Isuma*, automne 2000, p.11-18.

Institut de la statistique du Québec (2006). *Rapport descriptif et méthodologique. Enquête sur les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2004*, Tome 1, Québec (QC), Gouvernement du Québec.

Institut de la statistique du Québec (2004). *Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs, Grandir en qualité 2003*, Québec (QC), Gouvernement du Québec.

Institut de la statistique du Québec (2001). « Les nourrissons de cinq mois. Conditions de vie, santé et développement, Section 1 – Pauvreté, conditions de naissance et santé des nourrissons » dans *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2002)*, 1 (3), collection La santé et le bien-être, Québec (QC), Gouvernement du Québec.

Janus, M. et D. R. Offord. (2000) « Reporting on readiness to learn in Canada », *ISUMA Canadian Journal of Policy Research*, 1, p. 71-75.

Jenson, J. (2000). « Le nouveau régime de citoyenneté du Canada : investir dans l'enfance », *Lien social et Politiques – RIAC*, 44, p. 11-23.

Jenson, J. (2006). « Early childhood learning and care : the route to meeting the major challenges », *Policy options*, 27 (4), p. 55-58.

Landry, S. et K. Smith (2007). « Family Processes that Support School Readiness : Specific Behaviors and Contextual Conditions that Set This Process in Motion », *Disparities in School Readiness. How families contribute to transitions into school*, A. Booth et A. C. Crouter (éd.), New York (NY), Lawrence Erlbaum Associates, p. 85-108.

Lara-Cinisomo, S., Pebley, A. R., Vaiana, M. E., Maggio, E., Berends, M. et S. R. Lucas (2004). « A Matter of Class. Educational Achievement Reflects Family Background more than Ethnicity or Immigration », *Rand Review*, 28 (3), p. 10-15.

Lefebvre, P. (2003). *Limites et problèmes de la politique familiale canadienne*, Document accessible via Internet : www.omiss.ca/activite/pdf/lefebvre.pdf

Lynch, R. G. (2004). « Early Childhood Investment. Yields Big Payoff », *Policy Perspectives*, p. 1-11.

Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J. et J. Waldfogel (2004). « Inequality in Preschool Education and School Readiness », *American Educational Research Journal*, 41 (1), p. 115-157.

McCain, M. N., Mustard J. F. et S. Shanker (2007). *Early Years Study 2. Putting Science into Action*, Toronto (ON), Council for Early Child Development.

McCain, M. N. et J. F. Mustard (1999). « Étude sur la petite enfance. Inverser la véritable fuite des cerveaux », Toronto (ON), Secrétariat à l'enfance de l'Ontario.

McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development, *American Psychologist*, 53 (2), p. 185-204.

Ministère de la Famille et des Aînés (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des services de garde du Québec, mise à jour*, Québec (QC), Direction des relations publiques et des communications.

Ministère de la Famille, des aînés et de la condition féminine (2007a). *Le Québec soutient ses familles. Des politiques généreuses et innovatrices, des résultats significatifs*, Québec (QC), Gouvernement du Québec.

Ministère de la Famille, des aînés et de la condition féminine (2007b). *Bilan 2003-2006. Des réalisations gouvernementales en faveur des familles et des enfants*, Québec (QC), Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Éducatif préscolaire. Enseignement primaire, Québec (QC), Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés. Le plaisir de lire et d'écrire ça commence bien avant l'école. Cahier de mise en œuvre 2003-2007*, Québec (QC), Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2005). *Rapport statistique sur les prestataires du programme d'assistance-emploi*, Québec (QC), Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.

Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (2007). *Troisième rapport national sur l'état de la santé de la population du Québec. Riches de tous nos enfants. La pauvreté et ses répercussions sur la santé des jeunes de moins de 18 ans*, Québec (QC), Direction des communications.

Nakhaie, M. R., Smylie, L. K. et R. Arnold (2007). « Social Inequalities, Social Capital, and Health of Canadians », *Review of Radical Political Economics*, 39 (4), p. 562-585.

National Research Council and Institute of Medecine (2000). *From Neurons to Neighborhoods : The Science of Early Childhood Development*. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. J. P. Shonkoff, J. P. et D. A. Phillips (éd.). Board on Children, Youth and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, Washington (D.C.), National Academy Press.

NICHD Early Child Care Research Network. (2005). « Early Child Care and Children' Development in the Primary Grades: Follow-up Results from the NICHD Study of Early Child Care ». *American Educational Research Journal*, 42 (3), p.537-570.

Ramchandani, P., Stein, A., Evans, J., O'Connor, T. G. et ALSPAC study team (2005). « Paternal depression in the postnatal period and child development: a prospective population study », *Lancet*, 365 (9478), p. 2200-2205.

Shore, R. (1997). *Rethinking the Brain: New Insights into Early Development*, New York (NY), Families and Work Institute.

Siddiqi, A., Irwin, L. G. et C. Hertzman (2007). *Total Environment Assessment Model for Early Child Development. Evidence Report*, Document accessible via Internet : www.earlylearning.ubc.ca

Shonkoff, J. P. et P. C. Marshall (2000). « The biology of developmental vulnerability ». *Handbook of early childhood intervention* (2e édition), S. J. Meisels et J. P. Shonkoff (éd.), Cambridge (Angleterre), Cambridge University Press, p. 38-53.

Snow, K. L. (2007). « Proximal Processes in School Readiness ». *Disparities in School Readiness. How families contribute to transitions into school*, A. Booth et A. C. Crouter (éd.), New York (NY), Lawrence Erlbaum Associates, p. 139-152.

Thompson, R. A. (2001). « Development in the first years of life », *The future of children*, 11(1), p. 20-33.

Vaillancourt, Y. (2002). « Le modèle québécois de politiques sociales et ses interfaces avec l'union sociale canadienne », *Enjeux publics*, 3 (2), p. 1-52.

Votruba-Drzal, E. (2003). « Income Changes and Cognitive Stimulation in Young Children's Home Environments », *Journal of Marriage and Family*, 65, p. 341-355.

Wacquant, L. (2004). *Punir les pauvres. Le nouveau gouvernement de l'insécurité sociale*, Marseille (FR), Éditions Agone.

Zeanah, C. H. Jr, Borris, N. et J. Larrieu (1997). « Infant Development and Developmental Risk : A Review of the past 10 years », *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, p. 165-178.



# Liste des tableaux et liste des figures

# Liste des tableaux

Tableau 2.3.1 Description sommaire des domaines évalués par l'IMDPE

Tableau 2.6.1 Exemples de vulnérabilité

Tableau 3.1.1 Moyennes montréalaises et écart-type pour les cinq domaines de maturité scolaire

# Liste des figures

Figure 1.1.1 Schéma explicatif du développement de l'enfant

Figure 2.2.1 Répartition des enfants de maternelle 5 ans visés par l'étude, par territoire de CLSC

Figure 2.5.1 Distribution des enfants *vulnérables*, *fragiles* et *prêts* de l'échantillon normatif canadien

Figure 2.5.2 Les seuils utilisés pour déterminer si un enfant est *vulnérable*, *fragile* ou *prêt*

Figure 3.1.1 Comparaison des scores moyens par domaine, pour Montréal et l'échantillon normatif canadien

Figure 3.1.2 Comparaison des scores moyens par domaine, pour Montréal, Toronto et Vancouver

Figure 3.2.1 Proportion d'enfants *vulnérables*, *fragiles* et *prêts* par domaine de maturité scolaire, pour Montréal

Figure 3.2.2 Distribution des enfants *vulnérables*, pour Montréal

Figure 3.3.1 Score moyen des enfants dans le domaine Compétence sociale, selon leur âge

Figure 3.3.2 Score moyen des enfants dans le domaine Maturité affective, selon leur sexe

Figure 3.3.3 Score moyen des enfants dans les domaines Développement cognitif et langagier, et Habiletés de communication et connaissances générales, selon leur admission au programme d'accueil

Figure 3.3.4 Score moyen des enfants dans les domaines Développement cognitif et langagier, et Habiletés de communication et connaissances générales, selon leur lieu de naissance

Figure 3.3.5 Score moyen des enfants dans le domaine Développement cognitif et langagier, selon la scolarité des parents

Figure 4.1.1 Exemple de carte

Figure 4.2.1 Proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine de maturité scolaire, par CSSS

Figure 4.2.2 Les enfants *vulnérables* dans au moins un domaine de maturité scolaire, par territoire de CLSC

Figure 4.3.1 Proportion d'enfants *vulnérables* dans le domaine Santé physique et bien-être, par CSSS

Figure 4.3.2 Les enfants *vulnérables* dans le domaine Santé physique et bien-être, par territoire de CLSC

Figure 4.4.1 Proportion d'enfants *vulnérables* dans le domaine Compétence sociale, par CSSS

Figure 4.4.2 Les enfants *vulnérables* dans le domaine Compétence sociale, par territoire de CLSC

Figure 4.5.1 Proportion d'enfants *vulnérables* dans le domaine Maturité affective, par CSSS

Figure 4.5.2 Les enfants *vulnérables* dans le domaine Maturité affective, par territoire de CLSC

Figure 4.6.1 Proportion d'enfants *vulnérables* dans le domaine Développement cognitif et langagier, par CSSS

Figure 4.6.2 Les enfants *vulnérables* dans le domaine Développement cognitif et langagier, par territoire de CLSC

Figure 4.7.1 Proportion d'enfants *vulnérables* dans le domaine Habiletés de communication et connaissances générales, par CSSS

Figure 4.7.2 Les enfants *vulnérables* dans le domaine Habiletés de communication et connaissances générales, par territoire de CLSC

Figure 5.3.1 Exemple de diagramme

Figure 5.3.2 Exemple de carte

Figure 5.4.1 Proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine de maturité scolaire, selon la proportion de la population dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais

Figure 5.4.2 Maturité scolaire, immigration récente et langue maternelle, par territoire de CLSC

Figure 5.5.1 Proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine de maturité scolaire, selon la proportion de nouveau-nés de faible poids

Figure 5.5.2 Maturité scolaire, et proportion de nouveau-nés de faible poids, par territoire de CLSC

Figure 5.6.1 Proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine de maturité scolaire, selon la proportion de la population de 20 ans et plus n'ayant pas obtenu le diplôme d'études secondaires

Figure 5.6.2 Maturité scolaire et scolarité, par territoire de CLSC

Figure 5.7.1 Proportion d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine de maturité scolaire, selon la proportion de personnes vivant sous le seuil de faible revenu

Figure 5.7.2 Maturité scolaire, faible revenu et revenu moyen, par territoire de CLSC

Figure 6.1.1 Maturité scolaire et nouveau-nés vivant en contexte de vulnérabilité, selon les critères SIPPE, par territoire de CLSC

Figure 6.2.1 Taux de places disponibles en services de garde pour les enfants de 0-4 ans selon le type de services, Montréal, 1990 à 2007

Figure 6.2.2 Places disponibles dans les services de garde pour les enfants de 0-4 ans selon le type de services, Montréal, 2006

Figure 6.2.3 Taux de places disponibles pour les enfants de moins de 5 ans dans les services de garde subventionnés, par CSSS

Figure 6.3.1 Présence du programme de prématernelle dans les écoles primaires publiques, selon le statut de défavorisation

Annexe 1 Un nouveau découpage territorial à Montréal : les voisinages

Annexe 2 Les voisinages de Montréal

Annexe 3 Les enfants *vulnérables* dans au moins un domaine de maturité scolaire, par voisinage

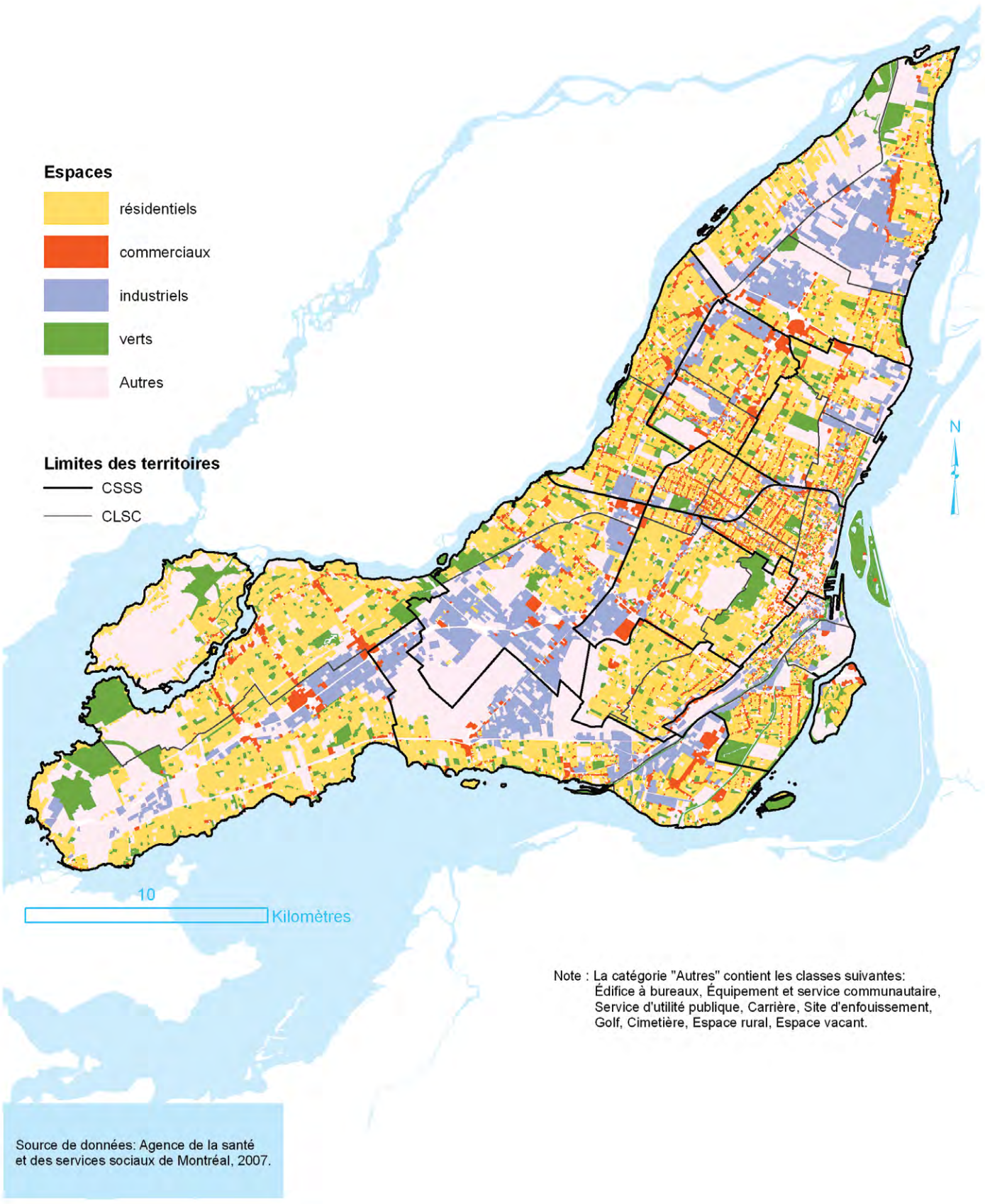
Cartes de référence Occupation du sol à Montréal

Les CLSC de Montréal



# Cartes de référence

## OCCUPATION DU SOL À MONTRÉAL




Note : La catégorie "Autres" contient les classes suivantes: Édifice à bureaux, Équipement et service communautaire, Service d'utilité publique, Carrière, Site d'enfouissement, Golf, Cimetière, Espace rural, Espace vacant.

Source de données: Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2007.

## LES CLSC DE MONTRÉAL







Sources de données:
Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, 2007.

Agence de la santé et des services sociaux de Montréal
Québec
Santé publique

# B O N  D E  C O M M A N D E

| QUANTITÉ | TITRE DE LA PUBLICATION (version imprimée) | PRIX UNITAIRE (tous frais inclus) | TOTAL |
|---|---|---|---|
| | ***En route pour l'école !* Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional.** | **35$** | |

NUMÉRO D'ISBN (version imprimée)

**978-2-89494-629-9**

Nom _____

_____

Adresse _____
No Rue App.

_____
Ville Province Code postal

Téléphone _____ Télécopieur _____

**Les commandes sont payables à l'avance par chèque ou mandat-poste à l'ordre de la**
**Direction de santé publique de Montréal.**

**Retourner à l'adresse suivante :**
Centre de documentation
Direction de santé publique
Agence de la santé et des services sociaux de Montréal
1301, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H2L 1M3

**Pour information : 514-528-2400, poste 3646**

DIRECTION DE SANTÉ PUBLIQUE
*Votre partenaire pour garder notre monde en santé*

1301, rue Sherbrooke Est
Montréal (Québec) H2L 1M3
Téléphone : 514-528-2400
www.santepub-mtl.qc.ca



# GARDER notre monde EN SANTÉ

*Agence de la santé et des services sociaux de Montréal*

Québec