

Analyse Politique du Plan Stratégique Décennal de la Nouvelle-Zélande  
pour l'Éducation Préscolaire,  
*Voies de l'Avenir: Ngā Huarahi Arataki 2002-2012*

Boaz Shulruf  
University of Auckland

Résumé

En 2002, le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande a publié un Plan stratégique décennal pour l'éducation préscolaire intitulé *Voies de l'avenir : Ngā Huarahi Arataki 2002-2012*. L'élaboration de cette politique a été informée par un examen extensif de la littérature sur l'éducation préscolaire en Nouvelle-Zélande et outre-mer. Cet article présente une analyse critique de cette revue de la littérature. Il avance que la manière par laquelle cette revue de la littérature a été dirigée a mené à l'élaboration d'une politique inéquitable, sapant en particulier le rôle important des parents dans l'éducation de leurs enfants. Des problèmes méthodologiques sont discutés en détail et des directions pour une recherche future dans ce domaine sont suggérées.

---

Toute correspondance doit être adressée à Dr. Boaz Shulruf, Faculty of Education,  
The University of Auckland, Auckland, Nouvelle-Zélande; courriel:  
b.shulruf@auckland.ac.nz.

En 2002, le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande a publié *Voies de l'avenir : Ngā Huarahi Arataki 2002-2012* (PTF: NHA), son premier plan stratégique décennal pour l'éducation préscolaire (ECE). Le plan stratégique a pour objectif de remplir l'engagement du gouvernement à « relever le niveau d'éducation de tous les enfants néo-zélandais » et de créer « une vision commune des indicateurs de réussite » (ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande [ministère de l'Éducation], 2002, p. 4) afin de les partager avec les professionnels de l'éducation préscolaire. Afin d'aligner l'élaboration de la politique avec les moyens scientifiques contemporains, le ministère de l'Éducation s'est proposé d'élaborer une solide base de renseignements pour informer la démarche de planification stratégique. C'est pourquoi Smith, Grima, Gaffney et Powell (2000) ont été commandités par le Ministère afin de lui fournir une vue d'ensemble des réflexions et des développements de pointe dans ce domaine et en 2000 ils ont publié *Early childhood education : Literature review report to the Ministry of Education* [Éducation préscolaire : rapport de la revue de la littérature au ministère de l'Éducation] (ECELR). Ensemble, le rapport de politique PTF:NHA et le rapport ECELR étaient exhaustifs et de grande envergure en terme de recherche et fournissaient un soutien pour la création d'établissements d'éducation non parentaux ; cependant, d'autres aspects importants de l'éducation préscolaire sont restés vierges. La lacune la plus frappante est le peu d'attention prêtée au rôle essentiel que les parents et la famille jouent dans l'apprentissage durant la petite enfance et le développement de l'enfant. Dans cet examen des documents de politique générale, nous avançons qu'un élargissement du plan PTF:NHA est nécessaire pour refléter une approche plus intégrée qui accepte les importants mécanismes de soutien de la famille. Une telle approche non seulement améliore les résultats sociaux et académiques au niveau de l'enfant lui-même, mais elle améliore également les avantages qui s'étendent dans la communauté générale pour profiter à tout le pays dans son ensemble. Pour prouver ce point de vue, nous présentons une critique de la revue de la littérature ECELR. Les considérations pour des examens futurs ayant pour but de donner aux décideurs des résultats solides provenant de la littérature fondée sur la preuve sont également discutées.

### Vue d'Ensemble de PTF:NHA: Un Plan Stratégique pour l'Éducation Préscolaire

Le plan stratégique dont les grandes lignes sont contenues dans le PTF:NHA couvre un large éventail de problèmes liés à l'éducation préscolaire et établit trois objectifs fondamentaux : (a) augmenter la participation aux services ECE, (b) améliorer la qualité des services ECE, et (c) encourager les relations de collaboration. Les auteurs du document déclarent que des changements importants au centre d'attention de l'ECE en Nouvelle-Zélande sont nécessaires pour atteindre ces objectifs, notamment de nouveaux systèmes de financement et de réglementation pour les services ECE, davantage de soutien pour les services communautaires, l'introduction d'une accréditation professionnelle obligatoire pour les enseignants, une meilleure communication et collaboration entre les services connexes et le soutien des parents et une plus grande participation du gouvernement, surtout dans les communautés où la participation à l'éducation préscolaire est limitée. Pour faciliter ces changements, « un réseau global de stratégies interconnectées pour concentrer l'activité de tous les partenaires du secteur »

(ministère de l'Éducation, 2002, p. 3) a été présenté en une série d'étapes, dont l'évaluation. Conformément au Traité de Waitangi de la Nouvelle-Zélande, qui célèbre le biculturalisme (Barrett & Connolly-Stone, 2006), et pour répondre aux préoccupations de la population importante de la communauté Pacifique du pays, le rapport PTF:NHA a prêté une attention particulière aux problèmes liés aux communautés māori et Pacifique et il donne les grandes lignes du plan stratégique proposé pour atteindre ses objectifs fondamentaux (pour de plus amples détails, voir ministère de l'Éducation, 2002, p. 22–23). Il convient également de noter que les « sept étapes du plan ne sont pas liées à des années précises. Elles indiquent plutôt l'ordre des mesures à prendre » (ministère de l'Éducation, 2002, p. 23).

### Éducation Préscolaire : Rapport de la Revue de la Littérature au ministère de l'Éducation (ECLR)

Le rapport ECLR a présenté une vue d'ensemble extensive et exhaustive de la recherche locale et internationale et de la littérature de la politique couvrant une grande partie des problèmes touchant l'éducation préscolaire. Les huit chapitres du rapport couvrent des questions telles que la participation aux programmes ECE, l'importance des premières expériences, les effets de l'ECE, les questions touchant la qualité de l'ECE, les effets de la participation à l'ECE sur les familles, et les politiques d'ECE. Chaque chapitre s'achève par une section soulignant les messages clés de la recherche et propose des recommandations pour une recherche subséquente. Le dernier chapitre insiste sur l'importance d'une éducation préscolaire d'une bonne qualité combinée à la prestation de certains types de services et de la contribution significative que la Nouvelle-Zélande a faite dans le domaine de la recherche, de la politique et de la pratique de l'éducation préscolaire. La nécessité d'avoir une autre recherche longitudinale à méthodes combinées pour cataloguer les effets de l'éducation préscolaire de plusieurs points de vue et sur une longue période de temps, notamment le point de vue de l'enfant, est soulignée tout comme la nécessité de faire davantage de recherches collaboratives au niveau national et international afin d'expliquer les différences dans les résultats d'ECE d'études dans des milieux culturels divers. En fournissant aux décideurs l'information de recherche fondamentale concernant l'ECE, l'ECLR a eu une énorme influence dans l'élaboration et la conception du plan stratégique décennal dans le PTF : NHA pour la Nouvelle-Zélande. La littérature examinée dans l'ECLR appuyait fortement la notion selon laquelle la petite enfance est très importante dans le développement de l'enfant, et représente un potentiel d'apprentissage non exploité qui, s'il est soutenu et nourri, peut transformer les résultats d'un enfant (voir Barnett, 1995, 1998 ; Schweinhart, 2003). Dans les chapitres suivants, les liens entre la littérature analysée dans l'ECLR et les objectifs fondamentaux présentés dans le rapport PTF:NHA sont examinés de manière critique.

#### *Augmentation des Taux de Participation*

Le premier objectif du plan stratégique décennal de la Nouvelle-Zélande pour l'éducation préscolaire souligne la nécessité pour le pays de se concentrer sur des stratégies visant à augmenter la participation aux services d'éducation de la petite enfance

des enfants du pays et leur famille. Ces services se concentrent sur l'éducation et les soins fournis par des personnes autres que les parents, soit dans un centre soit au domicile de la gardienne ou au domicile de l'enfant. Les données du ministère de l'Éducation présentées dans l'ECELRL indiquent que 56 % des enfants néo-zélandais de moins de 5 ans étaient « à l'heure actuelle... inscrits à un service d'éducation pour la petite enfance » (Smith et coll., 2000, p. 17) ; et que 100 % des enfants âgés de 4 ans et 76 % des enfants âgés de 3 ans étaient inscrits à des services non parentaux en 1999 (Smith et coll., p. 17). Les taux de participation des enfants et des familles à des programmes d'éducation de la petite enfance présentés par Kamerman (2000) dans l'aperçu de l'ECD dans les pays de l'OCDE affirmaient les résultats ECELRL qui montraient que les taux de participation variaient considérablement avec l'âge. Les données fournies par Kamerman indiquaient des taux de participation des enfants néo-zélandais de 25 % pour les enfants de 0 à 3 ans et de 85 % pour les enfants de 3 à 6 ans. Un taux de participation similaire de 86 % des enfants âgés de 3 à 6 ans en 2000 était indiqué dans le Rapport social 2002 de la Nouvelle-Zélande (ministère du Développement social de Nouvelle-Zélande, 2006, p. 27). En général, les taux de participation des enfants aux programmes ECE en Nouvelle-Zélande étaient favorablement comparables aux 19 autres pays participants à l'étude. La Nouvelle-Zélande se classait quatrième pour le groupe des 3 à 6 ans, derrière la France (99 %), la Belgique (97 %), et l'Italie (95 %), et se classait onzième pour la participation des très jeunes enfants.

Si la participation à l'ECE non parentale a des effets à long terme sur les résultats de l'éducation des enfants au niveau national, on pourrait s'attendre à ce que cela se reflète par des corrélations positives de résultats académiques durant les années d'école. La corrélation de cette participation aux programmes ECE avec les données des résultats présentés par Ogle et al (2003) pour l'étude 2001 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) présente un aperçu intéressant de la solidité de cette relation. Les résultats de PIRLS, qui a comparé les aptitudes de lecture et de littératie des enfants de quatrième année parmi les pays de l'OCDE, ont montré que la performance des élèves en Italie, en Nouvelle-Zélande et en France sur les mesures de littératie se classait 10<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup>, et 18<sup>e</sup> respectivement. La corrélation entre la moyenne nationale des résultats de littératie des enfants de quatrième année et les taux de participation à l'ECE pour les enfants âgés de 3 à 6 ans était modérée, mais négativement,  $e$  ( $r = -0,64$ ), et pour les enfants âgés de 0 à 3 ans était faible et positive ( $r = 0,19$ ). Ces résultats toutefois, doivent être utilisés avec prudence puisque seulement 8 des 19 pays ont participé à ces deux études et contribué au calcul des coefficients de corrélation. Malgré cette limitation, et le fait que ce calcul était une comparaison écologique approximative avec une validité très limitée (Abramson, 1995), l'analyse soulève une question importante : est-ce que le taux de participation aux services de la petite enfance est le facteur principal affectant les résultats liés à l'éducation (dans les pays de l'OCDE), ou est-ce que d'autres facteurs ont plus d'influence sur la prévision des résultats académiques ou sociaux à long terme ?

Comme nous l'avons dit plus haut, il convient de noter qu'en Nouvelle-Zélande le taux de participation des enfants de 3 à 6 ans était plus élevé relativement aux autres pays de l'OCDE. Par conséquent, tout changement significatif dans le taux de participation générale suggère que les enfants de moins de 3 ans seront de plus en plus ciblés comme participants possibles aux programmes ECE (ce qui aurait pour résultat un nombre croissant de très jeunes enfants passant moins de temps avec leurs parents). La question

de savoir si la garde de très jeunes enfants par des personnes autres que les parents leur est bénéfique est un domaine très débattu dans la littérature. Caughy, DiPietro, et Strobino (1994), par exemple, ont trouvé que bien que l'impact de la participation à une garderie ait été bénéfique (bons résultats pour le Peabody Individual Achievement Test) pour les très jeunes enfants provenant de milieux très vulnérables, la participation d'enfants appartenant à un meilleur milieu à des garderies, soit n'a pas eu d'effet soit a montré un risque accru de mauvais résultats.

Par ailleurs, un corps important de littérature (par exemple voir, Kendrick et coll., 2000 ; Moran, Ghate, & van der Merwe, 2004 ; Serketich & Dumas, 1996 ; Sweet & Appelbaum, 2004) a indiqué que le soutien et la formation des parents affectent positivement les aptitudes des parents et les résultats obtenus par les enfants notamment dans les domaines du comportement social et des résultats scolaires. Ces résultats sont particulièrement importants puisqu'ils sont fondés sur des examens systématiques et des méta-analyses conçues de manière à tenir compte de divers milieux et structures domestiques/familiaux.

Étant donné que les résultats académiques et sociaux des enfants sont l'objectif principal des décideurs d'ECE, il est d'une importance considérable de trouver des solutions de remplacement pour améliorer la capacité des familles et des parents à être les acteurs principaux dans la vie de leurs enfants et à contribuer à des résultats positifs. Pour certains enfants, les avantages de l'amélioration des milieux familiaux pourraient dépasser ceux de la participation précoce aux services d'éducation préscolaire. Malheureusement, cette question n'a pas été profondément examinée dans la revue de la littérature documentaire et n'est pas couverte par le plan stratégique décennal de la Nouvelle-Zélande présenté dans le PTF:NHA.

L'augmentation des taux de participation à l'ECE en Nouvelle-Zélande grâce au « financement permettant un accès abordable à des services d'éducation préscolaires » (ministère de l'Éducation, 2002, p. 11) a été une initiative stratégique proposée par le ministère de l'Éducation. L'importance de la subvention des frais a été discutée dans l'ECELRL et confirmée par des résultats d'études menées par Blau et Hagy (1998) aux États-Unis, dans lesquels les auteurs estiment qu'une « subvention totale de la garderie mènerait à une augmentation de 20 % de l'utilisation de la garderie payante » (p. 117). Alors que le plan stratégique décennal pour l'éducation préscolaire en Nouvelle-Zélande n'indique pas clairement l'intention de subventionner totalement les frais d'ECE, toute approche augmentant le nombre de places ECE et ne portant pas attention à la qualité doit être très prudente. Le rapport ECELRL ne tient pas compte des résultats de Blau et Hagy qui montrent « qu'une baisse du prix de la garderie provoque une augmentation des heures de garderie demandées et une baisse de l'exigence de qualité. » (p. 124). En outre, bien que la subvention des programmes ECE puisse mener à une augmentation de la participation à l'éducation préscolaire, cet effet pourrait bénéficier davantage aux enfants et aux familles des pays où les taux de participation initiale sont faibles. Par exemple, aux États-Unis, les taux de participation ECE sont considérablement inférieurs à ceux de la Nouvelle-Zélande et tombent à 71 % pour les enfants âgés de 3 à 6 ans et à 26 % pour les enfants de moins de 3 ans. L'introduction de subventions des frais du programme ECE aux États-Unis pourrait présenter un plus grand avantage pour les parents qui n'ont pas

cherché un appui auprès des programmes ECE que pour ceux en Nouvelle-Zélande, où les avantages vont aux parents qui utilisent déjà les services ECE.

Un certain nombre d'études examinées dans l'ECELRL établissent un lien entre la participation à des soins de la petite enfance non parentaux et le travail des mères à l'extérieur du domicile (Erdwins & Buffardi, 1994) ; d'autres études ont montré une forte association entre la participation à des soins non parentaux et le revenu de la famille (Fuller, Holloway, & Liang, 1996 ; Steen, 1994). Sans une excellente compréhension de la complexité des problèmes tels que les raisons pour lesquelles les mères travaillent à l'extérieur du domicile, il est difficile d'établir des stratégies optimales et efficaces qui permettraient d'atteindre l'objectif du gouvernement qui est d'augmenter les taux de participation à l'ECE. En outre, une telle analyse doit avoir pour objectif de séparer et de comparer les risques et les avantages de sous-groupes d'enfants inscrits à des programmes ECE non parentaux, notamment les enfants dont les mères ont un emploi rémunéré. L'ECELRL a suggéré que l'accessibilité est un obstacle à la participation à des services ECE non parentaux en Nouvelle-Zélande. Plusieurs options d'amélioration de la participation aux programmes ECE ont été prises en compte dans l'ECELRL, notamment la subvention gouvernementale ou le financement en bloc des écoles maternelles. Toutefois, la notion de programmes de visite à domicile a reçu très peu d'attention dans le rapport ECELRL, puis dans le document PTF:NHA. Alors que les programmes de soutien et de formation des parents existent en Nouvelle-Zélande, comme le Home Instruction Program for Preschool Youngsters [Programme d'instruction à domicile pour les enfants d'âge préscolaire] (HIPPY<sup>1</sup> ; Barhava-Monteith, Harre, & Field, 1999) et Parents as First Teachers Program [Programme de parents en tant que premiers enseignants] (PAFT<sup>2</sup> ; ministère de l'Éducation, 2002, p. 5), et qu'un examen des programmes de parentage a récemment été entrepris pour la Families Commission (Hendricks & Balakrishnan, 2005), le plan stratégique décennal contenu dans le rapport PTF:NHA ne fait aucune mention d'un effort pour augmenter ou développer cet aspect du soutien à la famille.

Par ailleurs, peu d'études empiriques ont été menées en Nouvelle-Zélande relativement à l'efficacité des cours d'éducation des parents et des groupes de soutien aux parents (Davies, Wood, & Stephens, 2002). L'évaluation HIPPY menée par Barhava-Monteith et coll. (1999) constitue l'exception. Cette évaluation rapportait que les enfants qui avaient participé au programme HIPPY en Nouvelle-Zélande atteignaient une meilleure performance que les contrôles pour toutes les mesures de littératie et ces différences atteignaient une signification statistique dans trois des six sous-tests de la Reading Diagnostic Survey [Enquête de diagnostic de lecture] (Clay, 1985) et la Behavioral Academic Self-Esteem Scale [Échelle d'estime de soi du comportement académique] (Coopersmith & Gilberts, 1982).

En 2005, le gouvernement de la Nouvelle-Zélande a investi 4,6 millions de dollars dans des centres ECE avec pour but « d'améliorer le soutien des parents de jeunes enfants avec un accent particulier sur les familles vulnérables avec des enfants âgés de 0 à 3 ans »

---

<sup>1</sup> Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters (HIPPY) est un programme de participation des parents à la préparation de leurs enfants de 3, 4 et 5 ans pour une réussite à l'école et dans la vie, qui a été élaborée par Lombard (1994) ;

<sup>2</sup>Le programme de soutien Parents as First Teachers Program (PAFT) est basé sur une conviction que les parents sont les premiers et les plus importants enseignants de leurs enfants. Soutien et orientation sont offerts aux parents par des parents éducateurs formés, surtout au domicile mais également dans d'autres milieux tels que des centres de jeux, et à des groupes tels que des parents adolescents (Farquhar, 2002).

(ministère du Développement social de la Nouvelle-Zélande [MSD], s.d., Early intervention in early childhood education centre based parent support section, par.1 [chapitre sur l'Intervention précoce en centre d'éducation préscolaire basée sur le soutien des parents]). Ce projet pilote cherche à « aider les parents à développer leurs aptitudes et connaissances de parentage, à améliorer leurs contacts et à accéder à des services de soutien social élargis... et à améliorer la coordination entre les expériences des enfants à la maison et en ECE » (MSD, s.d., Early intervention in early childhood education centre based parent support section, para. 3 [chapitre sur l'Intervention précoce en centre d'éducation préscolaire basée sur le soutien des parents]). C'est un progrès louable, mais il se peut que ce soit plus une annexe qu'une partie essentielle de la politique d'éducation préscolaire.

### *Améliorer la Qualité des Services ECE*

Le deuxième objectif du plan stratégique décennal consiste à améliorer la qualité et la prestation des services ECE en Nouvelle-Zélande. Cet objectif est d'une importance considérable et la partie principale du plan est, pour de justes raisons, axée sur un grand nombre de ces questions. Cependant, un domaine qui semble avoir reçu peu de considération est celui des éléments du programme d'éducation ECE. Cette situation pourrait provenir des divergences dans la recherche présentée dans l'ECELRL. Dans un chapitre intitulé « Message de la recherche », il a été affirmé que « la participation à un programme préscolaire semble avoir plus d'importance pour les enfants que la participation à un programme ou à un modèle d'éducation particulier » (Smith et coll., 2000, p. 42). Bien que cette affirmation provienne d'études montrant que la participation à des programmes d'ECE avait un effet positif sur l'apprentissage et le développement des enfants, quel que soit le modèle utilisé pour guider le programme, le rapport ECELRL n'a pas examiné la recherche sur les aspects du programme d'éducation de la petite enfance qui a contribué à ces résultats. Cette lacune est illustrée par des déclarations telles que : « Voici certains des principaux éléments de la qualité du processus qui, selon la recherche, affectent les résultats pour les enfants... le programme d'éducation, la planification du programme (et un accent sur l'apprentissage de l'enfant, pas seulement sur les soins de garde) et des relations collégiales d'adultes » (Smith et coll., p. 61). De telles déclarations évaluatives si générales rendent difficile la détermination de l'importance du programme d'éducation et dans quelle mesure une partie ou des éléments particuliers du modèle du programme d'étude peuvent affecter les résultats sociaux ou scolaires des enfants.

### *Favoriser les Relations Collaboratives*

Un troisième objectif du plan stratégique décennal est l'encouragement des relations collaboratives entre les parents et les éducateurs dans les établissements ECE et les écoles. La nécessité de créer des transitions continues pour les enfants entre les milieux d'apprentissage précoce et l'école formelle a été reconnue dans l'ECELRL sous forme d'objectifs pour augmenter l'échange de renseignements entre les parties. Le rôle crucial des parents et de la famille dans le développement durant la petite enfance et le milieu d'apprentissage a donc été reconnu dans l'ECELRL, mais on avance ici qu'une plus

grande concentration sur le support et l'amélioration du milieu de l'enfant à la maison est nécessaire pour provoquer des résultats positifs possibles à des niveaux multiples pour les enfants. Une approche interactionnelle-contextuelle visant l'enfant dans son ensemble, plutôt qu'une approche individualiste qui soustrait l'enfant de son environnement, a plus de chances de maintenir les gains cognitifs que l'enfant a acquis durant ses premières expériences d'apprentissage (Kagitcibasi, 1993). Les programmes qui encouragent des changements dans les styles de parentage et les attitudes familiales peuvent mener à des changements dans l'atmosphère affective au sein des familles, et stimuler une meilleure communication parent-enfant, moins de punitions physiques et des relations familiales plus étroites. Par conséquent, les avantages d'un tel programme ont une portée considérable : en encourageant l'épanouissement positif dans l'ensemble des unités familiales, tous les enfants pourront profiter du plus grand soutien, des meilleures connaissances et de la compréhension des parents (Kagitcibasi, 1993, 1997).

Le développement d'une notion de responsabilité partagée pour l'enfant entre l'état et la famille permet une approche plus intégrée de l'élaboration de la politique ECE. Dans un milieu de confiance, de respect et de connaissances culturelles partagées, des stratégies sont mises en œuvre pour améliorer les aptitudes de parentage et l'éducation des parents et augmenter les niveaux d'information parentale grâce à une approche plus active et systématique où la participation des parents à la planification, à la mise en œuvre et au processus d'évaluation de la prestation des services ECE est encouragée (Haddad, 2001).

Récemment, Paxson et Schady (2005) et Schady (2006) ont examiné un éventail d'approches de prévention qui se sont avérées bénéfiques pour le développement de l'enfant (p. ex., le programme préscolaire Perry, projet pilote Carolina Abecedarian, Head Start, etc.) ; toutefois, Schady a conclu qu'un faible niveau d'éducation des parents est l'une des causes pouvant expliquer la mauvaise santé de l'enfant qui, à son tour, produit un effet négatif sur le développement d'aptitudes chez les jeunes enfants dans ces programmes de prévention. Une connaissance insuffisante du rendement de l'investissement parental dans l'expérience de la petite enfance, des avantages de politiques ou de programmes précis et des pratiques de parentage peuvent tous avoir contribué au faible niveau d'acquisition de compétences et d'aptitudes cognitives et non cognitives des enfants durant les premières années. Pris ensemble, les résultats rapportés dans l'ECELR suggèrent une approche qui érode subtilement le rôle des parents et se concentre sur la prestation de services non parentaux, généralement fournis en dehors du domicile. Au début du rapport, les auteurs ont conceptualisé l'éducation préscolaire comme étant « des programmes organisés et supervisés avec des objectifs d'éducation sociale pour les enfants durant l'absence temporaire de leurs parents » (Smith et coll., 2000, p. 8) et plus tard, ils avertissent qu'« une société ne peut pas maximiser le potentiel de ses enfants si les choix de soins sont laissés entièrement aux parents » (Smith et coll., p. 120). Cette incapacité à faire confiance aux parents relativement à la prise de décisions concernant l'éducation de leurs enfants est reflétée dans l'ensemble de l'ECELR, dans lequel l'accès des enfants à des services ECE de haute qualité est considéré essentiel, car « ils (les enfants) pourraient ne pas être exposés à une expérience d'apprentissage précoce de haute qualité au domicile » (Smith et coll., p. 9). Cette approche ne reconnaît pas que les parents ont la principale responsabilité pour l'éducation générale et le développement sain de leurs enfants, et en tant que tels, ont le droit d'accéder à des systèmes d'ensemble

de services de soutiens aux parents et/ou d'activités de la petite enfance, sans aucune obligation.

Dans les pays européens et scandinaves tels que les Pays-Bas (Netherlands Youth Institute, s.d.) et la Finlande (Henricson, 2003), la responsabilité parentale pour le développement précoce du petit enfant est acceptée par les décideurs et les résultats éducationnels des enfants d'âge scolaire sont relativement élevés par rapport à d'autres pays qui participent à l'évaluation internationale des élèves (Mullis et coll., 1997 ; Mullis, Mullis, Martin, Gonzalez, & Kennedy, 2003 ; Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen, & Arffman, 2002). Ces résultats suggèrent que la participation grandissante des parents dans la vie des très petits n'est en rien préjudiciable au développement de l'enfant. La conclusion de l'ECELR selon laquelle la prestation et la fréquentation des enfants à des services préscolaires non parentaux sont plus bénéfiques aux enfants qu'une approche intégrée qui tient compte des parents et de la famille, est particulièrement difficile à comprendre puisque la révision du cadre conceptuel a utilisé un point de vue écologique fondé sur le modèle Bronfenbrenner (1979). Bronfenbrenner a défini des systèmes de société qui influencent le développement de l'enfant en cercles concentriques relativement à l'enfant individuel. Le cercle le plus intérieur relatif à l'enfant, que l'on appelle le microsystème, représente la réalité quotidienne la plus directe pour les enfants et les familles, telle que le domicile, l'école ou le quartier. Alors que l'enfant grandit, ce microsystème devient de plus en plus complexe et englobe de plus en plus de gens, mais comme le fait remarquer Bronfenbrenner, aussi longtemps que cette complexité génère un nombre croissant de relations réciproques stables pour l'enfant, l'environnement social en expansion améliorera le développement de l'enfant. Les liens ou les interrelations entre les réseaux sociaux de la personne dans des milieux divers sont considérés comme des systèmes séparés, les mésosystèmes, et plus les liens sont solides et divers, plus puissante est l'influence des systèmes résultants sur le développement de l'enfant. Par conséquent, la qualité du mésosystème de l'enfant ne peut pas être influencée seulement par les initiatives de l'enfant, mais également par la participation des parents à l'expérience du lien entre le domicile et l'école. L'avant-dernier cercle ou système, l'exo système, influence la qualité des interrelations entre les milieux et des exemples incluent le lieu de travail d'un parent, la communauté ou un réseau d'amis, les conseils scolaires, les services sociaux et les corps de planification. Le cercle le plus à l'extérieur, le macrosystème, représente les plans directeurs dynamiques ou les forces sociales et leurs interrelations qui forment le développement humain. Les convictions, attitudes et systèmes sociaux généraux interconnectés tels que l'économie, les médias, l'immigration ou les décisions de politique publique reflètent tous l'écologie du développement humain et sont tous vulnérables à des changements soudains ou graduels à cause de l'évolution, de révolution, de récession économique ou de progrès technologiques.

Dans leur revue de la littérature sur l'éducation préscolaire, Smith et coll. (2000) ont séparé deux microsystèmes, le milieu de la petite enfance et le milieu familial : « Un message important ressort de la littérature existante sur l'éducation préscolaire : on ne peut pas considérer les deux microsystèmes de la famille et du centre d'éducation préscolaire isolément » (p. 9), mais le rapport continue en déclarant que « notre attention est axée sur le microsystème de l'éducation préscolaire » (p. 9). Le document présentait énormément de données et de littérature pour appuyer la valeur et l'importance des

interventions et services non parentaux, s'appuyant par là même la pertinence, la valeur et l'importance du microsystème familial. Comme nous l'avons déjà indiqué, un certain nombre de chercheurs et d'universitaires ont souligné les avantages d'une approche d'ECE qui tient compte du milieu de l'enfant plutôt que de l'en extraire (par ex., Anderson et coll., 2003 ; Illig, 1998 ; Kagitcibasi, 1993, 1997 ; Kamerman et coll., 2003). En éduquant les membres de l'unité familiale en plus de l'enfant (la mère le plus souvent), la culture de la famille fournit non seulement un soutien durable pour l'enfant et ses futurs frères et sœurs, mais elle améliore également le bien-être général des parents et des familles grâce à de meilleures compétences à la communication, moins de punitions et à une meilleure compréhension des systèmes et services en général. Kagitcibasi (1993) a étudié 255 familles (90 cas, 165 contrôles) participant au Turkish Early Enrichment Project [programme d'enrichissement précoce turc] (TEEP), une approche d'intervention précoce qui offre un soutien socio-affectif et cognitif à l'enfant grâce à un programme de formation de la mère qui inclut des éléments cognitifs et de soutien de la mère. Les résultats montrent qu'en moyenne, les enfants des mères qui ont participé à des groupes d'éducation des parents avaient un taux de rétention scolaire de 86 % à comparer à 67 % dans le groupe de contrôle. Les enfants participant à l'intervention ont également eu des résultats beaucoup plus élevés que le groupe témoin dans les mesures de QI, de formation analytique et de tâches de classement ; ils ont également eu de meilleures notes, notamment en langue turque et en mathématiques. Les mères et les enfants dans le groupe de traitement avaient une plus grande confiance en eux et des attentes de réussite scolaire plus élevées. En outre, le programme permettait l'amélioration des compétences de littératie des mères et « tout aussi important a été le changement positif du sentiment d'auto efficacité des mères » (Kagitcibasi, 1997, p. 71). Ces résultats encourageants ont précipité la création de la Fondation de l'éducation mère-enfant de Turquie en 1993. Par ailleurs, HIPPIY a été condensé et redéveloppé pour obtenir un tel succès que « le ministère de l'Éducation a maintenant changé sa politique d'éducation préscolaire pour y inclure l'éducation non formelle en plus de l'éducation préscolaire formelle » (Kagitcibasi, 1997, p. 72). Quelques années plus tard, Kagitcibasi, Sunar, et Bekman (2001) ont fait un rapport sur les effets à long terme (10 ans) de TEEP, le HIPPIY turc, et ont conclu que « l'enrichissement précoce basé à domicile par la médiation de la mère est une stratégie très efficace avec des résultats positifs multiples dans des milieux socioéconomiques défavorisés » (p. 333).

Bien que le travail de Kagitcibasi (1997) ait été cité dans l'ECELRL comme un moyen pour générer des indicateurs généraux de programmes efficaces d'éducation des parents, Smith et coll. (2000) ont ignoré l'essence de l'approche globale du TEEP et les changements profonds dans la politique du gouvernement turc suite à ces études et interventions. De même, des études de Ramey et Campbell (1987, 1991) et Ramey et Mills (1977) ont été citées dans l'ECELRL comme preuve pour montrer les avantages de l'ECE (c.-à-d., éducation non parentale) pour les enfants de familles très vulnérables (Smith et coll. 2000, p. 31). Cependant, plus récemment, Ramey et Ramey (1998) ont proposé un cadre intergénérationnel pour la clarification des objectifs, des composants et des résultats de développement d'un programme d'intervention précoce qui insiste à la fois sur le développement de l'enfant *et* des parents et encourage les programmes d'intervention précoce qui se basent sur l'histoire, les convictions, les valeurs et les routines individuelles de la famille. Dans leur modèle de contextualisation du

développement bio-social, Ramey et Ramey ont souligné le rôle crucial que les parents jouent dans le développement cognitif, social et affectif : « Un éventail de ressource et d'activités peut être utilisé pour encourager les changements chez les enfants, les parents et le milieu familial [et] les soutiens d'intervention précoce peuvent être axés sur : (a) la famille en tant qu'unité... (b) les parents ou gardiens principaux... et (c) l'enfant » (p. 114). En outre, Ramey et Ramey ont conclu que les programmes d'intervention précoce qui ne changent pas directement « les transactions sociales quotidiennes des enfants—particulièrement pour ce qui est des mécanismes d'amorçage du développement—ne produisent pas de bénéfices mesurables dans le développement de l'enfant » (p. 119).

On a trouvé que les pratiques parentales ont une influence considérable sur les résultats obtenus par les enfants notamment, mais pas exclusivement sur le niveau d'instruction, l'état affectif, la délinquance et diverses mesures de performance scolaire (Dobow & Ippolito, 1994 ; Eamon, 2000 ; Flouri & Buchanan, 2002 ; Guo, 1998 ; Korenman, Miller, & Sjaastad, 1995 ; Wylie, Thompson, & Lythe, 2001). Les programmes d'éducation et de soutien à la famille dans les pays du monde entier utilisent de nombreuses approches allant de la prestation de soutiens tangibles tels que l'aide financière, le logement ou l'alimentation, les interventions qui visent directement l'enfant, les programmes éducationnels et de soutien pour les parents vulnérables, jusqu'à des programmes polyvalents comprenant plusieurs éléments (Shulruf, 2005). MacLeod et Nelson (2000) ont trouvé que les résultats pour les familles et les enfants participant à un soutien familial multifonctionnel (bien-être de la famille et prévention de la maltraitance de l'enfant) étaient 66 % meilleurs que les résultats des non-participants. Ce qui suit est un bref examen des comptes-rendus de recherche disponibles sur les effets des styles de parentage sur les résultats obtenus par les enfants et les avantages de donner aux parents les outils nécessaires pour créer un milieu stimulant au domicile grâce à l'accès à des programmes de visite à domicile.

La pauvreté, surtout au cours de la petite enfance, a toujours montré avoir une influence négative sur les résultats scolaires et sociaux des enfants (McLoyd, 1998). Bien que Guo et Harris (2000) aient indiqué que la vie dans la pauvreté ne soit pas prédictive du développement intellectuel des enfants, ils ont également montré que la stimulation cognitive et la socialisation offertes par les parents à la maison étaient un contributeur important au développement intellectuel des enfants. Ce résultat confirme la proposition de McLoyd selon laquelle le lien entre le désavantage socioéconomique et les mauvais résultats académiques des enfants semble être influencé par un parentage dur et imprévisible et l'exposition de l'enfant à un stress chronique. De même, Eamon (2000) a conclu que l'influence du style de parentage sur le comportement des enfants est entre deux et six fois plus puissante que la situation économique de la famille. Livner, Brooks-Gunn et Cohen (2002) ont trouvé un grand nombre d'études où les résultats du Home Observation of the Measurement of the Environment [Observation à domicile de la mesure du milieu] (HOME)<sup>3</sup> ont montré que les pratiques de parentage influençaient la

---

<sup>3</sup> Les résultats de HOME comprennent la réceptivité affective et verbale des parents, l'acceptation du comportement de l'enfant ; l'organisation du milieu physique et temporel, la fourniture de jeux appropriés, l'implication du parent avec l'enfant, et des opportunités de stimulations variées chaque jour (voir Bradley et coll., 1989; Caldwell & Bradley, 1984).

relation entre le revenu et les problèmes de comportement des enfants et modéraient l'effet de la pauvreté sur les résultats sociaux et académiques des enfants.

Par ailleurs, un rapport d'étude de 2001 du National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) a également accordé une plus grande importance au rôle de la famille qu'aux soins non maternels comme prédicteur des résultats sociaux et académiques des enfants que le rôle accordé antérieurement : « Le type et la stabilité des soins non maternels avaient une valeur prédictive limitée. Les facteurs de la famille, notamment la sensibilité maternelle, la qualité du milieu familial et le revenu étaient des prédicteurs plus stables des résultats obtenus par les enfants que tout aspect des expériences de soins précoces non maternels » (p. 457).

L'influence des familles et des parents sur les résultats obtenus par les enfants a également été examinée dans une revue récente commanditée par le ministère du Trésor de la Nouvelle-Zélande. Jacobsen et ses collègues (Jacobsen et coll., 2002) ont souligné l'importance des premières années de l'enfant et « celle des expériences au domicile » (p. 21) pour les résultats futurs. Avec des résultats plus tard dans la vie reflétant une interaction complexe entre les facteurs génétiques et environnementaux, il a été suggéré que 10 à 20 % (p. 22) de la variation dans les résultats individuels pourrait être causalement attribuée à la différence dans la famille et dans le milieu familial durant l'enfance. Que l'on donne à un enfant un milieu stimulant et bienveillant, et cela l'aidera à la maturation du cerveau et au développement de la cognition, du langage de la littératie, de l'équilibre affectif, de la curiosité, de la capacité à se préoccuper des autres, de la créativité et de la motricité. De plus, des antécédents précoces de réceptivité des soins et de relations sûres avec les parents pourraient réduire la vulnérabilité de l'individu aux menaces environnementales subséquentes (p. 14).

L'importance d'un milieu stimulant au domicile a été en outre soulignée dans le rapport PIRLS de 2001 (Mullis et coll., 2003). Dans ce rapport il a été révélé qu'à travers les 35 pays ayant fait l'objet d'une enquête, il y a une relation positive entre la capacité de lecture en quatrième année et les élèves qui ont participé à des activités de littératie précoce avant de commencer l'école (par ex., lire des livres, raconter des histoires, chanter des chants, jouer avec des jouets de l'alphabet, et jouer des jeux de mots). En plus, les élèves de quatrième année venant de foyers ayant beaucoup de livres pour enfants (plus de 100) ont fait preuve d'une capacité de lecture plus élevée que ceux venant de maisons avec moins de 10 livres d'enfants (Mullis et coll., 2003).

Dans leur article qui discutait de la nécessité de coordonner la politique nationale sur le soutien à la famille au domicile et sur les programmes de visite à domicile, Roberts, Wasik, Casto, et Ramey (1991) proposent plusieurs recommandations pour assurer que ceux qui élaborent et fournissent des programmes et services de visite à domicile axés sur les familles et en fassent des participantes actives aux interventions, tiennent compte des divers besoins de la famille et utilisent le mieux possible les ressources communautaires. Leurs recommandations sont notamment : (a) reconnaître les besoins de la famille et donc, « faire passer l'accent des services de l'individu à la famille en ne demandant pas simplement de quoi cet enfant a besoin ? Mais également de quels soutiens est-ce que cette famille a besoin pour appuyer leur enfant ? » (p. 133); (b) reconnaissant « que les changements chez un membre de la famille doivent être considérés comme ayant le potentiel d'affecter tous les membres de la famille et que les programmes de traitement ou d'intervention doivent examiner la famille comme une unité » (p. 133) ; (c) considérer la

famille comme faisant « partie d'un système plus étendu de famille, amis, travail et communauté, qui devraient tous être pris en considération lorsque l'on travaille avec les familles » (p. 133) ; (d) savoir que « les familles sont mieux servies lorsqu'on les aide à améliorer leurs aptitudes plutôt que de prendre des décisions et mettre en œuvre des solutions pour elles » (p. 133) ; et (e) être sensible à la diversité socioculturelle parmi les familles pour ce qui est des valeurs et convictions et s'appuyer sur « les points forts de chaque famille » (p. 133).

Dunst (2000) a décrit un cadre intégré dans lequel les opportunités d'apprentissage des enfants, les soutiens de parentage et les soutiens à la famille et à la communauté peuvent être intégrés de manière centrée sur la famille. En se basant sur les résultats de recherche qui indiquaient « que le soutien informel plutôt que formel montre les relations les plus fortes pour un grand nombre de résultats obtenus par l'enfant, le parent et la famille » (p. 99), Dunst a suggéré que l'influence positive de l'accès aux ressources peut être accrue en leur apportant une aide axée sur la famille, flexible et participative. Ce soutien doit être fondé sur les convictions positives du soignant relativement à la compétence et à la capacité de la famille, au choix de la famille et à l'action fondée sur le choix, et à la réaction positive et sur le soutien des décisions familiales par celui qui apporte de l'aide.

Les résultats de ces études appuient les modèles écologiques avancés par Bronfenbrenner (1979), Kagitcibasi (1997) et Ramey et Ramey (1998) qui ont souligné l'importance du milieu familial et des pratiques de parentage sur les résultats obtenus par les enfants surtout dans les familles à faible revenu, bien que l'on ne doive pas présupposer que le mauvais parentage soit l'exclusivité de telles familles. Par conséquent, si les décideurs veulent sérieusement améliorer les résultats obtenus par les enfants néozélandais, les tactiques et les approches visant le milieu familial et les pratiques de parentage (par ex., ressources éducationnelles, stimulation cognitive, attachement, soutien social, etc.) devraient être sérieusement prises en considération surtout comme stratégies pour améliorer les résultats obtenus par les enfants dans les familles à faible revenu. Ces stratégies ne doivent pas remplacer les services préscolaires non parentaux, mais aller de pair avec eux et être mises en œuvre comme des services supplémentaires pour les enfants vulnérables ou être utilisées comme un autre service pour les familles qui ne participent pas au service ECE ordinaire.

### Problèmes de la Méthodologie dans l'ECEL

Il est incontestable que l'ECEL a fourni un examen complet des problèmes liés à l'éducation préscolaire non parentale et les avantages que les enfants et les familles—surtout les mères—peuvent tirer de cette participation. Les taux de participation, les effets des services ECE non parentaux sur les enfants et les familles, la qualité de l'éducation préscolaire non parentale ainsi que les problèmes économiques et politiques connexes ont également été bien documentés dans l'examen. Toutefois, en gardant à l'esprit que le document ECEL a fourni la base sur laquelle des décisions concernant la politique de l'éducation préscolaire et de la garde des enfants de la Nouvelle-Zélande ont été prises, on avance que la portée et l'étendue limitées des renseignements présentés relativement aux avantages de la responsabilité et de la participation des parents à l'éducation préscolaire a

résulté en une politique qui met en danger le rôle des parents. Les lacunes dans la méthodologie ont sapé la crédibilité du rapport. Ces préoccupations méthodologiques surviennent dans six domaines principaux et sont discutées ci-dessous.

### *Portée et Objectifs de l'ECEL R*

L'ECEL R n'a pas défini clairement et de la même manière la portée et les objectifs de l'examen, surtout pour ce qui est des types d'éducation préscolaire à être pris en compte et des groupes cibles. Des indications ambiguës d'intentions rendent le rapport difficile à suivre et il est difficile de déterminer dans quelle mesure le rapport atteint ses objectifs.

Pour illustrer ce point, le rapport commence avec une déclaration prétendant décrire la portée de la couverture de recherche : « L'examen couvre l'éducation préscolaire pour les enfants de la naissance à cinq ans, à domicile<sup>4</sup> ou dans des programmes d'éducation préscolaire dans un centre. L'expression "éducation préscolaire" a été conceptualisée pour incorporer à la fois l'éducation et la garde » (Smith et coll., 2000, p. 7). À la page suivante, cependant, le rapport continue en déclarant que la portée de l'examen doit être élargie afin de traiter « des questions liées aux enfants, aux familles et à la société » (Smith et coll., p. 8). Bien que ces déclarations puissent mener à présumer que l'ECEL R avait pour objectif de fournir un examen complet couvrant tous les aspects de l'ECE et de la garde, une phrase au chapitre six contredit cette impression. « Une longue analyse de la littérature sur l'éducation parentale était en dehors de la portée de cet examen, mais la littérature particulière aux autres objectifs d'éducation non parentale de la participation de la famille durant les premières années a été examinée. » (Smith et coll., p. 77).

Ce n'est qu'au début du chapitre de conclusion que l'on fait référence aux objectifs initiaux de la commission : « La demande de proposition nous demandait d'examiner "les résultats de l'apprentissage et du développement liés à divers services à la petite enfance" (c'est nous qui soulignons) et aux questions de diversité, de qualité et de participation » (Smith et coll., 2000, p. 122). Si la commission avait l'intention d'examiner tous les aspects des services ECE offerts aux enfants de la naissance à l'âge de cinq ans, elle n'a pas rempli son mandat avec l'ECEL R puisque ce dernier a été limité aux questions concernant l'éducation non parentale. La décision de limiter la portée ainsi n'a été ni expliquée ni défendue. Les objectifs de l'examen, basés sur les précisions initiales de la commission avec des paramètres clairement définis et défendus, auraient dû être établis dès le début pour que le lecteur apprécie l'étendue de la couverture de la revue et comprenne clairement ce qui a été omis et la raison de cette omission.

### *Critères de Sélection pour l'Inclusion dans la Ressource*

Toute étude systématique qui cherche à offrir une revue impartiale de la littérature doit clairement établir, définir et défendre tous les critères de sélection tels que les mots clés utilisés, les bases de données étudiées, la disponibilité des données en texte intégral, la fourchette des dates de publication ainsi que la qualité des données, la taille de

---

<sup>4</sup> Dans ce contexte, les programmes « à domicile » se réfèrent aux milieux ménagers non parentaux, tels que la garderie et l'éducation à domicile de Barnardo. (ministère de l'Éducation, 2002, p.5)

l'échantillon et la méthodologie de recherche mentionnées dans la littérature (par exemple, voir Barlow, Parsons, & Stewart-Brown, 2002 ; Boaz, Ashby, & Young, 2002 ; Kendrick et coll., 2000). Une explication complète et la défense des décisions d'exclure certains types de publications ou articles de recherche et la voie clairement établie du dépouillement d'ouvrages spécialisés entrepris permet de reproduire la recherche et contribue à la validité du produit fini. Toutefois, dans l'ECELRL, les auteurs remarquent que : « Psychlit a été dépouillé en utilisant des auteurs clés dans le domaine » (Smith et coll., 2000, p. 15) et, « En plus, nous avons examiné des présentations et publications très récentes provenant de sources clés » (Smith et coll., p. 16). Malheureusement, aucune définition d'« auteurs clés » ni de « sources clés » n'a été fournie. En plus, la restriction de la sélection des études à celles qui étaient les plus faciles d'accès, un critère qui a également été considéré comme étant un « déterminant de qualité » (Smith et coll., p. 15) semble être problématique. Il est certainement fallacieux de laisser entendre que l'accessibilité facile puisse garantir la qualité.

### *Préjugé de Sélections dans les Ressources Examinées*

Bien que l'ECELRL ait fourni des données d'un certain éventail de sources, la sélection des études ne comprenait pas celles qui rapportaient les avantages de la participation parentale. Par exemple, il y a l'absence remarquable de preuves suggérant que des résultats positifs obtenus par les enfants sont liés au milieu familial et aux pratiques parentales (voir Baker, Piotrkowski, & Brooks-Gunn, 1999 ; Bradley et coll., 1989 ; Guo & Harris, 2000 ; Illig, 1998 ; Kendrick et coll., 2000 ; Lucas, 1998 ; Wagner & Clayton, 1999). Ce résultat rend le document vulnérable aux allégations de préjugés de sélection surtout lorsqu'aucune mesure n'a été prise pour éviter ce genre de préjugés<sup>5</sup>.

Par exemple, alors que l'ECELRL décrit des études d'un grand nombre de pays couverts dans un examen effectué par Boocock et Larner (1998), son résumé ne comporte pas les résultats de recherche de la revue en Inde qui ne montrait que des effets mineurs et à court terme des programmes préscolaires non parentaux sur le développement des enfants. En outre, comme nous l'avons dit plus tôt, l'ECELRL n'a pas rapporté les résultats de la revue de Boocock et Larner (1998) relativement aux avantages de l'étude turque concernant HIPPIY. Les études présentaient un autre point de vue que celui mettant en valeur le point de vue de l'éducation non parentale, et fournissaient des preuves suggérant que des résultats positifs pour les enfants sont liés au milieu familial et aux pratiques parentales.

Un autre niveau de préconception est également suggéré par le point de vue de l'ECELRL qui nous laisse quelque peu perplexe et selon lequel les études longitudinales ont une valeur limitée parce qu'il est probable qu'elles considèrent les enfants comme « des récepteurs passifs » ou seulement comme des « adultes en puissance » (Smith et coll., 2000, p. 13). En énonçant sans justifier la déclaration selon laquelle des études à long terme « ... pourraient ne pas tenir compte et ignorer les aspects immédiats du milieu qui peuvent provoquer la souffrance ou l'affliction des enfants » (Smith et coll., p. 13),

---

<sup>5</sup> Pour de plus amples renseignements sur le dépouillement systématique d'ouvrages, voir Evans & Benefield, 2001 ; Mosteller & Colditz, 1996 ; Pawson, Greenhalgh, Harvey, & Walshe, 2004 ; Sampson et coll., 2006 ; Spencer, Ritchie, Lewis, & Dillon, 2003 ; Torgerson, 2006.

cette façon étonnamment négative de voir les études longitudinales a été renforcée. Les changements dans le temps, ou « la relation temps-réponse » est une des mesures les plus importantes pour l'effet causal entre toute intervention et ses résultats (Abramson, 1995, p. 262), ce qui signifie que la cause devrait être en place avant l'apparition de l'effet.

### *Interprétation des données*

Dans certains cas, on ne sait pas très bien si les auteurs de l'ECELR ont interprété pleinement les résultats de l'étude. Par exemple, bien que l'ECELR ait présenté un résumé de l'examen par Barnett (1998) de 38 programmes préscolaires à travers les États-Unis et renvoyé le lecteur à une reproduction de la récapitulation dans le tableau 1 de l'appendice, il aurait été plus utile de prendre une approche plus analytique pour résumer le tableau de Barnett en utilisant des calculs simples pour souligner les conclusions que l'on pourrait tirer des données.

Par exemple, le travail de Barnett présentait des données sur 15 programmes. Des 10 programmes qui comprenaient des visites à domicile, 7 (70 %) ont montré des résultats scolaires positifs. Seulement 1 des 5 programmes non parentaux (20 %) a montré des résultats scolaires positifs—et ce programme était exceptionnel puisqu'il offrait un programme individuel ou un jeu axé sur l'enfant<sup>6</sup>. En outre, aucun des programmes préscolaires non parentaux n'a montré des résultats scolaires positifs. De simples calculs montrent également que les programmes ayant des composants parentaux étaient 9,3 fois plus aptes à obtenir des résultats scolaires positifs que les programmes sans l'élément parental. En n'interprétant pas les données ainsi, l'ECELR n'a pas attiré l'attention à cette preuve importante et s'est plutôt concentré sur le commentaire « la conclusion la plus commune tirée de ces études est que les effets sur le développement cognitif (QI compris) déclinent après avoir quitté les programmes et que ces effets sont éventuellement totalement perdus » (Smith et coll., 2000, p. 35).

### *Méthodes de Comparaison*

Le lecteur ne trouve de comparaisons quantitatives nulle part dans l'ECELR. Bien que théoriquement, il ne soit pas nécessaire d'avoir des comparaisons quantitatives dans des revues visant à présenter les avantages d'un programme ou d'une méthode particulière, faire des comparaisons entre les études sans terrain commun explicite compromet la validité de l'investigation. La pratique courante de comparaison des études est d'utiliser une méta-analyse ou des revues systématiques (voir Boaz & Pawson, 2005 ; Boaz et coll., 2002 ; Mosteller & Colditz, 1996) et la mesure des ampleurs de l'effet fournit des critères communs. Cependant, il est intéressant de remarquer qu'en n'incluant pas les ampleurs de l'effet dans l'analyse, l'allégation de l'ECELR d'une comparaison valide entre les programmes est contestable.

---

<sup>6</sup> Le Harlem Training Project offrait deux heures par semaine d'instruction individuelle pour les enfants âgés de deux et trois ans sur une période de huit mois. L'étude du programme a examiné la participation des hommes aux programmes de 1966 et 1967 sur une période de onze ans (Palmer, 1983).

### *Tirer des Conclusions*

La démarche par laquelle les conclusions ont été tirées dans l'ECELR est troublante, particulièrement en ce qui concerne les conclusions tirées ou les associations établies en se basant sur les preuves présentées dans l'ECELR lorsque les données ont été soit mal interprétées, soit erronées, soit examinées partiellement.

Au chapitre cinq, « La question de la qualité », l'ECELR a fourni des données provenant de plusieurs études importantes qui comparaient la garderie parentale avec la garderie non parentale (Smith et coll., 2000, p. 46–49). Ces études (Barnett & Boocock, 1998 ; Burchinal, Ramey, Reid, & Jaccard, 1995 ; Giebelhaus & Bowman, 2002 ; Lamb & Ball, 1998) rapportaient uniformément que l'influence à la maison (style du parentage, éducation maternelle en particulier) était un meilleur prédicteur des résultats obtenus par les enfants que la garderie non parentale. Toutefois, aucune conclusion liée aux programmes d'intervention à domicile et/ou auprès des parents n'a été tirée dans le rapport ECELR.

De plus, au chapitre cinq dans la section intitulée *Communication with and sensitivity to parents/whanau* [communication avec les parents et sensibilité aux parents], un certain nombre de chercheurs ont été cités tels que Dalli (1997) ; Holloway et Fuller (1999), et Scarr et Eisenberg (1993), qui ont suggéré que les éducateurs de la petite enfance devraient recevoir et accepter les valeurs et points de vue des parents et adapter les activités dans les établissements préscolaires à ces valeurs et points de vue (Smith et coll., 2000, p. 72–73). Cependant, dans la dernière partie, *Messages from research* [message de la recherche], ce message a été réduit à la déclaration suivante : « Le soutien et la sensibilité aux parents, une communication claire et le partage de renseignements mèneront probablement à des relations de confiance entre le personnel spécialisé dans l'éducation de la petite enfance et les parents ». (Smith et coll., p. 74). Éviter de mentionner le respect et l'acceptation des valeurs de la famille sape la valeur des parents dans la démarche de prises de décisions.

Une question encore plus problématique dans l'ECELR est qu'il ignore ses propres conclusions, même lorsqu'elles traitent des objectifs de l'ECELR même. Dans la conclusion au chapitre six « The effects on families of participation in ECE » [Les effets de la participation à l'ECE sur les familles] les auteurs déclarent que « Dans un cadre de développement écologique... les services à la petite enfance doivent traiter des problèmes pour la famille qui concernent le microsystème... à la fois dans le milieu de l'éducation préscolaire et dans le milieu familial » (Smith et coll., 2000, p. 98). Pourtant, le rapport ne semble pas prendre en considération les aspects bénéfiques des programmes parentaux ou familiaux qui ont eu lieu dans le milieu familial.

### Conclusions et Recommandations

Le PTF:NHA présente les grandes lignes du premier plan stratégique pour l'éducation préscolaire en Nouvelle-Zélande et il a été fondé sur une large base de connaissances des questions touchant l'éducation préscolaire offerte par le ministère de l'Éducation sous forme de l'ECELR, un important examen de la recherche mondiale dans ce domaine. Malheureusement, l'ECELR n'a pas été aussi inclusif qu'il aurait pu l'être et par conséquent il n'a pas donné aux élaborateurs du plan un rapport équilibré relativement

aux preuves afin d'appuyer une gamme d'approches ECE ; il a eu plutôt tendance à se concentrer davantage sur les aspects des programmes non parentaux d'éducation préscolaire. En ignorant la recherche sur le rôle des parents et des familles dans le développement sain des enfants, les décideurs de Nouvelle-Zélande n'ont peut-être pas pleinement apprécié les avantages possibles pour nos enfants dont les parents participent à des programmes de soutiens parentaux.

Nous ne contestons pas que l'éducation préscolaire non parentale de haute qualité est bénéfique pour les enfants et les familles (Barnett, 1995 ; Currie, 2000 ; Doherty, Friendly, & Beach, 2003 ; Kamerman, 1998 ; Magnuson, Meyers, Ruhm, & Waldfogel, 2004 ; McQuail et coll., 2003 ; Oberhuemer, Vedder, Kelleher, & Bennett, 2004 ; Schweinhart, 2003) ; mais la question est de savoir si (comme le plan stratégique décennal semble impliquer) les programmes ECE non parentaux à eux seuls sont les meilleures solutions pour toutes les familles et tous les enfants quel que soit l'âge, la culture et la situation. Un grand nombre de chercheurs éminents soutiennent des approches qui tiennent compte des questions familiales et célèbrent le rôle crucial que les parents jouent dans les premières années de vie des enfants (Bradley, Caldwell, & Corwyn, 2003 ; Brooks-Gunn, Han, & Waldfogel, 2002 ; Guo & Harris, 2000 ; Jackson, Brooks-Gunn, Huang, & Glassman, 2000 ; Zaslow et coll., 2006).

Nous suggérons, par conséquent, que le plan stratégique décennal actuel décrit dans le rapport PTF:NHA pourrait être amélioré en élargissant sa focalisation pour inclure une approche intégrée plus orientée vers la famille qui vise des moyens d'amélioration de l'ensemble du milieu de l'enfant grâce à un éventail de stratégies de prévention de haute qualité. Les approches pour le soutien des enfants et des familles incluent, mais ne sont pas limitées à : visite à domicile, centres pour les familles et éducation des parents, programmes de communication de la famille, et initiatives de soutien des parents. L'amélioration du milieu dans la maison, particulièrement pour les enfants désavantagés, offre un milieu sécuritaire, stimulant et favorable pour les enfants qui facilite l'apprentissage par le biais de l'expérience. Grâce au changement de la culture familiale, les avantages pour l'enfant s'étendent aux frères et sœurs et aux autres membres de la famille. Une approche intégrée accroît tout investissement dans les services non parentaux d'éducation précoce rendant l'apprentissage plus efficace et les résultats académiques et sociaux positifs plus durables, extensifs et moins individualistes. Les avantages enchâssés dans de telles interventions s'étendront bien au-delà des jeunes enfants et des frères et sœurs à la famille, à la communauté et en fin de compte à tout le pays.

Le bien-être de ses enfants est la préoccupation principale de la Nouvelle-Zélande. La recherche décrite dans l'ECELRL montre clairement que la participation à un programme d'éducation préscolaire de bonne qualité profite au développement cognitif et social des enfants d'âge préscolaire. Toutefois, la participation à des activités non parentales n'est pas la panacée pour les effets de la pauvreté sur les enfants et leur famille. Sans le soutien à la famille, les gains obtenus par les enfants dans les programmes ECE ne sont pas durables au niveau individuel et le résultat coûte très cher au pays. Le présent article demande instamment aux décideurs de Nouvelle-Zélande et de l'étranger d'accepter le rôle de la famille et d'appuyer une approche totalement intégrée à l'éducation préscolaire de manière à ce que les familles puissent soutenir et maintenir le

développement réussi de leurs enfants et en fin de compte faire bénéficier l'ensemble du pays de ces avantages.

## Références

- Abramson, H. J. (1995). *Survey methods in community medicine*. New York: Churchill Livingstone.
- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., et al. (2003). The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24(3S), 32–46.
- Baker, A. J. L., Piotrkowski, C. S., & Brooks-Gunn, J. (1999). The home instruction program for preschool youngsters (HIPPY). *Future of Children*, 9(1), 116–133, 192–194.
- Barhava-Monteith, G., Harre, N., & Field, J. (1999). A promising start: An evaluation of the HIPPY program in New Zealand. *Early Child Development & Care*, 159, 145–157.
- Barlow, J., Parsons, J., & Stewart-Brown, S. (2002). *Systematic review of the effectiveness of parenting programs in the primary and secondary prevention of mental health problems*: Oxford: University of Oxford, Health Services Research Unit.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *Future of Children*, 5(3), 25–50.
- Barnett, W. S. (1998). Long-term cognitive and academic effects of early childhood education on children in poverty. *Preventative Medicine*, 27, 204–207.
- Barnett, W. S., & Boocock, S. S. (1998). *Early care and education for children in poverty: Promises, programs and long-term results*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Barrett, M., & Connolly-Stone, K. (2006). *The Treaty of Waitangi and social policy*. Wellington, New Zealand: Ministries of Justice and Māori Development.
- Blau, D., & Hagy, A. (1998). The demand for quality in child care. *Journal of Political Economy*, 106(1), 104–147.
- Boaz, A. & Pawson, R. (2005). The perilous road from evidence to policy: Five journeys compared. *Journal of Social Policy*, 34(2), 175–194.
- Boaz, A., Ashby, D., & Young, K. (2002). Systematic reviews: What have they got to offer evidence based policy and practice? *ESRC UK Centre for Evidence Based Policy and Practice: Working Paper 2*. London: Queen Mary, University of London, ESRC UK Centre for Evidence Based Policy and Practice.
- Boocock, S. S., & Larner, M. B. (1998). Long-term outcomes in other nations. In W.S. Barnett (Ed.), *Early care and education for children in poverty* (pp. 45–76). Ithaca, NY: State University of New York Press.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Corwyn, R. F. (2003). The child care HOME inventories: Assessing the quality of family child care homes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 294–309.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M., Rock, S. L., Ramey, C. T., Barnard, K. E., Gray, C., et al. (1989). Home environment and cognitive development in the first 3 years of

- life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America. *Developmental Psychology*, 25(2), 217–235.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brooks-Gunn, J., Han, W.-J., & Waldfogel, J. (2002). Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: The NICHD study of early child care. *Child Development* 73(4), 1052–1072.
- Brooks-Gunn, J., McCormick, M. C., Shapiro, S., Benasich, A. A., & Black, G. W. (1994). The effect of early education intervention on maternal employment, public assistance and health insurance: The infant health and development program. *American Journal of Public Health*, 84(6), 924–931.
- Burchinal, M. R., Ramey, S. L., Reid, M. K., & Jaccard, J. (1995). Early child care experiences and their association with family and child characteristics during middle childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 33–61.
- Caldwell, B. M., & Bradley, R. H. (1984). *Home observation for measurement of the environment*. Little Rock, AR: University of Arkansas.
- Caughy, M. O., DiPietro, J. A., & Strobino, M. (1994). Day-care participation as a protective factor in the cognitive development of low-income children. *Child Development*, 65, 457–471.
- Clay, M. M. (1985). *The early detection of reading difficulties* (3rd ed.). Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Coopersmith, S., & Gilberts, R. (1982). *Behavioral academic self-esteem: A rating scale*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Currie, J. (2000). Early childhood intervention programs: What do we know? *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213–238.
- Dalli, C. (1997). Early childhood centers as parent support: A personal perspective. *Children's Issues*, 1(2), 21–24.
- Davies, E., Wood, B., & Stephens, R. (2002). From rhetoric to action: A case for a comprehensive community-based initiative to improve developmental outcomes for disadvantaged children. *Social Policy Journal of New Zealand*, 19, 28–47.
- Dobow, E. F., & Ippolito, M. F. (1994). Effect of poverty and quality of home environment on changes in the academic and behavioral adjustment of elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 401–412.
- Doherty, G., Friendly, M., & Beach, A. (2003). *OECD thematic review of early childhood education and care: Canada background report*. Ottawa: Government of Canada.
- Dunst, C. J. (2000). Revisiting "Rethinking early intervention." *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), 95–104.
- Eamon, M. K. (2000). Structural model of the effects of poverty on externalizing and internalizing behaviors of four- to five-year-old children. *Social Work Research*, 24(3), 143–154.
- Erdwins, C., & Buffardi, L. (1994). Different types of day care and their relationship to maternal satisfaction, perceived support, and role conflict. *Child and Youth Care Forum*, 23(1), 41–54.
- Evans, J., & Benefield, P. (2001). Systematic reviews of educational research: Does the medical model fit? *British Educational Research Journal*, 27(5), 527–541.

- Farquhar, S. E. (2002). An evaluation of parents as first teachers program. *PAFT Report No. 1*. Wellington, New Zealand: PAFT National Center, Early Childhood Development Unit.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2002). Father involvement in childhood and trouble with the police in adolescence: Findings from the 1958 British cohort. *Journal of Interpersonal Violence, 17*(6), 689–701.
- Fuller, B., Holloway, S., & Liang, X. (1996). Family selection of child-care centers: The influence of household support, ethnicity, and parental practices. *Child Development, 67*(6), 3320–3337.
- Giebelhaus, C., & Bowman, C. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *Journal of Educational Research, 95*(4), 246–254.
- Guo, G. (1998). The timing of the influences of cumulative poverty on children's cognitive ability and achievement. *Social Forces, 77*(1), 257–287.
- Guo, G., & Harris, K. M. (2000). The mechanism mediating the effect of poverty on children's intellectual development. *Demography, 37*(4), 431–447.
- Haddad, L. (2001, June). *An integrated approach to early childhood education and care: A preliminary study*. Paper presented at the International Conference on Early Childhood Education and Care: International Policy Issues, Stockholm, Sweden.
- Hendricks, A., & Balakrishnan, B. (2005). *Review of parenting programs*. Wellington, New Zealand: The Families Commission.
- Henricson, C. (2003). *Government and parenting: Is there a case for a policy review and a parents' code?* York: Joseph Rowntree Foundation; National Family and Parenting Institute.
- Holloway, S. D., & Fuller, B. (1999). Families and childcare: Divergent views. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 563*, 98–115.
- Illig, D. C. (1998). *Birth to kindergarten: The importance of the early years. A comprehensive review of the literature and a series of policy options for early childhood interventions in response to a request by Senator Dede Alpert*. Sacramento, CA: California State Library, California Research Bureau.
- Jackson, A. P., Brooks-Gunn, J., Huang, C.-C., & Glassman, M. (2000). Single mothers in low-wage jobs: Financial strain, parenting, and preschoolers' outcomes. *Child Development, 71*(5), 1409–1423.
- Jacobsen, V., Mays, N., Crawford, R., Annesley, B., Christoffel, P., Johnston, G., et al. (2002). *Investing in well-being: An analytical framework* (NZ Working Paper 02/23). Wellington: New Zealand Treasury.
- Kagitcibasi, C. (1993). A model of multipurpose non-formal education: The case of the Turkish early enrichment project. In L. Eldering & P. Leseman (Eds.), *Early intervention and culture: Preparation for literacy*. (pp. 253–268). The Hague: Netherlands National Commission for UNESCO.
- Kagitcibasi, C. (1997). The Turkish early enrichment project and the mother-child education program. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 41*(1), 70–72.
- Kagitcibasi, C., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*(4), 333–361.

- Kamerman, S. B. (1998). *Early childhood education and care: An overview of developments in the OECD countries*. Paris: OECD.
- Kamerman, S. B. (2000). Early childhood education and care: An overview of developments in the OECD countries. *International Journal of Educational Research* 33(1), 7–29.
- Kamerman, S. B., Neuman, M., Waldfogel, J., & Brooks-Gunn, J. (2003). *Social Policies, Family Types and Child Outcomes in Selected OECD Countries*. Paris: OECD.
- Kendrick, D., Elkan, R., Hewitt, M., Dewey, M., Blair, M., Robinson, J., et al. (2000). Does home visiting improve parenting and the quality of the home environment? A systematic review and meta-analysis. *Archives of Disease in Childhood*, 82(6), 443–451.
- Korenman, S., Miller, J. F., & Sjaastad, J. E. (1995). Long-term poverty and child development in the United States: Results from the NLSY. *Children and Youth Services Review*, 17(1/2), 127–155.
- Lamb, S., & Ball, K. (1998). *Curriculum and careers: The education and labour market consequences of Year 12 subject choice* (Longitudinal Surveys of Australian Youth Research Report No. 12). Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Livner, M., Brooks-Gunn, J., & Cohen, D. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, 38(5), 719–734.
- Lombard, A. (1981). *Success begins at home*. Lexington, MA: D. C. Heath.
- Lombard, A. (1994). *Success begins at home: The past, present and future of the home instruction program for preschool youngsters* (2nd ed.). Guilford, CT: Dushkin Publishing.
- Lucas, M. D. (1998). *Family background, home environment and the rate of child cognitive development*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Dallas.
- MacLeod, J., & Nelson, G. (2000). Programs for the promotion of family wellness and the prevention of child maltreatment: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect*, 24(9), 1127–1149.
- Magnuson, K. A., Meyers, M. K., Ruhm, C. J., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115–157.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185–204.
- McQuail, S., Mooney, A., Cameron, C., Candappa, M., Moss, P., & Petrie, P. (2003). *Early years and childcare international evidence project*. London: University of London, Institute of Education, Thomas Coram Research Unit.
- Moran, P., Ghate, D., & van der Merwe, A. (2004). *What works in parenting support? A Review of the International Evidence* (DfES Research Report No. 574). London: Department for Education and Skills.
- Mosteller, F., & Colditz, G. (1996). Understanding research synthesis (meta-analysis). *Annual Review of Public Health*, 17, 1–23.

- Mullis, I., Martin, M., Beaton, A., Gonzalez, E., Kelly, D., & Smith, T. (1997). *Mathematics achievement in the primary school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I., Mullis, M., Martin, M., Gonzalez, E., & Kennedy, A. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2001). Nonmaternal care and family factors in early development: An overview of the NICHD Study of Early Child Care. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*(5), 457–492.
- Netherlands Youth Institute. (n.d.). *Parenting Support*. Retrieved October 6, 2004, from <http://www.youthpolicy.nl/smartsite.dws?id=103036&page=105803>
- New Zealand Ministry of Education. (2002). *Pathways to the future: Ngā Huarahi Arataki 2002–2012—A 10-year strategic plan for early childhood education*. Wellington, New Zealand: Author.
- New Zealand Ministry of Social Development. (2006). *From wannabes to youth offenders: Youth gangs in Counties Manukau*. Wellington, New Zealand: Author.
- New Zealand Ministry of Social Development. (n.d.). Early intervention in early childhood education centre based parent support. In *Media Information: Budget 2005 Factual Information*. Retrieved January 18, 2007, from <http://www.msd.govt.nz/media-information/budget-fact-sheets/2005/early-intervention-children-families.html>
- Oberhuemer, P., Vedder, A., Kelleher, C., & Bennett, J. (2004). *Early childhood education and care policy, country notes for Ireland*. Paris: OECD.
- Ogle, L. T., Sen, A., Pahlke, E., Jocelyn, L., Kastberg, D., Roey, S., et al. (2003). *International comparisons in fourth-grade reading literacy: Findings from the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) of 2001 (NCES 2003–073)*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Palmer, F. (1983). The Harlem study: Effects by type of training, age of training and social class. In Consortium for Longitudinal Studies (Ed.), *As the twig is Bent: Lasting effects of preschool programs* (pp. 201–236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pawson, R., Greenhalgh, T., Harvey, G., & Walshe, K. (2004). *Realist synthesis: An introduction* (ESRC Research Methods Paper No. 2). Manchester, England: University of Manchester, ESRC Research Methods Program.
- Paxson, A., & Schady, N. (2005). *Cognitive development among young children in Ecuador: The roles of wealth, health and parenting* (Policy Research Working Paper Series 3605). Washington, DC: The World Bank.
- Ramey, C. T., & Campbell, F. A. (1987). The Carolina Abecedarian Project: An educational experiment concerning human malleability. . In J. J. Gallagher & C. T. Ramey (Eds.), *The malleability of children* (pp. 127–140). Baltimore: Brookes Publishing.
- Ramey, C. T., & Campbell, F. A. (1991). Poverty, early childhood education, and academic competence: The Abecedarian experiment. . In A. Huston (Ed.),

- Children reared in poverty* (pp. 190–221). New York: Cambridge University Press.
- Ramey, C. T., & Mills, P. (1977). Social and intellectual consequences of day-care for high-risk infants. In R. Webb (Ed.), *Social development in childhood: Day-care programs and research* (pp. 79–100). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Ramey, C., & Ramey, S. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109–120.
- Roberts, R. N., Wasik, B. H., Casto, G., & Ramey, C. T. (1991). Family support in the home: Programs, policy, and social change. *American Psychologist*, 46(2), 131–137.
- Sampson, M., Barrowman, N., Moher, D., Clifford, T., Platt, R., Morrison, A., et al. (2006). Can electronic search engines optimize screening of search results in systematic reviews: an empirical study. *BMC Medical Research Methodology*, 6(1), 7.
- Scarr, S., & Eisenberg, M. (1993). Child care research: Issues, perspectives and results. *Annual Review of Psychology*, 44, 613–644.
- Schady, N. (2006). *Early Childhood Development in Latin America and the Caribbean, World Bank Policy Research Working Paper 3869*. Washington, DC: World Bank.
- Schweinhart, L. J. (2003, April). *Benefits, Costs, and Explanation of the High/Scope Perry Preschool Program*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL.
- Serketich, W. J., & Dumas, J. E. (1996). The effectiveness of behavioral parent training to modify antisocial behavior in children: A meta-analysis. *Behavior Therapy*, 27(2), 171–186.
- Shulruf, B. (2005). Parent support and education programs: A systematic review. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 8, 81–102.
- Smith, A. B., Grima, G., Gaffney, M., & Powell, K. (2000). *Early childhood education: Literature review report to the Ministry of Education*. Dunedin, New Zealand: University of Otago, Children's Issues Centre.
- Spencer, L., Ritchie, J., Lewis, J., & Dillon, L. (2003). *Quality in qualitative evaluation: A framework for assessing research evidence*. Government Chief Social Researcher's Office, London: Cabinet Office.
- Steen, T. (1994). An analysis of secondary child care arrangements. *American Economist*, 38(1), 82–91.
- Sweet, M. A., & Appelbaum, M. I. (2004). Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child Development*, 75(5), 1435–1456.
- Thompson, L., Kropenske, V., Heinicke, C. M., Gomby, D. S., & Halfon, N. (2001). *Home visiting: A service strategy to deliver Proposition 10 results*. Los Angeles: UCLA Center for Healthier Children, Families and Communities.
- Torgerson, C. J. (2006). Publication bias: The Achilles' heel of systematic reviews? *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 89–102.
- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P., & Arffman, I. (2002). *The Finnish success in Pisa - band some reasons behind it*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.

- Wagner, M., & Clayton, S. L. (1999). The parents as teachers program: Results from two demonstrations. *Future of Children*, 9(1), 91–115.
- Wylie, C., Thompson, J., & Lythe, C.. (2001). *Competent children at 10: Families, early education and schools*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Zaslow, M. J., Weinfield, N. S., Gallagher, M., Hair, E. C., Ogawa, J. R., Egeland, B., et al. (2006). Longitudinal prediction of child outcomes from differing measures of parenting in a low-income sample. *Developmental Psychology*, 42(1), 27–37.